

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

PROGRAMA DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Copyright 2008. Lic. Marcelo Arturi, Prof. Ana María Acevedo y los autores de cada artículo

Trabajos del Programa de Investigación Educativa. Ciclo lectivo 2005

Los trabajos publicados han sido sometidos a referato de la Comisión de Investigación Educativa del Bachillerato de Bellas Artes.

Arturi, Marcelo

Programa de Investigación Educativa: Bachillerato de Bellas Artes UNLP
Marcelo Arturi y Ana María Acevedo: dirigido por Marcelo Arturi. -1a ed. -
y Ana María Acevedo.

La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2008.

150p.: 21x15cm.

ISBN 978-950-34-0490-1

1. Investigación Educativa. I. Acevedo, Ana María II. Arturi, Marcelo, dir.

III. Acevedo, Ana María, dir. IV. Título

CDD 370.7

Fecha de catalogación: 27/08/2008

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Impreso en La Plata, Buenos Aires, Argentina; septiembre 2008

Sistemas de impresión digital

Compiladores: Lic. Marcelo Arturi y Prof. Ana María Acevedo

Correctora: Prof. Ana María Tótoro

Edición Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo"
de la Universidad Nacional de La Plata.

Bachillerato de Bellas Artes.

ISBN 978-950-34-0490-1

PRÓLOGO

Tiempo de crisis.

Tiempo de desinstitucionalización.

Tiempo de anomias.

Tiempo de destituciones.

Tiempo de angustias.

Empero, hoy también es tiempo de por-venir.

Crisis como síntoma de nuevos desarrollos que exigen nuevos saberes.

La escuela como una institución con capacidad de albergar y formar a los jóvenes.

Los vacíos como un lugar creativo que el docente puede potenciar para hacerlo una condición efectiva de la educación.

Las destituciones no para lograr posibles restituciones sino para advertir qué es lo que se está instituyendo.

Dejemos de lado las angustias. Leamos el futuro en clave de oportunidad.

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

JUSTIFICACIÓN

La Universidad Nacional de La Plata fundamenta sus acciones institucionales en los ejes fundacionales Docencia, Investigación y Extensión, en cuyo marco los colegios de pre grado de esta Universidad han desarrollado tradicionalmente y casi con exclusividad la función docente, aunque caracterizados por tener un perfil innovador debido al carácter experimental otorgado desde sus orígenes.

El proceso de transformación curricular producido antes del año 1992 requirió, de parte de los equipos docentes, el desarrollo de un profundo debate acerca de cuestiones pedagógicas y epistemológicas dirigidas a la elaboración de un nuevo Plan de estudios.

Enfrentados al desafío de un cambio sustancial en lo que se

refiere al paradigma educativo en el campo de las ciencias en general, y de la educación estética en particular, imperante por aquellos tiempos, los docentes intervinieron en experiencias investigativas de tipo informal, como aporte a la construcción colectiva de los nuevos lineamientos educativos.

8 Sin embargo, los procesos informales de investigación contruidos en las prácticas experimentales, y las innovaciones desarrolladas informalmente, que han pretendido lograr mayores alcances (en tiempo, en dimensiones, en aplicabilidad, en medición de los resultados) es decir, convertirse en verdaderas investigaciones para luego poder ser aplicadas y transferidas, han recurrido históricamente a las acciones individuales o grupales de profesores, animados por un carácter voluntarista en la dedicación de tiempo y recursos, que da como consecuencia un proceso vulnerable, de escasa sustentabilidad.

Estos procesos informales de investigación en el marco de la condición de experimentalidad del Bachillerato de Bellas Artes (atribuida estatutariamente a los colegios del sistema de pre grado de la U.N.L.P.), sumados al interés de los docentes por contribuir al avance del conocimiento científico y tecnológico para garantizar la continua actualización de los contenidos y metodologías de la enseñanza que imparten, instó al Equipo de Gestión a crear, en el año 2004, el "Programa de Investigaciones Educativas" destinado a los docentes de la Institución, quienes fueron convocados a presentar Proyectos subsidiados.

La Dirección del Bachillerato de Bellas Artes, dada la relevancia que se desprende de la concepción de investigación e innovación

formuladas en estas ideas, considera indispensable la implementación de una política de promoción que contemple (además de la definición de un posicionamiento teórico) un marco estructural de recursos humanos y económicos estables que le den sustentabilidad.

FUNDAMENTACIÓN

Esta impronta innovadora que define por su propia naturaleza experimental a los colegios de pre grado de la U.N.L.P., no podría pensarse como resultado de la mera intuición. Es difícil concebir un proceso de innovación educativa que no devenga de procesos de investigación. La investigación es, por excelencia, la mediación para el surgimiento, la aplicación y la validación de las más profundas transformaciones educativas.

La investigación educativa puede conceptualizarse como la capacidad de producir saberes sobre su propio ejercicio profesional, como un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que, apoyados en un marco teórico o en uno de referencia, con un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definido, describen, interpretan, o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos, patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes. Puede entenderse también como un proceso de búsqueda, de indagación sistemática, mediado por actividades intencionales que llevan al descubrimiento y a la invención de algo nuevo

La investigación educativa promueve el estudio de una amplia variedad de temas y contenidos. Es un espacio flexible, en el cual las metodologías utilizadas recorren un amplio espectro de posibilidades.

Los investigadores son los mismos profesores que participan como sujetos de investigación. Se hace investigación por los profesores y para ellos.

Hay una unidad entre la praxis investigativa y la praxis docente, un vínculo entre el estudio de las prácticas y del contexto en el cual las prácticas tienen lugar a través del análisis y la reflexión sobre los actores y la acción educativa.

Se busca un enfoque dialéctico entre teoría y práctica, entre el sujeto que hace y que a su vez observa y analiza su propia acción, lo que da origen a una comunidad autocrítica de investigadores activos que se comprometen con el mejoramiento de la educación que protagonizan.

Desde esta perspectiva, el docente investigador no se concibe ya como usuario reflexivo y crítico de un saber elaborado por otros investigadores, sino como actor participante y colaborativo que desarrolla sistemáticamente saberes para justificar sus prácticas educativas y las situaciones que en ellas se construyen.

ETAPAS

1- Convocatoria a la presentación de proyectos:

En el mes de noviembre de cada año se comunica a todos los docentes de la institución la apertura de una nueva convocatoria,

estipulando plazos para la presentación, basados en las pautas que se anexan en el presente documento.

Asimismo se dan a conocer los criterios con que los proyectos serán evaluados

2- Selección de proyectos:

A mediados de marzo de cada año una comisión conformada por docentes de la Institución vinculados a la investigación en ámbitos universitarios, en representación de todos los campos de conocimiento, procede a la evaluación y selección de proyectos para ser llevados a cabo en el ciclo lectivo correspondiente.

La comisión elabora un dictamen basado en los criterios establecidos en el documento anexo.

3- Desarrollo:

Las investigaciones se llevan adelante durante un ciclo lectivo (desde abril a marzo del año siguiente)

4- Presentación de informes:

Como requisito indispensable los docentes investigadores deben presentar un informe de avance a mitad de año, a la comunidad educativa de la Institución, en presentación pública, y a la comunidad en general en el marco de la Expo Universidad.

Asimismo deben presentar un informe final que es evaluado por la comisión, y, una vez aprobado, debe ser nuevamente presentado en forma pública a la comunidad de la Institución.

RESULTADOS

El Programa de Investigaciones educativas interactúa dinámicamente hoy con el eje de la docencia en el Proyecto institucional del Bachillerato de Bellas Artes.

Su desarrollo evita que el Proyecto Institucional se cristalice, obturando el carácter experimental de nuestras instituciones.

Los proyectos desarrollados en este marco logran:

- optimizar el desarrollo curricular
- mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- aportar a la profesionalización docente
- promover cambios en la vida social y cultural de la institución

12

En términos generales, estas acciones orientadas en el sentido de describir, comprender y explicar la práctica educativa concluyen provisoriamente en la construcción de un conocimiento educativo, que es a su vez cierre e inicio de nuevos procesos de investigación.

La Dirección

LOS ESPACIOS DE SENTIDO EN TORNO DEL INGRESO AL NIVEL SECUNDARIO: EL CASO DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

LIC. MARÍA DEL VALLE MENDY

13

MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso estructurante del presente trabajo de investigación es el de la realización y análisis de entrevistas a docentes, coordinadores, jefes de departamento y directivos. Dichas entrevistas -semi estructuradas- tienen por objetivo conocer las Representaciones Sociales respecto de los alumnos ingresantes al Bachillerato.

El recorte temporal que se toma, tanto para el estudio estadístico de la ficha de ingreso como para la reflexión con los docentes en las entrevistas, es la última década. Este lapso – 1995-2005- está atravesado por dos transformaciones curriculares de importancia:

la implementación del Plan de Estudios 1992 y la implementación del tercer ciclo de la E.G.B. en el sistema preuniversitario de la U.N.L.P. Es coincidente este período con la aparición de emergentes que supondrían nuevas configuraciones en torno de nuevos sujetos de aprendizaje, nuevas infancias, nuevas juventudes, nuevos estilos docentes y nuevas formas de institucionalidad escolar. Contextualmente, sucede un proceso de fragmentación del campo social y en el educativo de modo específico.

A través de las entrevistas con docentes y directivos, se busca conocer qué representaciones sociales tienen los docentes acerca de este proceso y fundamentalmente respecto de los alumnos que ingresan al séptimo año. Comenzamos ubicando -en el plano epistemológico de esta investigación- la categoría de REPRESENTACIÓN SOCIAL: Jodelet expone que “la representación es como una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto... una representación social es siempre una representación de alguna cosa (el objeto) por alguien (un sujeto). Las características del objeto y del sujeto tendrán una incidencia sobre lo que ella es.

Las representaciones sociales no son un reflejo de la realidad, son su estructuración significativa. Una estructuración que depende de factores contingentes, vinculados a la situación o contexto social y de factores más generales, como la ubicación del individuo en la organización social o la historia del grupo. Sujeto y objeto son considerados por la teoría de las representaciones sociales de la escuela de Moscovici, como términos relativos de un proceso de construcción mutua. Esta construcción no es un reflejo del mundo exterior, sino que resulta de una construcción realizada por el gru-

po social gracias al la objetivación y el anclaje. La familiarización con lo nuevo se lleva a cabo por un proceso constructivo de anclaje y objetivación que garantiza la integración de lo desconocido, en la medida en que es interpretado desde marcos disponibles. El anclaje enraíza las representaciones y su objeto en una red de significaciones. En términos de Jodelet “La representación no se inscribe en una tabla rasa, sino que siempre encuentra algo que ya había sido pensado, latente o manifiesto. Pero no sólo se construye el objeto; las mismas operaciones también construyen al sujeto, ya que conforman la identidad social grupal e individual.

El concepto de REPRESENTACIÓN SOCIAL, se aplica en el análisis de las entrevistas para acceder a la comprensión de las mismas en los docentes y directivos acerca de diferentes variables: perfil del ingresante en la dinámica de los últimos diez años, motivaciones de los padres en la elección del colegio, características de procedencia socio-cultural y educativa de los padres, los procesos diagnósticos, la calidad educativa, la atención a la diversidad como categorías en torno de las cuales se desarrollaron las entrevistas.

Complementa el presente trabajo, el anteriormente desarrollado por integrantes del Departamento de Orientación Educativa del colegio sobre las representaciones sociales de los padres respecto del colegio. El mismo fue implementado en el año 2004 y ambos trabajos se inscriben en un continuo conceptual.

Realizar una investigación acerca de las representaciones sociales de padres, docentes y alumnos permite construir una línea argumental que ponga de manifiesto la intervención de variables subjetivas en los procesos institucionales y de enseñanza y apren-

dizaje. El sentido de descubrir esta/s línea/s argumental/es o cadena de significantes es “comprender mejor para actuar mejor”; sobre todo si se está frente a procesos de evaluación, diseño y/o implementación de políticas institucionales que intenten redefinir aspectos problemáticos o producir transformaciones estructurales.

16 La crisis del sistema educativo instala cambios en el sentido y en la morfología de la escuela secundaria. Estos cambios ya se han sedimentado dado que datan de varias décadas de despliegue. Es momento de ver cómo la institución ha sido afectada y ha podido responder a los procesos de fragmentación y desinstitucionalización que, según una investigación del sociólogo argentino Gabriel Kesleer La experiencia social fragmentada en el marco del IIFE UNESCO en el año 2001, operan con un mutuo reforzamiento de las desigualdades de la experiencia escolar. La cuestión es poder ver como ésta institución en particular hace frente a estos dos procesos. Según el autor, la experiencia educativa se construye en torno a las vivencias de clase; no se parte de una mirada estereotipada sino que se considera que dentro de cada estrato hay diversidad de experiencias y de vivencias, es decir que no se puede hablar de homogeneidad al interior de un estrato pero sí que el grueso de la clase de referencia marca el signo de la experiencia educativa. El objetivo de la investigación es mirar este aspecto del proceso de fragmentación pero más aún el que tiene que ver con lo que Guillermina Tiramonti llama la estructuración de un eje organizador (en el agregado institucional que constituye cada fragmento) en la institución educativa, que no se determina ya so-

lamente por el origen socioeconómico de las familias de los alumnos, sino por la “construcción de múltiples espacios de sentido en los que se articulan estrategias institucionales y familiares. Las estrategias familiares resultan de la lectura que ellas hacen de su situación social y de los recursos que esperan que la escuela aporte para conservar o mejorar sus posiciones sociales. En las estrategias escolares confluyen las demandas de las familias, las historias institucionales y la particular lectura que las instituciones hacen de su función en relación a los grupos que atienden. Todo esto define la caracterización de diferentes perfiles institucionales”.

El proceso de desinstitucionalización según F. Dubet y D. Martuccelli (2000) implica que instituciones como Escuela, Familia y Religión dejan de ser instituciones que “fabrican” individuos. Esta en juego otra forma de socialización, los valores y las normas son una “coproducción” social, se componen conjuntos de metas múltiples y a veces contradictorias, que desembocan en formas de equilibrio mas o menos estables en el seno de los cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen como actores y sujetos. Aparecen hoy como separados dos procesos que para la sociología clásica estaban imbricados: socialización y subjetivación. Ésta última hoy queda íntimamente ligada a la experiencia de clase pero sin las tendencias homogeneizadoras – compensadoras- de antaño de la experiencia escolar.

La escuela deja de ser una institución homogeneizadora de sujetos de diversa condición de clase, los conflictos ingresan a la escuela y el profesor no puede escudarse ya tras un rol. Personalidad y carácter toman un lugar central en las imágenes que unos

construyen sobre otros. Se personalizan y psicologizan vínculos que la sociología consideró relaciones de roles. Así, motivación y contención se vuelven ejes centrales en la escena escolar.

Se puede afirmar que en la actualidad existe un juego combinado entre tendencias homogeneizantes y heterogeneizantes en la experiencia escolar. Homogeneidad de grupo y clase; heterogeneidad de oferta de escuelas: bilingüe, artística, etc. Cada una de ellas produce un discurso de alta eficacia simbólica, no porque necesariamente cumpla con lo que promete sino porque como discurso institucional mantiene su potencia como productor de subjetividad (conjunto de valores, normas, que rigen su lugar en la vida social) y aporta en la construcción de Representaciones Sociales en sus actores (estrategias escolares según el concepto antes expuesto de fragmento, de Tiramonti 2003)

18

El impacto de estos procesos en los docentes de escuelas de clase media y media alta se traduce predominantemente en una defensa del status. Los profesores se identifican con la experiencia escolar tradicional. Intentan continuar realizando su tarea docente tal como la han entendido tradicionalmente, claro que con menos recursos y posibilidades. Hay una búsqueda de restablecer el marco de la acción docente, reconstruir el modelo de estado ideal del pasado. Pero cabe la pregunta de si existe un "cuerpo docente constituido" o si el profesorado está desinstitucionalizado y fragmentado. A partir de la categoría teórica de fragmentación se pueden efectuar múltiples líneas de análisis. Por ejemplo, otra manifestación posible podría ser la de la fragmentación experimentada por los actores al interior de la institución, como falta

de coordinación interna. Otra, es la fragmentación de la actitud frente a la regla, no hay una uniforme del sistema de reglas sino que existe una tendencia a que toda regla es franqueable, negociable, cuestionable. Otra: el margen creciente para que cada institución pueda desplegar su propio proyecto educativo, en el que se construye una identidad institucional más o menos acorde al perfil socio-cultural de su población de referencia.

Paralelamente, se tiene el obstáculo de la desinstitucionalización. Cómo se manifiesta la desinstitucionalización en la escuela? Hay dos indicadores que dan cuenta de su existencia. Uno es la dificultad de la escuela para enmarcar las subjetividades de los chicos, para regular sus conductas acorde a una norma. No hay una normativa que tenga permanencia y continuidad en todas las instituciones. Las escuelas construyen una propuesta normativa que consensuan con sus alumnos in situ, pero no hay una normativa que sea rescatada por el conjunto de las instituciones. Todas las manifestaciones de violencia en las escuelas, pero también las manifestaciones de confluencia de distintas propuestas normativas al interior de las escuelas dan cuenta de este hecho.

Un segundo proceso que está en la base de la desinstitucionalización de las escuelas es la pérdida de especificidad de la función educativa, esta pérdida de especificidad de la función educativa se hace presente cuando uno va a la escuela, y se encuentra con que en la escuela se hacen muchas cosas además del trabajo pedagógico que no siempre esta presente. Los agentes también tienen bastantes dificultades para definir la identidad de la institución y su propio rol o lugar en la institución.

Podríamos decir que se hemos transitado una situación de pasaje desde una escuela republicana que ya no existe, con un alumno canónico que tampoco existe, pero que está fuertemente omnipresente en las representaciones sociales de docentes como vivencia de paraíso perdido, hacia una nueva configuración que no está delimitada de antemano. Se está frente a una transición incompleta, los cambios han comenzado hace tiempo y han desdibujado las viejas cartografías. El presente estaría dado por “una situación de desorden estable”. Ahora, la pregunta sería ¿Qué características adopta esta transición incompleta, este aparente desorden estable en el Bachillerato? Intentaremos construir algún aporte en este sentido, como se plantea al comienzo, descubrir líneas argumentales que permitan “comprender mejor para actuar mejor” a la luz del marco conceptual hasta aquí desarrollado.

ANÁLISIS DE LA FICHA DE INGRESO

El trabajo desde lo metodológico, consiste en un estudio descriptivo diacrónico. Este tipo de estudio estadístico permite describir variables en función de un período de tiempo determinado, es decir en un recorte temporal específico. En este caso el recorte temporal toma la última década precedente (años 1995 a 2005).

Las variables que se tomaron de la ficha de inscripción no son todas sino sólo aquellas que dan cuenta de las características socioeducativas de los padres y de la escuela de procedencia de los alumnos: “Escuela de procedencia” –con las categorías de pública

y privada-, “Estudios cursados por los padres” –con categorías que van de primario a universitario–, “Actividad de los padres” –agropecuario, industria, construcción, comercio, docencia, profesional y otros– y “Categoría ocupacional de los padres” –obrero, encargado, empleado, jefe, gerente/director, cuenta propia sin personal, dueño con hasta cinco empleados y dueño con más de cinco empleados–.

El instrumento del cual se parte para el relevamiento de la información no fue construido a los fines de esta investigación sino que se toma una ficha que los padres completan al momento de la inscripción y como requisito de la misma. Es decir que es una planilla que completan los padres, lo cual amerita consideraciones metodológicas: este completamiento aparecerá teñido por las representaciones subjetivas que los papás tienen respecto de cada una de las categorías que se toman (por ejemplo “como se ven a sí mismos en la escala ocupacional” no garantiza un reflejo de la ubicación objetiva en dicha escala). Otra cuestión a tener en cuenta es que tanto en la variable “actividad de los padres” como en la de “nivel ocupacional”, en la categoría “otros” se ubican ocupaciones absolutamente dispares y heterogéneas que van desde jardinero hasta ama de casa, pasando por jubilado y desocupado. Habría que plantearse si es necesario reestructurar esta planilla y de hacerlo tomar en cuenta que estas dos últimas actividades (jubilado y desocupado) podrían conformarse como categorías dentro de la variable nivel ocupacional, dadas las transformaciones sociales a las que se vienen haciendo referencia.

A continuación se describen los resultados que arroja el análisis

de cada una de las variables implicadas en el presente estudio.

ESCUELA DE PROCEDENCIA

Esta variable no sufre modificaciones importantes al interior del período tomado. La distribución es estable en cada uno de los años y arroja un promedio en porcentajes del período total de 71% procedente de escuelas públicas y 29% procedente de escuelas privadas. Los picos ascendente y descendente para las escuelas públicas se dan –en valores absolutos– en el año 2000 con 80 alumnos de 95 y en el año 2004 con 52 de 89 alumnos procedentes de este tipo de escuela. Inversamente, los picos ascendente y descendente para el fragmento procedente de escuelas privadas se dan en 2004 con 37 alumnos de 89 y en 2000 con 15 alumnos de 95. Ver cuadros 1 y 2 y gráficos correspondientes.

22

NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

Es muy interesante el resultado que arroja el análisis de esta variable. Las categorías que se incluyen son Primario –completo e incompleto–, Secundario –completo e incompleto–, Terciario –sin subcategorizar– y Universitario –completo e incompleto–. La categoría Terciario se incorpora en la ficha de inscripción recién en el año 1998. Dado que la ficha releva tanto información materna como paterna, el dato que se toma es el del mayor nivel educativo alcanzado por uno de los progenitores.

En la categoría Nivel Primario incompleto no se registra ningún

individuo en el total del período tomado. En tanto, para el nivel Primario completo se registran 5 individuos entre los años 1995(1) y 1996 (4).

Continúa, en orden ascendente, la categoría nivel secundario incompleto con muy pocos individuos –entre 0 y 4– en toda la década y secundario completo entre 2 y 16 individuos para igual lapso.

Sigue en este orden la categoría nivel Terciario, casi sin diferencias con el anterior, con entre 3 y 17 casos.

Por último encontramos el nivel Universitario incompleto –entre 11 y 25– casos y por último, con una abrumadora mayoría, el nivel Universitario completo con entre 51 y 72 registros entre 1995 y 2005. Ver cuadros 3 y 4 y gráficos correspondientes.

1022 fichas de alumnos de 1025 consignan datos de esta categoría en el período 1995-2005. De ellos 670 poseen nivel Universitario completo, 175 incompleto, 76 Terciario y Secundario completo, 20 tienen secundario incompleto, 5 solo el primario completo y 0 primario incompleto.

Expresada en porcentajes esta distribución arroja los siguientes valores: el 67% de los padres de los ingresantes de la última década poseen el Nivel Universitario completo y el 17% Nivel Universitario Incompleto. Tomando la categoría en su conjunto podemos decir que el 84% tienen estudios universitarios.

CATEGORÍA OCUPACIONAL DE LOS PADRES

De esta variable se cuenta con 992 registros. Las categorías

que más sujetos consignan, tomando el período total, son Empleado y Cuenta Propia Sin Personal con 441 y 344 frecuencias respectivamente. A ellas les siguen Jefe y Director/Gerente con 70 registros respectivamente. Le sigue la categoría Dueño con hasta 5 empleados con 53. Dueño con más de 5 empleados, Encargado y obrero tienen 5,7 y 2 frecuencias en los 10 años tomados. Al interior del período, es decir tomando año a año no se observan variaciones significativas sino que en todos y en cada uno dominan ampliamente las categorías de Empleado y Cuenta Propia Sin Personal. Esto se puede asociar con la categoría Actividad de los padres en donde son mayoría los Profesionales y los docentes. Ver cuadros 5 y 6 y sus respectivos gráficos.

