

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Ideas para una nueva educación



Copyright 2004. Marcelo Arturi, Ana Acevedo y los autores de cada artículo.

Marcos Teóricos presentados a solicitud del Bachillerato en 1998.
Trabajos de los docentes presentados a solicitud del Bachillerato en 2004

Los trabajos publicados han sido sometidos a referato por los Jefes y Coordinadores de cada área departamental correspondiente

Bachillerato de Bellas Artes UNLP. Ideas para una nueva educación / Ana María Acevedo...
[et al.] - 1° ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2004.
602 p.; 21x16 cm.

ISBN 950-34-0276-X

I. Educación Superior - Currículos I. Acevedo, Ana María... [et al]
CDD 378.199

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Impreso en La Plata, Buenos Aires, Argentina; abril 2004.

Sistemas de impresión digital.

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

Edición del Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata

ISBN 950-34-0276-X

Diseño de tapa, interiores y diagramación: El Ojo del Huracán®

AGRADECEMOS A:

- A los docentes que colaboraron con la presentación de sus trabajos.
- A los que contribuyen con su labor cotidiana a la puesta en marcha de este Proyecto.
- A los Jefes de Departamento y coordinadores que estimularon y acompañaron a sus docentes para la experimentación y realización de trabajos.
- A los Jefes y Coordinadores de Departamento cuyas tareas los han alejado de la Institución, pero que trabajaron en la producción de los Marcos Teóricos.
- A los ex alumnos Eduardo S. Karakachoff y Ariel A. Alvira, y a María Cecilia Buades por su paciencia, generosidad y profesionalidad en la realización del diseño del libro.
- A los padres que nos acompañan con su estímulo diario.
- A los alumnos, primer y último fin de nuestra labor, por su respuesta que nos sorprende y enorgullece cotidianamente.
- Al Licenciado Osvaldo Girardi, sin cuyo impulso e ideas el Proyecto Institucional y Plan 92 hubiera sido difícil de poner en marcha.

Ana María Acevedo y Marcelo Arturi

PRÓLOGO

Ideas para una nueva educación

El libro que tienen en sus manos es un compendio de ideas. Ideas que dieron forma al *Proyecto Institucional* y al *Plan de Estudios 92*, ideas que aporta el *Anexo*, ideas que estructuraron los *Marcos Teóricos* de los Departamentos, ideas que cada docente expresa en cada uno de los *trabajos* presentados.

Ideas que gracias al provocativo incentivo intelectual que nos brinda el ámbito universitario hemos podido gestionar para poner en marcha.

Ideas que construyen un Proyecto educativo diferente.

Una de las ideas que sustenta lo antedicho con un alto grado de originalidad es la de encontrarnos ante un Proyecto y Plan de Estudios que toma la *producción de hechos estéticos* como resultado de un proceso guiado

para articular, poner en acto, lenguajes y discursos provenientes de los más variados campos de conocimiento.

La anterior idea va de la mano de otra que es clave: *los discursos estéticos -por ser lenguajes- son enseñables*, en un proceso educativo exactamente igual al de cualquier disciplina, lo que nos permite incorporarlos a la curricula con la tranquilidad de no tener que depender de los talentos innatos sino, por el contrario, sabiendo que todos los alumnos sin excepción podrán cumplir con los objetivos que se les plantean. De esta manera, toda producción estética es considerada una pieza discursiva, un constructo lingüístico que, como tal, tiene procesos comunicables en situaciones institucionales de enseñanza aprendizaje.

La instalación de la *Competencia Comunicativa* como objetivo educativo institucional -cuyo vehículo de concreción es la producción de hechos estéticos- constituye un marco teórico sumamente original en el ámbito de las currículas preuniversitarias.

La decisión teórica de considerar en un *mismo nivel de jerarquía académica* a todas las materias que componen el Plan de Estudios -artísticas y generales- generó un funcionamiento multidisciplinario en forma de *red cognitiva* que resulta ser uno de los aportes más innovadores de este Proyecto.

El desarrollo de la Competencia Comunicativa, a través de la producción de hechos estéticos, resulta ser el vértice de llegada, el objetivo deseado y hacia el cual todas las disciplinas, sin distinción, confluyen con su actividad cognitiva. Para alcanzar esa Competencia las materias se desarrollan, se enlazan, se anudan unas con otras, las materias generales entre sí y a su vez con las específicas y desde éstas otra vez hacia las generales -buscando firmemente que no exista oposición sino colaboración entre estas dos categorías de materias- y así los nudos de esta red se fortalecen y se tensan cada vez en un entramado cognitivo de resultados notables.

Afirmamos que lejos de querer desensibilizar la experiencia estética, pretendemos sensibilizar la cognición. Estamos convencidos que tanto en el arte como en la ciencia, la sensibilidad y la cognición son absolutamente interdependientes.

En esta educación que estamos planteando el hombre se va construyendo en la interioridad del espíritu, donde nacen y se afirman el gusto, el sentido de la belleza, la claridad del intelecto, la formación del sentimiento y el vigor de la libertad. Porque la producción estética conduce al hombre a la libertad de la razón, de la moral, y, finalmente, del pensamiento político.

Como consecuencia de los planteos anteriores surge otra original idea que sustenta y provoca este Proyecto: *la producción de hechos estéticos por*

parte de los alumnos genera en ellos un proceso de fuerte individuación donde cada uno se reconoce a sí mismo en su propia producción, diferente del otro, con un producto estético que ningún otro alcanzó ni alcanzará nunca, con la poderosa percepción de haberse construido a sí mismo logrando un lugar particular y propio en el mundo, sin necesidad de comportamientos masivos para encontrar su lugar de pertenencia o, en todo caso, con la sensación de pertenecer, todos, al maravilloso espacio de la creación estética.

No crean que estas ideas son posibles únicamente en el Bachillerato de Bellas Artes. Nuestro convencimiento es que estamos ante *una educación posible para todas las instituciones educativas*.

Sólo es cuestión de poner en marcha las ideas.

Lic. Marcelo Arturi
Director del Bachillerato de Bellas Artes

PARTE 1

PROYECTO INSTITUCIONAL

El itinerario

El Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”, -por su contrato fundacional-, se ocupa de la educación estética. Fue creado por las demandas de un grupo de profesores de la Escuela Superior de Bellas Artes -hoy Facultad- transformando la escuela de dibujo de la Universidad en un Bachillerato especializado cuyo plan de estudio estaba influido por la filosofía de la “educación a través del arte” que contemporáneamente defendía Herbert Read¹, y otros pensadores convencidos de que a través de la sensibilización estética se lograría un mundo mejor que el formado por la educación en la que prima el eje lógico-matemático.

La referencia histórica en nuestra Universidad para la educación estética remite a 1906 y tiene como marco institucional el Museo de Ciencias Naturales. La Escuela de Dibujo fue fundada por Joaquín V. González para el Instituto del Museo. Sus cursos estuvieron abiertos a la comunidad y fue

la importancia de estos últimos la que determinó, que en 1921, el Presidente de la U.N.L.P. Doctor Melo, creara la Escuela de Artes. El proyecto separa los cursos de extensión de la Escuela de Dibujo del Instituto del Museo y los instala en la Escuela de Artes quedando ésta bajo la dependencia directa de la Presidencia y del Consejo Superior de la Universidad.

En 1923, el Presidente Doctor Nazar Anchorena presenta el proyecto para la creación de la Escuela Superior de Bellas Artes, aprobándose al año siguiente, en 1924. En abril de ese año comenzaron los cursos y fue oficialmente inaugurada el 5 de junio de 1924. Funcionaba en ese momento en el Teatro Argentino y dependía, igual que la anterior, del Presidente y Consejo Superior. En ella se enseñaba pintura, escultura y música y las carreras de Profesor de Dibujo, Dibujante Técnico y cursos especiales de Dibujo para obreros. Fue la primera en su género en el país. El 16 de noviembre de 1926 se aprobaron los planos y el presupuesto para la construcción del nuevo edificio de la escuela fijándose, por resolución, el 19 de noviembre del mismo año como fecha de colocación de la piedra fundamental en el terreno frente a Plaza Rocha.

En el año 1949, dentro del área de Extensión, se crea el Ciclo Básico, que toma alumnos de escuelas primarias en los últimos tres años y adolescentes con primaria completa.

No había una normativa clara que así lo definiera pero el uso generaba un pequeño sistema que se alimentaba a sí mismo. El orden de circulación de los alumnos era Ciclo Básico, la Escuela de Artes, que los docentes y algunos expedientes siguieron llamando Escuela de Dibujo y recién Escuela Superior de Bellas Artes.

En 1956 se regula la configuración que se estaba dando de hecho, creándose dentro de la Escuela Superior, el Bachillerato especializado. Su plan de estudios provisorio, que tuvo vigencia hasta 1959, tenía una duración de seis años. Desde su creación y hasta 1959, el Bachillerato se nutrió, solamente, de los alumnos de la escuela de dibujo que, voluntariamente, optaban por él. Al mismo tiempo, la escuela de dibujo no recibió más alumnos en su primer año.

El primer plan de estudios fue aprobado por el Consejo Superior en abril de 1959. Se establecieron tres orientaciones: dibujo técnico, dibujo artístico y música. El ingreso se hacía luego de un examen de aptitud. Los seis años de duración estaban divididos en dos ciclos de cuatro y dos años, respectivamente. Finalizado el primero, según las aptitudes del alumno, se determinaba si seguía con la especialidad o solamente con las materias generales. Vemos aquí primar la idea de las condiciones o aptitudes que sustentan el concepto de “virtuosismo” que tuvo vigencia casi hasta nuestros días e impregnó los planes de estudios subsiguientes.

Como al sustituir el anterior profesorado “secundario” que se cursaba en

la Escuela de Artes por el Bachillerato especializado, se perdía la salida laboral que el primero brindaba, entre 1960/61 se da “solución” a esta cuestión con la creación del Magisterio, dentro del Bachillerato, que habilitaba para el ejercicio de la docencia en el nivel primario en las especialidades de plástica y música. Intentando desde la regulación la diferenciación, algo que se sabía al interior de las dependencias de la Universidad y que se desdibujaba para las instituciones educativas provinciales convirtiéndose en terreno de disputa laboral. Gran parte de las discusiones docentes eran el solapamiento de las incumbencias laborales. De alguna manera, fueron cuestiones tenidas en cuenta en la creación del Bachillerato y en las posibles articulaciones del sistema, lo que no era considerado más que por un grupo reducido de la gestión encabezado por el Director de la Escuela Superior, el Profesor Néstor Raúl Picado. Sin embargo, el registro docente de la Dirección General de Escuelas de la Provincia deja ver que tanto los graduados de la Escuela de Artes y los de la Escuela Superior de Bellas Artes se repartían los cargos sin diferenciación alguna, de la misma manera que en la actualidad los egresados del Bachillerato y los de la Facultad de Bellas Artes, aunque por razones totalmente distintas.

La reconstrucción de estos debates arroja luz sobre la imposibilidad manifiesta de los marcos teóricos que manejaban los docentes, en ese momento, de dar cuenta de la diferenciación, quedando ésta a merced de limitaciones formales y arbitrarias, única respuesta posible desde ellos. Un análisis sistemático de los planes de estudio muestra como única diferencia el tiempo de frecuentación; tanto los objetivos como los contenidos y actividades se prescriben desde el mismo lugar y se predicán de la misma forma. De una u otra manera, se sigue definiendo al aprendizaje del arte como un producto de formación individual con una fuerte carga innatista, llegando a la conclusión “a priori” de que no se lo puede enseñar y por lo tanto, es inabordable desde las instituciones, las cuales se ven impelidas a desarrollar, solamente, capacidades artesanales y a enseñar técnicas de producción.

Con la aprobación del plan de estudios en 1961, el Bachillerato cubría parte del nivel primario (en forma complementaria desde el Ciclo Básico), el secundario (seis años con orientación en dibujo artístico, técnico y música) y los trayectos técnicos profesionales: técnicos dibujantes dictados en cursos nocturnos denominados “subprofesionales”.

A partir de 1974, la Escuela Superior de Bellas Artes es elevada al rango de Facultad. En ese mismo año el Rector de la Universidad dispone que el Bachillerato de Bellas Artes pase a depender solamente de la Presidencia de la Universidad, la que ejercerá, desde ese momento, más directamente la supervisión académica y administrativa del mismo.

En ese año, el plan de estudios se redujo a cinco años en correspondencia con las otras escuelas medias de la Universidad. Otra vez, la regulación viene a hacerse cargo de lo que de hecho ya sucedía y estaba configurado desde la práctica, el sistema medio universitario. Le siguieron medidas complementarias como la Resolución del Rectorado de marzo de 1975 que dispone que el Curso Básico para niños pase a depender definitivamente del Bachillerato de Bellas Artes, o la discusión de la necesidad de un espacio físico propio que da como resultado el traslado al lugar que ocupa actualmente.

Es frecuente escuchar que el plan de estudios inicial de este Bachillerato especializado tenía una carga horaria que privilegiaba, utilizando la terminología de la época, las materias artísticas o específicas por sobre las materias comunes o generales y las disponía, de esta manera, a lo largo de los seis años de la cursada. Los equilibrios y la actitud de los docentes de las materias comunes estaban imbuidos del espíritu que animaba el contrato fundacional y dictaban sus asignaturas en función de los logros buscados por la educación a través del arte. Quizás esto último haya construido una imagen que en los expedientes no se encuentra. Si analizamos el plan de 1956 las materias especiales cubren un 45,5% y las generales el 54,5%. Los pesos relativos son menos importantes ya que toda la escuela giraba en torno a las especiales. El plan de 1960 muestra un porcentaje distinto: especiales 32,5% y generales 67,5%, sin embargo, en los relatos de los viejos docentes de la institución consultados no se encuentran estas diferencias. Según ellos “nada había cambiado”. Las nuevas camadas de docentes comenzarán, poco a poco, a romper el equilibrio que sólo permitía la imagen objetivo construida y consensuada por los fundadores. No hay que ver en esto un cambio producido por el recambio generacional simplemente, sino una fuerza instituyente desalojando a lo instituido por el juego de los distintos marcos teóricos. Los avances notorios de las metodologías en las Ciencias Sociales y en las Experimentales contrastan con la poca actividad en las disciplinas estéticas. La discusión sobre los marcos teóricos comienza a ser parte de la formación de grado de los nuevos docentes, en cambio, la formación de grado de los profesores del área estética queda pegada a la educación a través del arte, imposibilitando todo crecimiento y clausurando toda discusión posible.

La tensión entre estas dos lógicas se manifiesta en las reuniones docentes y en los interminables pedidos de aumento de horas bajo la tutela del imaginario del plan anterior; aparentemente, única solución posible prescripta desde la educación a través del arte. Lógicas aparentemente contradictorias, a primera vista, enfrentadas entre sí que ocultan las relaciones de poder al interior de la institución. Esto se vio más claramente cuando en 1974 el Bachillerato, desde lo formal, ingresa al sistema medio universitario, algo que

nunca estuvo en duda pero que la práctica heredada de la fundación solapaba incumbencias entre la Presidencia y la Escuela Superior. Los profesores de las materias especiales sienten que pierden más terreno aún con las reformas. El cambio de aulas, que significó instalar nuevos talleres, la redistribución de oficinas y la separación de roles directivos, parecía alejarlos del núcleo fundador.

De todas maneras, los dos grupos resuelven desde una misma lógica de adición o sustracción las tensiones de un plan de estudio que yuxtapone una serie de materias a lo largo de los años. Es así que se suprime un año sin mayor discusión y los contenidos de las materias, como decían los docentes de esa época, se aprietan “un poco”, imagen que representa la distribución de los conceptos disciplinares en los cinco años previstos en la modificación.