24

ACTIVIDAD DE LOS PADRES

Se reitera que dado que la ficha releva tanto información materna como paterna, el dato que se toma es el del mayor consignado por uno de los progenitores.

Dentro de la variable "Actividad de los padres" se incluyen las categorías agropecuario, industria, construcción, comercio, docencia, profesional y otros. Como en las variables anteriores, no se registran variaciones importantes en la distribución en cada uno de los años al interior del período tomado. No se puede hablar de una tendencia hacia el "crecimiento o decrecimiento" de una de las categorías. Los valores para la categoría Agropecuario osciló entre 0 y 1 individuo; la de Industria/construcción, entre 2 y 7; la de comercio entre 4 y 12; Docencia entre 9 y 22 y Profesional

entre 42 y 59. En el caso de la categoría "Otros" se podría hablar de una tendencia descendente ya que en los dos primeros años se observan valores de 29 y 24 individuos y en los demás no superan los 15. Ver cuadros 7 y 8 y gráficos correspondientes.

CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Uno de los fenómenos que esta reestructurando el campo educativo, es el de la tan mentada fragmentación; se habla de una sociedad fragmentada, de un sistema educativo fragmentado. La fragmentación es un fenómeno diferente al de la segmentación, cuando se habla de segmentación educativa, en aquellos trabajos pioneros sobre la desigualdad de la educación que hizo Cecilia Bravslavky, en aquel texto clásico de la discriminación educativa, cuando se hablaba de segmentación educativa se estaba aludiendo a diferencias adentro de un campo integrado, el segmento marca diferencias de grado y entonces se hablaba de escuelas de mayor o menor calidad, de escuelas de mayor o menor prestigio, cuando se hablaba de mayor o menor prestigio se estaba hablando de un campo en el cual se puede construir una jerarquía, y se pueden encontrar continuidades entre uno y otro segmento y la diferencia es el grado. Cuando hablamos de fragmento, estas continuidades entre un grupo de instituciones y otras no se pueden hacer, esto quiere decir que hay escasos elementos de continuidad entre un grupo y otro, y cada grupo o fragmento se organiza a partir de un eje diferenciado que no se reconoce en el otro eje, entonces no hay grados sino diferencias cualitativas muy fuertes

que por supuesto incluyen desigualdades muy importantes. Estos ejes no se diferencian solamente por el origen socio-económico de los actores. Ya existen investigaciones (FLACSO) en la que se muestra que grupos con el mismo nivel socio-económico plantean estrategias diferentes, se posicionan ante el futuro, o avizoran el futuro de una manera distinta, proponen para sus hijos trayectorias diferentes y construyen instituciones también diferentes. Entonces la fragmentación trae como novedad este rescate de lo particular y lo diferente y por otro lado, también trae de novedad la pérdida de lo universal, es entonces la primacía de lo particular sobre lo universal.

26

La información estadística construida en esta investigación permite afirmar que tomando parámetros socioeducativos la escuela asiste a un grupo caracterizado por familias de padres profesionales y docentes que poseen un nivel universitario en un 84% de los casos a lo largo de todo el período de más de una década tomado, sin variaciones significativas en cada uno de los años. Ahora, no todas las familias pertenecientes a una determinada clase social desarrollan las mismas expectativas respecto de las escuelas que eligen para sus hijos. La construcción de sentido que puede realizarse a partir de las entrevistas realizadas con padres que indagan las representaciones sociales que tienen acerca de la institución y porqué la eligen para sus hijos, muestran las estrategias que se plantean las familias, el posicionamiento que hacen hacia el futuro, las trayectorias que proponen a sus hijos, y este es el basamento más claro y fuerte que nos permite hablar de la pertenencia a un fragmento en el caso del Bachillerato de Bellas Artes. Es

decir que si bien se puede afirmar que hay una tendencia hacia la homogeneidad respecto del perfil socio educativo de las familias de los ingresantes –lo cual daría indicios importantes para hablar de la pertenencia a un fragmento– lo que más le asigna este carácter es que existe un eje institucional de significación que se construye en un dialogo entre los recursos y posibilidades de la institución y las estrategias, las demandas, las expectativas de los grupos sociales y de las familias que mandan sus chicos al Bachillerato. La organización del campo de significación recoge mucho más, o refleja mucho más lo particular, y al reflejar lo particular da cuenta de la diversidad de intereses, estrategias, proyectos que están en el campo. Estas estrategias no se diferencian solamente por el origen socio-económico de los actores. Estos fenómenos no se presentan de manera uniforme en todas las instituciones, son fenómenos que se manifiestan de diferente manera y con diferente intensidad en los distintos grupos institucionales o fragmentos institucionales. No es posible hacer relaciones lineales entre el origen socio- económico de los alumnos y, por ejemplo, los niveles de desinstitucionalización escolar, si bien, por supuesto, los niveles socio- económicos influyen, la desigualdad está absolutamente presente, pero no es este el único elemento a considerar para ver las diferencias. Sumergirse en las producciones de sentido, en las representaciones sociales de los diferentes actores, en el caso de este trabajo de padres y docentes, abre posibilidades de acceder a una comprensión mas rica, amplia y profunda de la articulación de dichos elementos en la construcción de este eje diferenciado que organiza la estructura institucional.

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Retomando lo expresado en el marco conceptual, se toma para realizar una relectura de lo expresado por los distintos actores institucionales, es decir de las Representaciones sociales de dichos actores acerca de los conceptos de fragmentación (estrategias familiares e institucionales, historia de la institución en la construcción de un perfil institucional), de desinstitucionalización, de atención a la diversidad, de calidad y de equidad educativa. En los diferentes representaciones sociales las expresiones traducen informaciones, lo que los actores saben, conocen del tema, los afectos que se ponen en juego, el impacto emocional y en algunos casos las decisiones, es decir, qué cosas finalmente hacen frente a las situaciones que describen. Para ilustrar, se hará referencia textual a lo expresado por los entrevistados.

28

Respecto del fenómeno de la fragmentación hacíamos referencia a cómo el eje diferenciador de un agregado institucional es producto de: las estrategias familiares producto de la lectura que ellas hacen de su situación social y de los recursos que esperan que la institución aporte para mejorar o conservar sus posiciones sociales y las estrategias escolares. En estas confluyen la interpretación que hacen de las demandas de las familias, las historias institucionales y la particular lectura que las instituciones hacen de su función en relación a los grupos que atienden. Esta articulación permite la caracterización de perfiles institucionales (Tiramonti, G): "Escuelas como espacios para la conservación de posiciones ya adquiridas", "Escuelas de "Apuesta al conocimiento y la ex-

celencia", "Escuelas para anclar en un mundo desorganizado" y finalmente, "Escuelas para resistir el derrumbe". Los dos primeros perfiles reclutan a sus alumnos de los sectores más favorecidos del conjunto social. En el primer perfil institucional la racionalidad se entiende por la condición fuertemente referencial al grupo de pertenencia. La apuesta de la familia es recrear en sus hijos una pertenencia que le proporcione en el futuro un espacio de articulación social y profesional. La estrategia familiar se basa en el supuesto de la conservación de las posiciones de privilegio de los sectores más favorecidos y tradicionales de la sociedad.

Otras instituciones de este grupo recrean una simbología del empresario exitoso, cosmopolita y victorioso en un mundo fuertemente competitivo, con diálogo permanente con los centros de poder. Si bien en ambos tipos de instituciones se hace hincapié en la excelencia académica como elemento distintivo de la institución, se trata más de la adquisición de un capital que acompaña una posición de poder en el campo económico o social que una valoración en sí del conocimiento y del desarrollo intelectual.

En el segundo perfil "La apuesta al conocimiento y a la excelencia" y en el se incluyen grupos asociados a profesiones liberales, a los ámbitos académicos y en general a operadores simbólicos, tradicionalmente incluidos en los sectores medios/altos de la jerarquía social, que tienen una historia familiar de ascenso a través de la movilización de recursos provenientes del capital cultural, han desarrollado una estrategia que articula instituciones centradas en el saber y en la excelencia intelectual e incentivación de la creatividad individual como una fórmula capaz de generar innovadoras

trayectorias de ascenso social. Hay en estos grupos una apelación a la tradición intelectual de orientación humanista, que caracterizó a las elites progresistas de nuestro país.

Dentro de este grupo hay diferenciaciones porque en algunos casos el eje está puesto en el desarrollo de la creatividad de los alumnos y en otros en la inclusión lisa y llana en una tradición intelectual. Por un lado se ve un fuerte impacto de la cultura "psi" y por otro la conformación de personalidades con vocación de elite ilustrada. Los otros dos perfiles "Escuelas para anclar en un mundo desorganizado" y "escuelas para resistir el derrumbe"

Se encuentran los sectores más afectados por la desintegración del modelo societal. Hay un amplio sector de clase media que han sido víctimas de las dinámicas de descenso social, en el primer perfil y de ruptura de los lazos de articulación social en el segundo.

30

ESTRATEGIAS FAMILIARES

Como se puede observar es muy claro el fragmento en el cual se puede adscribir la institución investigada: claramente en el segundo perfil, "La apuesta al conocimiento y a la excelencia". Y además se corrobora en los resultados del análisis estadístico el perfil socio-educativo de las familias que eligen la institución.

Vemos una coincidencia respecto del sector que asiste como en las referencias culturales que lo caracterizan. Las representaciones sociales de los padres dan cuenta de ello:

"...Pensé en fomentar las habilidades por el dibujo, desarrollar

tanto el hemisferio derecho como el izquierdo. Pero me preocupan los paros...”

“...Privilegiamos los colegios de la UNLP, además siempre le vi una inclinación igual que yo (padre arquitecto). Los alumnos de Bellas Artes en la facultad tienen ventajas, una formación más amplia...”

“...Por una cuestión de gusto de él, era propicio para que hiciera lo que mostraba, una veta artística. Viene contento. En cuanto a la especialidad, no le exijo mucho; le exijo más a otras materias...”

“...Le damos mucha importancia, vimos una tendencia con la plástica, yo (madre) soy ex alumna y veo que para mi hija es ideal, tiene todo lo que un chico necesita para venir acá. La verdad es que estamos interesados por el tema educativo. Que se explaye con la plástica acá o en otra parte. El colegio es bueno, me gusta la relación docente – alumno...”

31

“...Lo importante es la calidad de la escuela. La especialidad es importante, pero lo es más la escuela, está en guitarra como pudo ser en violín...”

“...Vino al ciclo básico. Siempre tuvo interés por el dibujo y quería una mejor educación para él...”

“...Vino al ciclo básico, pero la idea es que entrara a un colegio de la UNLP. Además pueden desarrollar algún talento, si es que lo

ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES

Ahora bien, ¿qué lectura hace la institución respecto de los grupos que atiende? Este punto de la investigación es particularmente interesante. Es de destacar que los docentes en un primer momento tienen una tendencia a ver al alumnado como heterogéneo. Pero luego de reflexionar en voz alta terminan caracterizando a la población como proveniente masivamente de sectores medios vinculados al nivel universitario y a las actividades profesionales y docentes.

Respecto al origen socio-educativo de las familias de los ingresantes, la caracterización dominante que hacen los docentes es la siguiente:

32

“Las familias tienen un origen francamente homogéneo en los aspectos socioculturales de origen predominantemente medio. Respecto del nivel educativo de los padres las opiniones se reparten homogéneamente entre el nivel universitario y una distribución homogénea entre secundario-terciario-universitario.” (Tabulación de encuesta administrada a docentes).

“...La mayoría gran confianza y cariño por la escuela (ex alumnos). Otra camada –de hace tres o cuatro años– tomó la opción como “prestigio”, más que los otros colegios de la Universidad (hay por ejemplo hijos de camaristas). Tendencia que antes no había, antes el hijo del artista, del hippie, del loco, ahora camioneta cuatro por cuatro, un elemento más de prestigio. Les encanta lo que hacemos, al hijo “le inventan un instrumento” para que

ingrese porque da prestigio venir acá, pero después les gusta lo que hacemos, mandan mensajes. A la especialidad la ven como un complemento... "

"...Lo charlamos mucho con los chicos. Esto es todavía más prejuicioso. Chicos agobiados, tristes. Prácticamente ninguno eligió venir a este colegio. Por un dibujito bien, los terminan mandando. Mandato familiar...medio pelo platense...muy libidinizado el colegio por cosas que ellos no pudieron hacer, ex_ alumnos, asenso social. Los padres no se acercan nunca en la EGB, vienen y los depositan, se sacan un peso de encima. Esto que digo es producto del contacto con los chicos. Luego con el tiempo los alumnos si se enganchan..."

33

"...En el imaginario de La Plata Bellas Artes reúne características únicas. Supongo que la expectativa es canalizar orientaciones que advierten en los hijos. No los mandan "de prepo". Es la única escuela de prestigio y nivel con título formal en esta área. Opción de escuela secundaria para chicos que la familia advierte gusto por lo estético. Hijos de ex alumnos que les gustó tanto la experiencia que tienen la expectativa de que sus hijos también vengan..."

"...Es muy importante, me sorprendió el caso de los chicos del colegio "Bosque del plata" que ingresaron al ciclo superior. Vinieron por la especialidad, me sorprende que hagan una apuesta tan fuerte. La elección en séptimo pasa por los padres, si vienen al básico, más todavía. El padre en general está dentro de la comu-

nidad universitaria, lo valoran por que lo conocen, es un compromiso familiar..."

"...Yo creo que los padres no le dan mucha importancia a la especialidad. Los padres eligen por la caída en pendiente de la educación. Ellos lo han vivido. Este colegio es muy contenedor y es tentador por su gran contención, están mucho tiempo acá..."

"...Es muy raro que te digan que no les gusta tanto la especialidad. Esos chicos se van. ..Les atrae mucho el tipo de convivencia. Cambian de un buen colegio a este...medio distinto, nivel alto de conocimiento...se acercan bastante al tema de un contacto sensible. Los padres tienen una influencia positiva de transmitir el gusto por el arte. Son hijos de profesores o de sesgo intelectual..."

34

"...Yo creo que como sociedad los padres buscan un buen nivel académico, la formación completa de la persona. No solo con lo académico. Imaginario respecto del colegio como que eso se está dando. Me da pena cuando me doy cuenta que un chico está acá y no tiene vocación..."

"...Hay varios grupos. Los que eligen por la actividad artística. Después los que quieren que su hijo venga a un colegio de la Universidad y me parece que hay un grupo menor que se proyectan a ellos. Si el padre "fue" o "no pudo ser"...proyectan en el hijo... no es que quieren porque es importante una actividad artística... el otro grupo (de padres) es el que no pudo ser..."

Se puede observar en algunas representaciones sociales una tendencia a la naturalización de los procesos sociales, políticos y económicos que son el telón de fondo de la elección de una escuela u otra. Los docentes pueden reflexionar y hacer conciente esta realidad que está por detrás del niño que ingresa al Bachillerato, pero lo que expresan inicialmente es de una mirada panorámica, ingenua respecto de la heterogeneidad de la procedencia social de los alumnos. Este es un tema de amplio desarrollo en las producciones científicas argentinas del campo de la educación, sin embargo no son temas de estudio concreto aplicados a las instituciones que transitamos en el día a día. Pero esta mirada cambia si se problematiza la respuesta y se repregunta sobre este aspecto:

"...aspectos sociales bastante heterogéneos. Cada vez más heterogéneos. Distintas expectativas de los padres. Culturalmente muy pocos chicos de bajo nivel, económicamente sí, muchos con menos recursos..."

35

"...la mayoría hijos de profesionales y relacionados con la universidad..."

"...Ahora es más heterogéneo que antes en cuanto a la preparación y a lo social. La mayoría tienen un nivel medio pero hay casos aislados que no son de la media. Respecto a todo en general, nivel cultural, no hay casos de clase baja..."

"...La mayoría son hijos de profesionales de clase media con

un poder adquisitivo medio, con ritmo de vida bastante bueno, acceso a elementos que ofrece la vida actual (multimedia, medios digitales)... "

En algunos registros se observa un nivel de problematización diferente:

"...Tengo preguntas, no están demasiado disciplinados?, qué pasa con el chico de bajos recursos, se tiene que ir...solamente se retiene al que tiene recursos económicos y culturales para poder "bancarlo". Habría que plantearse cómo retenerlo. Si no sabe, no sabe, pero darle otros tiempos... (Si es que algún chico de escasos recursos se inscribe)?..."

36

LA HISTORIA INSTITUCIONAL

Las representaciones sociales respecto de la historia institucional tienen un indicador significativo: en ningún momento se menciona, o se hace referencia al cambio de plan de estudios realizado por la institución. Si aparecen referencias a la transformación educativa luego de la Ley federal de Educación. Esto seguramente tiene que ver con que no hubo una pregunta directa y explícita al respecto. De todas maneras, siendo que la mayoría de los entrevistados han sido docentes en los dos últimos planes de estudios o si no lo han sido como docentes han participado como alumnos en uno y como docentes en el otro. Creo que es un hecho para reflexionar. El grado de apropiación que no aparece en el discurso

podría tener un correlato en igual sentido en las prácticas áulicas.

Parecería ser un síntoma institucional que no esté instalado como rasgo de identidad, por lo menos en una porción minoritaria de docentes. En el único caso que si se hace una referencia nodal al respecto es en la entrevista al director del Bachillerato, partícipe directo de la construcción del Plan 92', actualmente en vigencia:

"...El cambio del Plan de Estudios ha generado como aporte un cambio en el perfil de los ingresantes. Hasta el año 1992 había un plan rígido, encorsetado, que buscaba un "producto ídem", un alumno reproductor, rígido, imitador, lo inexpressivo aparece como inlaudicable, pero sólo algunos lo lograban luego de ese pasaje pero en la mayoría no. Los papás que elegían por ese imaginario, elegían sabiendo eso. Se premiaba el talento más que los procesos. El plan '92 genera expectativas socialmente distintas. Doce años después yo puedo decir que lo noto en las audiciones y exposiciones de los alumnos. Antes esos escenarios eran para el talento de quien superó el rigor. Hoy casi conviven con la producción artística, como parte de la educación, no es que se sienten artistas, tampoco que se haga de modo natural pero si agradablemente, "superamos la tortura" lo digo en el marco del plan '77. Esto tiene un rebote en la sociedad. Hoy me encuentro con padres y los escucho y acordamos acerca de esto. Lo endógeno (gran cantidad de padres son ex alumnos) me felicitan por este contraste:" a mi esto y a mi esto otro...".

"...Con respecto a los profesores yo creo que tenemos el mismo cuerpo de profesores, son profesores que han compartido los dos planes de estudios; no ha habido cambios de "apellidos".

En el caso de las áreas de Artística y Lenguas hubo cambios con incorporaciones de otros perfiles y formaciones. Como Director estoy haciendo una descripción, no es una crítica, son grupos de profesores con formaciones diferentes. A pesar de eso en los colegios de la UNLP no hay instancias de capacitación y cada colegio no tiene capacidad de perfeccionar a sus docentes..."

Otra representación de la identidad en la dinámica del tiempo en la institución aparece en este registro de una entrevista a una docente:

"...Hay una cosa que le falta a la escuela que es desarrollar la identidad. No es una crítica. Es algo que tiene que ir en conjunto. Hay proyectos disociados. Yo hablé de esto con el Director, se perdió lo lúdico...hay que integrar más lo lúdico...hay cosas que se han perdido de la historia...es algo para trabajar conjuntamente el alumno cuando egresa no sabe dibujar iyo me agarro la cabeza! Estos chicos deberían estar siempre por encima del resto en la facultad. Hay cosas básicas que antes las tenían y ahora no... También veo que falta un sentimiento de pertenencia...como si la globalización nos hubiera afectado...lograr sentirnos parte de algo. Los profesores de plástica no estamos integrados con los de música...eso está mal. Tiene que haber algo que nos una, formar parte de algo en común. Antes a la mayoría de los profesores les gustaba estar acá...un profesor se presenta como "profesor de física" antes como profesor del Bachillerato de Bellas Artes. Es otra opción. Hoy ves reacciones muy diferentes..."

EL FENÓMENO DE LA DESINSTITUCIONALIZACIÓN

Otra categoría de análisis que se toma para analizar las producciones de sentido es la de Desinstitucionalización, que como ya se dijera tiene que ver con la pérdida de capacidad de producir subjetividad de instituciones como Escuela, Familia y Religión; estas dejan de ser instituciones que “fabrican” individuos. Esta en juego otra forma de socialización, los valores y las normas son una “co-producción” social, se componen conjuntos de metas múltiples y a veces contradictorias, que desembocan en formas de equilibrio mas o menos estables en el seno de los cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen como actores y sujetos. La escuela tiene dificultades para enmarcar las subjetividades de los chicos, para regular sus conductas acorde a una norma. No hay una normativa que tenga permanencia y continuidad en todas las instituciones. Las escuelas construyen una propuesta normativa que consensuan con sus alumnos in situ, pero no hay una normativa que sea rescatada por el conjunto de las instituciones. Todas las manifestaciones de violencia en las escuelas, pero también las manifestaciones de confluencia de distintas propuestas normativas al interior de las escuelas dan cuenta de este hecho. Pensemos que si bien existe un reglamento de los colegios de la UNLP, la convivencia real está lejos de atenerse a lo que marca su articulado. Es más, la “mediación” es la estrategia que se declama aplicar frente a los conflictos que acontecen en el devenir cotidiano de la institución desde el Departamento de disciplina. Allí el lugar de la norma queda desdibujado y en segundo plano quedando

el eje de las decisiones en el sentido de quienes intervienen en el tratamiento de dichos conflictos. Otro rasgo de la desinstitucionalización es el desdibujamiento y la pérdida de especificidad de la institución educativa respecto de su objetivo fundacional. Con relación al segundo rasgo de la desinstitucionalización podemos la pérdida de especificidad de la institución escolar, pero con una modalidad particular. Dado que en estas instituciones que tienen el eje organizador en la excelencia académica, no podemos hablar de un vaciamiento, como si sucede en otros agregados institucionales, sin que tal desinstitucionalización se manifiesta a través de resistencias -muy subrayadas por los docentes en sus relatos-, al ingreso al trabajo intelectual con los contenidos, a dar lugar a la enseñanza y al aprendizaje, a sostener los procesos en el tiempo. ¿Qué espacios de sentido circulan entre los docentes al respecto?:

"...notás con un "aflojamiento" que no se condice con la situación de "ingreso". Antes se evidenciaba en ellos una mayor tensión...la disciplina del trabajo en cuanto a la concentración, muestra cambios de raíz sociocultural: "video clip", "fragmentación", cabeza a distinta velocidad. No lo ven (los alumnos) como algo necesario (la concentración), "la cosa es rápida y deshechable..."

"...No están demasiado dispuestos a sostener un trabajo en el tiempo...boceto rápido, el trabajo en media hora ya está...se ven muchas deficiencias gravísimas: una nena pregunta ¿una escuadra es igual que una regla?..."

"...El chico que ingresaba hace diez años mantenía parámetros de ajuste, trataba de cumplirlos, de responder con la actitud y el comportamiento. Los del ciclo básico evidencian una gran familiaridad con el colegio, están instalados como de larga data..."

"...Yo puedo ver que los chicos llegan con menos conocimientos año tras año, especialmente en la parte instrumental de Lengua (gramática, ortografía, normativa). Creo que es el producto de "la escuela de los paros"...están cada vez más distraídos, no se puede permanecer mucho tiempo con la misma tarea, los aburre... creo que tiene gran incidencia las cuestiones familiares, familias desmembradas...los chicos cuentan cosas, se despachan con sentimientos, odio, amor, etc...Otros te dicen que están solos, que no tienen con quien hablar en su casa..."