Un currículum es más que un plan de materias organizadas, pero si sólo se predica sobre lo dado lo único que lograremos son distintas organizaciones de lo mismo, un poco más, algo menos, como diría Antonio Machado.

Las nuevas regulaciones no terminan de configurar la Institución y las prácticas aditivas y sustractivas no dieron los resultados esperados por el cuerpo docente que se entregó de lleno a una nueva configuración. Las discusiones fueron las mismas, esta vez permeadas por la lógica política que las hacía parecer diferentes. Fruto de estas discusiones es el nuevo proyecto curricular del Ciclo Básico de Aplicación, estableciéndose objetivos, estructura y pautas de funcionamiento. En el Ciclo Básico se dictan cursos de plástica y música, convirtiéndose en propedéutico para el Bachillerato, y prevé el acceso en forma directa al nivel secundario de los egresados que lo aprobasen. Es en lo único que se logró acordar y, fieles a las lógicas vigentes, el plan comenzó a gestarse por el principio y predicando sobre lo dado.

Este espíritu movilizador fue abruptamente cortado con el cierre de la Universidad, primero, y por el golpe militar, después.

En 1976 se elaboró un proyecto de nuevo Plan de Estudios del Bachillerato que también contempla las tres modalidades tradicionales e incluye al Magisterio en Educación Estética como un ciclo optativo de tres años de duración, que habilita para el ejercicio docente y otorga el título de Maestro de Plástica y Maestro de Música, reconocidos, en ese tiempo, por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Las actas y las descripciones denotan una participación activa de los docentes. Las descripciones oficiales contrastan con los relatos de los docentes de la época. Estos últimos cuentan que las reuniones eran simplemente formales, en ellas se corregían pocas cosas y en la mayoría de los casos eran meramente informativas.

En 1977 se pone en marcha un nuevo plan de estudios que borra el

espíritu fundacional modificando cargas horarias, relativizando lo específico, primando las materias del área de las exactas en detrimento de las sociales, las lenguas y las específicas.

Los porcentajes entre materias generales y especiales no tienen gran variación con el plan 60, de todas maneras, los porcentajes, por sí solos, no reflejan los pesos relativos de las distintas asignaturas. Las horas de apoyo, la relación de alumnos por docente, la flexibilización de los horarios, etc., hacían parte de la diferencia pues sólo privilegiaban las materias generales. Pero la pérdida fue, sin duda ninguna, la destrucción del contrato fundacional y la ruptura de la imagen objetiva construida por el claustro docente.

El 7 de marzo de 1978 se impone al Bachillerato de Bellas Artes el nombre de Profesor Francisco Américo De Santo. Una pequeña compensación, un reconocimiento a uno de los maestros fundadores que fue vivido por los docentes como un paso necesario para volver al espíritu del Colegio.

El plan 77, como tal, no funcionó jamás; el deterioro de la currícula viene actuando a partir de la puesta en práctica del plan, ya que desde el comienzo, por la imprevisión, se tropezó con dificultades presupuestarias y sobrecarga de horas semanales que terminaron por eliminar la cursada anual de los talleres del área de plástica, convirtiéndose en rotativos y trimestrales; las comisiones de seguimiento y evaluación previstas (Consejo de áreas -CODA-, Régimen departamental -REDEP-, Consejo asesor de profesores -CADEP-, Servicio pedagógico del Bachillerato -SEPE-) nunca funcionaron ni se hicieron evaluaciones correctas del desarrollo del plan.

La vivencia de estos problemas y las frustraciones que ocasionaron tuvieron respuestas disímiles: la más común fue modificar (a veces tibiamente; otras, radicalmente) objetivos y contenidos sin volcarlos a los programas; así, el dictado de las clases nada tenía que ver -en el mejor de los casos- con los programas presentados a Dirección. Esto era vivido como una forma de revelarse ante la ideología impuesta.

Esta metodología es la que ha permitido evolucionar a las materias y les ha dado los mejores resultados a los docentes. Fue esta actitud de los profesores la que mantuvo el carácter experimental del Bachillerato y no la Dirección del proceso. Con las nuevas autoridades durante el periodo democrático se renovaron las ansias de cambio y, luego de varios pedidos, se modificaron cargas horarias, materias, etc. Con posterioridad y, capitalizando el espíritu movilizador del cuerpo docente, se organizaron los Seminarios de Educación en 1986/87 que dieron como resultado una serie de propuestas concretas sobre programas, contenidos y recomendaciones generales (por departamento y sin ninguna visión global) que no plasmaron en un nuevo plan

de estudio. Estos seminarios se realizaron a instancias de los docentes, como consta en el discurso de apertura de la Directora Profesora Nethol, desarrollándose en seminarios, mesas redondas, trabajos por equipos y, fundamentalmente, reuniones departamentales del 27 de mayo al 14 de noviembre de 1986 y del mes de abril al mes de noviembre de 1987, una vez por mes y con suspensión de clases. Los docentes, graduados y alumnos se reunieron en torno a temas tales como fines y objetivos del Bachillerato, plan de estudios, metodologías, evaluación y régimen de promoción e, incluso, administración y organización escolar.

En 1988, a instancias del C.E.M.y.P. (Consejo de Enseñanza Media y Primaria) se organizan las comisiones de cambio de plan de estudio en todos los colegios medios de la Universidad, realizándose análisis descriptivos y críticos de la realidad curricular vigente. En el Bachillerato dicho análisis da cuenta de la ausencia de modificaciones que aparentemente se habían efectivizado, según la vocación manifestada en el seminario. Un indicador de esto son los porcentajes que arrojaron los análisis de contenidos, objetivos y estrategias divididos en tres categorías: siguen vigentes, fueron modificados y dejan de tener vigencia. Con respecto a los objetivos el 53,19% siguen vigentes, sólo un 27,63% han sido modificados y un 19,14% han dejado de tener vigencia, es decir aparecen en los programas pero los docentes no generan acciones a partir de ellos por considerarlos poco importantes para el desarrollo de sus disciplinas. En los contenidos las cifras son muy parecidas, 57,44% para aquéllos que siguen vigentes, 27,65% fueron modificados y 14,89% han dejado de tener vigencia. Las estrategias tienen grandes variaciones: el 46,80% siguen vigentes, son las prácticas más habituales, 10,63% son modificadas y 42,55% dejan de tener vigencia, esto es porque las pruebas integradas (las cuales deberían tener un capítulo aparte) dejan de ser tomadas por los docentes y no hay acción alguna por parte de la Dirección que modifique tal situación. En los años siguientes, la comisión no se reunió sistemáticamente, por lo cual tampoco se llegó a concretar ninguna modificación o adecuaciones tendientes a crear un nuevo plan como en los otros Colegios. De todas estas discusiones queda claro que los mismos imaginarios que animaron las anteriores controversias siguen dando vuelta, sólo se piensa desde la disciplina y, en el mejor de los casos, desde el área departamental.

Al no canalizarse las inquietudes que emergieron en 1986/87, al no tenerse en cuenta lo diagnosticado por la comisión de cambio de plan en 1988 y en ausencia de directivas, los docentes volvieron a la práctica de modificar aisladamente los objetivos y contenidos de sus asignaturas, sólo que en esta etapa se hicieron en forma departamental (lo interdepartamental fue propuesto por el Departamento de Ciencias del Hombre y el De-

partamento de Plástica con respecto a la correlación horizontal y vertical de las asignaturas Historia e Historia del Arte) explicitando la mayoría de esos cambios en los programas.

En 1992, la Dirección actual, retomó todos estos antecedentes y elaboró un diagnóstico por demás ajustado. La nueva gestión, utilizando instrumentos tales como: encuestas a alumnos, padres, docentes, etc., análisis críticos de los programas, reuniones departamentales, de concejo, relatorías del Gabinete de Orientación, confirmó juicios que fueron tratados ampliamente por los docentes, comprobó la desactualización de otros juicios y la aparición de nuevos problemas, o de problemas viejos que salieron a la luz cuando se cuestionaron metodologías de trabajo. El diagnóstico demostró que el plan 77 estaba totalmente desdibujado, tanto objetivos, contenidos, sistemas de evaluación, como metodologías habían sido modificados. Estas modificaciones no eran solo pequeñas adecuaciones sino cambios radicales que excluyen desde materias a contenidos. De todas maneras, el cascarón del plan 77 sigue operando como freno y el proyecto ideológico que sustentaba presiona minimizando la profundidad de los cambios. Por un lado, tenemos el esqueleto del plan que nos muerta un abanico de disciplinas atomizadas en sus cargas horarias (las materias de dos horas cátedras abundan en la currícula) y, por otro lado, las modificaciones que los docentes han instrumentado con respecto a objetivos, contenidos y metodologías. A esto, hay que agregarle la desaparición de materias y el aumento de horas en otras que realizaron los directivos, a instancias de los profesores. El problema a resolver no son tanto las modificaciones en sí, sino el hecho de que fueran hechas inorgánicamente y siempre en función departamental, materia por materia, perdiendo así la visión global.

Reflejo de este análisis es la reestructuración de 4to., 5to. Y 6to. Año (en lo curricular, carga horaria, en el sistema de evaluación y promoción) basada en las recomendaciones de los docentes que trabajaron en los seminarios 86 y 87. La necesidad de modificar los sistemas de cursadas y evaluación fue la conclusión a la que llegaron los docentes, en ese momento, al analizar globalmente el plan y observar que este no prevé el 6to. año con un nexo, sino como una prolongación de los años anteriores; evidentemente el tema de la articulación con la enseñanza superior no fue tenido en cuenta cuando, en 1977, se trazo el perfil del último año de nuestro establecimiento. Todas las adecuaciones tuvieron un doble carácter: por un lado llevar adelante las recomendaciones de los docentes que nunca fueron oídas; por otro lado, instalar aquellas experiencias que nos pusieran en el camino del nuevo plan de estudios.

El diagnóstico elaborado por la Dirección permitió implementar distintas líneas de trabajo.

a) Volver al contrato fundacional y considerar las demandas actuales de la comunidad hacia el Bachillerato de Bellas Artes.

Para cumplimentar este punto se realizó una consulta utilizando como instrumento una carta. En ella se expresaba la voluntad de los docentes del establecimiento de conocer la posición de los Profesionales consultados sobre los contenidos, que considerarían deberían abordarse curricularmente, vistos desde sus áreas específicas, y al mismo tiempo indagar sus expectativas sobre el papel que debe desempeñar nuestro Bachillerato dentro de la comunidad platen-se. Hemos trabajado en dos sentidos: por un lado, una ronda de consultas a los Colegios Profesionales, la Dirección Gral. de Cultura y Educación en su rama Artística, directores del Teatro Argentino, del Conservatorio Provincial, músicos y plásticos reconocidos de la Ciudad de la Plata y Capital Federal, etc. Por otro, a los docentes que participaron desde el inicio del Bachillerato y ex alumnos. Esto nos ha dado una clara idea del imaginario que la comunidad tiene del “deber ser” del Bachillerato. Mas allá de las concepciones académicas puestas en juego se espera del Bachillerato de Bellas Artes que capacite a los alumnos para que éstos, utilizando las palabras más usadas en las encuestas, “toquen, pinten, hagan esculturas y conozcan el arte”. Lo que se pide es, a las claras, destrezas para la ejecución y conocimientos generales de historia del arte. A esto puede agregarse la posibilidad de expresarse y el desarrollo de las capacidades sensibles hacia la naturaleza, ideas puestas en juego por los viejos docentes del establecimiento que estuvieron ligados a su fundación. Los marcos teóricos que sustentan estos principios son los mismos de la educación tradicional, entendida ésta como educación académica o los postulados de la educación post-académica, hoy por hoy: dos caras de la misma moneda, de todos modos, un marco conceptual que dé cuenta de las discusiones actuales sobre la enseñanza-aprendizaje posible en la educación estética, no puede dejar de lado las representaciones / interpretaciones sociales que de esa enseñanza tiene la sociedad. Esto funcionó como una imposición en la construcción del nuevo plan.

b) Redefinir la enseñanza estética a la luz de las teorías educacionales contemporáneas.

La enseñanza estética en la actualidad se ve a sí misma como progresista pero a poco de hurgar en ella vemos una maraña de ideas incoherentes, contradictorias, no articuladas y en la mayoría de los casos ni siquiera consciente. Además, salvo información muy específica, los docentes del área estética se

manejan con las mismas concepciones de los hechos estéticos que forman el paradigma social. Ante esto el inicio del proceso de redefinición de la enseñanza estética se realizó en jornadas de discusión internas con documentos, elaborados por la Dirección y los docentes del grupo de estudio del colegio que oponían a la visión anterior nuevos marcos teóricos, contaron con la colaboración, además, de los perfeccionamientos realizados por docentes de la Facultad de Bellas Artes, Humanidades y Ciencias de la Educación, el Instituto de Investigación de la Escuela Superior de Periodismo, el Collegium Musicum de la Capital Federal e Investigadores en educación estética como Clifford Madssen de los EE.UU. y Françoise Barriere, directora del Groupe de Musique Expérimentale de Bourges dedicado a la música electroacústica en Francia.

c) Generar un nuevo plan de estudios que tome la enseñanza de la producción estética como resultado de un proceso guiado para articular los lenguajes.

En lo inmediato: dar respuesta a las inquietudes que los docentes plantearon en los seminarios 1986-87 y que nunca fueron consideradas, generando acciones en aquellas que sirvan para los objetivos trazados. En este sentido los cambios fueron adecuaciones al plan 77 y se circunscribieron primero al último año del Bachillerato (anulación del trabajo final; introducción de disciplinas no previstas en el currículum; eliminación de los límites entre las áreas de técnico y artístico) y luego al quinto y cuarto sucesiva y gradualmente. Las adecuaciones en cuarto, quinto y sexto fueron diseñadas para romper el proyecto ideológico del plan originado en 1977 y para llevarlo, poco a poco, al concepto de educación estética que se ha instalado en las experiencias de los primeros años del ciclo medio.

En lo mediato generar una estructura curricular flexible que permita construir competencias comunicativas, individuos capaces de analizar la acción comunicativa como el componente esencial para el conocimiento de las formas de construcción de la realidad social.

d) Generar un programa de evaluación Institucional y de control de gestión.

Tiene como finalidad promover una mirada hacia el interior de la Institución de manera de incorporar a la cotidianeidad del Bachillerato la práctica de la evaluación. Facilitar así la comprensión y valoración de sus prácticas, la comprobación de los resultados de su actividad, la mejora en la toma de decisiones, el estímulo al perfeccionamiento profesional de sus responsables y docentes, como así también la posibilidad de generar actitudes de autocrítica que favorezcan tanto la consolidación del nuevo plan de estudios como la posibilidad de establecer los cambios que pudieran ser necesarios.

El nuevo plan

La escuela como ámbito prepolítico.

El surgimiento del actual proyecto institucional del Bachillerato de Bellas Artes da cuenta de la participación plena de sus docentes en las revisiones críticas que se realizaron, aún antes de su misma concreción y en la presente estructuración, a través de los aportes de los departamentos, del trabajo en Comisiones, de los grupos de estudio.

El trabajo de construcción del currículum del Bachillerato es posible, en gran parte, debido a la explicitación de un marco teórico que supera las lógicas aditivas y sustractivas presentes en el paradigma de la educación “general” y la “artística”. Estas lógicas, siempre en conflicto, no permiten la visualización de las fuertes interrelaciones entre ellas, generando territorios de fronteras definidas y en permanente actitud de búsqueda de predominancia de una sobre la otra al interior de la institución. La posibilidad de que estos conflictos tuvieran un nivel imperceptible -en las “épocas de oro”²- se debió más a un discurso hegemónico que a una construcción consensuada. La incapacidad -de los marcos teóricos tradicionales (académicos y post-académicos) de la educación artística- de poder armar una cadena de significantes equivalentes que no obture o no imposibilite el ingreso de concepciones epistemológicas que confronten con el innatismo, es manifiesta y se puede denunciar.