"...Te respondo desde las percepciones de uno...noto un cambio que se va acentuando en los últimos 5 años, están menos animados...diferencias entre uno y ellos. Ellos te ponían en un lugar distinto...ahora son mas difíciles de "engañar", antes "compraban planteos de valores ideales sin cuestionar". Ahora hacer algo así es imposible. Tienen una posición más "cínica", madura, más relajados. Les falta potencia cognitiva, pensamiento abstracto y experiencias. Ahora no hay tanta diferencia entre dar clase en un 7mo. Y en un 4to... Adecuando el tema y el vocabulario. Son más adultos sin tanta diferencia etaria. Vienen, para mi materia, mejor que antes, discuten todo. Antes trabajábamos para producir la "actitud crítica" y la necesidad de fundamentar. Ahora no. Antes mayor compromiso con las ideas, climas de bandos, ahora clima

más armónico. Menos compromiso porque “nada les importa demasiado”...más sabios y maduros. En la autoevaluación aparece que se llevan bien entre ellos, no tanto cuestiones relativas a los contenidos. Este aparece como un valor más importante que hacerle caso al profesor...”

“...Los chicos que ingresan son cada vez más desorganizados, movedizos, les cuesta respetar las reglas, las instituciones, los docentes...llegué a vacaciones de invierno pautando todo, entradas, salidas, comer, levantar la mano para hablar. Nada importa...”

“...Falta de respeto. Cuestionan todo “¿por qué no puedo ir al baño si tengo ganas?”. El año pasado, dos trimestres para lograr un mínimo de entendimiento y orden... Cuestionan lo incuestionable, “en mi libro está distinto”. Acento en la conducta...”

42

“...Desde la competencia intelectual no es todos los años igual. Te hablo del comportamiento, de la ubicación como alumno en el colegio. Hoy entienden que el profesor es un par y lo tratan de igual a igual. Antes tenían una idea asimétrica de la relación profesor – alumno...que el profesor estaba en otro plano...expectativa de que iba a ser alguien que le iba a dar saberes, métodos de estudio, que sabía que tenía que aprender. Hoy el profesor es un par: tipo de saludo, te tratan de vos...saludan si tenés suerte... no mal pero se ha derribado una especie de diferencia cultural entre el adulto y el pre – adolescente. Eso es muy notable, plantean una relación horizontal completamente desprejuiciada. Hay mucha movilidad en el aula, conspiran contra el hecho intelectual,

no se puede pensar, reflexionar... "el aula es el tablón haciendo la ola", tengo esa sensación. Son desprejuiciados respecto a cosas personales, son más transparentes. Son menos aniñados, tienen razonamientos más adolescentes, no son ingenuos, tienen un conocimiento mayor de la vida del adulto. Han ingresado a la vida del adulto, sale en sus comentarios "la novia de papá" o "de mamá", con mucha naturalidad, muy asumido. Los noto intelectualmente más preparados para el análisis de la realidad...no en las herramientas intelectuales. Se advierte en los debates, puntos de vista formados, son más crecidos..."cría cuervos y te sacarán los ojos", da más trabajo...la que tengo prejuicios, pudores soy yo, ellos no, es más difícil. Veo un aspecto negativo que tiene que ver con las barreras, vocabulario vulgar, malas palabras en chicos y chicas, expresiones vulgares, modales bruscos, en chicos y chicas, gritos, no hay formalidad, en lo exterior lo valoro como negativo..."

43

"... hay mucha diferencia entre el desempeño instrumental de los ingresantes externos y los del ciclo básico. Diferencia significativa. Antes les costaba más la "secundarización", eran más tímidos, ahora mayor fluidez. Ahora no llega a indisciplina pero son más revoltosos. Se nota un cambio. Ahora los "identifican"... "antes debía contenerlos y ahora frenarlos..."

"...De ahora a 5 o 6 años en todo y finalmente concluye en el rendimiento, menor valoración de la escuela, menor dedicación, tengo que llamar la atención por el léxico, antes jamás. No con actitud desafiante sino como lenguaje normal. .."

"...Pierdo mucho tiempo explicando que no hay que gritar, que hay que hablar...cada uno viene en su mundo pero hay que convivir. Lo humano, lo social, no les cuesta nada faltarse el respeto, los valores... "hay que verlos cómo se tratan"..."

"...El alumno de diez años antes era más responsable. Por temor al padre o al profesor. Incluso antes no había tanta oferta de vida social. Están llegando cosas que no existían, no existía el consumo, lo social. Eso es lo que antes no teníamos. Lo cultural era un valor..."

44

Estos registros nos hablan del primer rasgo de la desinstitucionalización y son ampliamente elocuentes respecto del fenómeno que caracteriza a la educación en este momento. En algún momento del análisis inicial se menciona que los conflictos ingresan a la escuela y el profesor no puede escudarse ya tras un rol. Personalidad y carácter toman un lugar central en las imágenes que unos construyen sobre otros. Se personalizan y psicologizan vínculos que la sociología consideró relaciones de roles. Así, motivación y contención se vuelven ejes centrales en la escena escolar. Es así que también hay posibilidad de establecer vínculos de características diferentes a los expresados hasta aquí:

"...Lo que tienen es muy buena predisposición para trabajar. Luego lo van perdiendo. Están ávidos de hacer cosas..."

"...los cambios no son de a décadas, hay años buenos y años

malos, no veo un declive, este año es el mejor de todos, nunca tuve un 7mo. Tan bueno desde que se inauguró el tercer ciclo..."

"...En tema disciplina no tengo problemas, puedo establecer pautas y acordar. Tienen un período de adaptación a la nueva temática de varios profesores, pautas de conducta. En general, son buenos alumnos. Creo que en lo académico carecen de elementos para iniciar este ciclo. Período de nivelación con respecto a los contenidos. Algunos alumnos son muy buenos pero hay un alto porcentaje que hay que apuntalar..."

"...Se trabaja muy bien, mal preparados pero les sobra paño..."

"...sabemos que hubo reuniones de los docentes, no consideramos que tengan problemas, podemos trabajar dos horas en forma teórica, dialogando, pero sin problemas. Para mi vienen grupos más tranquilos, el grupo anterior era muy bueno...si los frenas de entrada, después bien. No vemos este año chicos tan creativos, son más directos, "ya está" no quieren seguir con el proceso, no hacen ese proceso de selección de imágenes, procesos. No lo hacen. No son autónomos, cada vez más dependientes y aniñados..."

45

"...Es un chico interesado, curioso, participativo, cumplidor, no hay que reclamarle. Hay mucha variación con lo previo...se entusiasman..."

"...Hay algunos casos muy específicos que se dispersan, son

contados...tienen una preparación muy dispar y hay que nivelar..."

"...Están desorientados y atentos a lo que forma parte de su nueva vida ¿le presto atención al profesor o a mi compañero? Terminan el año con otra organización, mas amoldados a las consignas. Los veo como que vienen de un mundo muy protegido y en esta etapa tienen que ser más autónomos, buscar, moverse para conseguir las cosas. Venían con todo servido...yo les pido que busquen información y no saben, que miren graffitis, le pregunten a un preceptor, no en el libro exclusivamente..."

LA CALIDAD EDUCATIVA

46

Algunos de los docentes de séptimo año entrevistados manifestaron cierto escepticismo frente a la pregunta referida a cómo introducir cambios, dispositivos que mejoren la calidad educativa. Este grupo parece estar centrado exclusivamente en los contenidos disciplinares y en la responsabilidad del alumno en su no-adquisición:

"... El apoyo de séptimo en nuestro caso ha sido siempre beneficioso. El apoyo es un camino, una opción más. Hay otras, es un tema muy complejo, no lo puedo reducir al apoyo. Tiene que ver con cosas subjetivas, con una toma de conciencia del alumno porque sino parece que fuera externo al alumno el problema. Es un aspecto que no se contempla. Cuando se habla de calidad

comienzan a hablar los especialistas, los pedagogos, aparece un nivel de discurso en el que se deja afuera al actor principal que es el alumno. Si no hay toma de conciencia del alumno no se puede hablar de calidad educativa, tiene que haber cosas internas, lo cultural, las experiencias previas...que den importancia al saber, a vivir entendiendo las cosas, eso te lo da la educación. Hay que empezar a poner la mirada en esto. Por eso es que esta onda de "retener" no redundó en mayor calidad. Sino hay un valor en el saber, en el conocimiento, en la familia, culturalmente no resulta. Es un valor que se transmite socialmente. Antes, hace 50 años había mayor calidad educativa porque había expectativas sociales, sino ibas a la escuela te quedabas afuera de todo, había conciencia de para qué se iba. Los esfuerzos que hacemos como docentes se diluyen porque no tenemos apoyo de la familia, de lo externo. Hay un esfuerzo puesto en especialistas, directivos y profesores, pero para mí no se va a lograr..."

47

Todas las representaciones expresadas por los entrevistados son muy ricas respecto de cómo introducir mejoras en las propias prácticas, evidencian que se han hecho preguntas al respecto y que muchos otros están realizando innovaciones al respecto. Un tema que aparece en el centro del debate es el del sistema de "Clases de Apoyo":

"...Los chicos en la especialidad no son ingresantes porque vienen del ciclo básico. Hay tres o cuatro ingresantes reales. Trabajamos desde el primer día con los contenidos. Contextualiza-

mos en el Departamento y luego sin dificultad. El que si sería un trabajo a involucrarse en el que todos deberíamos trabajar es en estimular el compromiso con el trabajo, con el tiempo escolar, con valores...”

“...Si vinieran mejor preparados se trabajaría mejor. Lo que hacemos es muy lindo. El déficit se salva naturalmente. En matemática se implementó en 6to. Año una prueba piloto de seis clases, es para salvar lo mínimo. Sino en 8vo. Y 9no. se salva el bache. Todos tienen mucha biblioteca, recursos digitales, más que uno mismo (cámara digital, vídeo filmadora digital, acceso a INTERNET full, todo el día). Hacen unos trabajos impresionantes, guiones filmados, un montón de recursos...”

48

“...En el caso nuestro nos benefician los distintos niveles (idioma extranjero). Tenemos más información de su historial, conoces los colegios de donde vienen. El profesor de 7mo tiene que tener un perfil especial. Hay chicos que necesitan más tiempo para adaptarse a esto de la exigencia. Se exige muy rápido que el chico se adapte y no es fácil. Habría que trabajar más personalizado. El trabajo con la familia, hablar con los padres, hay tantas cosas que inciden...a veces hablando con el papá te das cuenta, es tal la problemática. Lo que tienen es muy buena predisposición para trabajar. Luego lo van perdiendo. Están ávidos de hacer cosas...”

“...Utopía: mejorar el sistema. No querés estar abordando cosas que no son propias de tu espacio. Creo sumamente necesario el trabajo en equipo con todos los profesores. Yo lo veo como

mucho más necesario en el ingreso... "la sala de profesores pero bien", cada uno con sus diagnósticos hacer cada tanto encuentros con otros docentes. "a lo mejor son cosas que veo yo y no son un parámetro. En cuanto a la materia, desde lo teórico los programas son muy lindos, pero veo que las unidades van muy por separado. La modalidad teórica debería ser cíclica. Reformularse, tomar las categorías y recurrentemente abordar los períodos. Habría que reformular el programa, pensar la práctica..."

"...Son muchas cosas, un nene a los doce años... son muchas cosas. Cuando los mando a clases de apoyo, no pueden venir. Necesitaríamos gente del Gabinete dentro del aula. En historia el que tiene lectura comprensiva y hábitos de estudio, nuestra materia se razona. Faltan al apoyo. También es necesario un buffet que les ofrezca una comida como la gente, que estén bien alimentados. ..Con tanta exigencia se pierde creatividad, expresión. Tengo preguntas, ¿no están demasiado disciplinados?..."

49

"...Yo te digo, entiendo que en 7mo. Más que llenarlos de contenidos, hay que trabajar cómo moverse en una escuela secundaria. Cuál debe ser la manera de pensamiento de una escuela en un sentido pre-universitario. Todos los profesores deberíamos compartir esto. Todas las disciplinas en función de obtener un pensamiento pre-universitario. Deberíamos unirnos, hacer reuniones de trabajo para ver en la evolución de las estrategias de razonamiento...luego los contenidos. Tienen 8 años más..."

"... Me parece favorable el diagnóstico del ciclo básico (matemática). Les va a ayudar a aclimatarse, a la nivelación. Lo que

más se observa es la diferencia entre un alumno y otro, no ven los contenidos. Unos se aburren y otros no lograron entender una palabra. Se necesitan clases de apoyo, más carga horaria, un seguimiento más cercano de cada alumno..."

50 *"...Los chicos que tienen problemas en mi materia necesitan un período largo y continuo (lengua), no asfixiante, les vendría muy bien 7mo, 8vo y 9no, como ciclo dependiendo de las circunstancias (para esos 4 o a lo sumo 7 alumnos por curso). El problema es la exigencia horaria, a mi me pesa en ese sentido mandar un chico a apoyo. Los cansa....así "la maquinaria mental se agota". Si entraran a los 13 Ho. Y salieran a las 18 Ho., sí los mandaría. Pero ellos tienen contraturnos y tareas...la poca práctica de lectura y escritura hace muy lento el aprendizaje. Otro tema es el de la disciplina, habría que reverlo un poco. Yo no tengo soluciones, pero creo que tendría que haber un seguimiento más formal, como referencia para el chico. Reglas de convivencia. A mi se me escapa...en mi colegio secundario había un contacto más directo con figuras de autoridad, del preceptor para arriba. Los directivos nos hacían repasar permanentemente la convivencia. Prevenir cuando sabemos que algo va a suceder. Como profesor se sufre mucho en determinadas épocas del año...no se, pensar institucionalmente, por ejemplo en el año 2001, ¿empezamos el año igual que siempre? ¿Cómo nos manejamos este año? Desde ese punto, institucionalmente, sino corro el riesgo de hacer yo sólo algo incorrecto..."*

"...Hay que repensar la currícula. Se plantea una cuestión paradójica: egresados muy buenos, para mí "esta es la mejor es-

cuela del país", pero los chicos están sobrecargados, tienen 15 materias...no generamos los tiempos y espacios para profundizar. Yo no doy tarea, maximizo los 80 minutos semanales, que sólo tengan que repasar. Pero esto es contradictorio con nuestra propuesta de profundizar...todo está muy atomizado, tendrían que tener menos espacios (estética, filosofía, física, química, Lengua y taller), habría que darle otro peso a lo artístico y menos a la formación general. La expectativa de máxima sería que los profesores repiensen su asignatura y la den desde una perspectiva que apunte a lo artístico. No dar igual que en cualquier escuela sino con especificidad. La gente es maravillosa, todo es sobrellevable, hay mucho apoyo de las autoridades..."

"...A veces hemos hablado...que el ayudante esté apoyando en el aula. Y también que los alumnos avanzados ayuden a los otros..."

"...Si hay algo que critiqué como profesora del apoyo es que lo que les doy a los chicos no les alcanza, los agobia. Pienso que hay que apuntalarlos desde otro lugar. Comprensión lectora, dificultades matemáticas muy básicas. Estoy convencida que se necesita un trabajo conjunto con el gabinete, que exista una relación entre la gente del apoyo y la del gabinete, un asesoramiento al profesor ante situaciones problemáticas que están apareciendo que si no loas solucionamos entre todos no las soluciona nadie. Que halla personas dentro del curso, especialistas, un espacio conjunto para crear estrategias. Salir de los compartimentos y dialogar para salir en conjunto a afrontar situaciones..."

"...Alguna vez estuvo el proyecto de crear "espacios de estudio" (si en casa no puedo estudiar, por ejemplo, porque atiendo un ciber hasta las 12 de la noche....) que exista una hora en que se va al aula y que es supervisado por docentes, coordinado por docentes..."

"...Respecto al mejoramiento de la calidad, justamente se trata de resolver esa disyuntiva que se plantea. Con respecto a los profesores yo creo que tenemos el mismo cuerpo de profesores, son profesores que han compartido los dos planes de estudios; no ha habido cambios de "apellidos". En el caso de las áreas de Artística y Lenguas hubo cambios con incorporaciones de otros perfiles y formaciones. Como Director estoy haciendo una descripción, no es una crítica, son grupos de profesores con formaciones diferentes. A pesar de eso en los colegios de la UNLP no hay instancias de capacitación y cada colegio no tiene capacidad de perfeccionar a sus docentes... Quiero heterogeneidad en el cuerpo docente porque la heterogeneidad es parte de la formación de los chicos, incluso en lo metodológico también... Hay que conservarla pero hay que capacitar. El cambio social no ha sido "digerido" por la escuela, no hay ayuda para los docentes. Después de 25 años de recibido, un profesor la soledad en la que se halla es muy grande..."

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, EDUCACIÓN CON CALIDAD Y CON EQUIDAD

Formulaciones teóricas de especialistas, impulso desde instancias oficiales a través de la implementación de políticas educativas y, fundamentalmente profundos debates entre los docentes es lo que ha generado en la última década la denominada atención a la diversidad. Si bien los desarrollos de la educación especial en la argentina son importantes y sostenidos desde mucho tiempo antes (la creación de la Dirección de Enseñanza Especial en la provincia de Bs. As data de la década del 50´.) es a partir de la llamada Transformación Educativa que, a modo de "Slogan" se instala en el discurso educativo la trilogía conformada por: "educación con calidad, educación con equidad y atención a la diversidad".

53

Podría agregarse un cuarto pilar de sustentación de dicha transformación: la atención a las condiciones de educabilidad de los alumnos. Decía Foucault, M. "a las palabras les encanta que uno las saque del ropero y las haga dar vueltas por la habitación". A veces una alteración del discurso educativo puede que no sea más que otro motivo más para la continuidad, o peor aun, para la profundización de las desigualdades por esas trampas de las relaciones entre discurso y poder. En este sentido Guillermina Tiramonti, reflexiona acerca del concepto de Equidad: *"...Del mismo modo una sociedad equitativa es diferente de una sociedad de iguales. El principio de "igualdad" establece límites a las distancias sociales, marca fronteras a las desigualdades de hecho y las transforma en patologías que exigen remedio. La "equidad" no tiene esta con-*

notación, no genera ningún compromiso por los resultados solo propone equivalencia en los recursos que se ponen a disposición de los individuos. La "equidad" no establece límites a las situaciones de desigualdad, solo exige una compensación de los recursos disponibles para la socialización competitiva. La equidad permite reconocer la diversidad de intereses, de referencias identitarias y también de las desiguales distribución de bienes y reconocimiento social. ..".

54

Complementariamente, una acepción de atención a la diversidad nos puede remitir a "darle a cada quien lo que necesita, lo cual es muy similar a que cada uno se quede con lo que tiene, abonando el proceso de la disolución de los lazos sociales y naturalizando las desigualdades. Sin embargo es una realidad y la ha sido siempre, que existen particularidades en todos y cada uno de nuestros alumnos. Cada uno de ellos tiene necesidades especiales por uno u otro factor:

"...Es una ambición del colegio, pero faltan instrumentos para lograrlo. Algunos casos de alumnos que se intentaron remontar terminaron en el fracaso. Hay situaciones familiares muy particulares, que hacen imposible adaptarlos a la media. Casos puntuales. Nos falta preparación y experiencia para lograr eso. También lo que ponga el alumno...no es un palabrerío, creo que se aspira a eso, a la atención a la diversidad de alumnado, se cree en eso, es el espíritu de los colegios de la UNLP. Por eso tenemos el sorteo, es abrir las puertas, es democrático. El sector que viene a este colegio le da un valor importante a la formación..."

"...Yo no estoy muy convencida que eso se esté dando. No es necesario ir al caso de un alumno con un problema físico particular, es un problema que está librado a la forma de pensar de los actores intervinientes, Yo me manejo de una determinada manera. No es una generalización. Con respecto a este tema nos falta preparación, hacer una puesta en común como para generar una postura institucional. Resignificarlo desde una ética docente..."

"...En lo artístico se hace lo posible y lo imposible: préstamos de instrumentos, reservamos aulas para que estudien. Pero hay cosas que superan lo institucional. Se han arreglado instrumentos. Cuando salimos con la orquesta, se invita a los que no pueden. Se hace todo, las clases están personalizadas así que se pueden detectar cosa y hacer ajustes..."

55

"...Yo entiendo que no debe haber un plan especial para la diversidad. Hay que gestionar cada uno de los problemas. Queremos retener, queremos contener cuando sea necesario. El Departamento de Orientación convoca a la familia como responsable y esto hay que sostenerlo. Hemos hablado mucho, no un plan con reglamentaciones para cada diversidad. En el Bachillerato venimos hace muchos años con un estilo de gestión de "gestionar para cada uno de los alumnos. Si alguna vez nos tocara una discapacidad severa o con las mismas que tenemos en la actualidad, pero también es diversidad el alumno que no sabe estudiar. Creo que el sistema de "apoyos" es una solución de emergencia, hay que encontrar el mecanismo para solucionar la falencia profunda del

alumnado. Para mi no deben pasar de cuatro habilidades básicas para enfrentar el secundario. Los comentarios de los profesores son sobre cuestiones referidas a "no sabe sintetizar" o cosas de ese estilo, que refieren a falta de habilidades o competencias macro. Ahora ¿quién puede ser docente de esas habilidades o competencias?, van más allá de las disciplinas.... Para mí ese es un desafío, "es la manera de Arturi de encarar el tema". "La diversidad ya no es una cuestión que le toca sólo al docente, en soledad, sino que ese docente que fue formado hace más de veinte años, más la situación social, los medios de comunicación que ingresan a la escuela, más que el alumno es un crítico mediático...sería impensable pensar que solo el docente lo puede arreglar. No es serio.

56

No hay otra solución más que hacer equipos de diálogo sobre la problemática. Insisto, con los profesionales que cuenta el colegio, me incluyo, son insuficientes. "A mi nadie me formó para ser Director". Así como al profesor de Lengua nadie lo formó para las cuatro macro habilidades. Creo que con un trabajo en equipo, esto funcionaría como un espejo y uno se daría cuenta en qué está fallando..."

"...Pensar todos intersectorialmente, prevenir las situaciones de riesgo, sentarse a pensar institucionalmente. ¿Nos sentamos a pensar cómo hacemos con los chicos ciegos o cómo hacemos con los que vienen desfavorecidos (si es que algún chico de escasos recursos se inscribe)?..."

El peligro de centrarse sobre las diferencias y atender a las particularidades va de la mano de políticas educativas que profun-

dizan la fragmentación. Lo que era el sistema educativo es hoy un agregado institucional, borrando lo que el tenía de Universal. Cada uno de estos fragmentos se construyen a partir de un eje diferente, ese eje se construye a su vez en un dialogo entre los recursos y posibilidades de la institución y las estrategias, las demandas, las expectativas de los grupos sociales y de las familias que mandan sus chicos a esa escuela, y por lo tanto esta organización del campo recoge mucho más, o refleja mucho más lo particular, y al reflejar lo particular da cuenta de la diversidad de intereses, estrategias, proyectos que están en el campo. Entonces la fragmentación trae como novedad este rescate de lo particular y lo diferente y por otro lado, también trae de novedad la pérdida de lo universal, es entonces la primacía de lo particular sobre lo universal. Queda demostrado que el concepto de un país igualitario, donde la educación trata de homogeneizar a los ciudadanos, es sólo un mito. Lo universal por encima de lo particular está en la base de las tendencias homogeneizadoras de antaño y así lo expresaba la frase "dar todo a todos". Y esto nos remite nuevamente al concepto de fragmentación. Hoy las instituciones que se agrupan en cada fragmento son muy diferentes a las que se agrupan en los otros; tan diferentes que es difícil hacer comparaciones entre ellas para ordenarlas jerárquicamente, al estilo de escuelas "mejores" o "peores". Los patrones con que se socializa a los jóvenes, los saberes que circulan, los valores y hasta los docentes, son diferentes... al punto de ser incomparables.