La educación estética surge como una forma de enmarcar lo no pronosticable de la expresión subjetiva dentro de la situación objetiva de la cultura. Para dar cuenta de la relación inquietante de incompatibilidad aparente entre ideas estético expresivas, por un lado, y modelos objetivos culturales de la realidad social, por otro. Hasta ahora los dos paradigmas en pugna -el académico y el post-académico- han asumido y apoyado el interés de la educación estética en la esperanza de que se vean cumplidas las promesas encerradas en ella: la esperanza de que la actividad sensorial se convirtiera en una especie de punto de partida para procesos educativos; que la obra generada individualmente fuera experimentable realmente como expresión de la naturaleza interior; la pretensión del sujeto de vivir experiencias inefables como un inefable. Desde una postura crítica de la ideología, se debe partir de la sospecha de que estos intereses, tal vez, no fueron nunca otra cosa que una compensación burguesa de las dificultades que conlleva la sociedad industrial capitalista al introducir una relación abstracta de intercambio entre el ente cultura y el hombre, una relación que hace más difícil asociar las necesidades, impulsos o ideas con las objetivaciones culturales³.

Un marco conceptual que dé cuenta de las discusiones actuales sobre

la enseñanza-aprendizaje posible en la educación estética, no puede dejar de lado las representaciones / interpretaciones sociales que de esa enseñanza tiene la sociedad.

El desafío hoy es construir desde la teoría crítica una cadena de equivalentes, para la Educación Estética⁴, que contenga las representaciones / interpretaciones sociales y nos dé la posibilidad de enseñar más allá de los procedimientos y recursos.

Aunque en principio la cadena puede expandirse indefinidamente, esta expansión se limita cuando un conjunto de vínculos o de nudos centrales han sido establecidos. La fijación de su significación en torno a un punto nodal articula la mayor cantidad de significantes logrando una fijación casi total y estableciendo una hegemonía estable.

La tendencia innatista, como punto nodal, claramente visible en la enseñanza tradicional, es el resultado ineludible de creer que la articulación del lenguaje artístico deviene del talento innato, por lo tanto, no es enseñable y de ahí que los únicos contenidos abordables y objetivables sean los medios técnicos. Ahora bien, si quisiéramos resumir la evolución de esta idea desde comienzos de siglo podríamos decir que se ha pasado de una especie de fatalismo de la herencia, sustentado por la idea de disposición natural, a una especie de fatalismo del medio vinculado a la idea de diferencias culturales irreversibles. Esto ha permitido que el conjunto de vínculos establecidos en torno a esta idea se debilitara. Pero si bien los conceptos particulares puestos en la cadena equivalencia ven debilitada su identidad por la deformación es verdad, también, que lo diferencial de cada particular se resiste a diluirse en la cadena, por lo cual los nuevos vínculos ven modificado su significado irreversiblemente. Es más la inclusión de cada particular presupone el debilitamiento de la identidad de éste y el fortalecimiento de lo que entrega a la cadena.

Incorporar, desde esta visión, concepciones epistemológicas en la educación estética es difícil -ya que no nos es posible operar desde la posesión de una identidad plena, lo que presupone una objetividad suturada enteramente, sólo posible por la pérdida de la amenaza, la negación de la existencia de lo otro, de lo antagónico.

Construir un discurso pedagógico en la educación estética contemplando las tensiones entre el paradigma instalado y el que se pretende instalar es a tarea que se viene desarrollando en el Bachillerato de Bellas Artes y que ha dado como resultado el nuevo plan de estudios.

Su construcción discursiva no puede verse como un rodeo por el ínter texto para poner en funcionamiento viejas categorías de la educación tradicional, ni puede ser descripta como una apropiación indebida, ni un senuelo,

sino como la necesidad de realizar fijaciones parciales ante la Imposibilidad de una fijación última del sentido.

La escuela como cruce de culturas.

Toda institución educativa adopta una posición y una orientación que implica una actitud selectiva de la cultura, que se concreta a través del currículum que pone en práctica. En la mayoría de los casos, ese currículum le es “dado” a las instituciones a través de los organismos de conducción central que los realizan con la participación de especialistas de diversas disciplinas, en el que se concreta un proyecto ideológico y de política educativa. La posibilidad de las instituciones educativas de construir su propio proyecto curricular, ofrece un desafío para sus integrantes y un compromiso ante la comunidad, ya que permite responder a las necesidades de los grupos sociales en forma más ajustada y estar acorde con los avances en los paradigmas culturales y en los modelos pedagógicos más actualizados. Las instituciones escolares proporcionan la legitimación social del conocimiento, cuya posesión permite a los individuos su participación en los procesos culturales -visto éstos como una serie de acciones políticas, sociales y económicas- de la sociedad. Lo que se aprende en las escuelas dará oportunidades- mejores o peores -de desarrollarse como persona- pero es determinante a la hora de insertarse en la estructura social en la cual tendrá que desenvolverse. De esto se desprende la gravitación que los proyectos curriculares institucionales tienen para las personas y la responsabilidad que conlleva su elaboración.

Pero, ¿puede el currículum por sí mismo, provocar cambios sustanciales en la realidad?

La respuesta es negativa si quienes lo desarrollan desconocen los marcos teóricos que lo sustentan, no han participado activamente en su construcción, el mismo se presenta como un marco rígido que no permite su adecuación y su implementación no se acompaña con las actitudes de investigación y reflexión necesarias. Pero es sí, si el currículum ofrece la posibilidad a cada docente de convertirse en un investigador de su propia práctica en el aula, si no es entendido como un instrumento dogmático, sino generador de una práctica reflexiva y crítica por parte de quienes tienen a su cargo la implementación, si su construcción es la resultante de un trabajo integrado de los actores involucrados.

La visión de la escuela como “cruce de culturas” que plantea Ángel Pérez Gómez, considera que la institución educativa es ámbito de confluencia de la cultura pública, la académica, la social, la escolar y la experiencial, confiriéndole identidad propia y relativa autonomía.

El marco teórico del actual plan de estudios de este Bachillerato de Bellas

Artes hace suyos estos conceptos, es por ésto que a propuesta de reconstruir la cultura desde nuestras practicas áulicas presupone como objetivo fundamental la reconstrucción del conocimiento individual a partir de la reinención de la cultura. Esto requiere de competencias comunicativas⁵, de capacidades de uso comprensivo, expresivo y reflexivo de los alumnos que les permita la adquisición de normas, destrezas, y estrategias -cognitivas y meta cognitivas- asociadas a la producción de textos, textos icónicos y en consecuencia a la apropiación de los mecanismos pragmáticos que consolidan la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de interacción.

La noción de uso aparece aquí como el eje de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos sobre la lengua y la comunicación que entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación.

El uso del término cultura viene a saldar demandas presentes en el contrato fundacional. En el imaginario de los actores institucionales, aún hoy, hay una pulsión encaminada a ser artista y, por lo tanto, sólo desde ese lugar “hacer” cultura. Esta pulsión es la que animó al grupo de docentes / funcionarios que creó el Bachillerato y es la relación que socialmente se establece: artista-arte-cultura. Los nuevos conceptos desarrollados por las ciencias humanas y la crisis profunda de los significados de artista, de arte y sus nuevas interacciones nos imponen un cambio para no reproducir relaciones que han caducado abruptamente. Sin embargo las innovaciones de la producción teórica tienen un bajo impacto en el paradigma social. Y las trans-posiciones didácticas no escapan fácilmente a esta regla.

La posibilidad de reconstruir la cultura desde nuestras prácticas genera los puentes necesarios, facilita las suturas entre los dos paradigmas en juego. La nueva mirada ve a la educación estética como un todo a construir, como una reflexión crítica de la experiencia sensible y los marcos objetivables de la cultura.

El marco teórico en el cual se basa este proyecto curricular se inscribe dentro de una concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica, ya que sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar y sostiene que “deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias, sean lo más correctos y ricos posibles”⁷⁶.

Esto implica:

- Que existe un sujeto cognoscente que es activo frente a la realidad, que establece con el objeto de conocimiento una relación dinámica,

no estática y que interpreta la información de acuerdo a sus propios esquemas de conocimiento.

- Que en ese proceso de interpretación de la realidad, todo conocimiento nuevo se construye partir de lo ya adquirido, de lo previo, trascendiéndolo. Esto significa que nunca lo nuevo será igual a lo ya adquirido, sino que lo contendrá y lo superará, alcanzando un equilibrio transitorio, hasta el surgimiento de una nueva realidad, que provocará un nuevo desequilibrio y reiniciará el proceso. Los conocimientos previos podrán ser el resultado de experiencias educativas anteriores o de aprendizajes espontáneos, pero siempre un nuevo aprendizaje escolar se hará a partir de conceptos, representaciones y conocimientos que el sujeto ha construido en el transcurso de sus experiencias anteriores, sean escolares o no, pero que condicionan en gran medida los nuevos aprendizajes.
- Que el aprendizaje será siempre producto de la actividad mental constructiva, propia e individual que obedece a necesidades internas y a estímulos externos.
- Que al referimos a estímulos externos nos remitimos a la idea vygostkiana de “zona de desarrollo próximo”, entendida como la distancia que existe entre lo que una persona puede resolver independientemente (nivel real de desarrollo) y lo que puede hacer bajo la guía de otra persona, adulto o compañero más avanzado (nivel de desarrollo potencial), lo que da cuenta del carácter no estrictamente individual del aprendizaje, sino también de su consideración como actividad social.

El modelo que planteamos (basados en los trabajos de Vigotsky y Bruner) necesita crear espacios de diálogo, de significado compartido entre el ámbito del conocimiento privado experiencial, y el ámbito del conocimiento público académico, de modo que pueda razonablemente evitarse la yuxtaposición de dos tipos de esquemas de análisis y resolución de problemas incomunicados entre sí: el experiencial y el académico, el escolar y el extraescolar.

Bruner y en especial Edwards y Mercer (1988), -apoyándose en los planteamientos vigotskyanos y basándose en los avances de la teoría de la comunicación-, desarrollan una teoría donde se explica el trayecto de competencias del adulto al niño, del maestro al aprendiz como un proceso de creación de ámbitos de significados compartidos a través de procesos abiertos de negociación y de construcción de perspectivas intersubjetivas.

El marco teórico desde el que se fundamenta el presente diseño curricular deberá asimismo establecer ciertas pautas básicas sobre la intervención pedagógica encuadradas en una concepción constructivista de aprendizaje y

la enseñanza, que constituye uno de los aspectos instruccionales del diseño.

En primer término será necesario explicitar qué se entiende por intervención o ayuda pedagógica. La cuestión del cómo enseñar ha sido preocupación de la didáctica desde siempre. Superando visiones transmisivas de la enseñanza, la concepción constructivista de la intervención pedagógica se refiere, esencialmente, a la posibilidad de crear las condiciones adecuadas para incidir sobre la actividad mental del alumno. Puede afirmarse con César Coll, Salvador que: “la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno “aprenda a aprender””.

¿En qué consiste entonces la ayuda pedagógica entendida en términos constructivistas? El concepto de ayuda tiene una doble interpretación:

1. el proceso de aprendizaje, la construcción de conocimientos es algo que realiza el sujeto que aprende en forma absolutamente personal (nadie puede aprender por otro) y
2. se entiende que se ayuda en la medida en que se usan todos los medios disponibles para favorecer y orientar ese proceso, partiendo del conocimiento de sus características y necesidades.

Coincidiendo con la autora española Isabel Solé, quien afirma que absolutamente sí se puede y se debe enseñar a construir, ya que la construcción que el sujeto realiza en interacción con los objetos de conocimiento, que es intransferible, se realiza en el marco de unas relaciones sociales, en el cual los compañeros y el docente adquieren un rol fundamental. Ahora bien, ¿qué deberá tener en cuenta el docente en su función de mediador del conocimiento? ¿Cómo se traduce el concepto de ayuda pedagógica en la tarea del aula? Gran parte de los aspectos que deberá tener en cuenta en este cometido no hay duda que pasarán por sus actitudes hacia el aprendizaje, los alumnos, los contenidos, la institución y su propio rol. A partir de allí, podrá implementar estrategias de intervención orientadas a que los alumnos construyan aprendizajes significativos, desarrollando a su vez, actitudes favorables para esta tarea, para la institución, los docentes, su propio rol de aprendiz, en un marco de seguridad y confianza personal.

Resulta obvio explicitar que las consecuencias de estas experiencias van mucho más allá de unos resultados escolares, ya que redundan en un fortalecimiento de la propia imagen y la autoestima personal.

Pero, ¿qué características tienen tales estrategias de intervención? ¿En cuáles acciones concretas se manifiestan? Entendemos que no podrán estar ausentes:

- La consideración de los conocimientos previos que los alumnos poseen, entendida como la indagación necesaria de las ideas y esquemas cognitivos que ya tienen sobre los que establecerán relaciones con lo nuevo a aprender. Para el profesor es fundamental conocer esto para poder seguir el proceso y para el tendido de los “puentes cognitivos”, los organizadores previos de los que habla Ausubel, que permitirán al alumno pasar de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a uno más elaborado.
- La selección y organización de los contenidos que habrán de aprender los alumnos, orientados a la construcción de competencias comunicativas.

Cabe aquí una referencia al concepto de transposición didáctica, entendida como “el proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes por los cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado” (Frigerio, G. y otras, *Cara y ceca de las instituciones educativas*). Es necesario que los docentes tomen plena conciencia de este proceso de simplificación que realizan, de los riesgos que conlleva, así como de la influencia que cobran las diferentes propuestas editoriales, para tenerlos en cuenta en el momento de su selección:

- La organización y planificación de situaciones didácticas, que permitirá 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, confrontación, interacción, trabajo conjunto, es responsabilidad de los docentes y son la clave para la construcción de aprendizajes significativos y la recontextualización de los contenidos.
- El seguimiento del proceso de aprendizaje, imprescindible para asegurar que la demanda es adecuada y para considerar las dudas y errores que el alumno comete, que en su mayoría, forman parte del mismo proceso de construcción del conocimiento y dan cuenta de cómo se está reelaborando y reestructurando lo que ya posee a partir de la nueva información que se recibe.
- La configuración de un clima áulico de seguridad, confianza y respeto mutuo, en el que pueda permitirse el disenso, la discrepancia,

equivocarse, dudar, debatir, respetar lo que piensan los otros, el aliento ante los logros y no sólo la remarcación de los yerros, el sentirse identificado y reconocido en sus aspectos personales.

Un docente que tome en consideración estos aspectos habrá encuadrado su rol en un marco constructivista de la intervención pedagógica.

De las intenciones a las prácticas⁸

Todo este encuadre teórico al que se ha hecho referencia se concreta y materializa en el “formato” o diseño del currículum, en la estructura de gestión y en una particular forma de ver la dimensión pedagógico-didáctica.

El currículum prescripto a través de la interacción didáctica es moldeado por los actores y las condiciones concretas de la acción⁹, deviene en currículum real del cual da cuenta la dimensión pedagógico-didáctica al mismo tiempo que la estructura de gestión opera sobre las condiciones de la acción tendiendo a acortar las distancias entre lo prescripto y lo real.

1. Del grupo de gestión.

Construir el propio proyecto curricular, ofrece un desafío y un compromiso para los actores institucionales imposible de desarrollar sin una participación genuina y un contexto donde la diversidad sea un valor. Admitir que los actores institucionales tienen intereses, propósitos y objetivos diferentes pone al grupo de gestión en el lugar de coordinador, de mediador en los procesos de negociación de los diversos intereses en juego, al mismo tiempo que lo ubica como el representante de los objetivos institucionales.

El proyecto institucional, entonces, es estructurante y funciona como un organizador institucional, ofrece la posibilidad, a cada docente, de convertirse en un investigador de su propia práctica en el aula, una práctica reflexiva y crítica, un trabajo integrado con todos los actores involucrados.

Esto implica una conducción que organice la negociación y defina el contexto donde se llevará a cabo atendiendo siempre al cumplimiento del proyecto institucional.

En el Bachillerato de Bellas Artes se han definido, para esto, tres ámbitos claramente identificables y al mismo tiempo articulados por las acciones resultantes, en un entramado que las vincule e interrelaciona necesariamente.

- diseño de políticas al interior de la institución
- instalación de las políticas al interior de la institución
- instalación de los paradigmas

La relación Dirección-Consejo Asesor no tiene, desde la historia objetiva,

la fluidez que siempre ha caracterizado a los otros colegios de la Universidad. Deconstruir la gestión fue una necesidad antes que una respuesta de gobernabilidad. Los ámbitos son en definitiva, superficies de la trama institucional en donde reconocerse para actuar como grupo de gestión.

El diseño de políticas al interior de la institución es el resultado de la concertación de los grupos de estudio y las comisiones del Consejo Asesor en interacción permanente con los directivos.

La instalación de las políticas al interior de la institución la llevan adelante los Jefes de Departamento y Coordinadores de áreas, a través de acciones definidas con los docentes. De este modo se genera una práctica institucional, una praxis, una relación donde teoría y práctica se retroalimentan en constante modificación.

La instalación de los paradigmas se lleva adelante con los grupos de transferencia y extensión. Se trata de dar cuenta de los dos paradigmas en juego para la educación estética, el tradicional y el que se desarrolla en la institución.

2. De la organización institucional.

La gestión institucional del Bachillerato prevé una organización que va estructurando la gestión curricular desde el Proyecto Institucional hasta el aula, con niveles intermedios de programación donde los diseños se articulan entre sí, en forma vertical y horizontal.

El Proyecto Institucional da cuenta de los postulados que la Universidad sostiene para la enseñanza pre-universitaria, expresa los acuerdos básicos acuñados por sus actores para esta institución, modalizada hacia la educación estética y concreta el diseño del plan de estudios vigente. En él se manifiesta la trayectoria de una institución que en su itinerario -por cierto nada fácil-, sus actores han construido un paradigma de la educación estética, que intenta superar concepciones tradicionales y orientarse en pos de ideales educativos democráticos.

A partir de allí, se organizan Programas por Departamentos atento a criterios superadores de las lógicas disciplinares. Así se estructuran los departamentos de Discursos Visuales, Discursos Musicales, Lenguas y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Experimentales y Discursos Gestuales, expresando cada uno de ellos su inserción en el Proyecto Institucional, su estructura organizativa y sus propuestas curriculares específicas.

Las jefaturas y coordinaciones accionan en el interior de los departamentos, en un entramado que articula con los equipos directivos de conducción, organiza la tarea de las diferentes áreas y sostiene las prácticas áulicas con sentido institucional.

De esta manera las áreas programan sus acciones en el marco contextualizador del departamento, entendiendo que los proyectos aislados no son

significativos si no son coordinados, abarcados, atravesados por la lógica y la impronta de esa unidad primaria de integración, donde se instalan las disciplinas afines, organizadas en función de un marco teórico e ideológico definido en el proyecto institucional. La coordinación se entiende en un sentido abarcativo y formativo, basado en metas muy claras, con una concepción estructurante de la educación. Es decir, una concepción del proyecto institucional superadora de la sumatoria de proyectos específicos y puntuales, que están integrados en el proyecto institucional, pero que no son el proyecto institucional.

A partir de los proyectos por áreas se organizan los Proyectos de aula por niveles que dan cuenta de las prácticas áulicas que realizan los docentes a cargo de los cursos.

La profesionalidad del docente, para operar en este sistema de proyectos, se entiende en un sentido amplio, como capacidad para adoptar una actitud investigadora de su propio modo de enseñar y un compromiso hacia su perfeccionamiento y actualización permanentes.

Este es también el sustento de plantear como proyectos de aula a los diseños curriculares que organizan las prácticas áulicas, concebidas como dinámicas e interactivas, resultantes de la armonización de las lógicas, intereses, expectativas y propuestas de docentes y alumnos en ese particular encuentro que es la sala de clases.

La implementación de la propuesta pedagógica en el aula, prevé una fase de preparación (previa a la ejecución del proyecto) destinada al diseño de formas o estrategias de resolver el problema a través de la búsqueda de información y una fase de ejecución. Para ello se plantean:

- 1- identificación de la información que se desea.
- 2- selección de posibles fuentes de información: primarias (orales, visuales, experienciales) y secundarias (mapas, documentos, libros, etc.)
- 3- ubicación de la información: primaria (diseño del programa de investigación u observación, por ejemplo) y secundaria (uso del catálogo de biblioteca, índices, etc.)
- 4- extracción y registro de la información: selección de una estrategia de lectura adecuada al objetivo, utilización de distintos medios y técnicas de registro.
- 5- previsión de estrategias de evaluación que prevean el seguimiento de los procesos anteriores y el control de gestión de la puesta en práctica del propio proyecto de aula.

Los Proyectos de aula constituyen una estrategia flexible que posibilita

el tratamiento de una amplia gama de situaciones en formas muy variadas. Este tipo de trabajo enfatiza el carácter procesual de la enseñanza y del aprendizaje. Dicho proceso supone, independientemente de quien lo haya iniciado, una activa participación del alumno en la planificación de su aprendizaje.

3. De la evaluación y el control de Gestión Institucional

“La evaluación institucional nos confronta con el abordaje de un espacio de conflicto, que permite analizar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas”. Las instituciones educativas no tienen por costumbre evaluar su funcionamiento como tales, “simplemente funcionan” como dice M. Santos Guerra. Cuando se piensa en evaluación dentro de las instituciones siempre se remite a la evaluación de los alumnos.

Una evaluación comprensiva de la institución educativa debería realizarse con la intervención de evaluadores externos e internos, incluyendo así “la mirada del extranjero”, según expresión de G. Frigerio y M. Poggi, es decir, del que no está comprometido con la institución y asegura la cuota de objetividad necesaria, y el aporte de los que “desde dentro” tienen un conocimiento más directo de las situaciones por el hecho de ser sus actores. Se incluyen aquí directivos, docentes, alumnos, padres, preceptores y no docentes. Todos y cada uno de estos estamentos tendrán que aportar para el conocimiento de la institución. Si bien aceptamos la afirmación precedente se optó por iniciar este proceso con evaluadores internos con distintos niveles de compromiso e inserción institucional de manera de aportar la cuota de objetividad inicialmente requerida.

Este programa asumirá la característica de autoevaluación institucional, entendida como plan global de mejoramiento y desarrollo institucional.

Una cuestión de significativa importancia es la creación de los instrumentos necesarios y adecuados para la recolección de los datos relevantes que permitan un análisis ajustado del funcionamiento institucional y de los resultados obtenidos. Ello conlleva en sí mismo las preguntas finales: ¿cómo se está haciendo la propuesta? ¿qué se está consiguiendo?, ¿en qué condiciones se está desarrollando?

En la recolección de datos se considerarán los aspectos cuantitativos, como los aspectos cualitativos, pues son ellos los que enriquecerán significativamente la evaluación del proyecto institucional.

Este programa sustenta la idea de vincular los resultados a estímulos antes que a sanciones, de modo de ir creando una cultura desmitificada del planeamiento y la evaluación, como partes de un proceso unificado más aún en este caso en que los actores son, en términos globales los mismos.

Dice Santos Guerra: “El equipo directivo, como dinamizador de la vida del centro, debe impulsar una reflexión permanente y compartida sobre la acción educativa que se realiza en el mismo”. Pero más allá de este impulso dado por el equipo directivo, todos los actores involucrados deben sentir que la evaluación institucional es de todos, que todos están comprometidos con esta tarea.

Sabemos que la evaluación en sí misma no garantiza las modificaciones en las prácticas institucionales, éstas deberán ser la consecuencia del trabajo posterior de los actores en cuanto al manejo de los resultados: la tarea más decisiva del programa es conseguir que la evaluación se convierta en un camino para llegar a mejorar la racionalidad y la justicia de la práctica educativa. Mientras más transparente sea el proceso, mientras más voluntaria sea la participación de los profesionales, mientras más diálogo se promueva, más fácil será convertir la evaluación en un instrumento de perfeccionamiento de los docentes y de la práctica que realizan.

El programa será desarrollado por el grupo de seguimiento, conformado por distintos actores institucionales (coordinadoras académicas, docentes, coordinadores y jefes de departamento) que en forma interdisciplinaria orienten la tarea, confeccionen los instrumentos, organicen los datos y procedan a su tratamiento posterior.

Inicialmente se prevé la aplicación de encuestas y entrevistas a todos los actores, como así también la obtención de información a través de registros de observación de distintas situaciones institucionales, registros etnográficos, análisis de documentos de circulación interna (programas departamentales, de áreas, proyectos áulicos, entre otros) distintos tipos de producciones, estados administrativos.

4. De los ciclos.

Esta institución, modalizada hacia la educación estética desde hace cuarenta años, se plasma en un diseño formalizado en tres tramos bien definidos -como son el Ciclo Básico de Formación Estética, el Tercer Ciclo de la Educación General Básica -devenido en educación obligatoria- y el Ciclo Superior del Bachillerato.

Cada uno de ellos posee objetivos propios y bien diferenciados que le permiten un perfil definido en sí mismo, al mismo tiempo que operan propedéuticamente entre sí, concretando el diseño curricular.

Esto exige, no sólo una nueva forma de gestión, sino, una mediación y una confrontación simultánea de tres esferas, que podríamos definir como fuentes de la disciplina¹⁰, las teorías estéticas históricamente formuladas, las ciencias humanas y el despliegue práctico de la propia experiencia estética (en el doble plano histórico y el de los objetos), éstas constituyen la trama

sobre la cual la educación estética debe demostrar que sus conceptos no son principios normativos o genéricos en un espacio de indeterminación.

El Ciclo Básico de Formación Estética -con una duración de dos años-, se inicia en forma paralela al quinto año de la EGB. A partir de su ingreso¹¹ al mismo los alumnos definen la especialidad elegida -Discursos Musicales o Discursos Visuales- que mantienen a lo largo de los nueve años de su permanencia en la institución.

Tiene por finalidad el desarrollo temprano de competencias estéticas y comunicacionales en los niños, orientadas a la producción de discursos musicales y visuales, entendidos éstos como un acercamiento a prácticas reflexivas en la especialidad elegida, la integración con sus pares para la producción y el conocimiento global de modalidades y características institucionales. Lo integran materias específicas de música y de plástica y el “Taller de Lingüística e Iniciación Literaria” como común a ambas especialidades. De esta forma se configuran los ejes centrales del Bachillerato: Discursos Musicales, Discursos Visuales y Lengua.

El Tercer Ciclo de la Educación General Básica, -séptimo, octavo y noveno año-, parte del supuesto de que la formación de competencias estéticas y comunicativas requiere de competencias culturales. El ciclo en sí es una mediación y una confrontación simultánea que opera sobre un recorte de saberes, concertando conceptos nodales desde las lógicas disciplinares pero superadoras de las mismas. Esto construye un eje de formación que se sostiene desde las disciplinas con cursadas anuales y obligatorias.

En el Ciclo Superior del Bachillerato las lógicas disciplinares, orientadas a la formación de competencias, confrontan en una superficie donde la mediación es realizada por la acción de elegir de los alumnos y el propio recorte que de ello surja.

Está organizado con una duración de cuatro años, operando el primero como transición entre el tercer ciclo de la EGB. y el Ciclo Superior propiamente dicho. La conformación general del primer año continúa la estructura curricular del noveno año de la EGB. pero profundizando los contenidos, tanto los comunes como los orientados. En el caso de Discursos Visuales aparece la obligación de elegir entre los talleres de Pintura, Grabado y Escultura, uno como taller básico (de cursada anual) y los otros como complementarios (de cursada cuatrimestral).

Desde el segundo año la estructura curricular se enriquece y amplía, abriendo el espectro de posibilidades de los alumnos, ofreciéndoles la alternativa de construir el 50% de su diseño a través de las orientaciones y de las asignaturas optativas.

Superando el formato de currículum cerrado, donde las decisiones de los

alumnos no están contempladas y no les es posible elegir, el diseño se estructura a partir de un núcleo de asignaturas definidas como **básicas**, diferentes **orientaciones** -dentro de las dos especialidades- y asignaturas **optativas**.

Materias básicas: se ocupan de la formación general y orientada, con cursadas obligatorias, anuales y cuatrimestrales.

Orientaciones: dan cuenta de los contenidos orientados y diferenciados. Son grupos de materias de cursada anual y cuatrimestral. Dan cuenta de la estructura básica de comunicación y prevén los lugares en los que cada uno puede posicionarse: como emisor, como receptor o como enlace o sutura entre ambos tanto en los Discursos Visuales como en los Musicales.

Así para aquellos alumnos que aspiren a posicionarse como emisores - el lugar de que produce hechos artísticos - podrá hacerlo desde la orientación de realizador optando entre los códigos ya instalados socialmente -Códigos Socializado- o desde los que tienen un carácter experimental -Códigos Experimentales-.

Quien se posicione en el lugar del receptor del que aborda lo artístico desde el análisis, la reflexión y la crítica, podrá elegir la orientación Teórico Crítico.

El nexa entre las dos posiciones está representado por la orientación Magisterio, destinada a preparar a quienes desean insertarse en los primeros niveles del sistema educativo como maestros especiales de música y plástica, instalando el nuevo paradigma de la educación estética con efecto multiplicador.

Optativas: en segundo, tercero y cuarto año de este Ciclo Superior se ofrece una variada gama de materias de las cuales los alumnos deben elegir una por cada cuatrimestre. Todas las asignaturas optativas tienen asignadas tres horas semanales y abordan temáticas referidas a aspectos propios de la formación general y de la formación orientada.

La finalidad de la inclusión de asignaturas optativas es que cada alumno seleccione aquellos aspectos que considera de su interés, no contemplados por las asignaturas obligatorias. Pueden, de este modo:

- 1) profundizar en sectores del saber propios de su especialidad;
- 2) incursionar en saberes que no son de la especialidad y orientación elegida, pero que ampliarán sus competencias, o
- 3) seleccionar temáticas de interés general que le posibilitarán acceder a contenidos que le permitirán una mejor inserción en el medio social.

Las asignaturas ofrecidas adoptan la modalidad de taller, es decir que

trabajan a partir de la interacción teoría-práctica y del rol activo del alumno en la construcción de sus aprendizajes, con la orientación y guía del profesor.

La organización del funcionamiento de segundo, tercero y cuarto años tiene carácter de preuniversitario, es decir que se lo visualiza como un trayecto en el cual debe iniciarse a los adolescentes en el ejercicio de su comportamiento autónomo, tendiente a fortalecer su seguridad, confianza y autoestima.

Estos aspectos se trabajan a partir de la posibilidad de elección, de conformar parte de su diseño curricular, de su trabajo interactivo y constructivo en el aula y de un manejo autónomo en su comportamiento institucional, caracterizado por la autodisciplina y la posibilidad de un accionar independiente para la entrada y salida por asignaturas, con la única limitación del régimen de inasistencias. Este último aspecto ressignifica el rol de los preceptores como actores institucionales. En este contexto, como aproximación primordial a las modalidades propias de la institución superior universitaria, la evaluación sumativa de las asignaturas cuatrimestrales de segundo a cuarto año se realiza mediante acreditaciones parciales y finales, procurando que este ciclo superior opere de nexo entre prácticas propias de instituciones caracterizadas por un alto nivel de dependencia de los alumnos y las que ponen en juego el ejercicio de modos de operar independientes y responsables.