CONCLUSIONES

“Las escuelas son sitios de producción cultural que como tales encarnan representaciones y prácticas que construyen y bloquean las posibilidades de actuación humana de los estudiantes. Uno de los elementos más importantes para la construcción de experiencia y subjetividad en las escuelas es el lenguaje. Tal como lo señala Bakhtin, el lenguaje está íntimamente relacionado con la dinámica autoral y con la voz. Es dentro y por medio del lenguaje que los individuos, en contextos históricos particulares, dan forma a los valores convirtiéndolos en prácticas particulares. Como parte de la producción de significado, el lenguaje representa una fuerza esencial en la lucha por tener voz. Las escuelas son una de las primordiales esferas públicas en las que, por medio de la influencia de la autoridad, la resistencia y el diálogo, el lenguaje es capaz de dar forma a las maneras en que diversos individuos y grupos codifican, y por tanto conciben el mundo. (“Pedagogía, identidad y poder”, Henry Giroux y Peter MacLaren, HomoSapiens, Rosario 1998, pág. 32). Los autores citados destacan la importancia de un trabajo dentro de las instituciones de formación docente sobre la construcción de un currículum contra-hegemónico que encarne una forma de política cultural. Parece interesante pensar la construcción de acciones en este sentido en la institución analizada, sobre todo ante la inminente revisión del Plan de Estudios. Un Plan de Estudios que hace eje nada menos que en la producción y el análisis de los discursos y en la construcción de la competencia comunicativa.

En función del trabajo de análisis realizado, se observa la necesidad de desarrollar una política institucional que analice el discurso como un equilibrio constantemente cambiante de recursos y prácticas debido a la lucha por privilegiar maneras específicas de nombrar, organizar y experimentar la realidad social. Desde la gestión, el Director del colegio señala:

"...El cambio del Plan de Estudios ha generado como aporte un cambio en el perfil de los ingresantes. Hasta el año 1992 había un plan rígido, encorsetado, que buscaba un "producto ídem", un alumno reproductor, rígido, imitador, lo inexpressivo aparece como ineludible, pero sólo algunos lo lograban luego de ese pasaje pero en la mayoría no. Los papás que elegían por ese imaginario, elegían sabiendo eso. Se premiaba el talento más que los procesos. El plan '92 genera expectativas socialmente distintas. Doce años después yo puedo decir que lo noto en las audiciones y exposiciones de los alumnos. Antes esos escenarios eran para el talento de quien superó el rigor. Hoy casi conviven con la producción artística, como parte de la educación, no es que se sienten artistas, tampoco que se haga de modo natural pero si agradablemente, "superamos la tortura" lo digo en el marco del plan '77. Esto tiene un rebote en la sociedad. Hoy me encuentro con padres y los escucho y acordamos acerca de esto. Lo endógeno (gran cantidad de padres son ex alumnos) me felicitan por este contraste:" a mi esto y a mi esto otro".

Aquí aparece una clarísima referencia a la relación sociedad - educación, la institución escolar en la dinámica del devenir histórico en el cual se desarrollan las prácticas escolares. El marco en el

cual el diseño e implementó el Plan '77 fue la dictadura militar y el mismo constituyó una política hegemónica para la construcción de un determinado sujeto-alumno –no de un CIUDADANO-. El Plan de estudios 1992 buscó discriminarse de las prácticas de la Dictadura tanto en los marcos teóricos como en los contenidos y en las metodologías.

Dentro de la revisión del plan habría que repensar qué es necesario hoy luego de más de 20 años de práctica democrática, luego de la globalización y la aplicación de políticas neoliberales por más de 10 años... El profesor Arturi reflexiona en este sentido:

“...Noto en los ingresantes una actitud crítica. Por lo tanto esa vieja frase de “hay que formar alumnos críticos” podríamos decir que ya viene con pasos dados previamente en ese sentido. Yo creo que esto es parte de los medios. Los medios venden crítica, inocua, crítica que no produce cambio social; los chicos vienen con ese estilo, del tipo de las indagaciones de canal trece: “cómo puede ser que no tengamos jabón en el baño”. Me parece que ese tipo de crítica genera incomodidad en la Institución Educativa. Nuestro desafío es hacer otra cosa, es hacer otra calidad de crítica y dar paso a un alumno que sepa generar una producción más allá de la actitud crítica intangible...”

Nuevamente aparece la referencia a procesos macro. Manuel Argumedo en su artículo “De entornos, Planes de Estudio y Currículum” Revista Pensamiento Universitario, año 6, número 8, Bs. As. 1999, señala como un elemento que no puede faltar en un diseño curricular una “caracterización del contexto”. La Fragmentación del Sistema Educativo Argentino, producida por las políti-

cas neoconservadoras de los '90, y la desinstitucionalización, ocasionada por el corrimiento y desresponsabilización por parte del Estado respecto de la Salud y la Educación, son parte estructural de la descripción de ese contexto. Se trata de describir el "aquí y el ahora" en donde ese diseño se va a realizar, de construir una reflexión sobre la situación política, económica y cultural, y de explicitar las necesidades sociales que lo orientan, que le dan el "Argumento" a ese texto social que es el Plan de Estudios. Esta reflexión debería hacerse por contextos inclusivos: por ejemplo, la situación del país, del campo cultural en general, y en particular de las instituciones educativas, del nivel de educación secundaria, del sistema preuniversitario en la UNLP y, finalmente del Bachillerato de Bellas Artes.

Una necesidad que debería ser uno de los argumentos fundamentales de un nuevo diseño curricular sería qué ciudadanía construir en los alumnos. Vimos como el Bachillerato es una institución que forma parte del agregado institucional de las "Escuelas de Apuesta al conocimiento y a la Excelencia". D. Juliano nos dice: "Desgraciadamente, ni el universalismo que señala "todos somos iguales" ni el relativismo que proclama "todos tenemos derechos a ser diferentes" evitan la realidad de la existencia de un mundo fuertemente jerarquizado, en que algunas sociedades dominan política y económicamente a otras. Encontrar palabras exactas no cambia esta realidad, pero discursos mal contruidos ayudan a legitimarla. El desafío que se abre luego del conocimiento de cómo somos parte de un fragmento, conlleva la responsabilidad social de preguntarnos sobre los otros fragmentos. Es decir si naturaliza-

mos y no explicitamos esta situación probablemente estemos abo-
nando al proceso de desintegración de un modelo societal, a la
disolución del lazo social. ¿Es posible pensar en una socialización
para la democracia, en el contexto de sociedades fragmentadas,
donde no existe un principio compartido de justicia al cual apelar
para establecer condiciones que hagan posible el intercambio en-
tre el conjunto de los ciudadanos? ¿Tiene la escuela algún lugar
en la reposición de este principio y por tanto es posible pensar
en una acción de la escuela se contraponga a las tendencias de
dualización de la sociedad?

62

Es cierto que “el problema de la desigualdad – como nos dice el
doctor Pablo Gentili en una entrevista realizada por Pablo Ricci, el
12-5-05 para Conciencia- no se va a resolver en las universidades.
Entonces ¿Cuál es el rol de las universidades en este contexto?-La
universidad tiene la responsabilidad de llamar la atención de estas
cuestiones y no solucionarlas porque desde allí no se solucionan
los grandes problemas. La universidad tiene una función que es la
de ayudar a que el debate se establezca en el punto que se tiene
que establecer”. Un trabajo como este intenta llamar la atención
sobre otra forma de pensar y ver la realidad educativa.

El presente trabajo ha sido presentado en las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria,
en la ciudad de Rosario en el 2006, en la Expo Universidad 2006 y en las Jornadas Insti-
tucionales en e 2006.

BIBLIOGRAFIA

- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en la Argentina, Bs. As., FLACSO-GEL.
- Castorina, A. Y Otros. (2004) Revista IRICE
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) ¿En qué sociedad vivimos?, Bs. As., Losada.
- Duschatzky, S. (2001) Todo lo sólido se desvanece en el aire. En Duschatzky, S. y Birgin, A., ¿Dónde está la escuela?, Bs. As. Manantial-FLACSO.
- Filmus, D. (1986) Primer año del colegio secundario y discriminación educativa, Bs. As., Cuadernos FLACSO- Miño y Dávila.
- Fleixa, C. (1998) De jóvenes, bandas y tribus. Barcelona, Ariel.
- Giroux, H. y Aclaren, P. (1998) La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. En Pedagogía, identidad y poder. Rosario. Homo Sapiens.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S.
- Kessler, G... (2002). La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Bs. As., Bs. As., IPE/UNESCO.
- Margulis, M. editor. La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud.
- Mclaren, P. (1998). Pedagogía, identidad y poder. Rosario. Homo Sapiens.

Moscovici Psicología social II, Barcelona, Paidós.

Rocwell, E. comp. (1985) Educación y clases populares en América Latina.

Tiramonti, G. (2003) La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación, FLACSO.

EN TORNO
A LA EVALUACIÓN EN HISTORIA:
UNA EXPERIENCIA EN LA E.S.B.:
APLICACIÓN EN EL BACHILLERATO
DE BELLAS ARTES

Prof. Mónica Altuve

Prof. María Luján Lanciotti

Prof. Liliana Seguí

Prof. Sandra Yordaz

65

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

En el marco de los debates académicos llevados a cabo en el centenario de la UNLP -2005-, ha sido prioridad en la agenda de las discusiones la necesidad de revisar el proceso enseñanza-aprendizaje y la función del docente dentro de un contexto sujeto a rápidas mutaciones y a nuevas demandas culturales.

Como profesores universitarios no desconocemos que nos encontramos ante un nuevo paradigma que concibe al docente como un investigador de su propia práctica. Esto implica que en-

caramos un proceso de permanente reflexión y análisis de nuestros supuestos básicos subyacentes, ya que nuestras prácticas cotidianas están sustentadas en ellos, siendo necesario explicitarlos para revisarlos críticamente.

La actual gestión directiva del Bachillerato de Bellas Artes está realizando una evaluación institucional, que a través de la consulta con todos los actores, derivará en la propuesta de un nuevo plan de estudios o la rectificación del vigente. Entre las líneas de acción a desarrollar se encuentra la creación de un Departamento de Investigación que organice y promueva al docente investigador preuniversitario, subsidiando proyectos que provengan de los equipos docentes del Establecimiento, como es el caso de la propuesta que presentamos (I).

66

Dentro del marco innovador en que se encuentra la Institución, se destaca una profunda investigación del nuevo perfil del alumno ingresante, que nos plantea renovadas demandas y a las cuales debemos dar respuestas específicas y adecuadas.

Consideramos que las estrategias de evaluación aúlicas constituyen un aspecto clave que debemos revisar, a la luz de las nuevas concepciones didáctico-pedagógicas, que incluyen la autoevaluación y la metacognición como tópicos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El marco teórico desde el que se fundamenta nuestra propuesta se inscribe dentro de una concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica. En este modelo adquiere notoria centralidad el concepto de "conflicto cognitivo", tensión que se produce cuando el sujeto integra los nuevos conocimientos

a sus estructuras previas confiriéndoles una nueva significación.

Es por ello que la aplicación de técnicas de indagación de ideas previas en los alumnos constituye uno de los ejes de nuestro proyecto, como veremos más adelante (2).

Partiendo de una interpretación de la evaluación como proceso que nos permita comprender las demandas del nuevo alumno, las circunstancias que lo rodean y condicionan, iniciamos esta búsqueda de nuevas respuestas que nos posibiliten adecuar nuestra tarea educativa a los nuevos tiempos, lograr mejores estándares de calidad y contribuir sustancialmente a que los alumnos aprendan a gestionar con la realidad y con el mundo, a partir de sus propias construcciones acerca del mismo. En este sentido, el rol del docente consiste en ser un “facilitador” que fomenta en los alumnos capacidades autónomas de aprendizaje o gestión del conocimiento, es decir, que adquieran la habilidad de monitorear sus propios aprendizajes. Estamos aludiendo como propósito final a la metacognición, actividad que involucra tres momentos: planificación de metas y medios, supervisión de la ejecución y evaluación de los logros alcanzados (3). Esa autonomía lo coloca en condiciones de discernir la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye aspectos relacionados con la aprehensión de los contenidos, con procedimientos que utiliza y con sentimientos que se le despiertan. Un alumno estratégico es nuestro objetivo deseable, esto es, que esté en condiciones de ponderar si sabe o no.

Por último, entendemos que el problema de la calidad educativa se resuelve en parte mejorando el proceso didáctico, en ese

camino asumimos el compromiso de repensar la evaluación como estrategia metodológica básica para enriquecer los procesos de aprendizaje.

ANTECEDENTES

El Bachillerato de Bellas Artes lleva a la práctica desde 1999 en 7° Año una experiencia de nivelación cuyo objetivo es reforzar operaciones o contenidos procedimentales, a fin de brindar herramientas necesarias a aquellos alumnos que no las poseen, para acceder al conocimiento en igualdad de posibilidades.

68

La heterogénea procedencia de los alumnos, que provienen tanto de escuelas públicas como privadas de La Plata y los alrededores, trae como consecuencia diferencias en relación a las competencias y los conocimientos previos. Un currículo único cuando se aplica de forma indiferenciada a alumnos que vienen de orígenes sociales y culturales muy distintos, perjudica a los menos favorecidos. En el caso de los alumnos que por diferentes motivos se encuentran atrasados en relación al resto, el desarrollo de tareas especiales bajo la guía del docente, el arriesgar soluciones propias que redunden en un aumento de autoconfianza, constituyen una parte importante de un programa que pretenda equiparar los desniveles, contemplar las diferencias y afianzar su compromiso con el alumno. La acción del docente resulta necesaria para la incorporación de procedimientos específicos para el aprendizaje histórico. Si bien la currícula no debe basarse exclusivamente en la

enseñanza de procedimientos, al ser éstos, instrumentos didácticos indispensables en el proceso de conceptualización, demandan una instrucción específica.

Se trata de que sin ver disminuida la calidad de la enseñanza, puedan ser superadas las diferencias previas en el marco de un proceso de nivelación, una discriminación positiva para compensar las desigualdades. Llamamos nivelación al proceso de dar herramientas necesarias a aquéllos que no las poseen para acceder en igualdad de posibilidades al conocimiento. Para ello es necesario recoger información acerca de las ideas previas y estrategias espontáneas de razonamiento, actitudes y hábitos de aprendizaje, conocimientos ya adquiridos que traen los alumnos, ya que se ha tomado conciencia de la importancia de que estas nociones afloren y se expliciten para poder reelaborarlas. La indagación de las representaciones mentales del alumnado como punto de partida de su aprendizaje es necesaria entonces para hacer emerger su pensamiento social cotidiano y contrastarlo con el pensamiento científico. El objetivo de una diagnosis inicial consiste en determinar la situación de cada alumno en concreto y del grupo en general, antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, y así adecuar la propuesta didáctica a sus necesidades.

La experiencia consiste en que el alumno concurra a clases de nivelación en un horario de refuerzo escolar, en grupos reducidos especialmente constituidos a partir de los resultados de una prueba diagnóstica inicial. El objetivo de las clases se centra en la posibilidad de enseñar, reforzar o fortalecer aquellos procedimientos necesarios para la comprensión de la realidad histórica a través de

textos de diferente complejidad; se busca preparar al alumno para recibir los contenidos conceptuales a través de los procedimientos, especialmente aquéllos que facilitan la mejor aprehensión de las categorías propias de la Historia.

En el marco de este proyecto y como una innovación del ciclo lectivo 2005, se puso en práctica una prueba diagnóstica final en 7º año, cuyos resultados, sumados a la intervención pedagógica de los respectivos docentes del nivel, permitió ponderar qué alumnos no habían internalizado los procedimientos requeridos y necesarios de la asignatura, colocándolos en una situación de riesgo a futuro.

70

Ampliando la experiencia de nivelación se invitó a los padres a concurrir al colegio para revisar las tabulaciones obtenidas a partir de las pruebas diagnósticas (inicial y final), familiarizándose con los procedimientos trabajados en el año y el recorrido realizado por el alumno, así como también la asistencia de sus hijos a las clases de nivelación. El objetivo de esta convocatoria a los padres fue también informarles de la posibilidad que se ofrece a los alumnos en riesgo de concurrir voluntariamente a la Institución en el mes de Febrero, para salvar las dificultades detectadas. Se propone la resolución de un cuadernillo con la guía y el asesoramiento del docente de la nivelación.

JUSTIFICACIÓN

Los buenos resultados obtenidos en la experiencia que viene desarrollándose con los alumnos de 7º año demostraron la conve-

nencia de extender los acuerdos a todo el ciclo (7º, 8º y 9º). En este contexto se advierte la necesidad de generar un espacio para la reflexión conjunta sobre las prácticas docentes, es decir, abrirnos a un proceso de conocimiento y comprensión crítica de los supuestos y apoyaturas teóricas en los que se basa nuestra investigación y práctica docente. Este proceso consiste primeramente en problematizar las prácticas y objetivarlas, a fin de comprender, transformar y manejar propuestas alternativas sobre los procesos que con ellas se generan. Esto lleva a una socialización y profesionalización de las prácticas.

Fue necesario investigar sobre los distintos marcos teóricos en los cuales se inserta la intervención evaluativa. En ese sentido nuestra propuesta adhiere a lo afirmado por el Doctor Miguel Ángel Santos Guerra: “la investigación en la acción es un proceso de reflexión que los profesores emprenden sobre su propia práctica con el fin de entenderla y mejorarla. Este proceso puede focalizarse, obviamente sobre la evaluación de los alumnos”.

Conjuntamente con la reflexión ya explicitada se contempló el abordaje de la bibliografía pertinente para el análisis teórico. El proyecto implica también generar un espacio para el consenso por nivel y por ciclo. En este sentido, fue necesario acordar qué competencias evaluar en los alumnos durante su recorrido por el ciclo, definir instrumentos, establecer las formas de monitoreo relativas a verificar si las competencias elegidas como imprescindibles fueron internalizadas.

Retomando el problema inicial del que se desprende el presente proyecto, es decir las nuevas características de nuestro alumna-

do, nos vemos colocados frente al paradigma de integrar adecuadamente calidad de la enseñanza con atención a la diversidad, entendida ésta en su acepción más amplia. Nos planteamos entonces, la evaluación como una actividad social – porque el aula es un escenario social- y por lo tanto debemos estar atentos para recorrer las determinaciones que la afectan.

EXPERIENCIA DE APLICACIÓN

72

A partir de los marcos teóricos explicitados, de los problemas del alumnado y de los objetivos que nos planteamos, para recabar la información que se consideró necesaria, se llevaron a la práctica dos experiencias con los alumnos de los distintos niveles y una con el resto del cuerpo docente. En el contexto del aula se trabajó con ideas previas acordando con antelación qué conceptos claves por nivel se utilizarían; y también se realizó una experiencia de autoevaluación.

En relación a los docentes del establecimiento se efectuó una consulta mediante una encuesta que relevó información concierne a sus prácticas educativas con respecto a la aplicación de la autoevaluación en sus prácticas cotidianas. Los resultados de la misma quedaron pendientes para su tabulación dado que no fue posible su completo procesamiento.

EXPLORACIÓN DE IDEAS PREVIAS

La teoría

El fundamento del aprendizaje significativo –ajeno a la aplicación de técnicas memorísticas- radica en la relación que pueda establecer el sujeto entre el nuevo material y las ideas y conocimientos previos pertenecientes a la estructura cognitiva que lo caracteriza.

La idea esencial para promover un aprendizaje significativo es tener en cuenta los conocimientos factuales, conceptuales y procedimentales y cómo éstos van a interactuar con la nueva información que recibirán los alumnos mediante los materiales de aprendizaje o a través de las explicaciones del docente.

Los saberes previos son construcciones personales que los sujetos han elaborado en interacción con el mundo cotidiano, con los objetos, con las personas y en diferentes experiencias sociales o escolares.

Estos contenidos no siempre tienen validez científica, es decir, pueden ser teóricamente erróneos. Además suelen tener carácter estable y ser resistentes al cambio, es decir que su persistencia puede obstaculizar la construcción de nuevos conceptos. Para encarar la enseñanza, pues, lo fundamental es diagnosticar los saberes previos de los alumnos y en el caso de que no sean científicamente correctos, nuestra tarea consistirá en ayudar a cambiarlos, convirtiéndolos en vehículos a partir de los cuales se edificarán los nuevos conceptos. Dicho de otra manera, como los conocimientos adquiridos son organizadores que permiten interpretar

los nuevos contenidos, el docente debe indagar las ideas previas de los alumnos y promover un cambio conceptual si resultaran científicamente incorrectos.

La práctica

Si bien las técnicas de indagación de conocimientos previos en los alumnos son múltiples y variadas, se acordó aplicar la siguiente secuencia didáctica:

a) Presentar un material de aprendizaje vinculado a un nuevo tema, que puede adoptar diferentes formatos: textos, artículos periodísticos, imágenes, videos, explicaciones del docente u otros.

b) Relevar o aislar el concepto clave sobre el que los alumnos realizarán la construcción.

c) Organizados de a pares, y luego del debate pertinente, desarrollarán por escrito la idea que tienen sobre el concepto, estableciendo analogías, asociaciones con su realidad cotidiana, comparaciones, ejemplificaciones y posibles aplicaciones.

74

Es importante señalar que esta técnica -además de activar los saberes previos- sirve de diagnóstico para el docente quien conducirá el proceso gradual de cambio paulatino de las estructuras cognitivas por otras más avanzadas. Por último, la técnica empleada es de gran utilidad para el alumno, en la medida en que -según sus posibilidades madurativas- puede tomar conciencia de sus ideas implícitas, justificar sus creencias, reflexionando sobre ellas, enfrentarse a sus propias contradicciones y compartir otras

informaciones u otros puntos de vista. Desde esta perspectiva, suponemos una concepción de alumno activo, capaz de comprender qué está aprendiendo.

Los conceptos seleccionados para ser trabajados por nivel fueron:

- 7• año Civilización y Estado
- 8• año Crisis y transición
- 9• año Revolución

EXPLORACIÓN DE IDEAS PREVIAS EN 7^a AÑO

En este caso la experiencia se vinculó con dos conceptos que consideramos vertebradores de los contenidos que se desarrollan en ese nivel: “estado” y “civilización”. Estas nociones son fundamentales para el tema de las Primeras Civilizaciones del Cercano Oriente, para interpretar la transición hacia las sociedades urbanas, la centralización del poder público y la complejidad que adquieren las sociedades del Cercano Oriente a partir del período Neolítico.

De acuerdo a lo pautado, los alumnos se organizaron de a pares y encararon la tarea propuesta con entusiasmo y disposición.

Algunos preguntaron para qué realizaban el trabajo bajo esas consignas, qué utilidad tenía la tarea y si iban a ser calificados.

Se trabajó en un clima cordial, donde no faltaron las consultas espontáneas entre ellos y algunas breves discusiones.

El registro que se efectuó en el pizarrón dio los siguientes resultados:

- En cuanto al concepto de "civilización" la mayoría identificó el término con la idea de avance y progreso, especialmente tecnológico.
- En relación al concepto de "Estado" en general no lograron llegar al significado, especialmente en un contexto socio-político. Varios alumnos lo asociaron con la noción proveniente del campo de las Ciencias Naturales.