Citas

- ¹ Conocido en el país gracias a Mantovani.
- ² Es importante señalar que la sensación de falta de conflicto se dio también durante los años de plomo del último proceso militar.
- ³ Al resultar los productos de nuestra cultura cada vez menos asimilables el sujeto lo resuelve, a este conflicto, resignándose y adoptando modalidades privadas de autorrealización con el fin de restablecer una concordancia satisfactoria entre naturaleza interna y externa, entre persona y objeto cultural.
- ⁴ Como significante vacío.
- ⁵ Conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo que el emisor / receptor deberá poner en juego para producir o comprender discurso adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.
- ⁶ Coll, C. Psicología y currículum, Pág. 44.
- ⁷ Coll, C. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Pág. 179.
- ⁸ Tomado del título de un artículo de Mases y Molina - ICE Barcelona

⁹ Sociales, institucionales, materiales, personales e interactivas.

¹⁰ Educación estética.

¹¹ Por sorteo.

El Proyecto Institucional y el Plan de Estudio 92 fueron elaborados durante la Dirección del Lic. Osvaldo Girardi y los Vicedirectores Prof. María Estela Pascual y Lic. Marcelo Arturi.

Esquema de conducción

Diseño de políticas al interior de la institución	Instalación de las políticas al interior de la institución	Instalación de paradigmas	
Equipo de conducción	Pedagógico didáctica	Coordinación académica CB y EGB Ciclo Superior Áreas departamentales Discursos visuales Discursos musicales Lengua y literatura Exactas y experimentales Ciencias Sociales Discursos Gestuales Regencia Regente Jefes de disciplina	Extensión Camerata Teatro Cátedras: Orquesta, Conjuntos de Cámara, Práctica Coral, Pintura mural, Escultura, Grabado, Fotografía, Diseño industrial, Diseño en Comunicación Visual, Prácticas de la enseñanza
		Control de gestión Coordinación académica CB y EGB Ciclo Superior Departamento de orientación pedagógica Áreas departamentales Discursos visuales Discursos musicales Lengua y literatura Exactas y experimentales Ciencias Sociales Discursos Gestuales	Transferencia Desarrollo de proyectos institucionales, programas de departamentos, proyectos de área, proyectos de aula Capacitación Cursos, seminarios, conferencias, pasantías
Director Vicedirector Coordinación Académica	Organizacional	Secretaría Oficina de personal Oficina de alumnos Administración de recursos contables Mesa de entradas Intendencia	Intercambios EEUU Francia España Chilecito / La Rioja San Juan Mendoza
Equipo de conducción Director Vicedirector Coordinadores académicos Grupos de estudio Grupos de transferencia		Regencia Jefes de disciplina	
Consejo asesor Comisiones Pedagógico didáctica, Extensión, Transferencia, Asuntos estudiantiles			

Ciclo Básico de Formación Estética

Ciclo Básico de Formación Estética – PLAN DE ESTUDIOS

ANUAL GENERAL	ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS MUSICALES
Taller de lingüística e iniciación literaria 2	Conjunto vocal e instrumental 2
	Fundamentos musicales 4
	Instrumento 1

Ciclo Básico de Formación Estética – PLAN DE ESTUDIOS

ANUAL GENERAL	ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS MUSICALES
Taller de lingüística e iniciación literaria 2	Conjunto vocal e instrumental 2
	Fundamentos musicales 4
	Instrumento 1

Plan de Estudios

	1º año
ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS VISUALES	

Taller de producción visual 6

	2º año
ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS VISUALES	

Taller de producción visual 6

Tercer Ciclo de la E.G.B.

Tercer Ciclo de la E.G.B. – PLAN DE ESTUDIOS

ANUALES GENERALES	ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS MUSICALES
Análisis de los discursos 2	Composición musical grupal 2
Biología 2	Fundamentos musicales 6
Educación Física 2	Instrumento 2
Física 2	Piano complementario 1
Formación ética y ciudadana 2	
Geografía 3	
Historia 3	
Idioma 3	
Lengua y literatura 4	
Matemática 4	
Química 2	
Taller de producción lingüística 2	

Tercer Ciclo de la E.G.B. – PLAN DE ESTUDIOS

ANUALES GENERALES	ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS MUSICALES
Análisis de los discursos 2	Composición musical grupal 2
Biología 2	Fundamentos musicales 6
Educación Física 2	Instrumento 2
Física 2	Piano complementario 1
Formación ética y ciudadana 2	
Geografía 3	
Historia 3	
Idioma 3	
Lengua y literatura 4	
Matemática 4	
Química 2	
Taller de producción lingüística 2	

Plan de Estudios

7° año
**ANUALES ESPECIFICAS
DISCURSOS VISUALES**

Fundamentos visuales	4
Taller de producción visual	6

8° año
**ANUALES ESPECIFICAS
DISCURSOS VISUALES**

Fundamentos visuales	4
Taller de producción visual	6

Tercer Ciclo de la E.G.B.

Tercer Ciclo de la E.G.B. – PLAN DE ESTUDIOS

ANUALES GENERALES	ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS MUSICALES
Análisis de los discursos musicales 2	Composición musical grupal 2
Análisis de los discursos visuales 2	Fundamentos musicales 6
Biología 3	Instrumento 2
Educación Física 2	Piano complementario 1
Geografía 3	
Historia 3	
Idioma 3	
Lengua y literatura 4	
Matemática 4	
Química 2	
Taller de producción lingüística 2	

Ciclo Superior

Ciclo Superior – PLAN DE ESTUDIOS

ANUALES GENERALES	ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS MUSICALES
Biología 2	Composición musical 2
Educación Física 2	Fundamentos musicales 4
Física 2	Instrumento 2
Geografía 3	Música de cámara / Orquesta 2
Historia 2	Piano complementario 1
Idioma 3	
Lengua y literatura 4	
Lógica de los discursos 4	
Matemática 4	
Química 2	
Taller de producción lingüística 2	

Plan de Estudios

9° año
ANUALES ESPECIFICAS
DISCURSOS VISUALES

Dibujo	6
Fundamentos visuales	4
Geometría y dibujo I	2

Plan de Estudios

1° año
ANUALES ESPECIFICAS
DISCURSOS VISUALES

Dibujo	6	Fundamentos visuales	3
Talleres EGP básicos	2	Geometría y dibujo II	3
Complementarios	2		

Ciclo Superior – PLAN DE ESTUDIOS**ANUALES GENERALES**

Biología	3
Educación Física	2
Geografía	3
Historia	3
Idioma	3
Lengua y literatura	3
Matemática	3

CUATRIMESTRALES GENERALES

Física	3
Química	3
Seminario de argumentación	3
Seminario de narratividad	3

ORIENTACIONES (*Las materias con asterisco son de régimen anual –4 hs- y el resto, cuatrimestral)**Realizador
Códigos Socializados****Realizador
Códigos Experimentales****DISCURSOS MUSICALES**

*Música de cámara	4	*Composición experimental	4
Eje histórico temático	3	Eje histórico temático	3
Seminario de senso percepción	3	Seminario de instrumentación	3

DISCURSOS VISUALES

*Lenguaje gráfico	4	*Escenografía	4
Introducción al diseño y la arq moderna	3	Eje histórico temático	3
Tipografía	3	Historieta	3

OPTATIVAS (cuatrimestrales)

Antropología	3	Eje histórico temático (P) o (M)	3
Canto complementario	3	Eje medial (P) o (M)	3
Cine e historia	3	Guitarra complementaria	3
Desarrollo económico	3	Historieta	3
Educación musical I	3	Introducción al diseño y la arq moderna	3
Educación plástica	3	Introducción a la problemática educativa ...	3

2° año	
ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS MUSICALES	ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS VISUALES

Composición musical 4	Composición plástica 4
Improvisación 2	Dibujo 4
Instrumento indiv. / Instrumento básico 2	Taller de escultura 4
Instr. Grupal-Práctica coral / Orquesta 4	Taller de grabado 4
	Taller de pintura 4

Teórico Crítico	Magisterio
-----------------	------------

*Teoría del arte 4	*Psicopedagogía 4
Eje histórico temático 3	Educación musical I 3
Eje medial 3	Introducción a la problemática educativa ... 3

*Teoría del arte 4	*Psicopedagogía 4
Eje histórico temático 3	Educación plástica 3
Eje medial 3	Introducción a la problemática educativa ... 3

Natación 3	Taller de escultura (optativo) 3
Piano complementario 3	Taller de fotografía 3
Saxo complementario 3	Taller de grabado (optativo) 3
Seminario de instrumentación 3	Taller de pintura (optativo) 3
Seminario de sensopercepción 3	Tipografía 3
Taller de diseño textil 3	

Ciclo Superior – PLAN DE ESTUDIOS

ANUALES GENERALES

Historia	3
Idioma	2
Lengua y literatura	3
Matemática	3

CUATRIMESTRALES GENERALES

Biología	3
Física	3
Geografía	3
Instrucción cívica	3
Psicología	3
Química	3
Seminario de discursos polémicos	2
Seminario de semiótica teatral	2

ORIENTACIONES (*Las materias con asterisco son de régimen anual –4 hs– y el resto, cuatrimestral)

Realizador Códigos Socializados

Realizador Códigos Experimentales

DISCURSOS MUSICALES

*Música de cámara	4	*Composición experimental	4
Eje histórico temático	3	Eje histórico temático	3
Interpretación de música popular	3	Seminario de instrumentación	3

DISCURSOS VISUALES

*Lenguaje gráfico	4	*Video	4
Maqueta	3	Eje histórico temático	3
Morfología	3	Escenografía	3

OPTATIVAS (cuatrimestrales)

Canto complementario	3	Interpretación de música popular	3
Color y arquitectura	3	Juegos dramáticos	3
Derechos humanos	3	La sexualidad un tema controvertido	3
Educación sanitaria	3	Maqueta	3
Eje histórico temático (P) o (M)	3	Morfología	3
Eje medial (P) o (M)	3	Música de cámara	3
Escenografía	3	Natación	3
Folklore	3	Opinión pca. y ptca. en la era mediática	3
Guitarra complementaria	3	Piano complementario	3

3° año	
ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS MUSICALES	ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS VISUALES
Composición musical 3	Ambiente y diseño 4
Improvisación 3	Dibujo 4
Instrumento indiv. / Instrumento básico 2	Taller de escultura 4
Instr. Grupal-Práctica coral / Orquesta 4	Taller de grabado 4
	Taller de pintura 4

Teórico Crítico	Magisterio
*Teoría del arte 4	*Problemática pedagógico didáctica 2
Eje histórico temático 3	Educación musical II 2
Eje medial 3	Juegos dramáticos 3
	Problemática del sist. educativo arg. 3
*Teoría del arte 4	*Problemática pedagógico didáctica 2
Eje histórico temático 3	Educación musical II 2
Eje medial 3	Juegos dramáticos 3
	Problemática del sist. educativo arg. 3
Problemática del sist. educativo arg. 3	Taller de escultura (optativo) 3
Saxo complementario 3	Taller de fotografía 3
Seminario de gestión y ptca. ambiental 3	Taller de grabado (optativo) 3
Seminario de instrumentación 3	Taller de marionetas 3
Seminario de medio amb. y desarrollo 3	Taller de pintura (optativo) 3
Seminario de musicoterapia 3	Taller de química creativa 3
Sensopercepción 3	Taller de radiodifusión 3
Sociología general 3	
Taller de dis. y arq. tema vivienda 3	

Ciclo Superior – PLAN DE ESTUDIOS

ANUALES GENERALES

Filosofía	3
Historia	2
Lengua y literatura	3
Matemática	3
Teoría general del arte	3

CUATRIMESTRALES GENERALES

Estética	3
Física	3
Química	3
Seminario de lingüística	3

ORIENTACIONES (*Las materias con asterisco son de régimen anual –4 hs- y el resto, cuatrimestral)

Realizador Códigos Socializados

Realizador Códigos Experimentales

DISCURSOS MUSICALES

*Música de cámara	4	*Composición para medios	4
Eje histórico temático	3	Eje histórico temático	3
Interpretación de música popular	3	Montaje	3

DISCURSOS VISUALES

*Diseño arquitectónico	2	*Animación	4
*Diseño de interiores	2	Eje histórico temático	3
Diseño en comunicación visual	3	Taller de marionetas	3
Diseño industrial	3		

OPTATIVAS (cuatrimestrales)

Cambios sociales a partir del arte pop.	3	Ecología	3
Canales creativos	3	Elementos de una campaña	3
Canto complementario	3	Espacio y arquitectura	3
Cine e historia	3	Eje histórico temático (P) o (M)	3
Color y arquitectura	3	Eje medial (P) o (M)	3
Conjuntos instrumentales escolares	3	Folklore	3
Diseño en comunicación visual	3	Fotografía de arquitectura y paisaje	3
Diseño industrial	3	Historia del mueble	3
Diseño textil	3	Idioma	3
Economía	3		

4° año	
ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS MUSICALES	ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS VISUALES
Composición musical 2	Dibujo 4
Improvisación 4	Ilustración 4
Instrumento indiv. / Instrumento básico 2	Taller de escultura 4
Instr. Grupal-Práctica coral / Orquesta 4	Taller de grabado 4
	Taller de pintura 4
Teórico Crítico	
*Teoría del arte 4	*Plan y cond. del aprend. en música 2
Eje histórico temático 3	*Educac. musical en la discapacidad 2
Eje medial 3	Conjuntos instrumentales escolares 3
	Juegos dramáticos 3
Magisterio	
*Teoría del arte 4	*Plan y cond. del aprend en plástica 2
Eje histórico temático 3	*Educac. plástica en la discapacidad 2
Eje medial 3	Juegos dramáticos 3
	Visión del arte para CB y EGB 3
Interpretación de música popular 3	Química de los alimentos 3
Invest. de mat. educ. p / educ. inicial y EGB ... 3	Reciclado de latas 3
Juegos dramáticos 3	Saxo complementario 3
La mujer en la historia 3	Seminario s / Transf. en el espacio sov. 3
Montaje 3	Taller de escultura (optativo) 3
Música de cámara 3	Taller de grabado (optativo) 3
Piano complementario 3	Taller de marionetas 3
Polímeros y plásticos 3	Taller de pintura (optativo) 3
Ptca. social y educacional de fin de siglo 3	Visión del arte para CB y EGB 3

ANEXO AL PROYECTO
INSTITUCIONAL

EL CICLO SUPERIOR EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

SU CARÁCTER PROPEDÉUTICO

Lic. Susana Ramírez
Lic. Marcelo Arturi
Prof. Ana María Acevedo
Prof. Adriana D'Assaro

El Ciclo Superior como sistema preuniversitario

La última etapa del diseño curricular del Plan 92, enmarcado en el actual Proyecto Institucional, ha sido concebida como un ámbito de articulación con los estudios superiores. Su objetivo es promover la instalación de aprendizajes anticipatorios, que allanen el camino y ayuden al alumno a integrarse a los desafíos de la vida universitaria, en una cadena en la cual nada sea ajeno a pesar de ser nuevo.

El Ciclo Superior, conformado por cuatro años, ha sido diseñado, a partir de 2° año, como un ciclo preuniversitario articulador, un sistema proyectado con el objetivo de iniciar a los adolescentes en el ejercicio de su comportamiento autónomo, tendiendo a fortalecer su seguridad, confianza y autoestima, actitudes que serán primordiales en el logro de una gradual y normal adaptación a las particularidades que poseen los niveles educativos superiores.