Una vez explicitadas las distintas respuestas se generó un debate que intentó orientarse hacia el sentido que estas palabras tienen dentro de nuestra disciplina. Se utilizaron ejemplos muy conocidos y cercanos a la realidad de los estudiantes tales como "Estado argentino", "Estados Unidos" y otros. Se propuso elaborar pequeñas "frases históricas" empleando el vocabulario analizado, advirtiéndose cierto clima lúdico, circunstancia que favoreció la internalización gradual del empleo correcto de los términos en cuestión por parte de los alumnos.

Como corolario de la experiencia se contextualizaron los conceptos buscando su aplicación en los libros de texto y materiales de lectura que tenían en el aula.

EXPLORACIÓN DE IDEAS PREVIAS EN 8ª AÑO

La decisión de continuar con la utilización de esta estrategia usada en el nivel anterior por los docentes de Historia se asume desde la certeza de que el alumno incorpora la nueva información de los temas desarrollados a los conocimientos que ya trae y construye significados propios. A partir de las experiencias personales, de la propia familia y de los grupos sociales en los que interactúan, los alumnos establecen relaciones entre lo que ya saben y lo que van a aprender.

En los programas de Historia de 8º año se seleccionaron los conceptos de “crisis” y “transición” para aplicar la indagación de los conocimientos previos. Estos términos resultan muy importantes para referirse:

- “crisis” a todas las transformaciones del siglo III en el Imperio Romano que desembocan en la decadencia y caída del mismo
- “transición” para explicar el paso del fin del Mundo antiguo a la Edad media.

La actividad inicial consistió en solicitar a los alumnos que escribieran en su carpeta, el significado que le asignan a cada concepto o bien frases con las que asocian esa palabra. Cuando se trató el concepto “crisis” al socializar las respuestas individuales escribiéndolas en el pizarrón, procedieron a identificar semejanzas y diferencias. Surgieron acuerdos entre los estudiantes y señalaron las distintas aplicaciones que se habían hecho del término. Fueron

así, “conscientes de sus propios conocimientos, los ordenaron, comunicaron y se convirtieron en el punto de partida para poder aprender” (4).

En el desarrollo de la actividad se apreció que algunos alumnos tenían un amplio bagaje cultural que les facilitaba enunciar una rica variedad de ejemplos vinculados con el concepto de “crisis”, relacionándolo con cuestiones económicas, sociales, situaciones de enfermedades, etc. Otros limitaron su significado a un solo aspecto de la realidad, por ejemplo a la situación económica que impactó a la sociedad argentina en los últimos años y sólo en un caso se aplicó el término a una acepción equivocada que con la guía del docente y el intercambio grupal quedó debidamente corregida.

78

Todo el registro realizado en esta oportunidad puso de manifiesto que los alumnos podían abordar el estudio del siglo III en el Imperio Romano con una claridad conceptual sobre el término “crisis” que les posibilitaría apropiarse de todos los elementos que definen a este período como clave para comprender el final de la historia de los romanos. La reformulación de las ideas previas en un marco más complejo enriqueció el concepto de crisis.

La noción de “transición” se trabajó en clase con una actividad similar a la propuesta anterior. Una vez más, en ese momento, los estudiantes relacionaron este término con lo que ya conocían y los ejemplos que presentaron se centraron especialmente en el paso o pasaje de un momento a otro, o de un estado al otro, definiciones que resultaron muy oportunas para trabajar luego las continuidades y los cambios culturales en el fin de la antigüedad

y el comienzo del medioevo y destacar el enfoque procesual de la Historia. El concepto de transición ayuda a acercar a los alumnos a la noción de temporalidad que ofrece tantas dificultades en este nivel. Algunos alumnos explicitaron que no conocían el significado de la palabra y durante el desarrollo de la actividad se sumaron luego con alguna participación a partir de los ejemplos presentados por sus compañeros.

El concepto de transición se convierte así en una herramienta intelectual que se aplicará al análisis del final de la Antigüedad y el inicio de la Edad Media. No se trata de que los estudiantes memoricen el concepto y lo repitan correctamente sino que lo conviertan en un concepto que será “revisitado” en otras oportunidades de aprendizajes.(5)

79

EXPLORACIÓN DE IDEAS PREVIAS EN 9º AÑO.

El concepto que se trabajó fue el de “revolución”. En forma individual el docente pidió a los alumnos que escribiesen qué entendían por el concepto revolución. Dichas opiniones, luego de ser entregadas fueron socializadas en el pizarrón, dando lugar al debate que requiere esta actividad, que busca contrastar los esquemas e imágenes mentales previos que portan los alumnos con la dinámica y el vocabulario histórico más específico. Se obtuvieron las siguientes interpretaciones del término, que a su vez involucraron otros conceptos complejos: idea, cambio, evolución, proceso, crisis, transición, mejora, cambio brusco, rápido y repentino, rebelión, lucha, acuerdos, pensar en diferente, cerrar un

capítulo y abrir uno nuevo, comenzarlo; se modifica la manera de pensar y de vivir, rebelión ante una autoridad para lograr un objetivo común, se produce cuando los más débiles se cansan de ser oprimidos por los más fuertes, desacuerdo, conjunto de ideas renovadoras para mejorar la sociedad, en una revolución se cambian diferentes formas de gobernar...etc. Estos conceptos e ideas fueron algunos de los que pueden extraerse de las respuestas de los chicos. Obviamente, para esta práctica muchos de los alumnos se refirieron mentalmente a algún ejemplo concreto de revolución del que habían oído hablar. La segunda parte de la consigna consistió en responder la siguiente pregunta: ¿Con qué hechos, actuales o no, se puede relacionar el concepto? Los ejemplos recabados (algunos de los cuales iban acompañados con el relato o interpretación del suceso) fueron: Revolución de Mayo, Industrial, Inglesa, Cubana, Francesa, Agrícola, Neolítica, revolución de esclavos negros en EEUU, cacerolazos del 2001 que finalizaron con la renuncia del presidente De la Rúa, Madres de Plaza de Mayo, manifestaciones actuales contra el gobierno, revolución en donde se le quita el poder a los militares...etc.

La actividad concluyó cuando se arribó a una definición que se aplicó al marco histórico a partir de la extensa gama de conceptos brindados. Se reconoció también que el término suele utilizarse, incluso en la bibliografía específica, en forma abusiva para hacer referencia a cambios parciales, que no son verdaderas revoluciones. Luego, y en función de la definición acordada, se realizaron los ajustes pertinentes en relación con los ejemplos que dieron los alumnos.

La impresión del docente al realizar la actividad en 9º año fue que la mayoría de los alumnos de alguna manera se acercó a la definición desde un primer momento, y sólo requirió una guía o clarificación del concepto. Esto último se logró no sólo con el aporte del profesor, sino fundamentalmente al intercambiar ideas entre compañeros.

AUTOEVALUACIÓN

La evaluación brinda distinto tipo de información que posibilita orientar nuestra actividad y la de nuestros alumnos y establecer los logros de la enseñanza.

La teoría

En un marco constructivista del aprendizaje, dentro del cual el alumno tiene un rol activo y responsable en el proceso de aprender, debemos propiciar el aprendizaje de la autoevaluación, con el fin de despegar la evaluación del concepto de control y medición, en manos del docente, como único evaluador del aprendizaje en el aula. La regulación de los aprendizajes supera los límites de la evaluación formativa, pero para ser realmente efectiva debe convertirse en responsabilidad del alumno. Autores como Stenhouse(1981) señalan que la mejor evaluación es el aprendizaje de la autoevaluación.

La autoevaluación es una forma de evaluación muy importante porque facilita la detección de los obstáculos para el aprendizaje y permite hacer un registro y monitoreo personal de las capacidades

y habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo y significativo. La evaluación formativa se convierte ahora en evaluación formadora; los alumnos han de aprender y practicar la capacidad de autoevaluarse.

Este enfoque de la evaluación, como regulación o autorregulación de los aprendizajes se presenta como una actividad de comunicación y de negociación, a través de la cual profesores y alumnos aproximan sus representaciones, para alcanzar la máxima información que permita mejorar el proceso educativo.

La práctica de la autoevaluación permite avanzar hacia la metacognición, al habilitar espacios para la reflexión sobre cómo aprender y para qué.

82

La metacognición, que puede definirse como el control deliberado y conciente de las acciones cognitivas, y que supone el proceso de reflexión sobre lo que se piensa y se siente a la hora de aprender, ofrece a los alumnos la oportunidad de identificar con claridad aquellos dominios de conocimiento y supuestos subyacentes sobre los cuales pueden estar operando. Se trata de que los alumnos tomen conciencia y hagan explícitas las estrategias de pensamiento. Es importante que reflexionen acerca de la efectividad y calidad de las estrategias de estudio elegidas, sobre cómo reúnen la información, sobre los significados que están creando y sus implicaciones, es decir, que analicen su propio aprendizaje, con la finalidad de ejercer un control positivo de su propio pensamiento y de sus procesos motivacionales.

Al ayudarlos a reflexionar más sobre su propio desempeño, los docentes guiaremos a los alumnos hacia una mayor confianza y

control en sus propios procesos de aprendizaje.

La práctica

Experiencia de autoevaluación en el aula en 7° año

La experiencia se aplicó en este nivel en un proyecto sobre la Odisea de Homero. Se trató de un trabajo grupal. Los criterios seleccionados fueron acordados con los alumnos que sugirieron los que a continuación se detallan:

- Compromiso asumido con la tarea y con los compañeros integrantes del grupo (cumplimiento de los acuerdos de grupo)
- Aporte de material sobre el tema
- Fundamentación de las respuestas
- Formato adecuado del informe final
- Equidad en el esfuerzo y empeño de cada miembro del grupo
- Cumplimiento con los plazos de entrega

83

Con la presentación del trabajo cada alumno respondió a los items acordados mediante una grilla basada en la escala conceptual tradicional (Excelente-Muy bueno-Bueno-Regular-Mal). La autoevaluación se completó con una nota numérica que resumía el desempeño durante todo el proceso de resolución del proyecto.

Los alumnos demostraron tener una mirada crítica hacia sí mismos y en general coincidieron con la visión del profesor acerca de la actitud y el rendimiento de cada uno.

Experiencia de autoevaluación en 8º año

La propuesta de autoevaluación en uno de los temas desarrollados en el último trimestre del programa de Historia resultó valiosa e interesante para los alumnos. La decisión por parte de los docentes de proponerla a esa altura del ciclo lectivo se vinculó con el hecho de tener la seguridad de que los alumnos ya tenían una completa visión sobre el desarrollo del contrato pedagógico que se correspondía con la asignatura

El tema de la Revolución agrícola en los siglos XI al XIII en Europa Occidental ofrece la oportunidad de organizar trabajos prácticos en los que aparezcan conceptos concretos que no presentan dificultades para los alumnos. Una vez explicado el tema en la clase, se indicó la bibliografía básica y obligatoria para su tratamiento y con los alumnos se acordaron los criterios de la autoevaluación que se iban a tener en cuenta en la realización del trabajo práctico:

84

- Participación en clase
- Atención en clase
- Comprensión de la bibliografía correspondiente al tema
- Aporte de material bibliográfico nuevo sobre el tema
- Desarrollo y tratamiento de la información
- Responsabilidad ante la tarea
- Entrega en tiempo y forma del informe final
- Interés por el trabajo práctico o indiferencia

La mayoría de los alumnos entregó el trabajo práctico en la fecha acordada, acompañado de una ficha en la que estaba la autoevaluación practicada.

Las autoevaluaciones presentadas fueron muy completas porque los alumnos las hicieron en forma analítica, indicando en cada caso, la justificación del puntaje que asignaban a cada ítem. Con claridad diferenciaron su rendimiento en las habilidades procedimentales y las actitudes frente al aprendizaje. La mayoría no tuvo problemas con el tratamiento de la bibliografía propuesta. Los alumnos que necesitaban una mejor calificación en el trimestre, señalaron que redoblaron los esfuerzos en la búsqueda y aporte de nuevo material bibliográfico para hacer el trabajo, otros simplemente lo elaboraron con los textos obligatorios. Los primeros resaltaron que habían comenzado a preparar la tarea casi una semana antes de la fecha de entrega destacando su "responsabilidad" para cumplir de la mejor forma con la materia, valorando el manejo del tiempo y la organización del mismo a la hora de presentar el informe final y asignarse el puntaje máximo al correspondiente ítem. Fueron éstos los trabajos más completos en información, gráficos e ilustraciones. Se presentó un caso inesperado de un alumno de muy buen rendimiento escolar que reconoció no haber mantenido la dedicación y el interés que lo había distinguido a lo largo del ciclo lectivo, no obstante ello, cumplió con los requisitos mínimos solicitados.

Pocos alumnos se consideraron merecedores del puntaje máximo en todos los ítems. Pero varios estudiantes enfatizaron la preocupación, la dedicación, el empeño puesto en la actividad. Otros

se mostraron muy rigurosos y sinceros en cuanto a asumir la falta de atención en clase con respecto a la explicación del tema por parte de la profesora o de las consignas para elaborar el trabajo.

Sin embargo, ellos mismos mencionaban el esfuerzo en el tratamiento de los textos estudiados.

En relación a los contenidos advirtieron que a partir de las explicaciones de clase disponían de un panorama general del proceso que tenían que comenzar a estudiar y que los textos seleccionados tenían un nivel de lectura que les permitía un abordaje sin mayores dificultades.

Esta actividad apuntó a promover en los alumnos la capacidad de autocrítica y de cuestionamiento en relación a las actitudes frente a sus aprendizajes y desempeño escolar.

86

A los estudiantes les brindó la posibilidad de crear un espacio para pensar sobre su rendimiento a partir de una actividad individual pero además para reflexionar sobre su actitud y participación en la materia en un momento que se cerraba el año lectivo. La nota de esta evaluación se promedió como una nota más del tercer trimestre.

EXPERIENCIA DE AUTOEVALUACIÓN EN 9º AÑO

El tema con el que se practicó la experiencia en este nivel fue el de los Derechos Humanos desde la Revolución Francesa hasta la actualidad.

Luego de haber presentado, investigado y contextualizado la Revolución Francesa, abordando la temática desde su gran com-

plejidad causal, socioeconómica e ideológica, se pretendió construir puentes con la realidad contemporánea vinculando en forma reflexiva documentos como la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, la Constitución Nacional Argentina y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Los alumnos se familiarizaron con las consignas de trabajo y los objetivos del tema propuesto. La actividad también pretendió que sean los propios alumnos los que definan, en forma consensuada entre ellos y con el docente, los criterios para autoevaluar procedimientos, actitudes y el contenido disciplinar propuesto. Esto último se realizó en el pizarrón, donde el docente recibió las sugerencias de los estudiantes en relación a lo que se debería tener en cuenta para una real comprensión del tema.

Quedaron acordados los siguientes criterios:

87

- Leer el material indicado
- Identificar ideas principales
- Situar el material bibliográfico en su contexto
- Elaborar un texto narrativo
- En una puesta en común como cierre del tema, demostrar conocimientos sobre los períodos y documentos históricos analizados
- Trabajar adecuadamente en equipo cooperativo
- Cumplir los plazos previstos

El trabajo de lectura, interpretación y resolución del material se realizó en forma grupal, bajo la guía del docente, y se extendió varios encuentros.

En relación con los resultados de esta experiencia aplicada en el mes de Noviembre de 2005, algunos alumnos se mostraron sorprendidos por la modalidad de involucrarlos en la elaboración de su calificación, prefiriendo que sea el docente el que pondere los resultados y logros de cada uno de ellos; fue a la vez dificultoso consensuar (entre los alumnos) los criterios para la autoevaluación, ya que lo que algunos consideran importante para corroborar si existe un real compromiso con la tarea (como aportar material al grupo, por ejemplo), no es central para otros; se presentaron también ciertas dificultades en relación al trabajo grupal, debido a la mayor responsabilidad con que algunos alumnos encararon la actividad. Por razones de tiempo, no se realizó la puesta en común en forma oral, siendo entregadas las conclusiones de las lecturas en trabajos escritos con una breve defensa de las respuestas. Cada grupo colocó en los trabajos una nota individual para cada participante contemplando los criterios arriba expuestos. Dicha calificación se promedió con la nota con la que el profesor valoró cada trabajo. Las mencionadas presentaciones alcanzaron en general buenas notas.

CONCLUSIONES

En el marco de la reflexión conjunta de nuestra tarea académica, nos propusimos como meta la necesidad de replantear la función del docente posicionándolo como un investigador de su propia práctica. A partir de un trabajo enriquecedor de colaboración entre pares, se buscó promover un mayor desarrollo profesional, generar un espacio de reflexión y profundizar un proceso de conocimiento socializando experiencias aúlicas que cada integrante del equipo compartió con el resto. Consideramos que el compartir desde el inicio de la experiencia valores éticos y profesionales facilitó la oportunidad de producir consensos haciendo viable nuestra propuesta, especialmente en relación a las reuniones periódicas en las cuales logramos poner en común no sólo lo investigado sino también las inquietudes que iban surgiendo, las dudas y sugerencias. Todas las prácticas evaluativas acordadas fueron revisadas por el equipo de trabajo.

En cuanto a la indagación bibliográfica -otro de los aspectos fundamentales en que se basa nuestro proyecto- nos permitió revisar y actualizar nuestras ideas y conceptos acerca de los paradigmas pedagógicos sobre los que se sustenta nuestra práctica. Si bien adherimos predominantemente al modelo constructivista de aprendizaje, también practicamos estrategias correspondientes a otros esquemas didácticos que, lejos de provocar conflictos o tensiones, enriquecieron y ampliaron nuestro quehacer educativo.

La importancia de aplicar la exploración de ideas previas quedó de manifiesto en tanto los alumnos estudiaron los temas supe-

rando la mera descripción de hechos y acontecimientos, resignificando sus nociones y accediendo a un nivel conceptual de mayor complejidad y abstracción. Estas experiencias acercaron a los docentes a la realidad de sus alumnos, a sus concepciones y supuestos, facilitando una dinámica de clase más participativa e integradora.

Por otra parte en la búsqueda de un alumno autónomo, que autogestione su propio aprendizaje, se trabajaron distintos contenidos según el nivel. Ello nos permitió descubrir qué cuestiones ponderan los alumnos y qué percepciones personales tienen al estar involucrados en la valoración de su desempeño. Al mismo tiempo, la propuesta de autoevaluación resultó muy apropiada para trabajar el consenso, el respeto por el otro y la tolerancia, en el contexto de las relaciones personales del grupo en el que se demostró un alto grado de responsabilidad y sentido crítico hacia sí mismos y hacia sus pares.

90

La incorporación de la práctica de la autoevaluación significó para los docentes de esta experiencia un cambio de visión sobre la manera de enseñar. Iniciar el camino que conduce a la metacognición –instancia más compleja que supone un alumno consciente de sus propias operaciones de pensamiento– implica una mirada muy crítica sobre nuestra intervención pedagógica y fortalece nuestro compromiso en profundizar búsquedas que permitan concretarla al terminar el paso de nuestros alumnos por el Bachillerato.

La consulta a otros docentes de distintas asignaturas del establecimiento sobre autoevaluación aportó opiniones y observaciones muy interesantes, fundadas en prácticas diversas. Resultó un

valioso material que seguramente será el punto de partida para nuevas exploraciones.

Los tiempos institucionales asignados al proyecto concluyeron, las profesoras de esta experiencia continuaremos con su desarrollo hasta llegar a diseñar una evaluación que nos permita evaluar logros y dificultades en los alumnos al finalizar el Tercer Ciclo.

El presente trabajo ha sido presentado en las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria, en la ciudad de Rosario en el 2006, en la Expo Universidad 2006 y en las Jornadas Institucionales en e 2006.

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) La Palabra Universitaria. Universidad Nacional de La Plata. En: Diario El Día, agosto de 2005.
- (2) Pozo, Juan Ignacio y Monereo Carles (Coord). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid, Santillana, 1999.
- (3) Pozo, Juan Ignacio. Conferencia, En: V Congreso Internacional de Educación de Santillana. Buenos Aires, 14 de febrero de 2006.
- (4) Benezan, Pilar y Pages, J. (Coord.). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona, Horsori, 1999, pag. 58.
- (5) Alonso, M y otros. Historia. La antigüedad y la sociedad feudal. Europa moderna y América colonial Argentina y el mundo contemporáneo. Buenos Aires, Aique, 1994, pág.15.
- (6) Finocchio, Silvia. Enseñar ciencias sociales. Buenos Aires, Troquel Educación, 1993.

LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA: UN PUENTE ENTRE LA GRAMÁTICA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Prof. Mg. Guillermina Piatti (Coordinadora)

Prof. Claudia Dabove,

Prof. Rubén Dellarciprete,

Prof. María Alejandra Escudier,

Prof. María Gabriela Farías,

Prof. Paula Niemela,

Prof. Rosa Teichmann,

Prof. Lila Tiberi.

93

RESUMEN

La enseñanza de la gramática ha atravesado etapas diversas, desde su versión estructural, con el objetivo de automatizar ciertos procesos de análisis vaciados de significado, hasta las versiones más modernas, que llegaron al análisis textual sin pasar por el análisis oracional. El Bachillerato ha transitado también por estas prácticas, aunque en los últimos años se ha intentado resignificar la enseñanza de la gramática con el objetivo concreto del control sobre la propia producción. Modernizar la enseñanza de la lengua

no supone negar el conocimiento de cómo funciona; al contrario, para saber usarla, entre otras cosas, hay que saber cómo es, cómo funciona. Este proyecto se propuso profundizar en este sentido, considerando la gramática como un medio de adquisición de habilidades metalingüísticas que se proyectan, deliberadamente, en la reflexión sobre el lenguaje, en su adecuada producción y en la comprensión lectora. Para ello, se revisaron los tópicos fundamentales de la gramática del español y se seleccionó la metodología adecuada para su práctica, relacionada con la producción de distintos tipos de textos de diversidad secuencial y genérica.

La revisión crítica de las gramáticas didácticas y de los últimos estudios lingüísticos realizados sobre el español nos condujo a la elaboración de un Manual de gramática del español destinado a los profesores y alumnos del Bachillerato de Bellas Artes.

94

OBJETIVOS DEL PROYECTO ALCANZADOS

La consecución de este proyecto permitió:

- Otorgar un marco institucional a los Profesores que desean desarrollar su carrera académica e investigar en el nivel de enseñanza media.
- Repensar nuestra práctica docente a la luz de la investigación realizada y aplicarla en el aula
- Aplicar los resultados de la investigación en la práctica docente.
- Optimizar la enseñanza de las lenguas propiciando la reexión lingüística como metodología.
- Revisar bibliografía general y especializada sobre el tema.

- Establecer criterios de selección del material bibliográfico que fundamenten la reflexión lingüística en el Bachillerato.
- Identificar las problemáticas lingüísticas del español y su posibilidad de transferencia a las lenguas extranjeras.
- Aunar criterios para la conceptualización de las problemáticas mencionadas.
- Elaborar una guía gramatical (compilación o manual de gramática) para los alumnos del Bachillerato.

PLAN DESARROLLADO Y METODOLOGÍA EMPLEADA

En una primera etapa, se procedió a la revisión de material bibliográfico representativo de las diferentes corrientes lingüísticas que permitirían la conceptualización de las problemáticas del español. Asimismo, se elaboró una guía para la reflexión lingüística sobre estas problemáticas. Se estableció también la metodología adecuada para el abordaje de cada una de las temáticas, siempre en relación con la producción lingüística de textos.

La metodología de trabajo consistió en la formación de un grupo de estudio, que se reunió periódicamente para discutir las temáticas distribuidas y acordadas previamente. Finalmente, se elaboró un informe con las conclusiones del proyecto y un manual de gramática pensado especialmente por y para el Bachillerato. Este manual (en prensa) será incluido en la plataforma de Apoyo “online”, destinado a los alumnos del 3er. Año de ESB.