En función de estos objetivos, este sistema ha sido pensado en torno a

dos ejes: la posibilidad de elección de gran parte de su diseño curricular, y el manejo autónomo en su comportamiento institucional.

La elección

La elección es un concepto fundante en la construcción del trayecto curricular propio de cada alumno del Bachillerato. Implica una serie de procedimientos en los cuales se pone en juego la toma de decisiones que impactarán profundamente a lo largo de toda la vida escolar.

Esta es una modalidad instalada en la institución desde el momento en que un aspirante se inscribe para ingresar al Ciclo Básico de Formación Estética, primer nivel formativo en el Bachillerato.

Cada aspirante debe elegir la especialidad, entre una doble oferta: Discursos Visuales o Discursos Musicales. Si elige Discursos Musicales, debe optar por el instrumento que estudiará durante todo su trayecto en el Colegio: piano, guitarra, flauta, cello, violín o saxo. Cuando el alumno ingresa al tercer ciclo de la Educación General Básica, debe optar por un idioma: inglés o francés.

Al ingresar al Ciclo Superior se inicia una etapa en la que la elección es determinante, ya que las diferentes instancias de decisión permitirán a cada alumno diseñar un porcentaje importante de su plan de estudios: los alumnos en general deberán elegir una disciplina deportiva en Educación Física, los alumnos de Discursos Visuales deberán elegir Taller entre tres opciones: Pintura, Grabado y Escultura, y continuarán cursando ese taller desde 2° año hasta 4° año.

En 2° año tanto los alumnos de Discursos Visuales como de Discursos Musicales resuelven una elección altamente significativa para los tres años restantes en el colegio: deberán elegir una Orientación, la cual se configura como un espacio de profundización de la especialidad, constituido por una serie de asignaturas cuatrimestrales y anuales, que cursarán a lo largo de 2°, 3° y 4° año. A su vez deben elegir dos materias optativas por año, de una serie de ofertas hechas para ampliar el espectro de saberes de los alumnos.

La elección como concepto implica por parte del alumno proveerse de toda la información necesaria para elegir responsablemente, reflexionar acerca de la información obtenida y decidir en consecuencia; para la institución, que promueve este procedimiento, implica sistematizar esos procesos de información, acompañar al alumno en la toma de decisiones, y generar espacios para la revisión de estas elecciones, facilitando su circulación curricular, y permitiéndole rever sus elecciones a través de un sistema normatizado de cambios.

Si bien la elección es un procedimiento que se acentúa en el Ciclo Superior, su ejercicio se inicia tempranamente, tal como hemos dicho, en el ingreso al Ciclo Básico de Formación Estética. Durante todo el proceso formativo, los alumnos van desarrollando la capacidad de elegir como otro más de los aprendizajes escolares. Esa capacidad va aumentando gradualmente en relación proporcional con la posibilidad de decisión que van construyendo los alumnos.

Manejo autónomo del comportamiento institucional

La concepción del Ciclo Superior como sistema preuniversitario no sólo ha generado cambios profundos en el aspecto didáctico- pedagógico, sino ha producido también importantes modificaciones en las formas de relación de los alumnos con todos los ámbitos institucionales, promoviendo en ellos la toma responsable de decisiones en cuestiones que atañen a la organización de su tiempo escolar.

Una modificación de gran significatividad ha sido la implementación del sistema de asistencia por materia que implica un régimen de autodisciplina, instalado desde 2º año en adelante. Consiste en que cada alumno puede decidir la asistencia a cada una de las materias de su jornada escolar, eliminando, en consecuencia, la inasistencia de jornada completa. Este sistema, que puede aparecer como flexible y facilista, conlleva el rigor de un porcentaje obligatorio de asistencia por materia y por término. Para ser calificado en cada materia, el alumno deberá contar con un 85% de asistencia. En caso contrario se lo considerará ausente y podrá solicitar reincorporación, teniendo como obligación asistir por lo menos al 35% de clases, pues de lo contrario quedará libre y deberá rendir la materia completa en el turno regular complementario de exámenes de febrero-marzo.

El sistema de reincorporaciones que se vincula con el sistema de autodisciplina, repite el objetivo de promover el manejo responsable del comportamiento escolar.

Sabemos que toda institución educativa posee un régimen de reincorporaciones, pero en su gran mayoría, dicho régimen consiste en un mero trámite administrativo formalizado a través de una nota y de su posterior definición por parte de las autoridades. En nuestro sistema, la reincorporación adquiere el valor de un “trámite académico”, en el cual el alumno debe hacer un esfuerzo sustantivo para recuperar su condición de alumno regular.

La reincorporación exige al alumno cumplir con una serie de actividades de investigación y producción teórico-práctica proyectadas por el docente, con un tiempo acotado de presentación, que deben ser evaluadas por el docente

y el Jefe de Departamento correspondiente a la asignatura, quienes elevarán al Director el nivel de rendimiento del alumno calificado con nota numérica. Sobre la base de esta nota, y las consideraciones sobre el concepto académico del alumno que consta en la planilla de reincorporación, el Director autorizará al alumno a reincorporarse o no a la materia, quien no podrá volver a faltar durante el mismo término. Si la reincorporación fuera aprobada, la nota del trabajo práctico se incorporará, como una calificación promediable, a las notas del término en el que se solicita la reincorporación.

El sistema de autodisciplina produce, entre otras cosas, la libre circulación de los alumnos por el establecimiento, “desestructurando” la tradicional jornada escolar con horario de ingreso y egreso estipulado por la institución. Esta situación les exige aprender a planificar autónomamente el tiempo, y suele ser significativa en la organización de los tiempos de estudio en los niveles educativos superiores.

Finalmente, para complementar los ejes enunciados anteriormente, debe destacarse un aspecto central del proyecto institucional con respecto a la dimensión pedagógico-didáctica: la promoción del trabajo interactivo y constructivo en el aula. Éste se refiere a la implementación de nuevas formas de construir conocimiento, al desarrollo de prácticas áulicas dinámicas e interactivas enriquecidas en su calidad académica por la formación y actualización permanente de los docentes (en su mayoría graduados universitarios con actividad de docencia e investigación en el nivel superior), al uso de bibliografía de nivel universitario, al desarrollo de metodologías de investigación y a la instalación del debate como estrategia para la construcción del pensamiento crítico.

Espacios de proyección propedéutica

Materias optativas

Son espacios curriculares opcionales (se eligen dos materias por año) cuya finalidad es que los alumnos seleccionen aquellos aspectos de interés particular no contemplados en las materias obligatorias, pudiendo, con ello, profundizar en sectores del saber propios de su especialidad, incursionar en saberes ajenos a la especialidad y orientación elegida, pero que ampliarán sus competencias, o seleccionar temáticas de interés general que les permitan acceder a contenidos para lograr una mejor inserción en el medio social.

En el diseño curricular de 4º año, las materias optativas han sido proyectadas con carácter propedéutico, como un ámbito concreto de preparación

para la prosecución de los estudios superiores.

Su objetivo es reforzar el sentido preuniversitario del ciclo superior, facilitando la integración de conocimientos y habilidades requeridas para tener un buen desempeño en los ingresos y en los primeros años de cualquier carrera universitaria, estableciendo un puente entre la formación de la escuela y el desarrollo de contenidos necesarios para el ingreso al nivel universitario.

Para la elección de cuáles debían ser las materias propedéuticas, se encomendó a los Jefes de los Departamentos docentes analizar los contenidos de los cursos de ingreso y de los primeros años de las carreras universitarias afines a sus áreas de incumbencia. Con esta información, definieron los contenidos de las materias que conformarían posteriormente la oferta realizada a los alumnos al finalizar 3° año del Ciclo Superior. Se realizó un llamado para la presentación de proyectos, que se renueva anualmente y se inició un proceso de información para acompañar a los alumnos en su elección a través de la explicitación del objetivo de las materias propedéuticas, y de charlas orientativas con especialistas de las diferentes áreas. Esta instancia informativa se realiza anualmente para los alumnos que están finalizando 3° año y que deben elegir las materias optativas que cursarán en 4° año.

Algunos logros obtenidos desde la implementación del sistema preuniversitario

Ciertos datos obtenidos en encuestas de opinión realizadas a graduados recientes nos confirman que este sistema ha redundado en notorios beneficios a la hora de ingresar a las diferentes carreras universitarias y otros estudios superiores, especialmente en el orden de la certeza en la elección de la carrera, y con respecto a aspectos organizacionales (de la organización de los tiempos de asistencia a clases y estudio), actitudinales (capacidades para investigar, debatir, reflexionar, formar juicios críticos, amplitud para abordar el trabajo individual y grupal, sostenimiento de una fuerte postura ética y democrática) y académicos (amplitud del capital cultural, capacidad para la comprensión de textos de complejidad universitaria, disposición para la interpretación de diferentes discursos y posturas ideológicas).

En otro orden, la calidad académica de la formación desarrollada en el Bachillerato, y específicamente la formación propedéutica del sistema preuniversitario implementada en el Ciclo Superior ha sido reconocida en ámbitos de la propia Universidad, y en otros ámbitos universitarios y no universitarios, con quienes se han establecido puentes institucionales a través de una serie de acuerdos y convenios que se detallan a continuación:

En el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata

Los graduados de la especialidad Discursos Musicales del Bachillerato que aspiran a ingresar a las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes están exceptuados de la realización del Cursillo de ingreso y del ciclo compensatorio de conocimientos musicales D.E.M.U.D.E.P. dependiente del Departamento de Música, con duración de un año.

Los graduados de la especialidad Discursos Visuales del Bachillerato que aspiran a ingresar a las carreras de Diseño, Plástica e Historia del Arte de la Facultad de Bellas Artes están exceptuados de la realización del Cursillo de ingreso.

Durante el año 2003 se estableció un acuerdo con la Facultad de Arquitectura y Urbanismo para que los alumnos de 4º año de ambas especialidades puedan realizar, a partir del año 2004, una pasantía semestral en cátedras de esa unidad académica, con el objetivo de introducirse en la dinámica universitaria.

Se han realizado, durante el año 2003, convenios con la Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, para que los alumnos de Bachillerato puedan rendir los exámenes de acreditación internacional en idiomas Inglés y Francés.

En otras Universidades

Estableciendo vínculos institucionales con la Universidad Nacional de Quilmes, durante el año 2003, los alumnos del último año del Ciclo Superior fueron convocados por esa universidad a participar en el concurso para la obtención de una Beca de investigación de la Fundación Antorchas y de la UNQ. Los tres alumnos que se presentaron al concurso de antecedentes académicos y proyectos, fueron seleccionados y desarrollaron un trabajo de investigación tutelados por un docente de la UNQ, cumpliendo en concreto con un proceso de integración a la vida universitaria.

En el ámbito de la Provincia de Buenos Aires

El Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires ha reconocido mediante un acto administrativo que el diseño curricular del Bachillerato de Bellas Artes acredita los saberes necesarios referidos a la Formación Básica, que son el requisito para el ingreso a las carreras superiores del Área de Educación Artística.

Trabajo presentado en el XV Encuentro de Rectores-Directores de Escuelas Pre-universitarias. San Luis, agosto de 2003. Eje: Articulación Escuela-Universidad.

EL CRITERIO DE INCLUSIVIDAD COMO ARTICULADOR DE POLÍTICAS ACADÉMICAS

Prof. Adriana D'Assaro
Lic. Marcelo Arturi
Prof. Ana Acevedo
Lic. Susana Ramírez

Pensar en definir espacios de Aprendizaje diferentes a los del aula, implica establecer y explicitar algunas definiciones previas que sostienen desde lo teórico estos espacios y que, a la vez le otorgan sentido.

La especificidad de la institución educativa es la que nos obliga, desde todo punto de vista, a propiciar espacios diferenciados como ámbitos de prevención, que amplíen las posibilidades de los alumnos para alcanzar -en su máximo potencial posible- las competencias previstas por sus docentes.

Los posicionamientos teóricos acerca de conceptos tales como: proceso de enseñanza-aprendizaje, sujeto didáctico, propuesta curricular, contrato didáctico, gestión académica, prácticas de evaluación; muchos de los cuales conforman los marcos teóricos de cada Departamento y el Proyecto Institucional del Bachillerato, determinan el marco para que esta propuesta adquiera determinadas particularidades.

Algunos alumnos son portadores de menor capital cultural que otros. En otros casos las diferencias provienen de capacidades diferentes alrededor

de la construcción de los conocimientos; otras por prácticas escolares a las que se han habituado; otros a dificultades de comprensión y otros simplemente a problemas de organización.

Una propuesta curricular áulica única, homogénea, ofrecida a un conjunto cada vez más heterogéneo de alumnos, termina perjudicando a aquellos que por diferentes razones han partido de una situación desventajosa.

Dicho perjuicio se traduce, en términos generales, en fracaso escolar. Éste obedece a una multiplicidad de factores a veces de orden personal, otras institucional, familiar o económico y social. Factores todos que se entrelazan en el interior del sistema educativo.

“...Ese fracaso escolar se manifiesta de formas diversas, alcanzando su expresión más extrema en la repitencia. Como un claro síntoma del fracaso escolar, la repitencia pone de manifiesto la fragilidad de los lazos entre los integrantes de la comunidad educativa. A veces se piensa como un problema cuantitativo. Se sostiene que si el alumno no logra dar cuenta de la cantidad de los conocimientos prevista en la currícula escolar, tendrá que repetir tantas veces como sea necesario, hasta aprender a retener el conocimiento y los saberes.

Repetir, como en una letanía, los mismos contenidos, pero en peores condiciones.

Otras veces se considera a la repitencia como déficit, una moneda de dos caras. Por un lado el déficit de los chicos por limitaciones personales, familiares o socioculturales. En la otra cara el déficit de los docentes, a quienes se considera poco capaces de resolver este problema.

La repitencia, como símbolo del fracaso escolar, genera una instancia de incertidumbre en relación al futuro, porque es sentida como un obstáculo frente a la posibilidad de progreso o desarrollo individual y social del adolescente.

Nos interrogamos acerca de qué hace la Institución para ayudar al alumno en riesgo de fracaso, impidiendo el devenir hacia la repitencia, como una situación irreversible.

¿Cómo lograr que no sean los propios alumnos los que asuman la mayor responsabilidad del fracaso, por considerarlo como un problema individual?

Si pensamos que el fracaso escolar no es un atributo personal, sino que está sujeto a una diversa y compleja trama de circunstancias, se amplía el espacio posible de comprensión y modificación por parte de la escuela...”

(H. Poggiese, 1993)

Construir la decisión de definir un criterio de trabajo que permita incluir a la mayoría de los alumnos en un tránsito exitoso por su camino escolar implicó -para el equipo de gestión- relevar información que permitiera intentar

identificar puntos de inflexión donde aparecieran las mayores dificultades de los alumnos. En este proceso se recurrió a las voces de los docentes, que con su experiencia cotidiana se convierten en una fuente de información imprescindible. Por otra parte se sistematizó la información de las Mesas de exámenes de diferentes turnos y se relevó información acerca de las calificaciones obtenidas por los alumnos en los diferentes cursos.

Con este cúmulo de información se abrieron algunas hipótesis de trabajo que se comenzaron a desplegar y trabajar en el Ciclo lectivo 2002.