INCONVENIENTES ENCONTRADOS PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO

El primer inconveniente encontrado fue la imposibilidad de algunos docentes, que estaban incluidos en la presentación del proyecto, de integrarse a la investigación. Igualmente, esperamos que el trabajo realizado sea aprovechado por todos los profesores del Departamento. Otro problema fue la dificultad para poder reunir conjuntamente a todo el equipo, dadas las actividades múltiples que cada docente realiza en y fuera del Bachillerato.

De todos modos, se pudo establecer una fluida comunicación vía Internet, lo que permitió subsanar, en parte, la escasa reunión del equipo en su totalidad.

96

IMPACTO LOGRADO

Los alcances de este proyecto, en una primera instancia, pueden medirse en los siguientes puntos:

- la formación de un equipo de investigación en el Bachillerato con una sólida base para el estudio de la gramática del español.
- la adopción de la reflexión lingüística (en los docentes del Departamento y en los alumnos) como metodología adecuada para el estudio y la adquisición de la lengua materna y las lenguas extranjeras (clásicas y modernas).
- el establecimiento de criterios y terminologías comunes, fundamentadas en el estudio de las problemáticas lingüísticas del

español.

- la elaboración de un Manual de gramática y producción de textos (teórico-práctico), destinado a los profesores y a los alumnos del Bachillerato.
- la revisión de la práctica escolar, realizada a la luz del avance de la investigación y orientada a la renovación y/o adecuación metodológica.
- la posibilidad de difusión de los resultados de este proyecto de investigación en Congresos y Jornadas (en el “Congreso Nacional de la Lengua y la Literatura” realizado en octubre de 2005 en el Colegio Nacional de La Plata) y la publicación de sus resultados provisorios (Revista del Bachillerato, en prensa).
- la revisión de los proyectos/programas de 1ro., 2do. y 3er. años de la ESB, a partir de las formulaciones sobre la gramática del español realizadas en este proyecto (por ejemplo, las consideraciones sobre los tipos textuales, la función pronominal, las distinciones pertinentes entre oraciones y enunciados, etc.).
- la revisión y optimización de las actividades de los Apoyos de Lengua para 1ro., 2do., y 3er. Año de la ESB, así como el apoyo “On line” organizado para el 3er. Año de la ESB durante el curso 2006 (experiencia piloto a cargo de la Prof. Paula Niemela, integrante de este proyecto de investigación)
- la consolidación de los lazos sociales, a través del estudio y del trabajo a favor de un proyecto común, que acrecienta en los docentes el sentido de pertenencia a la Institución.

INCIDENCIA ESPERADA A FUTURO

- Transferir los resultados al área de Lenguas extranjeras.
- Optimizar los Seminarios de escritura (Seminario de Narratividad, de Argumentación, de Semiótica teatral, de Discursos Polémicos, de Lingüística) a partir de la práctica de la reflexión lingüística en la ESB y su transferencia a la ESS.
- Realizar una consulta a otras áreas, destinada a relevar los problemas más frecuentes que se evidencian en la comprensión y en la producción de textos por parte de nuestros alumnos.
- Optimizar la competencia comunicativa de los estudiantes; afianzar y ampliar sus conocimientos gramaticales a efectos de hacer extensiva su reflexión metalingüística a otras áreas.
- Confeccionar una página Web para las consultas gramaticales de los alumnos y de los demás docentes del Bachillerato.

98

El presente trabajo ha sido presentado en las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria, en la ciudad de Rosario en el 2006, en la Expo Universidad 2006 y en las Jornadas Institucionales en e 2006.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez, M. (1992): El adverbio, Madrid, Arco.

Blas Arroyo, J.L. (1991): "Problemas teóricos en el estudio de la Interferencia Lingüística", RSEL, 21/2 págs. 265-289

Borrego, J. y otros (1985) : El subjuntivo, Madrid, SGEL.

Bosque, I. (1991): Las categorías gramaticales, Madrid, Síntesis.

Bosque, I. y V. Demonte (eds.) (1999): Gramática descriptiva de la lengua española, Madrid, Espasa.

Calsamiglia Blancaflort H. y A. Tusón Valls (1999) Las cosas del decir, Barcelona, Ariel.

Charaudeau, P. (1992) Grammaire du sens et de l'expression, Paris, Hachette.

Ciapuscio, G. (1994): Tipos textuales, Buenos Aires, Eudeba

De Bruyne, J. (1995): A Comprehensive Spanish Grammar, Oxford, Blackwell.

Demonte, V. (1991): Teoría sintáctica: de la estructuras a la rección, Madrid, Síntesis.

_____ (1992): Detrás de la palabra, Madrid, Alianza.

Di Tullio, A. (1997): Manual de Gramática del Español, Bs. As., EDICIAL.

Escandell Vidal, V (1995): Los complementos del nombre, Madrid, Arco/ Libros.

Fente, R., J. Fernández Álvarez y L. Feijoo (1987): Perífrasis verbales, Madrid, Edi-6.

Filinich, M. I. (1998): Enunciación, Buenos Aires, Eudeba.

Gómez Torrego, L. (1998): Gramática didáctica del español, Madrid, SM.

Hernanz, M.L. y J.M. Brucart (1987): La sintaxis I, Barcelona, Crítica.

Kellermann, E. (1977): "Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning", *Interlanguage Studies Bulletin* 2.1, pp. 58-145.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980): *La enunciación*, Buenos Aires, Hachette, 1986.

Kovacci, O. (1986): *Estudios de gramática española*, Buenos Aires, Hachette.

Lado, R. (1957): *Lingüística contrastiva*. *Lenguas y Culturas*, Trad. De Joseph A. Fernández, Madrid.

_____ (1968): "Contrastive linguistics in a mentalistic theory", en J.E. Alatis, 123-135.

100

Manchón, R. M. (1985): "Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación" En: *Revista Española de Lingüística Aplicada*, V. 1-1985, pp. 55-75.

Mori, Olga (1996): *El verbo*, Frankfurt, Vervuert.

Real Academia Española (1995): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

UN ESPACIO INTERDISCIPLINARIO EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

PROPUESTA METODOLÓGICA GENERADA
DESDE EL ÁREA DE PRODUCCIÓN INSTRUMENTAL

Prof. Gabriela Martínez

Lic. Silvina Rojas

Prof. Andrea Aguerre

101

*“¿Para qué querríamos literatura, arte y ciencia,
sino para levantar el espíritu nacional a la inteligencia de su grandeza,
para iluminar a las sociedades en su evolución histórica
y para ser libres hasta la eternidad?”*

Joaquín V. González

INTRODUCCION

El siguiente trabajo presenta una propuesta metodológica con el fin de generar un espacio interdisciplinario en el Bachillerato de Bellas Artes dentro del Departamento de Discursos Musicales.

El profesor de instrumento será el responsable de conducir y guiar al alumno en un proceso de aprendizaje integrado a partir de la diagramación de actividades interdisciplinarias que enriquezcan la interpretación de diversos discursos a los que se vea expuesto.

La clase de instrumento es potencialmente un ámbito propicio para iniciar posibles conexiones entre asignaturas tanto del propio departamento como así también de los otros departamentos de la institución.

A partir de articulaciones verticales y horizontales, de actividades de extensión integradas como muestras conjuntas, talleres, trabajos de investigación, audiciones ilustradas, etc., primando un conocimiento integrado y relacional, se intenta generar el "espacio interdisciplinario".

102

DIAGNÓSTICO

La integración de contenidos a nivel departamental e interdepartamental ha sido inquietud permanente en el Bachillerato de Bellas Artes. A través de los años entre los objetivos generales del Bachillerato encontramos frases como: "Desarrollar una formación integral a través del arte que posibilite sensibilizar y liberar la capacidad de síntesis global propia de la naturaleza humana"; "Reafirmar la característica experimental del establecimiento a través de distintas experiencias"; "Fomentar la proyección de la expresión creadora hacia la comunidad"; "Posibilitar mediante la integración equilibrada de arte, ciencia, técnica y humanidades

una ponderada visión totalista del saber"; "Canalizar la comprensión del hombre y sus obras mediante el análisis histórico, geográfico, psicosocial., filosófico, científico, artístico, técnico y literario orientándolo para que sistematice sus conclusiones mediante el aporte de la metodología de la investigación social". Como objetivos propios del departamento de Música podemos citar: "Desarrollar un juicio crítico y estético mediante la integración de la música al mundo del arte y la cultura nacional y universal"; "Lograr la integración de las distintas disciplinas"; "Formalizar actividades interdisciplinarias"

Estos entre otros objetivos tienden no solo a la interrelación de las áreas y sus contenidos sino también a la integración Institucional, como una manera más de insertarse en la comunidad, fomentando en los alumnos el trabajo grupal, con pares, docentes, invitados especiales, etc. tanto dentro como fuera del ámbito del colegio.

El actual Marco Teórico menciona estrategias de intervención docente que muestran la consideración de la temática presente: "La organización y planificación de situaciones didácticas deberá ajustar la tarea a las características y posibilidades de los alumnos y prever diferentes formas de interacción. Las investigaciones demuestran la importancia de la interacción social para el aprendizaje y cómo el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. La previsión de actividades de aprendizaje variadas, interesantes, sugerentes, orientadoras, ricas en posibilidades de búsqueda, indagación, reflexión, debate, intercambio, duda, con-

frontación, interacción, trabajo conjunto, es responsabilidad de los docentes y son la clave para la construcción de aprendizajes significativos y la recontextualización de los contenidos.”

Actualmente, lograr la integración de las distintas disciplinas que conforman el Bachillerato de Bellas Artes es un objetivo presente. Pero también es inquietud y responsabilidad del docente realizarla entre las diversas áreas artísticas – sociales – exactas puesto que ello contribuiría a fijar, profundizar y vivenciar características que marcan o definen un estilo época y por lo tanto modificarían la interpretación de los discursos.

Los alumnos del bachillerato se encuentran expuestos a distintas áreas de estudio con saberes que no siempre convergen en objetivos comunes simultáneamente. Esto deja fuera un caudal importante de interrelaciones que podrían enriquecer aún más la formación de nuestros alumnos.

El docente como responsable del proceso debería conducir al alumno en la búsqueda de actividades atractivas y de su interés para que estos puedan tomar contacto con los contenidos interdisciplinariamente.

Planificar actividades teniendo en cuenta la conexión con otras disciplinas, los conocimientos previos, los procesos intelectuales ya presentes, favorecería que el alumno construya un conocimiento más amplio e integrado de la realidad. De esta manera se induciría al alumno a vivenciar el aprendizaje y a aprender a aprender.

En base al presente diagnóstico y mediante la articulación – integración, horizontal y vertical, de las distintas áreas del bachillerato, el trabajo se propone:

- Favorecer la formación integral del alumno.
- Contribuir a la generación de la competencia comunicativa a partir de la articulación - integración de los distintos lenguajes.
- Generar un espacio con actividades que concreten la integración.
- Fomentar el trabajo en equipo entre pares, docentes y alumnos.
- Enriquecer la interpretación de los distintos discursos musicales.

MARCO TEORICO

En la bibliografía actual aparece junto a la noción de globalización en educación las nociones de pluridisciplinariedad, enseñanza integrada, interdisciplinariedad, siendo esta última la que más a merecido la atención de los especialistas.

105

A modo de presentación de los términos a utilizar en la metodología nos detendremos en las siguientes definiciones:

“La disciplina es una categoría organizadora dentro del conocimiento científico; instituye en este la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de dominio que recubren las ciencias. Por mas que esté incerta en un conjunto científico mas vasto, un disciplina tiende, naturalmente, a la autonomía, por medio de la delimitación de sus fronteras, por el lenguaje que se da, por las técnicas que tiene que elaborar a utilizar y, eventualmente, por las teorías propias.” (Morin, E.,1999)

Bixio, C (1996) define “interdisciplina” como los diferentes tipos de articulaciones o entrecruzamientos que se realizan entre distintos saberes .

Heinz Heckhausen (1977) y Erch Jantsch (1979) definen la interdisciplinariedad como “forma particular del trabajo científico , como proceso de relaciones en que está presente una relación de cooperación entre los especialistas que han madurado en sus propias disciplinas y buscan enriquecer sus aportes, que a su vez, implica el reconocimiento de la complejidad de los problemas y la necesidad de las interrelaciones entre las disciplinas implicadas”

La “interdisciplinariedad” se entiende fundamentalmente como “el intento voluntario de integración de diferentes ciencias con un objetivo de conocimiento común” (Asensio, 1987), integración que, según este autor, puede producirse entre disciplinas próximas en sus métodos o en los objetos que abordan, o entre saberes distantes frente a los que se hace necesario “un considerable esfuerzo entre sus modos de ver la realidad y sus contenidos”.

106

En un trabajo interdisciplinario no solo se abarcarán los nexos que se pueden establecer entre los conceptos, hechos, fenómenos, leyes, teorías, entre otros, sino aquellos que existen entre los modos de actuación, formas de pensar, cualidades, valores y puntos de vistas que potencian las diferentes disciplinas.

Es por eso que esta forma de trabajo debe estar en el centro de la formación docente. Todas las actividades y espacios que existen para enriquecer la preparación del docente deben ser concebidos con un enfoque interdisciplinario. Para ello resulta necesario el reconocimiento de líneas directrices (Ms. Lydia Cook Mc Neil) a seguir:

- No incorporar solamente contenidos de otras asignaturas en su actividad docente, sino que valore el proceso educativo como

un sistema complejo en que la reflexión crítica y la solución de problemas constituyan aspectos esenciales de su actividad.

- Concebir la actividad pedagógica como esencialmente interdisciplinaria y aplique métodos científicos para analizar, acometer, y resolver los problemas.
- Ser capaz de profundizar y actualizar constantemente sus conocimientos científicos y sus procedimientos metodológicos de acuerdo con los constantes cambios que le impone la época en que vive.
- Reflejar en su trabajo las características de la actividad sociocultural contemporánea, diseñando y orientando la participación activa de los estudiantes, que les proporcione una correcta visión de la época en que viven.
- Mediante su ejemplo formar en sus estudiantes valores y actitudes, así como una forma de pensar interdisciplinaria.
- Manifiestar un dominio integral de su contexto de actuación profesional.

107

Generalmente la interdisciplinaria responde a la actitud organizativa de quien enseña e implica una discusión previa y profunda acerca de qué se articulará y cómo se realizará tal articulación.

Solo una estrategia secuencial e interconectada de actividades de aprendizaje, en la que también se tengan en consideración los problemas cognitivos que se han de resolver, puede permitir que los alumnos lleguen a comprender las problemáticas que las distintas disciplinas plantean en los temas propuestos.

Lo propio de la interdisciplina es trabajar sobre temas que, por su complejidad o dimensión, deben abordarse con una perspectiva también compleja. Esto es justamente lo que justifica lo interdisciplinario y lo requiere, dado que no hay ninguna ciencia que por sí misma sea capaz de dar respuestas completas. Se requiere la confluencia de diversas ciencias, de los aportes de sus miradas particulares, de manera articulada y consensuada.

Este enfoque se fundamenta en el planteamiento constructivista del aprendizaje y en el desarrollo de una enseñanza para la comprensión basada en el establecimiento de relaciones estructurales y críticas entre las distintas fuentes de información que aporta y recibe el alumno. Pero sobre todo, este enfoque se apoya en la premisa psicopedagógica de que para hacer significativo un nuevo conocimiento es necesario que se establezca algún tipo de conexión con los que ya posee el individuo, con sus esquemas internos y externos de referencia, o con las hipótesis que sobre el problema o tema puedan plantearse.

Si bien el alumno tiene un papel activo y protagónico en el proceso de enseñanza – aprendizaje el docente es quien pone las condiciones para que la construcción que hace el alumno sea mas amplia o mas restringida. La naturaleza de la intervención pedagógica establece los parámetros en los que se puede mover la actividad mental del alumno, y dicha intervención se concebiría como una ayuda ajustada al proceso de construcción del alumno.

METODOLOGÍA

A partir del diagnóstico, donde se puede observar que escasas veces los diferentes departamentos, asignaturas y docentes interactúan con la misma finalidad, y según el marco teórico, se elaboró una propuesta metodológica que genere “un espacio interdisciplinario”.

La misma surgió del área de Producción Instrumental y fue acotada al Ciclo Superior para su implementación.

A continuación se detalla la organización del método utilizado con su respectivo desarrollo.

En primer lugar se determinaron formas y ámbitos de articulación – integración:

- Formas de articulación - integración
- Horizontal o interdepartamental: interactúan las diferentes áreas de los distintos departamentos (ver cuadro 1)
- Vertical o intradepartamental: interactúan las diferentes áreas dentro de un mismo departamento (ver cuadro 2)
- Ámbitos de articulación – integración
- Aulico : docente - alumno
- Interáulico: docentes – alumnos

Luego se realizó un estudio de la estructura departamental del Bachillerato y del departamento de Discursos Musicales. Se elaboraron cuadros que permitan visualizar los elementos con los que se realizarán las distintas formas de articulación – integración. (los mismos pertenecen a las asignaturas de los distintos años de la EE.S.S.)

En segundo lugar se utilizaron “ejes organizadores” para ordenar, agrupar, articular e integrar los diferentes contenidos conceptuales que aporta cada departamento o área.

Entre los ejes organizadores se definieron cuatro categorías (ver cuadros 3 y 4):

- Eje de los contextos: aportan contenidos sobre aspectos socio-culturales desde las distintas disciplinas afines.
- Eje de los lenguajes: aportan contenidos sobre técnicas, estéticas y estilos de los lenguajes artísticos y literario.
- Eje de conocimientos científicos: aportan contenidos provenientes de las ciencias exactas y experimentales.
- Eje de conocimientos complementarios: aportan contenidos referentes a las bases pedagógicas y kinéticas.

110

PLAN DE ACTIVIDADES

Como resultado de lo antes expuesto se sugiere un plan de actividades a seguir:

1. Seleccionar un tema que genere posibilidades de articulación.
2. Elegir el ámbito donde se realizará la articulación - integración.

a) Aulico

- Elegir la forma de articulación-integración vertical u horizontal.
- Elegir los ejes organizadores – departamentos – materias
- Armar el instrumento operativo (cuadro 5)
- Conducir al alumno a la búsqueda de conocimientos sobre el tema en distintas fuentes (bibliografía, internet, consultas con

pares y docentes, etc)

- Aportar al alumno la información necesaria
- Reunir y sintetizar la información obtenida dentro del aula
- Elaborar conclusiones
- Transferir los conocimientos y poner en práctica

b) Interáulico

- Elegir la forma de articulación - integración vertical u horizontal.
- Elegir los ejes organizadores – departamentos – asignaturas
- Armar el instrumento operativo.
- Consultar programas de las materias elegidas.
- Seleccionar los programas que contengan las temáticas.
- Entrevistar a los docentes a cargo de dichas asignaturas.
- Acordar con los pares sobre las posibles actividades a desarrollar simultáneamente.
- Reunir y sintetizar la información obtenida.
- Elaborar conclusiones.
- Transferir los conocimientos y poner en práctica.

111

3. A partir de las articulaciones realizadas generar actividades de extensión integradas como: muestras conjuntas, talleres, trabajos de investigación, audiciones ilustradas, etc., tanto dentro como fuera del establecimiento.

TEMATICAS POSIBLES

A continuación se sugieren temáticas posibles, algunas ya definidas dentro del departamento de Discursos Musicales y otras a definir y ampliar por los docentes de los distintos departamentos.

■ Definidas dentro del Departamento de Discursos Musicales

1° Trimestre

Ejemplificación del trabajo “Un espacio interdisciplinario en el Bachillerato de Bellas Artes. Propuesta metodológica generada desde el área de Producción instrumental” tema:

EL IMPRESIONISMO

2° Trimestre

Mozart en el año del 250 aniversario de su nacimiento

112

■ A definir y ampliar, con libre elección de los docentes

Historia de los instrumentos musicales

El jazz

El tango

Música y color

Música y danza

Música y texto

Los instrumentos y la física

El Barroco

El Clasicismo

El Romanticismo

Los nacionalistas

La música electroacústica

Los Beatles y su contexto

Etc.

EJEMPLIFICACION DE LA PROPUESTA

Se presenta un ejemplo del funcionamiento de la propuesta a partir de un tema elegido por el equipo de investigación del área de Producción Instrumental.

1. Tema generador: "EL IMPRESIONISMO"
 2. Ambito y forma de articulación: interáulico horizontal.
- Instrumento operativo.
 - Entrevistas con los profesores: Ana Maria Acevedo, Maria C.Garriga, Liliana Segui, Ricardo Alvarez Martin, Elizabeth Sanchez Porfido, Luis Menacho, Pablo Diaz, Andrea Aguerre, Gabriela Martinez, Silvina Rojas
 - Actividades acordadas con los docentes:
 - búsqueda de bibliografía sobre impresionismo en las distintas disciplinas
 - trabajos de integración grupal
 - audición de grabaciones y proyecciones de videos inherentes al estilo
 - análisis de obras impresionistas en música y plástica
 - ejecución e interpretación de obras impresionistas
 - Recolección de la información obtenida sobre impresionismo y búsqueda de puntos de confluencia con las áreas
 - Elaboración de un texto con síntesis de la información y conclusiones del tema
 - Difusión del texto y transferencia del mismo a la ejecución o audición de una obra instrumental representativa del estilo

3. Organización de una muestra conjunta con las asignaturas seleccionadas:

- Presentación del tema y su contexto sociocultural
- Características del movimiento literario: ejemplificación con lectura de un texto representativo.
- Características del movimiento en plástica: ejemplificación con proyección de obras representativas.
- Características del movimiento en música: ejemplificación con audición de obras representativas.
- Síntesis del trabajo: concierto de piano.

114

La muestra pública en un “espacio interdisciplinario” será el procedimiento utilizado para registrar el proceso integrador desarrollado con docentes y alumnos. La misma, como finalización del presente trabajo, se concretará antes de la finalización del primer trimestre del presente ciclo lectivo.

COMENTARIOS FINALES

En la Introducción de este trabajo se planteó la necesidad de generar un “espacio interdisciplinario” con actividades que concreten la integración de las diferentes áreas de la institución.

Luego de una breve reseña como diagnóstico y fundamentación del tema elegido se caracterizó a la “interdisciplinariedad” con definiciones y posturas como soporte teórico.

En la Metodología se propuso un Plan de actividades para

poner a prueba una manera de generar un “espacio interdisciplinario” en el Bachillerato de Bellas Artes.

A modo de ejemplificación de dicho plan se eligió el tema “Impresionismo”.

En primera instancia la propuesta estaba dirigida a la realización de una articulación-integración entre todas las asignaturas pertenecientes a un mismo año.

Al cotejar los programas de las mismas se observó la falta de simultaneidad de los contenidos, imposibilitando así que la articulación-integración se pudiera llevar a cabo dentro de un mismo año.

Por tal motivo surgió la necesidad de ampliar la propuesta a todos los años del Ciclo Superior (ver cuadro 6).

Considerando que el resultado de una formación de conocimientos integrados es la prioridad de este trabajo, se sugiere la revisión de programas de las distintas asignaturas para la puesta en práctica de este proyecto en todos los ciclos del Bachillerato.

Es deseable que esta propuesta funcione como un instrumento útil de reflexión para el docente y un valioso proceso de aprendizaje para el alumno.

Nuestra tarea y compromiso frente al proceso de enseñanza-aprendizaje es colaborar en la construcción del conocimiento del alumno brindándole un camino que favorezca las competencias comunicativas.

La función de la enseñanza instrumental, desde esta propuesta de “interdisciplinariedad”, es contribuir a la formación integral del alumno, respetando su individualidad, sus necesidades e in-

tereses.