El primero de los indicadores que se identificaron tenía que ver con el tema del fracaso, en términos de las calificaciones más bajas y la cantidad de alumnos que debían recuperar o rendir exámenes en la Mesas de Diciembre y Marzo. De esta forma se pudo establecer que los dos puntos más conflictivos en el tránsito escolar se observaban en el comienzo de cada uno de los Ciclos con los que cuenta el Bachillerato: 7° Año de EGB y 1° Año del Ciclo Superior. Es decir cada uno de los cursos de inicio-por razones diferentes- ofrecía el mayor número de alumnos con dificultades a la hora de evaluar el rendimiento. El otro dato que comenzó a delinearse tenía que ver con las áreas o disciplinas en las que los alumnos presentaban mayores dificultades encontrándose escasas diferencias entre los dos grupos: mientras que en los alumnos de 7° Año las mayores dificultades se presentaban en las disciplinas de los Departamentos de Exactas y Experimentales (Matemática, Física, Biología y Química) y Lenguas y Literatura (Lengua e Idiomas), en el 1° Año del Ciclo Superior las mayores dificultades aparecían en las disciplinas del área de Exactas y Experimentales.

Esta identificación de las áreas más dificultosas abre otro capítulo en el planteo de hipótesis -que actuarán como orientadoras de la tarea de la Coordinación Académica- y que se articulará en otros proyectos relacionados casi exclusivamente con la revisión de las estrategias didácticas puestas en juego en el aula, en el dictado de estas asignaturas.

Una vez detectados los puntos más vulnerables en el tránsito escolar se comenzó a diseñar un conjunto de definiciones que sirvieran de marco teórico a un conjunto de acciones que permitieran, al menos, minimizar el número de alumnos que fracasa en sus aprendizajes.

Sintetizar un conjunto de decisiones de política académica en un solo criterio es difícil, pero creemos que el concepto de **inclusividades** lo suficientemente amplio, potente y permite desplegar una gama de estrategias para lograr el objetivo. Este criterio permite pensar en la necesidad que tiene la institución educativa -desde su especificidad- de arbitrar estrategias didácticas variadas que intenten facilitar la adquisición de conocimientos a la extensa y heterogénea gama de posibilidades con las que cuentan sus alumnos.

Es decir, intentar que las diferencias tanto de capital cultural como otras, no se transformen en desigualdades.

Este concepto se amplía algo más si se cruza con el concepto de prevención, como anticipación a situaciones de riesgo o de conflicto potencial.

“...Concebimos la prevención como un hecho vinculado a la transformación, como un conjunto dinámico de lineamientos institucionales, con una metodología para llevarlos a cabo y un dispositivo para este tipo de trabajo; como un espacio de gestiones asociadas en el cual los actores involucrados asuman responsabilidades y compromisos en todos los niveles de decisión, conducción y acción.

La gestión asociada es un sistema definido de responsabilidades técnicas y decisorias, estructurado para coordinar la complejidad de actores y de acciones, sistematizar su avance en forma de registro de análisis y orientar el seguimiento, reformular y evaluar...”

(op. Cit.)

Una de las cuestiones que comenzaron a analizarse fue la disponibilidad de recursos con los que se contaba para iniciar el proceso de Apoyos académicos. Como es sabido no siempre se cuenta con las horas necesarias en la distribución de la planta para cubrir las necesidades emergentes.

En el “haber” institucional se contaba con horas para apoyo en las disciplinas de Matemática (6 hs.) e Historia (3 hs.). Esta última asignatura trabajaba con un proyecto propio del Departamento que sirvió de base para el modelo que más tarde se pondría.

En el caso de Matemática las clases de apoyo eran abiertas a todos los alumnos, sin importar el curso del que provenían y actuaban más como clases de consulta ante un examen o una tarea en la que los alumnos encontraban dificultades.

Así las cuestiones a definir pasaban tanto por la definición del modelo de Apoyos académicos, como por la designación de docentes a cargo sin la provisión genuina de horas para ello. Avanzar en estos dos caminos no resultó sencillo. Más allá de las discusiones en el plano del marco teórico se podían avizorar las resistencias que iban a aparecer.

En cuanto al modelo

Teniendo como base algunas de las definiciones explicitadas anteriormente se concibió un modelo de Apoyo como un espacio de trabajo dentro del marco

de una educación más personalizada, que tiene por objetivo brindar una posibilidad más de aprender a aquellos alumnos que, por una u otra razón presentan dificultades en su desempeño académico en algunas áreas.

En este espacio se deben propiciar actividades que permitan a los alumnos:

- Revisar estrategias de aprendizaje, consolidar aquellas que resulten favorecedoras o introducir otras que resulten más provechosas; intentando encontrar aquellas que sean más ventajosas para él
- Resignificar contenidos conceptuales que se han desarrollado / presentado en el aula
- Demandar y/o recibir, por parte del docente de apoyo, diferentes y variadas presentaciones de los temas desarrollados
- Preguntar y re-preguntar con la tranquilidad del espacio más reducido y el tiempo más personalizado.
- Pedir explicaciones sobre diversos temas de estudio
- Verbalizar dudas y temores
- Tomar conciencia de las propias posibilidades y de las propias dificultades
- Conocer las dificultades y posibilidades de los demás
- Acompañarse en el proceso de aprendizaje, tomando conciencia acerca de su propio proceso de conocimiento
- Descubrir temas de debate o investigación relacionados con el aprendizaje de la materia que les resulten interesantes.

La **intencionalidad** más genuina **es favorecer** en los alumnos la posibilidad de construir las herramientas necesarias **para acceder lo más equitativamente posible al conocimiento, desde su propio capital.**

Desde esta concepción se intenta colocar a los alumnos en un lugar que nada tiene que ver con la discriminación. El proceso de apoyo es un acompañamiento para que el “tránsito escolar” resulte lo más fructífero posible.

En cuanto al docente de Apoyo, podemos decir que en este espacio encontrará la posibilidad de establecer un contacto mucho más personalizado con el alumno, de tal forma que podrá, por un lado percibir con claridad sus dificultades, y por otro desplegar, desde su profesionalismo, variadas alternativas metodológico-didácticas para alcanzar los objetivos previstos. Por otra parte podrá aportar al docente a cargo del curso información puntual y específica acerca de las debilidades y fortalezas de los alumnos que concurren al apoyo. El contacto entre estos actores (que sería deseable fuera fluido y permanente), propiciará además la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas, en función de las experiencias de estos espacios diferentes de aprendizaje.

Este planteo intenta cambiar la concepción que tanto alumnos como docentes tenían del apoyo. Anteriormente lo consideraban como un servicio puntual, donde el alumno concurría a aclarar dudas, resolver una tarea o preparar un examen. Es decir, aspectos valiosos puntualmente, eventuales, asistemáticos, sin periodicidad. Como decimos, han sido valiosos en sí mismos, pero coyunturales, válidos para algunos alumnos.

Nuestra propuesta apunta hacia un trabajo más estructural, donde lo que se ponen en juego son las competencias, la construcción de conceptos y los procedimientos específicos de cada asignatura; no los contenidos específicos de un examen o una tarea. Este planteo implica un cambio significativo en la concepción institucional y los acuerdos no son sencillos de construir. Cada año se retoman y se resignifican.

En cuanto a la organización

Otro campo que tuvo que articularse estuvo relacionado con la disponibilidad de recursos con los que contaba la institución para llevar a cabo esta propuesta.

Como se ha enunciado precedentemente, la institución contaba sólo con horas rentadas para apoyo en las asignaturas Matemática e Historia. El equipo de gestión tomó la decisión de resignificar la tarea de los Ayudantes de Departamento, solicitándoles que una parte de su carga horaria fuera dedicada a la tarea de Apoyo.

Transcribimos a continuación el párrafo del documento presentado a los Departamentos:

“Los cursos de apoyo serán dictados por los Ayudantes de Departamento, quienes deberán asignar a esta tarea una carga horaria de 6 horas cátedra.”

Se transcribe el Art. 106 ° del Reglamento de los Colegios secundarios de la UNLP Resolución 1417/81.

De los Ayudantes de los Departamentos

c) Prestar apoyo a los alumnos para mejor entendimiento y desarrollo del programa dictado por el profesor en las ocasiones y horarios que fueran posibles, según instrucciones del Jefe del Departamento.

Como alternativa importante y novedosa, se decidió, en el caso de aquellos Departamentos que requieran cursos de apoyo y no tengan Ayudantes, que el mismo será dictado por los docentes designados al efecto, **o por alumnos universitarios avanzados en la carrera de la asignatura correspondiente**

al apoyo, en calidad de Ayudantes alumnos. A través de un convenio previo con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que es el espacio genuino de formación de docentes en el ámbito local.

Así, el Departamento de Ciencias Exactas y Experimentales dispuso de sus ayudantes para las asignaturas de Biología, Física y Química. El de Lenguas y Literatura asignó a su ayudante para el Apoyo del Ciclo Superior y convocó alumnos universitarios avanzados para el Apoyo de 7º Año y para los cursos de Idiomas (inglés y francés).

De esta forma se pudieron ofrecer a los alumnos cursos de Apoyo con en el siguiente esquema:

7º AÑO:

Lengua (Pasante), Matemática, Historia, Biología (Ayte. Dpto), Química, Física (Ayte. Dpto), Lenguas Extranjeras (Pasantes en Inglés y Francés)

1º AÑO Ciclo Superior:

Matemática, Biología (Ayte. Dpto), Química (Ayte. Dpto), Física (Ayte. Dpto).

Los horarios deberán fijarse en función de favorecer la asistencia de los alumnos convocados, estableciéndolos en coincidencia con el inicio o la finalización de la jornada escolar, acordándose con la Regencia la posibilidad y pertinencia de los mismos.

Los cursos de apoyo tendrán una duración aproximada de dos meses, y serán proyectados como ciclos cerrados e intensivos de nivelación. Luego de este período sistemático los docentes de los cursos evaluarán junto al docente de Apoyo la necesidad de continuidad por otro período.

Los alumnos son derivados por los profesores de los cursos, a través de la Coordinación Académica, lo más temprano posible en el transcurso del Ciclo Lectivo. Al finalizar los períodos establecidos los Profesores de los cursos y los de Apoyo realizan una evaluación que permite establecer la necesidad de permanecer en la concurrencia al Apoyo. La clase de Apoyo tiene una frecuencia de una clase semanal, intentando que los horarios sean lo más cercanos a los horarios escolares, y la clase dura una hora reloj.

La asistencia a los cursos de apoyo es obligatoria para aquellos alumnos que derive el docente a cargo del curso. Obligatoria en tanto y en cuanto la familia acepte este ofrecimiento, es decir que aquel alumno que se compromete con el proceso, debe asistir sistemáticamente a las clases de Apoyo.

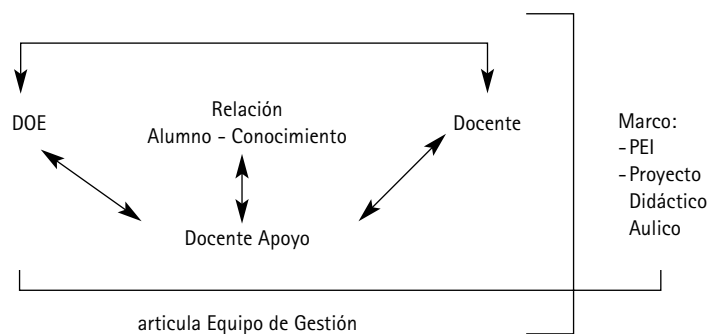
La comunicación con los padres se realiza a través de la Coordinación Académica, que a través de una nota informa a los padres sobre esta de-

rivación, dando cuenta del horario y régimen de asistencia que deben cumplir los alumnos. Se intenta propiciar un compromiso formal, por parte de los padres, de asistencia a las clases.

Se implementa un registro formal de asistencia a las clases de apoyo. Las inasistencias en que incurriera el alumno no se sumarán al cómputo total de inasistencias, pero constituirán un dato, un registro o un indicador para el docente del apoyo y el docente del curso y será eventualmente comunicado a los padres en caso de reiteradas ausencias.

Para completar la organización de este criterio -el de inclusividad- resulta necesario sumar a otros actores institucionales. Es necesario establecer vinculaciones, además con los miembros del Departamento de Orientación Educativa (profesionales en Ciencias de la Educación y Psicología), que manejan información relevante de los alumnos y aportan tanto a los docentes de los cursos como a los de Apoyo, insumos (datos, sugerencias de estrategias de trabajo, reflexiones) muy valiosos para la tarea.

Por lo tanto, si pudiéramos representar esta propuesta a través de un esquema, podría ser el siguiente:



Una primera evaluación

Al finalizar el Ciclo lectivo 2002 se realizó una evaluación de la propuesta. Se requirió, a través de encuestas, opiniones de Padres, docentes de Apoyo, Docentes de los cursos y se construyó-nuevamente- información estadística en relación con el desempeño de los alumnos en términos de materias a recuperar o rendir.

Los padres de los alumnos manifestaron sus opiniones a través de una encuesta. En términos generales casi la totalidad de los padres manifiesta que los aspectos positivos de la propuesta son más significativos que los obstáculos. La mayoría de éstos se relacionan con la sobrecarga horaria, o la falta de relación directa -en algunos casos- entre el esfuerzo realizado por el alumno y la nota obtenida en el trimestre.

En cuanto a los Profesores de Apoyo se observan diferencias de apreciación muy significativas entre los informes. En algunos casos- Historia y Lengua- se valoriza en forma positiva el proceso, marcando no obstante, algunos inconvenientes que pueden corregirse. En el caso de los Apoyos correspondientes al Departamento de Ciencias Exactas y Experimentales, se observa que el modelo propuesto no ha resultado operativo, por motivos muy variados. Fundamentalmente la concepción de trabajo de Apoyos es el punto de disenso. Los docentes del área presentan discrepancias en cuanto a los conceptos que articulan el modelo. Este se convierte en un aspecto a trabajar, en uno de los desafíos de la gestión.

En cuanto a los indicadores, podemos decir que el número de alumnos que debieron recuperar -sobre todo en 7º- descendió notablemente con relación a los de años anteriores. De los alumnos que transitaron por el período Recuperatorio del mes de diciembre, sólo tres alumnos debieron repetir la recuperación en el mes de Marzo.

A modo de conclusión

Convencidos que el camino a recorrer es largo, que la instalación en la cultura institucional del concepto de inclusividad resultará de un proceso continuo de disensos y construcción de consensos parciales que aportarán a un acuerdo que convierta la propuesta en un estilo de trabajo, apostamos a renovar el proyecto con los ajustes necesarios. Pero reafirmando que este es una problemática en el nivel de lo institucional por entender que el fracaso escolar son fenómenos que superan el ámbito del aula y de la relación docente-alumno.

Trabajo presentado en el XV Encuentro de Rectores-Directores de Escuelas Pre-universitarias, San Luis, agosto de 2003. EJE: Calidad educativa en el contexto de crisis actual.