Favorecer el trabajo conjunto entre alumnos y docentes, generar actividades de extensión dentro y fuera de la escuela, enriquecer la interpretación y facilitar la integración y transferencia para una mejor comprensión de los lenguajes son objetivos que nos movilizaron para la realización de esta propuesta.

Se espera que estos mismos objetivos motiven a un gran número de alumnos y docentes del Bachillerato para la creación y puesta en funcionamiento de "un espacio interdisciplinario".

El presente trabajo ha sido presentado en las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria, en la ciudad de Rosario en el 2006, en la Expo Universidad 2006 y en las Jornadas Institucionales en el 2006.

116

BIBLIOGRAFÍA

BIXIO, C. (1996) "Cómo construir proyectos en la EGB". Segunda parte. El proyecto en el aula. Qué, cuando y cómo. Homo Sapiens. Ediciones

GVIRTZ, S. / PALAMIDESSI, M. (2004) "El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza". Editorial Aique

HERNANDEZ Y VENTURA (1998) "Organización del centro por proyectos de trabajo" M.I.E.. Universidad de Barcelona

KEMP, A (1993) "Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical" Collegium Musicum

MORIN (1999) "La cabeza bien puesta". Nueva Vision

ZABALA, A (1996) "La organización social de la clase" en La práctica educativa. Como enseñar. Editorial Grao, colección El Lápiz, Barcelona

Marco Teórico Institucional

Archivos del Departamento de Música (1984/1986)

Bibliografía propia de cada disciplina que se incluirá en el transcurso del proyecto

Ms. Lydia Cook Mc Neil; Asist. Nehemiah Cook Mc Neil; Lic. Elemnia Alvarez Merino; Lic. Elaine Vega Mesa

Publicación del Bachillerato de Bellas Artes – U.N.L.P. "Ideas para una nueva educación" (2004)

Programas de las distintas asignaturas del plan de estudio del Bachillerato de Bellas Artes.

PROGRAMA
DE REGISTRO Y PUESTA EN VALOR
DEL PATRIMONIO VISUAL:
SU APLICACIÓN EN EL BACHILLERATO
DE BELLAS ARTES

Mag. Laura Fuertes
Esp. Gabriela Hernández Celiz
Lic. Ercilia Ordoqui

119

RESUMEN

Durante 2005 se llevó a cabo el proyecto “Programa de Registro y Puesta en Valor del Patrimonio Visual del Bachillerato de Bellas Artes- UNLP...”, diseñado con el objeto de documentar las experiencias realizadas tanto por los docentes como por los alumnos del Bachillerato (Patrimonio Visual). De esta documentación existen antecedentes en la institución, pero suelen ser iniciativas

parciales. Para detectar la necesidad del registro de las producciones se llevó a cabo una encuesta docente, la que fue analizada, dando como resultado una recepción positiva de parte de ese claustro. De dicho resultado surge la propuesta de la creación de un Centro de Documentación Multimedial, ejemplificándose su alcance mediante un producto multimedia en formato CD.

PALABRAS CLAVE

Patrimonio / Documentación / Informatización / Artes Visuales

INTRODUCCIÓN

120

Durante el 2º semestre de 2005 se llevaron a cabo acciones relacionadas con el proyecto denominado “Programa de Registro y Puesta en Valor del Patrimonio Visual del Bachillerato de Bellas Artes- UNLP, 2005-2006” dirigido por Mag. Laura Fuertes, Esp. Gabriela Hernández Celiz y Lic. Ercilia Ordoqui.

El mencionado proyecto fue elaborado con el objeto de documentar las experiencias realizadas tanto por los docentes como por los alumnos del Bachillerato, entendidas como producciones y como Patrimonio Visual. De esta documentación existen antecedentes en la institución, pero suelen ser iniciativas parciales sujetas a la voluntad de los involucrados sin que se le haya dado una forma estándar o se haya sistematizado desde la institución dicha práctica.

En el Proyecto presentado el pasado año postulamos los siguientes aportes y objetivos:

Aporte Original

Para asignaturas que abordan procesos y productos, brinda la posibilidad de registrar esos procesos. El soporte digital multimedia posibilita emplear imagen, sonido, texto, gráficos, etc.

Para todas las asignaturas, posibilidad de contar con material visual o audiovisual, para su exposición o como herramienta pedagógica.

Para la institución, sistematización de la información registrada y conformación de un Centro de Documentación Multimedia, para uso de docentes y alumnos.

Objetivos Generales

Documentar y registrar la producción visual y audiovisual de los alumnos de Bachillerato de Bellas Artes.

Sistematizar el registro mediante la creación de un Centro de Documentación, conformando el Patrimonio Visual del Bachillerato de Bellas Artes

Producir material visual y audiovisual en dos órdenes: producciones de alumnos del bachillerato (del Depto. De Discursos Visuales y de otros Departamentos) y producciones artísticas en general.

Utilizar el material como herramienta pedagógica en clase.

Utilizar el Patrimonio Visual para tareas de Extensión: Exposiciones, presentaciones en Jornadas, Congresos, participación en la ExpoUNLP y/o para la implementación de una página Web del

Bachillerato de Bellas Artes.

Utilizar el conjunto de la producciones de los alumnos para la evaluación del Proyecto Departamental.

Utilizar una selección de las producciones para la presentación de las Áreas del Departamento de Discursos Visuales en el ingreso del 3º Ciclo y orientaciones y materias optativas del Ciclo Superior.

Utilizar una selección de las producciones para las publicaciones del Bachillerato de Bellas Artes

Utilizar el material registrado como fuente de recursos para la Cooperadora mediante la venta, (o bono contribución) de material de los alumnos que completan un ciclo (9º y/o 4º año).

Generar una Memoria del paso de los alumnos por las aulas de la institución, ayudando a la construcción del sentimiento de pertenencia.

122

Objetivos Particulares

Detectar las necesidades y prioridades de registro multimedial en las asignaturas del Depto. de Discursos Visuales, y en otros Departamentos del Bachillerato de Bellas Artes.

Trabajar como plan piloto seleccionando uno o dos niveles para ser documentado durante 2005, como material en crudo para centro de documentación y como producto (CD catálogo de producciones con breve introducción teórico-pedagógica).

Transferir dicha experiencia para la creación de un Centro de Documentación Multimedial en el ámbito del Bachillerato de Bellas Artes (UNLP).

Formar Recursos Humanos para el registro, sistematización y

aplicación de la información a productos y herramientas pedagógicas.

Nuestro proyecto, por tanto, tuvo por primer objetivo determinar cuál es el carácter de las producciones⁴, el grado de interés de los docentes en cuanto a dicha documentación, sus inquietudes y necesidades al respecto, así como la metodología apropiada en cuanto a la modalidad de documentación, actores involucrados, tecnología e infraestructura necesarias para que esta propuesta se mantenga en el tiempo.

Acciones

1 Etapa: Relevamiento.

Relevamiento de necesidades de registro visual mediante breves encuestas entre docentes de las distintas Áreas departamentales.

123

Análisis de datos extraídos de las encuestas, detectando las necesidades prioritarias (asignaturas, tipo de producciones; necesidades de índole temporal), así como la reiteración de tópicos.

2 Etapa: Prueba Piloto

A realizarse en un nivel, asignatura o ciclo significativo: de la interacción con los distintos actores se llegó a seleccionar determinadas experiencias de las que se da cuenta en las páginas siguientes.

3º Etapa:

⁴ Del intercambio directo con los docentes surge que por producciones se entiende diversidad de hechos. Si bien se asocia con facilidad las producciones visuales, también abarca prácticas musicales, presentaciones de gimnasia, prácticas pedagógicas, presentaciones de experimentos, representaciones teatrales, actividades didácticas recreativas (Semana de la Primavera, Fiesta de los Sombreros Ciclo Básico), jornadas de extensión: participación en conferencias, exposiciones, etc.).

Organización, análisis y sistematización de los registros documentales

Planificación de un producto multimedia.

Realización del producto (CD) para validación de la experiencia, el que será descrito en el punto final de este trabajo.

RESULTADOS DE CADA ETAPA

Debido a los cambios constantes a los que se ve sometida la planta docente, relacionados con factores como licencias, jubilaciones, etc. optamos por establecer el número de docentes a encuestar en 193. En los meses que se tardó en realizar la encuesta este número fue modificándose, pero por razones prácticas mantuvimos dicha cantidad como la totalidad de nuestra muestra.

124

Hasta noviembre de 2005 fueron encuestados 113 docentes, lo que equivale al 59% del total, pertenecientes a todas las Áreas departamentales. Por cuestiones relativas a horarios, disponibilidad y cantidad de docentes, el porcentaje de docentes encuestados en cada departamento resultó variable.

Porcentaje de encuestados a diciembre de 2005 según Planta docente de Julio de ese año.

| Área Departamental | Planta | Encuestados | Porcentaje |
|--------------------------|--------|-------------|------------|
| Discursos Visuales | 45 | 37 | 82% |
| Discursos Musicales | 54 | 22 | 41% |
| Lengua y Literatura | 28 | 16 | 57% |
| Exactas y experimentales | 21 | 11 | 52% |
| Ciencias Sociales | 26 | 13 | 50% |
| Discursos Gestuales | 12 | 8 | 67% |
| Orientación Magisterio | 6 | 6 | 100% |
| TOTAL | 192 | 113 | 59% |

La encuesta que se les acercó a los docentes entre julio y noviembre del pasado año fue diseñada para ser respondida con facilidad. Consta de cinco puntos de los cuales los dos primeros debían responderse por Sí o por No, el 3º y el 4º dan tres posibles respuestas, excluyentes entre sí y el 5º prevé una respuesta de desarrollo.

El objetivo de dicha encuesta fue conocer si los docentes acostumbran registrar las producciones realizadas por sus alumnos y, en caso de no hacerlo, si esto obedece a falta de tiempo o medios; la frecuencia con la que se realizan estas producciones; qué grado de necesidad asignan a este registro y por qué consideran importante esta documentación. En este último ítem se dieron cuatro opciones (por su valor visual, como herramienta pedagógica, para evaluación de los alumnos o como registro de la actividad docente) de las cuáles podía elegirse la o las respuestas que se consideraran necesarias.

La última pregunta se vinculaba a una de nuestras hipótesis de trabajo: partiendo de la existencia de material documentable, el que conformaría el Patrimonio Visual del Bachillerato de Bellas Artes, planteamos la potencial conformación de un grupo de docentes dedicados específicamente a esta tarea de registro, recolección y organización de este material documental, para sistematizar dicha información de modo tal que resulte un acceso ágil, para el uso que se crea necesario. Esta pregunta abierta era acerca de en qué momento del año los docentes precisarían este servicio.

Las respuestas fueron variadas, aunque con ciertos lineamientos generales. Al ser una pregunta abierta, algunos docentes dieron más de una opción.

Por este motivo, más allá de la cantidad de docentes encuestados y teniendo en cuenta que el objeto de esta pregunta era el de establecer una pauta u orden posible para este hipotético grupo de trabajo, se contabilizó cada opción como individual, llegándose así a un número de 121 respuestas.

La tendencia marcada fué la siguiente, ordenada de mayor a menor:

(...este servicio sería necesario...)

- A) "Al final de cada trimestre" es mencionado por 33 docentes (27% de las respuestas).
- B) "A fin del ciclo lectivo", 16 docentes (13% de las respuestas).
- C) "En cualquier momento del año", el mismo número de veces que el anterior.
- 126 D) "Al final del cuatrimestre", 11 docentes (9%).
- E) "Al final del segundo trimestre", 10 docentes (8%).
- F) "Al final de 3º trimestre", 8 docentes (7%)
- G) "Al final del bimestre", 6 docentes (5%).
- H) "En los conciertos, audiciones o producciones", 6 docentes (5%).
- I) Las siguientes respuestas fueron mencionadas cada una en sólo una ocasión: "durante las experiencias de laboratorio"; "dos veces por mes"; "casi a final del trimestre"; "mensualmente"; "en septiembre"; "en noviembre"; "en el segundo cuatrimestre"; "en el 1º trimestre"; "al comienzo del año"; "en distintos lugares".
- J) En seis encuestas no hubo ninguna respuesta (5%).
- K) Al releer estas respuestas vemos que la necesidad de registro

coincide mayormente con la finalización de ciclos, por tanto con los cierres de notas, ya sea bi, tri o cuatrimestralmente, así como con las notas finales. También vemos que si a la respuesta que alude al fin del ciclo lectivo, le sumamos las respuestas referentes al “final del tercer trimestre” (fin del ciclo lectivo) y “al fin de referentes al “final del tercer trimestre” (fin del ciclo lectivo) y “al fin de cada trimestre” (lo que incluiría el fin del 3º trimestre y por tanto del ciclo lectivo) contabilizaríamos 57 referencias a este momento específico del año, igual al 47% por ciento de las respuestas, por tanto la de mayor coincidencia entre los docentes.

- L) También podemos inferir otra tendencia, si sumamos las respuestas individuales que nos hablan de necesidades específicas de cada docente, acorde a su asignatura, práctica y metodología de trabajo (16 docentes), a los docentes que mencionan que lo necesitan en cualquier momento del año (16), al final del bimestre (6) o en caso de conciertos o audiciones (6), el resultado sería de 44 referencias, lo que equivaldría al 36% de las respuestas. De esto se desprende que este tipo de tareas es sentida como necesaria en diversos momentos del año. (Ver tabla 2)

127

Etapas Prueba Piloto

En cuanto a la experiencia de la Prueba Piloto, esta práctica nos llevó a reflexionar sobre algunas particularidades referidas al registro de diversos hechos, y el valor de las imágenes tanto estáticas

como dinámicas. También los resultados nos llevaron a intentar un bosquejo de canon que sirviera para ser transferido a acciones de documentación posteriores.

Como mencionáramos anteriormente, se utilizaron diversos soportes y, atento a que ya contábamos con algunos registros producidos por docentes de la institución, se convocó a una persona ajena a la institución pero profesional en el campo de la filmación en video, y a un ex alumno del Bachillerato que se dedica a estas tareas, aunque de manera semiprofesional. También, y con fines de verificar la calidad que se podía lograr, se filmaron algunos minutos con una cámara fotográfica digital.

Del análisis de las imágenes se desprende que en el caso de las dos primeras filmaciones, no se aprecian grandes diferencias de calidad o resultados en el caso del registro de las experiencias de la asignatura Física.

128

Otro hecho registrado, en este caso por el videasta semiprofesional, fue la "Fiesta de los Sombreros", correspondiente a la finalización del Ciclo Básico de la institución. En este caso consideramos que el producto final es pertinente y responde a las características de un hecho dinámico como es en este caso un desfile. Al margen de esto, el proceso de filmación provocó una reacción vinculada con los objetivos que planteáramos en la introducción de este informe. Algunos padres se acercaron al videasta para averiguar dónde podrían conseguir el video de este evento en el que eran partícipes sus hijos.

En cuanto a la tercera filmación, con cámara de fotos, no presenta una definición de la imagen de alta calidad, pero sin embar-

go se entiende como un medio valioso de registro, en los casos en los que no se puede acceder a una videofilmadora de forma inmediata. El hecho filmado durante la Prueba Piloto es el de los trabajos realizados por los alumnos del Bachillerato durante la Semana de la Primavera, y el producto final nos acerca otro elemento que entendemos, en este momento, como fundamental en las tareas de registro. Esta filmación, realizada por la Lic. Ercilia Ordoqui, comienza con la identificación del momento y el lugar en el que se realiza el registro, en la voz de la docente. Esto nos lleva a reflexionar sobre algunas de nuestras prácticas ya que consideramos absolutamente necesarios estos datos, por lo que recomendamos en futuras tareas de documentación que las imágenes obtenidas en los distintos formatos sean acompañadas, ya sea de forma oral o escrita (mediante carteles o sobreimpresión, en el caso de los videos) de los datos básicos: asignatura, fecha, docentes y alumnos intervinientes.

129

Contando con estos datos, es más sencillo confeccionar una ficha que permita la identificación y correcta utilización de los documentos.

A estos efectos se diseñó un ejemplo de Base de Datos, relacionada con un bosquejo de Ficha de Catalogación, utilizable con leves modificaciones en diferentes circunstancias y cuyo propósito primero es el de brindar una rápida información sobre los datos almacenados en un posible Centro de Documentación Multimedial. En este caso el formato de ficha responde a la utilización de la base de datos Access, correspondiente al paquete Office de Microsoft, aplicable a otras bases de datos, que permite realizar una búsqueda

por categorías por lo que permite ubicar las imágenes según año, asignatura, docente, orientación, etc.

El resultado de esta tarea se traduce en un grupo de fotografías así como videos, los que representan el material en crudo, factible de ser utilizado para multiplicidad de propósitos, los que ejemplificamos en el CD proyectado como producto de esta investigación.

A continuación se presentan algunos ejemplos del material recolectado

- Registro de producciones de la materia Diseño Industrial, correspondiente a 4º año del Ciclo Superior.

Docente: Mag. Laura Fuertes

Alumno: Ochoa, Ignacio

Registro: Esp. Gabriela Hernández Celiz

Fecha: 18 de noviembre de 2005

Breve Reseña: trabajo práctico correspondiente al tercer trimestre del curso. El tema es realizar una propuesta de cambio en la forma de un objeto seleccionado por el alumno. La presentación se realiza mediante maquetas y/o dibujos.

Proyecto

(ver foto nº: 1)

Maquetas

(ver foto nº: 2)

- Video Filmación de la Fiesta de los sombreros
 Docente: Prof. Alejandra Bedouret
 Alumnos: Ciclo Básico del Bachillerato de Bellas Artes
 Registro: Maximiliano Díaz Doglia
 Fecha: noviembre de 2005

- Propuesta pedagógica ⁵:
 “La fiesta de los sombreros” como ha sido llamada, es una tradición iniciada hace varios años por las docentes bajo la idea de la Prof. Mabel Fernández.

A pasado por distintas alternativas en su importancia y desarrollo, pero ha mantenido su significado. La elaboración del sombrero, como trabajo final de cada alumno del Ciclo Básico, implica el entero desarrollo de un proyecto personal de carácter tridimensional que será exhibido, desfilado frente a la comunidad educativa, que incluye en este caso a los padres.

A pesar de que se intenta desarrollar íntegramente en el aula, generalmente los mismos padres colaboran en parte en el armado de las estructuras, pero lo realmente importante del evento es la exhibición de los mismos, que es un exponerse de los alumnos con sus obras, como parte de los eventos que a lo largo de su permanencia en el Colegio practicarán; dando lugar a un hecho comunicacional y e también de pertenencia institucional.

- Fotografías Digitales de tareas de extensión de la institución
 Registro: Lic. Ercilia Ordoqui
 EXPO-UNIVERSIDAD. Universidad Nacional de La Plata.

5. Autora: Prof. Alejandra Bedouret

2ª Jornadas de Investigación e Innovación Educativa “ Ideas para una nueva educación”

2 de Septiembre / 8.30 a 21.00 hrs.

Centro Cultural Pasaje Dardo Rocha / Salas: Vicepresidencia (2º piso) y Espacio km.60- Cine Select- (1º piso)

ETAPA ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL Y PRODUCTO MULTIMEDIA

A) BASE DE DATOS Y FICHA DE CATALOGACIÓN

132

Se diseñó un ejemplo de Base de Datos, relacionada con un bosquejo de Ficha de Catalogación, utilizable con leves modificaciones en diferentes circunstancias y cuyo propósito primordial es el de brindar una rápida información sobre los datos almacenados en un posible Centro de Documentación Multimedial. En este caso el formato de ficha responde a la utilización de la base de datos Access, correspondiente al paquete Office de Microsoft, aplicable a otras bases de datos, que permite realizar una búsqueda por categorías por lo que permite ubicar las imágenes según año, asignatura, docente, orientación, etc.

A continuación damos un ejemplo de la utilización de la base de datos y la distribución de los campos, una posible codificación, y la impresión de búsquedas según diversos criterios:

Para un uso adecuado de los recursos, y una fácil y rápida ubicación y utilización del material documental se recomienda la ro-

tulación de los soportes de registro mediante un código alfanumérico fácilmente comprensible con las siguientes características:

CODIGO

En este caso el Código comienza con dos iniciales de las orientaciones o Departamentos, por ej. CS (Códigos Socializados); CE (Ciencias Exactas y Experimentales). También identifica ámbitos comunes con la sigla BA (Bachillerato de Bellas Artes) a ser utilizado en experiencias generales y comunitarias como el registro de fiestas de egresados, actos conmemorativos, o como en el ej. la semana de la primavera.

Prosigue con una cifra de dos dígitos, correspondiente a la terminación del año de registro: 05 (año 2005).

Se agrega otro número correspondiente al orden de catalogación: 1, 2, etc.

El código finaliza con una letra que identifica el soporte de almacenamiento; V (video), CD (Compact Disc).

ASIGNATURA, ORIENTACION, DEPTO (Departamento), CURSO

Datos básicos de recuperación de datos, que identifican el contexto de producción de las imágenes.

DOCENTE, ALUMNOS

Datos que personalizan la producción, permitiendo las búsquedas de imágenes a partir de un alumno o docente en particular, lo que permite su uso para diversos fines.

FECHA y LUGAR

Localizan la experiencia en tiempo y espacio, lo que posibilita reseñas generales de las actividades de la institución, el análisis y evaluación de las actividades académicas, así como la evaluación del proyecto institucional.

FOTO o VIDEO POR

Identifica al autor de las imágenes. Se ha optado por consignar la duración de las filmaciones y la cantidad de imágenes en este ítem por cuestiones de ahorro de espacio. (Ver fig. 1)

PRODUCTO MULTIMEDIA

134

Partiendo de los objetivos generales pautados al comenzar este proyecto, buscamos la manera de ejemplificar, a modo de transferencia de los resultados, los posibles usos que podían darse a los documentos visuales y audiovisuales registrados y que se desprenden de las demandas de los actores institucionales.

A estos fines proyectamos y concretamos un producto multimedia en formato CD ROM delimitando cuatro posibles áreas de actuación:

- Utilización de los documentos registrados (sin edición) para la conformación de una Base de Datos en un pretendido Centro de Documentación Multimedial.
- Como material didáctico: Aplicación de la documentación como retroalimentación docente y herramienta pedagógica.
- Utilización de los registros para la construcción de la memoria

institucional: como fuente documental hacia dentro de la institución.

- Para realizar una Presentación institucional, utilizable en extensión universitaria, en congresos, jornadas e intercambios.
- El soporte multimedia fue seleccionado pensando en la diversidad de lenguajes coexistentes en el acto documental: lingüístico, visual y audiovisual. El producto fue realizado con el software Macromedia Flash.

CONCLUSIONES

En el 2º semestre de 2005 pusimos en práctica nuestro proyecto "Programa de Registro y Puesta en Valor del Patrimonio Visual del Bachillerato de Bellas Artes- UNLP, 2005-2006", el que diseñamos a partir de la convicción de la necesidad de que no se perdieran valiosísimas experiencias que periódicamente tienen lugar en nuestra institución.

Entendíamos que la documentación de este patrimonio era una tarea que los docentes emprenden o emprenderían con la misma convicción, pero que muchas veces excedía la disponibilidad de tiempo o tecnología apropiada. Nuestra hipótesis de trabajo se basó en estos supuestos, por lo cual nos abocamos a verificarla llevando a cabo una serie de acciones destinadas a detectar, mediante encuestas a los docentes, las necesidades inherentes al registro visual de las producciones de los alumnos del Bachillerato de Bellas Artes y a analizar dichas necesidades, estableciendo un orden de prioridades, para que el registro fuera realizado con eco-

nomía de recursos tanto humanos como materiales.

El interés de los docentes en cuanto a la documentación de las producciones, se tradujo en que el 92% de los encuestados declaró que registra las producciones o que sus alumnos realizan producciones que son considerados por ellos como registrables. Y puestos a calificar la necesidad de registro, quienes calificaron de "Necesario" o "Altamente Necesario" sumaron casi el 80%.

A partir de las conclusiones surgidas de las encuestas se llevó a cabo una Prueba Piloto, analizándose posteriormente sus resultados a los fines de detectar virtudes y falencias y subsanar estas últimas. De esta prueba surgieron algunos lineamientos como la recomendación para futuras tareas de documentación relativas a que las imágenes obtenidas en los distintos formatos sean acompañadas, ya sea de forma oral o escrita (mediante carteles o sobre sobrepresión, en el caso de los videos) de los datos básicos: asignatura, fecha, docentes y alumnos intervinientes. Estos datos permitirían confeccionar una ficha para la identificación y correcta utilización de los documentos.

Pensando en la sistematización de la práctica del registro documental de las actividades realizadas en el Bachillerato de Bellas Artes, con el fin de que estas acciones rescataran el patrimonio visual de la institución, se diseñó un ejemplo de Base de Datos, relacionada con un bosquejo de Ficha de Catalogación, que creemos utilizable con leves modificaciones en diferentes circunstancias y cuyo propósito primero es el de brindar una rápida información sobre los registros del patrimonio visual almacenado en un posible Centro de Documentación Multimedial.

Para finalizar, entendemos a dicho patrimonio como una apues-

ta al futuro de la construcción de la memoria institucional, a la par que como retroalimentación a la práctica tanto docente como de los alumnos, y factible de ser utilizado en eventos en los que nuestra institución interacciona con otros ámbitos, sean estos académicos (jornadas, congresos, conferencias) o de apertura a la comunidad (exposiciones, extensión universitaria, charlas orientativas de ingreso al nivel preuniversitario, etc.).

El presente trabajo ha sido presentado en las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria, en la ciudad de Rosario en el 2006, en la Expo Universidad 2006 y en las Jornadas Institucionales en el 2006.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

137

Medios de Comunicación y Arte Digital:

AA. VV. (2002): Actas del Encuentro de Investigación en Arte y Diseño Iberoamericano ENIAD. UNLP. La Plata.

BETTETINI Y COLOMBO (1996): Las nuevas tecnologías de la comunicación. Edit. Piados. Bs. As.

CEBRIAN, J.L. (1998): La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación. Taurus. Bs. As.

CILLERUELO, L. (2001): Arte en Internet: génesis y definición de un nuevo soporte artístico (1995-2001). UPV/EHU, Bilbao.

FINQUELIEVICH, S. (coordinadora) (2000): ¡Ciudadanos a la Red! Los vínculos sociales en el ciberespacio. Ediciones Ciccus La Crujía. Bs. As.

GUBERN, R. (1999): Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto. Editorial Anagrama. Barcelona.

LA FERLA, J. (comp.) (2000): De la pantalla al arte transgénico. Libros del Rojas. Bs. As.

LEVY, P. (1999): ¿Qué es lo virtual? Piados Multimedia. Barcelona, Bs.As.

MACHADO, A. (2000): El paisaje mediático. Libros del Rojas. Bs. As.

MITCHELL, W. (2001): e-topía. "Vida urbana, Jim; pero no la que nosotros conocemos". Editorial Gustavo Gili. Barcelona.

PISCITELLI, A. (1995): Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes. Piadós Contextos. Bs. As.

138

(1998): Post/Televisión. Ecología de los medios en la era de internet. Piadós Contextos. Bs. As.

QUEAU, P. (1995): Lo virtual. Virtudes y vértigos. Piados Hipermedia. Barcelona, Bs.As.

SARTORI, G. (1998): Homo videns. La sociedad teledirigida. Taurus. Madrid.

ZUNZUNEGUI, S. (1995): Pensar la imagen. Ediciones Cátedra/ Universidad del país Vasco. Madrid.

Pedagogía y tecnología:

FERRARO, D. y LERCH, C (1997): Qué es qué en tecnología. Cuadernos Ganica. Bs. As.

GALLEGO, D. y ALONSO, C. (1997): Los sistemas multimediales desde una perspectiva pedagógica en multimedia. UNED, Madrid.

GUTIERREZ PEREZ, F. y PRIETO CASTILLO, D. (1999): La mediación pedagógica, Apuntes para una educación a distancia alternativa. Ediciones Ciccus La Crujía. Bs. As.

HANNA, D. y otros (2000): 147 practical tips for teching online groups . Atwood Publishing.

INSA (1998): Multimedia e Internet. Formato CD-Rom. Editorial Paraninfo. Madrid.

LITWIN,E.(comp.) (1994): La educación a distancia. Amorrortu Editores. Bs. As.Educación a distancia en los 90. desarrollos, problemas y perspectivas. Ediciones. UBA. Bs. As.

PRIETO CASTILLO, D. (2000): Notas en torno al aprendizaje. Mendoza (Documento no publicado).

(2001): Notas en torno a las tecnologías en apoyo a la educación en la universidad. Documento no publicado.

GALLEGO, D. y ALONSO, C. (1997): Los sistemas multimediales desde una perspectiva pedagógica en multimedia. UNED, Madrid.

GUTIERREZ PEREZ, F. y PRIETO CASTILLO, D. (1999): La mediación pedagógica, Apuntes para una educación a distancia alternativa. Ediciones Ciccus La Crujía. Bs. As.

HANNA, D. y otros (2000): 147 practical tips for teching online groups . Atwood Publishing.

INSA (1998): Multimedia e Internet. Formato CD-Rom. Editorial Paraninfo. Madrid.

LITWIN,E.(comp.) (1994): La educación a distancia. Amorrortu Editores.

Bs. As. Educación a distancia en los 90. desarrollos, problemas y perspectivas. Ediciones. UBA. Bs. As.

PRIETO CASTILLO, D. (2000): Notas en torno al aprendizaje. Mendoza (Documento no publicado).

(2001): Notas en torno a las tecnologías en apoyo a la educación en la universidad. Documento no publicado.

RODINO, A. M. (1996): Las nuevas tecnologías informáticas en las educación: viejos y nuevos desafíos para la reflexión pedagógica. En Actas del VII Congreso internacional sobre tecnología y educación a distancia. Colaboración internacional e institucional. Costa Rica.

Catalogación

140

GUGLIELMO, S. (2002): Catalogación de Piezas Clásicas en Bs. As. En Estudios e Investigaciones. Instituto de Teoría e Historia del Arte Julio E. Payró. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

HERNÁNDEZ CELIZ, M. G. (2003): "Murales de Berisso: La ciudad como espacio de arte." Catalogación de Murales de la ciudad de Berisso. Registrado en la Dirección Nacional del Derecho de Autor (Expediente N°264055. Julio de 2003). Inédito. Presentado en el Primer Concurso para la investigación de las artes visuales de la Provincia de Buenos Aires. 61 Págs.

HERNÁNDEZ CELIZ, M. G. (2000): "Inventario y Catalogación de la colección de afiches del CAEV" en Imágenes-Palabras- Sonidos. Prácticas y Reflexiones. Instituto de Teoría e Historia del Arte Julio E. Payró.

Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

PÉREZ FERRANDO, G.: Apuntes de cátedra del curso del Programa Máster en Conservación del Patrimonio, "Inventario, documentación y catalogación del patrimonio. Centro Internacional para la Conservación del Patrimonio. Argentina. (CICoP).

CUADROS,
FIGURAS Y GRAFICOS

Cuadro 1

Cantidad de alumnos ingresantes por tipo de escuela de procedencia, período 1995 - 2005

| período | Escuela Pública | Escuela Privada |
|-------------|-----------------|-----------------|
| 1995 - 2005 | 731 | 294 |

Fuente: Departamento de Alumnos del Bachillerato de Bellas Artes. Elaborado por la Lic. María del Valle Mendy

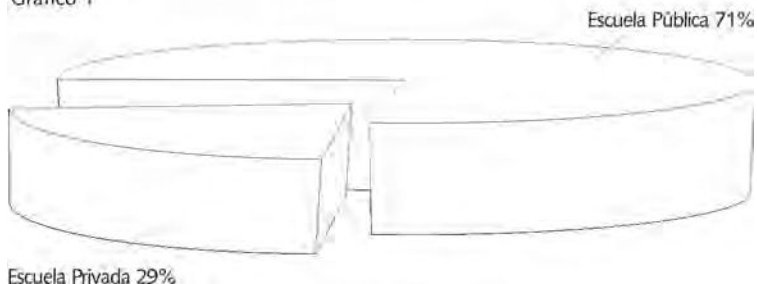
Cuadro 2

Cantidad de alumnos ingresantes por tipo de escuela de procedencia, período 1995 - 2005

| año | Escuela Pública | Escuela Privada |
|------|-----------------|-----------------|
| 1995 | 67 | 29 |
| 1996 | 72 | 21 |
| 1997 | 59 | 31 |
| 1998 | 70 | 27 |
| 1999 | 74 | 19 |
| 2000 | 80 | 15 |
| 2001 | 60 | 33 |
| 2002 | 73 | 25 |
| 2003 | 60 | 31 |
| 2004 | 52 | 37 |
| 2005 | 64 | 26 |

144

Gráfico 1



Cuadro 3

Cantidad de alumnos por año según nivel educativo alcanzado por los padres, período 1995 - 2005

| Año | Prim. C | Prim. I | Sec. C | Sec. I | Univ. C | Univ. I | Terciario |
|------|---------|---------|--------|--------|---------|---------|-----------|
| 1995 | 1 | 0 | 16 | 4 | 51 | 24 | 0 |
| 1996 | 4 | 0 | 7 | 2 | 61 | 19 | 0 |
| 1997 | 0 | 0 | 6 | 4 | 55 | 25 | 0 |
| 1998 | 0 | 0 | 11 | 3 | 62 | 11 | 9 |
| 1999 | 0 | 0 | 5 | 2 | 66 | 17 | 3 |
| 2000 | 0 | 0 | 2 | 2 | 72 | 11 | 8 |
| 2001 | 0 | 0 | 7 | 1 | 61 | 13 | 11 |
| 2002 | 0 | 0 | 2 | 0 | 65 | 14 | 17 |
| 2003 | 0 | 0 | 8 | 1 | 60 | 13 | 9 |
| 2004 | 0 | 0 | 4 | 0 | 58 | 17 | 9 |
| 2005 | 0 | 0 | 8 | 1 | 59 | 11 | 10 |

Fuente: Departamento de Alumnos del Bachillerato de Bellas Artes. Elaborado por la Lic. María del Valle Mendy

145

Cuadro 4

Cantidad de alumnos según nivel educativo alcanzado por los padres, período 1995 - 2005

| Periodo | Primario Comp. | Primario Incomp. | Secundario Comp. | Secundario Incomp. | Universitario Comp. | Universitario Incomp. | Terciario |
|-------------|----------------|------------------|------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|-----------|
| 1995 - 2005 | 5 | 0 | 76 | 20 | 670 | 175 | 76 |

Fuente: Departamento de Alumnos del Bachillerato de Bellas Artes. Elaborado por la Lic. María del Valle Mendy

Cuadro 5

Cantidad de alumnos ingresantes por categoría ocupacional de los padres, período 1995 - 2005

| Año | Obrero | Encargado | Empleado | Jefe | Gerente / Director | Cuenta propia S/P | Dueño hasta cinco empleados | Dueño mas de cinco empleados |
|------|--------|-----------|----------|------|--------------------|-------------------|-----------------------------|------------------------------|
| 1995 | 1 | 1 | 25 | 8 | 19 | 34 | 6 | 1 |
| 1996 | 0 | 0 | 40 | 9 | 4 | 30 | 6 | 0 |
| 1997 | 0 | 1 | 32 | 8 | 6 | 37 | 3 | 1 |
| 1998 | 1 | 1 | 40 | 9 | 5 | 36 | 1 | 0 |
| 1999 | 0 | 1 | 41 | 4 | 5 | 33 | 8 | 0 |
| 2000 | 0 | 1 | 35 | 4 | 10 | 35 | 3 | 0 |
| 2001 | 0 | 1 | 41 | 6 | 4 | 34 | 4 | 0 |
| 2002 | 0 | 0 | 46 | 5 | 6 | 35 | 3 | 3 |
| 2003 | 0 | 1 | 51 | 5 | 5 | 16 | 10 | 0 |
| 2004 | 0 | 0 | 45 | 5 | 4 | 30 | 3 | 0 |
| 2005 | 0 | 0 | 45 | 7 | 2 | 24 | 6 | 0 |

Fuente: Departamento de Alumnos del Bachillerato de Bellas Artes. Elaborado por la Lic. María del Valle Méndy

Cuadro 6

Cantidad de alumnos ingresantes por categoría ocupacional de los padres, período 1995 - 2005

| Periodo | Obrero | Encargado | Empleado | Jefe | Gerente / Director | Cuenta propia S/P | Dueño hasta 5 empl. | Dueño mas de 5 empl. |
|-------------|--------|-----------|----------|------|--------------------|-------------------|---------------------|----------------------|
| 1995 - 2005 | 2 | 7 | 441 | 70 | 70 | 344 | 53 | 5 |

Fuente: Departamento de Alumnos del Bachillerato de Bellas Artes. Elaborado por la Lic. María del Valle Méndy

Cuadro 7

Cantidad de alumnos ingresantes por actividad de los padres, período 1995 - 2005

| Año | Agropecuaria | Indust / Construcc | Comercio | Docencia | Profesional | Otros |
|------|--------------|--------------------|----------|----------|-------------|-------|
| 1995 | 1 | 2 | 12 | 9 | | |
| 1996 | 1 | 3 | 10 | 12 | | |
| 1997 | 0 | 7 | 13 | 10 | | |
| 1998 | 0 | 3 | 5 | 19 | | |
| 1999 | 0 | 2 | 6 | 19 | | |
| 2000 | 0 | 2 | 4 | 22 | | |
| 2001 | 0 | 2 | 7 | 21 | | |
| 2002 | 1 | 2 | 7 | 16 | | |
| 2003 | 1 | 6 | 6 | 12 | | |
| 2004 | 0 | 4 | 6 | 15 | | |
| 2005 | 1 | 5 | 5 | 19 | | |

147

Fuente: Departamento de Alumnos del Bachillerato de Bellas Artes. Elaborado por la Lic. María del Valle Mendy

Cuadro 8

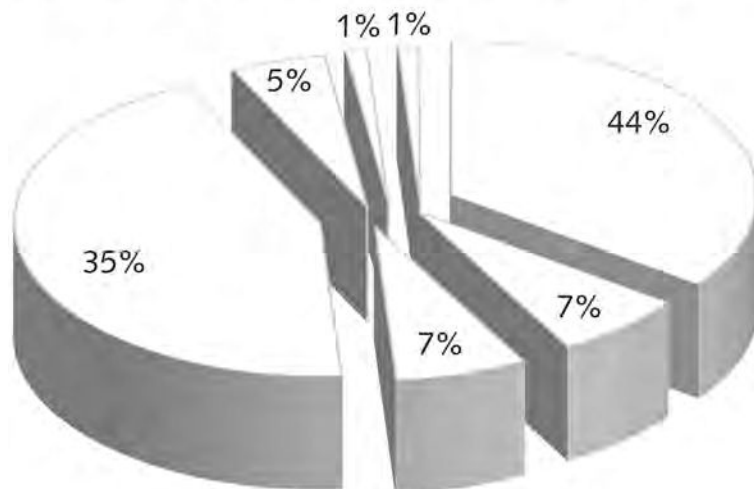
Cantidad de alumnos ingresantes por actividad de los padres, período 1995 - 2005

| Período | Agropecuaria | Indust / Construcc | Comercio | Docencia | Profesional | Otros |
|-------------|--------------|--------------------|----------|----------|-------------|-------|
| 1995 - 2005 | 5 | 38 | 81 | 174 | 550 | 170 |

Fuente: Departamento de Alumnos del Bachillerato de Bellas Artes. Elaborado por la Lic. María del Valle Mendy

Gráfico 2

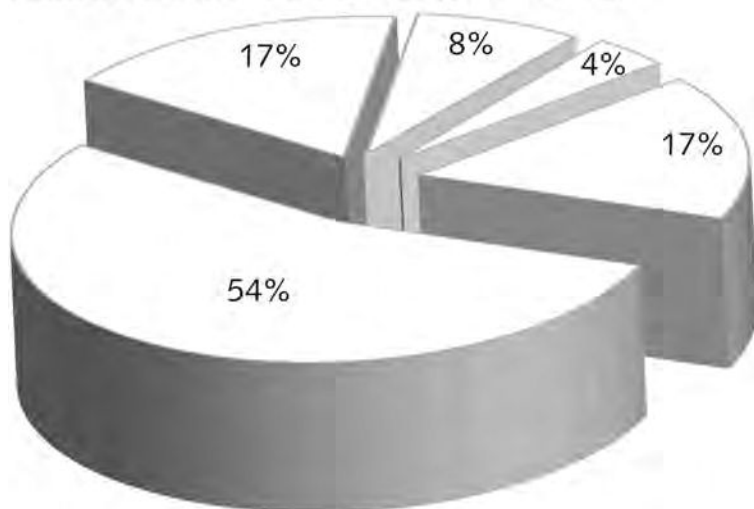
Categoría ocupacional de los padres (1995 - 2005)



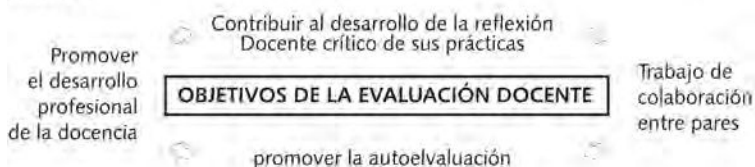
148

Gráfico 3

Actividad laboral de los padres (1995 - 2005)



Cuadro 9



Cuadro 10

Departamentos del Bachillerato de Bellas Artes

articulación - integración: horizontal

| | | | | | | |
|-------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|------------|
| Ciencias Sociales | Discursos Visuales | Discursos Musicales | Lengua y Literatura | Exactas y Experim. | Discursos Gestuales | Magisterio |
|-------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|------------|

Cuadro 11

Departamentos de Discursos Musicales

articulación - integración: vertical

| |
|----------------------------------|
| Instrumento |
| Composición Musical Grupal |
| Fundamentos Musicales |
| Música de Cámara |
| Práctica Coral |
| Orquesta |
| Eje Histórico Temático |
| Improvisación |
| Teoría General del Arte |
| Composición Experimental |
| Seminario de Instrumentación |
| Informática Musical |
| Interpretación de Música Popular |

Cuadro 12 Departamentos, ejes organizadores y asignaturas de Bba / Articulación - integración - horizontal

| Departamentos | Ciencias Sociales | Discursos Visuales | Discursos Musicales | Lenguas y Literatura | Cs. Exactas y Experimentales | Discursos Gestuales | Magisterio | |
|---------------------------|---|--|---|--|--|--|---|--|
| Ejes organizadores | de los contextos | de los lenguajes | | | | | de conocimientos complementarios | |
| Asignaturas | Geografía Historia Inst. Cívica Psicología Estética | Fund. Visuales Geometría y Dibujo Comp. Plástica Teoría General del Arte taller de Escultura Taller de Grabado Taller de Pintura Lenguaje Gráfico Int. al Diseño y Arq. moderna Tipografía Escenografía Eje Hist. Ternábco Maqueta Morfología Video Ambiente y Diseño Ilustración Diseño Arq de interiores Comunicación Visual y Diseño Industrial | Composición Musical Grupal Fundamentos Musicales Instrumento Música de Cámara Orquesta Improvisación Práctica Coral Eje Histórico Composición experimental Sem. de Instrumentación Interpretación Música Popular Teoría Musical del Arte | Idioma Lengua y Literatura Taller de Producción Lingüística Seminario de Argumentación Seminario de Narración Seminario de Discursos Polémicos Seminario de Lingüística Seminario de Semiótica Teatral Lógica de los Discursos | Biología Química física Matemática | Educación Física Seminario de Sensopercepción Juegos Dramáticos | Educación Musical Psicopedagogía Introducción a la Problemática Educativa Problemática Pedagógica Didáctica Planificación y Conducción del Aprendizaje (Musical-Plástica) Educación Musical-Plástica en la Discapacidad Conjuntos Instrumentales Escolares Visión del Arte para el CB y ESB | |

Cuadro 13

Departamentos de Discursos Musicales áreas, ejes organizadores y asignaturas

articulación - integración: vertical

| Áreas Departamentales | Construcción teórico-crítico | Producción y composición | Producción instrumental | Percepción y construcción |
|-----------------------|---|---|--|---|
| Ejes organizadores | de los contextos | de los lenguajes | | |
| Asignaturas | Eje Histórico Teoría General del Arte | Composición Musical Grupal Composición Experimental Seminario de Instrumentación Informática Musical | Instrumento Música de Cámara Práctica Coral Orquesta Interpretación de Música Popular | Fundamentos Musicales Improvisación |

Cuadro 14

Instrumento operativo

| Tema a desarrollar | Ejes organizadores | Departamentos o áreas | Asignaturas |
|--------------------|--------------------|-----------------------|-------------|
| | | | |

151

Cuadro 15

| Tema a desarrollar | Ejes organizadores | Departamentos o áreas | Asignaturas |
|--------------------|--------------------|-----------------------|---|
| El Impresionismo | de los contextos | Ciencias Sociales | Historia 2º - 3º |
| | de los lenguajes | Discursos Visuales | Teoría general del Arte 4º Eje Histórico Temático |

Cuadro 15 (cont.)

| | | | |
|------------------|--|---------------------|---|
| El Impresionismo | | Discursos Musicales | Teoría general del Arte 4º Eje Histórico Temático 2º - 3º - 4º Instrumento 3º - 4º |
| | | Lengua y Literatura | Lengua y Literatura |

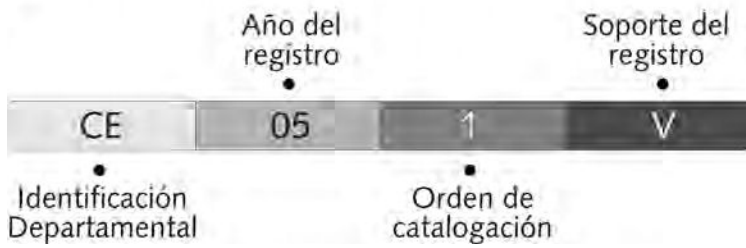
PROGRAMA DE REGISTRO Y PUESTA EN VALOR DEL PATRIMONIO VISUAL: SU APLICACION EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Foto 1

Foto 2

153

Figura 1



INDICE

| | | |
|--|-----|-----|
| PROLOGO | 3 | |
| PROGRAMA DE INVESTIGACION EDUCATIVA | 5 | |
| LOS ESPACIOS DE SENTIDO EN TORNO DEL INGRESO AL NIVEL SECUNDARIO: EL CASO DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES | 11 | 155 |
| EN TORNO A LA EVOLUCION EN HISTORIA: UNA EXPERIENCIA EN LA E.S.B.: APLICACION EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES | 63 | |
| LA REFLEXION LINGUISTICA: UN PUENTE ENTRE LA GRAMATICA Y LA PRODUCCION DE TEXTOS | 91 | |
| UN ESPACIO INTERDISCIPLINARIO EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES | 99 | |
| PROGRAMA DE REGISTRO Y PUESTA EN VALOR DEL PATRIMONIO VISUAL: SU APLICACION EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES | 117 | |
| CUADROS, FIGURAS Y GRAFICOS | 141 | |