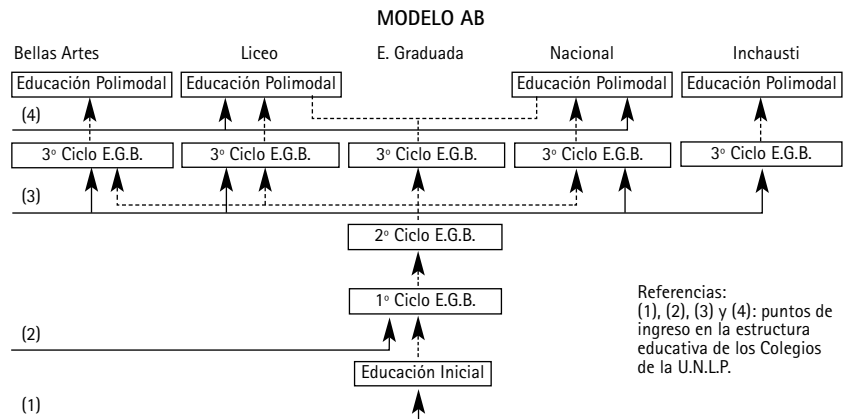
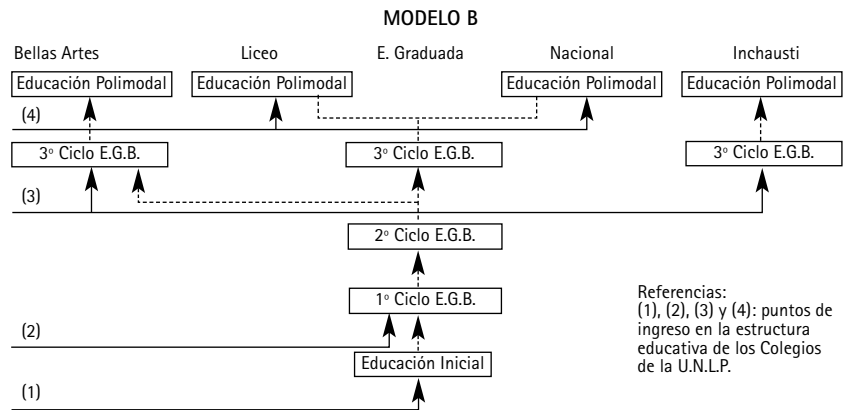
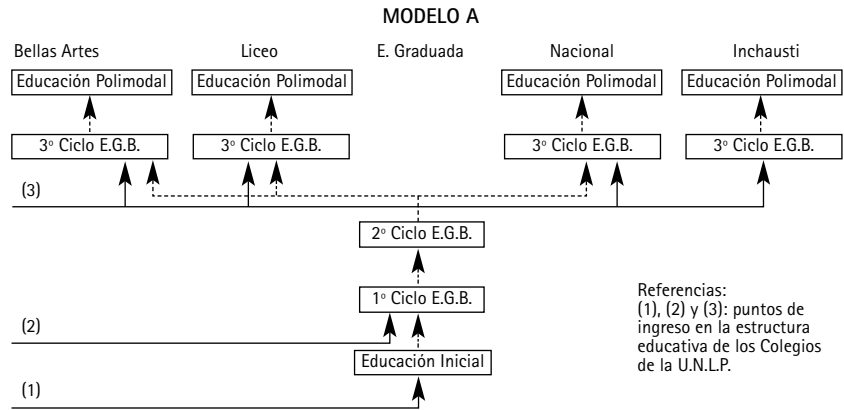
EVALUACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA POR LA APLICACIÓN DE LA LEY FEDERAL EN LAS ESCUELAS DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

Prof. Ana María Acevedo
Lic. Marcelo Arturi
Prof. Adriana D'Assaro
Lic. Susana Ramírez

El Bachillerato de Bellas Artes es uno de los cinco colegios de la Universidad Nacional de La Plata, destinado a la educación de alumnos entre los diez y dieciocho años que cumplen en la Institución parte de su escolaridad general básica y sus estudios secundarios (E.G.B. y Polimodal).

La implementación de la Ley Federal en el Bachillerato de Bellas Artes se realiza como parte de un proceso de análisis y consulta que realiza la Secretaría de Asuntos Académicos de la U.N.L.P. con toda la comunidad educativa (docentes, padres y alumnos) de los cinco colegios pre-universitarios. Partiendo de la convicción de que un proceso de esta naturaleza sólo resulta viable si se lo construye democráticamente, se brindó a la comunidad educativa la oportunidad de informarse, reflexionar, opinar y proponer, a través de jornadas de información y procedimientos de consulta de carácter voluntario.

Se elaboró una encuesta de opiniones acerca de la estructuración que, dentro del marco de la Ley Federal, convenía establecer para el **conjunto del sistema preuniversitario**. Se sometieron a consideración tres modelos alternativos de organización institucional que fueron llamados A, B y A-B.



Este último cuadro que es producto del trabajo de una Comisión integrada por miembros de los colegios y un representante del CEMYP y resulta de la combinación de los dos anteriores, fue el que registró el mayor grado de aceptación, propuesta que fue aprobada por el Honorable Consejo Superior, aplicándose en 1996.

En ese momento el Bachillerato se encontraba ya en pleno proceso de reestructuración puesto que en 1992 se había iniciado la reforma del Plan 1977.

El diseño curricular que surgió de esta primera transformación estaba organizado de la siguiente manera: el Ciclo Básico de Formación Estética con una duración de tres años y el Secundario o Nivel Medio con una duración de seis años.

El Ciclo Básico de Formación Estética se iniciaba cuando los alumnos comenzaban el quinto grado de la escuela primaria y lo cursaban paralelamente a la misma, como una actividad extra-escolar. A partir de su ingreso, realizado por sorteo, los alumnos optaban por una especialidad: Discursos Visuales o Discursos Musicales y en éste último caso también optaban por el instrumento, entre las siguientes opciones: piano, guitarra, flauta, violín y violoncello.

Este ciclo tuvo, desde este momento, por finalidad, el desarrollo temprano de competencias estéticas y comunicativas tanto del punto de vista del emisor como del receptor.

Partiendo de los saberes experienciales de los niños se logra que los mismos produzcan e interpreten discursos musicales o visuales. Se dictan materias específicas de música y plástica y el Taller de Lingüística e Iniciación Literaria como común a ambas especialidades. De ésta forma se configuran desde el inicio de la formación los ejes centrales del Bachillerato: Discursos Visuales, Discursos Musicales y Lengua.

A este ciclo, además de su función propia ya explicitada, se le asignó una función propedéutica, pues el tránsito por él significa el conocimiento de las pautas organizativas de la institución, de su personal docente y auxiliar; el conocimiento de los que habrán de ser sus futuros compañeros y por último, el conocimiento de los contenidos propios de la especialidad y de las pautas didáctico-pedagógicas de una escuela secundaria.

Los alumnos que a lo largo de éstos tres años lograban la aprobación de todas las asignaturas podían continuar en la institución cursando el Nivel Medio. Las vacantes producidas por desgranamiento eran cubiertas con alumnos externos que debían realizar un cursillo en el que se les evaluaba las competencias equivalentes a las ya desarrolladas por los alumnos regulares del Ciclo Básico.

El Nivel Medio o Secundario estaba organizado -en primero, segundo y tercer año- en materias obligatorias generales, y obligatorias específicas que cursaban todos los alumnos y materias obligatorias específicas sólo para los alumnos de Discursos Musicales o de Discursos Visuales.

Como dato distintivo de éstos primeros años podemos señalar la aparición de las asignaturas Análisis de los Discursos Visuales, Análisis de los Discursos Musicales y el Taller de Producción Lingüística, concreciones del marco teórico arriba explicitado.

A partir de cuarto año la estructura curricular se enriquece y amplía. A las bandas de materias obligatorias, unas para la formación general y otras para la formación específica (Discursos Visuales o Musicales), se le agregan las diferentes orientaciones (Códigos Socializados, Códigos Experimentales, Teórico- crítico y Magisterio). Completando la posibilidad de que los alumnos construyan su diseño curricular surgen, también en éste año las materias optativas que tienen como finalidad que el alumno seleccione aquéllos aspectos que considere de su interés, no contemplados por las asignaturas obligatorias.

La organización del funcionamiento de éstos últimos años tiene carácter preuniversitario (asistencia por materias, exámenes finales, autodisciplina, acceso a bibliografía de nivel superior, metodología de investigación y debate crítico) pues se lo visualiza como un trayecto en el cual debe iniciarse a los adolescentes en el ejercicio de su comportamiento autónomo. Aquí se pone en juego la función propedéutica de esta última parte del Ciclo Medio como preparatoria para los estudios universitario y el mundo del trabajo.

La educación estética se completa con la producción artística que se realiza hacia el interior de la institución (audiciones, exposiciones, clases especiales) como hacia el exterior de la misma (murales en paredes de la ciudad, exposiciones de fotografía, grabado, pintura, escenografía, audiciones musicales, etc).

Cuando en 1996 se adopta el mencionado plan AB el Bachillerato transforma el tercer año del Ciclo Básico que, junto con primer y segundo año del secundario pasan a constituir el Tercer Ciclo de la E. G. B. Por otra parte, tercero, cuarto, quinto y sexto año se convierten en primero, segundo, tercero y cuarto año del Ciclo Superior, equivalente al Polimodal.

Estructura del Ciclo Básico de Formación estética y del Nivel medio de Bachillerato de Bellas Artes, antes de la implementación de la Ley Federal de Educación

Escolaridad Primaria			Escolaridad de nivel medio en el Bachillerato de Bellas Artes					
Escolaridades simultáneas								
5° grado Esc. Prim.	6° grado Esc. Prim.	7° grado Esc. Prim.						
1° año Ciclo Básico en el Bachillerato	2° año Ciclo Básico en el Bachillerato	3° año Ciclo Básico en el Bachillerato	1° año	2° año	3° año	4° año	5° año	6° año

Evaluación de la transformación educativa por la aplicación de Ley Federal

Estructura del Ciclo Básico de Formación estética, del 3º Ciclo de la Educación General Básica y del Ciclo Superior en el Bachillerato de Bellas Artes, a partir de la adecuación a la estructura definida por la Ley Federal de Educación

Educación General Básica 2º ciclo -5º y 6º año-		Educación General Básica 3º ciclo			Ciclo Superior -Equivalente a Nivel Polimodal-			
Escolaridades simultáneas								
1º año Ciclo Básico en el Bachillerato	2º año Ciclo Básico en el Bachillerato	7º año	8º año	9º año	1º año	2º año	3º año	4º año

En el Tercer Ciclo de la E.G.B. sólo se redefinen algunas asignaturas (aparecen Física y Formación Ética y Ciudadana), se modifican cargas horarias, y su organización en anuales o cuatrimestrales. Se mantienen como criterio (y diferenciándonos de los criterios adoptados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires), la organización en disciplinas, el régimen de promoción trimestral y por promedio y el dictado de las asignaturas por profesores de nivel universitario que se seleccionan dentro de la institución.

Lo que sí debió incentivar la institución fue el trabajo en la adaptación metodológica con los alumnos de séptimo año y su acompañamiento para lograr la adaptación al nuevo régimen. Especial énfasis se puso en procurar salvar las diferencias de preparación académica con las que ingresan los distintos alumnos (provenientes de diversas instituciones escolares de La Plata y alrededores) mediante un sistema de apoyos dictados por ayudantes y profesores especiales. La intención es brindar a los alumnos los instrumentos necesarios para acceder a la lógica de las asignaturas, basados en la idea de lograr retención con calidad.

En el Ciclo Superior (equivalente al Polimodal), que significó una gran transformación en el sistema educativo, no fueron necesarios cambios. La propuesta de la Ley Federal en modalidades ya había sido implementada en el Bachillerato pudiéndose asimilar las materias generales a la Formación General de Fundamento (FGF) y las Orientaciones a la Formación Orientada (FO), con el plus de las asignaturas propias de la especialidad. Por último las optativas se asimilan a los Contenidos Diferenciados.

Este plan se implementó en forma gradual comenzando por el sexto y primer año. La primer cohorte que transitó el plan completo egresó en 1997 por lo que la implementación del nuevo modelo curricular propuesto por la

Ley Federal se superpone con la propia transformación ya iniciada en la institución. En varios aspectos esta aplicación se diferencia de la realizada por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires: la organización por disciplinas en el tercer ciclo, régimen de promoción por promedio, mesas examinadoras para las asignaturas pendientes, selección del personal docente de un listado propio, dictado de las materias por profesores especialistas de las asignaturas, una estructura de Departamentos altamente jerarquizada, una Dirección única para el Tercer Ciclo y Polimodal y un Tercer Ciclo ya modalizado.

Es nuestra intención enfatizar el carácter anticipatorio que tuvo el Plan 1992 con respecto a la Ley Federal y los Acuerdos que generaron su implementación.

En lo general se propone lograr:

- La igualdad de oportunidades a través del ingreso por sorteo. La Ley Federal en su Artículo 5º inciso f) propone “La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes”.
- Una distribución equitativa de los saberes considerados relevantes, mediante un sistema institucional de apoyos. La Ley menciona el logro de “la equidad” en el Artículo 5º inciso g) como un lineamiento de la política educativa.

En lo pedagógico se propone:

- “Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos” Artículo 15º inciso d) de la Ley.
- “Incorporar al trabajo como metodología pedagógica en tanto síntesis entre teoría y práctica” Artículo 15º inciso e). En el Plan 1992 los talleres conforman una estructura específica de la currícula.
- Aplicación de la “visión ampliada” de lo que se entiende por contenido educativo, tomando la conceptualización de César Coll - contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales – tal como se enuncia en el Plan 1992 y lo proponen los acuerdos de aplicación de la Ley.
- Incorporación del concepto de competencia tal como se enuncia, “generar una estructura flexible que permita construir competencias comunicativas”
- Diferenciación entre una función propia y propedéutica de cada ciclo.

En lo organizacional:

- Implementación del Ciclo Superior (equivalente al Polimodal) modalizado, diferenciando la Formación General de Fundamentos y Formación Orientada con sus respectivos porcentajes.

- Currículum abierto y flexible lo que permite al alumno construir su recorrido curricular de acuerdo a sus intereses, y a la institución variar la oferta de las asignaturas optativas de acuerdo a las demandas y posibilidades.

Debemos señalar que el Bachillerato de Bellas Artes como el resto de los colegios de la U. N.L.P. posee una autonomía académica que le permite construir su propio proyecto curricular, cuestión que creemos facilita responder a las necesidades de los grupos sociales en forma mas ajustada, como así también actualizar permanentemente los paradigmas culturales y los modelos pedagógicos.

La aplicación de la Ley Federal permitió acentuar la tendencia de los colegios dependientes de la U. N. L. P. como centros de aplicación y evaluación de innovaciones y experiencias educativas. La obligatoriedad del Tercer Ciclo agregó el desafío de la retención, la cual también es un desafío en el Polimodal justamente por su carácter no obligatorio. Estos retos son aún mayores si la retención se realiza con calidad, entendiéndose por ella el logro de la equidad (igualdad de oportunidades), eficacia (para alcanzar y superar los niveles de logro propuestos) y eficiencia (optimizando los recursos disponibles).

Sabemos hoy que los que no accedan a una educación de calidad serán los excluidos del futuro, los nuevos pobres. Como representantes de uno de los colegios de la U.N.L.P. aceptamos el desafío.

Trabajo presentado en el XV Encuentro de Rectores-Directores de escuelas pre-universitarias - San Luis, agosto 2003.

Bibliografía

Ley Federal de Educación 24.195.

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes. Plan 1992.

PARTE 2

PRÓLOGO

La organización departamental es uno de los aspectos que caracteriza y diferencia al Bachillerato de Bellas Artes y al resto de los colegios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata, con respecto de otras instituciones del mismo nivel educativo. Los Departamentos agrupan a las disciplinas afines y abordan cuestiones referidas a gestión, organización y definición curricular.

Es por ello que continuando con la tarea iniciada en la elaboración del Proyecto Institucional, en 1998 la Dirección promueve la elaboración, en cada Departamento, de sus propios marcos teóricos. Ello significó un tiempo de debates, estudio e intercambio y constituyó una acción innovadora para el Bachillerato que aún hoy lo representa.

Los Marcos Teóricos funcionan como unidades de integración en las cuales se instalan los fundamentos epistemológicos, las líneas metodológicas, los objetivos y contenidos educativos comunes a cada una de las disciplinas que conforman los Departamentos. Ordenan y organizan la acción,

conjugando lo diverso en función de la adecuación al encuadre institucional, respetando la libertad de cátedra, dando unidad sin quitar libertad.

La construcción de estos Marcos Teóricos constituye, en ese momento, un desafío, y mayor aún fue el de llevar estos encuadres teóricos al aula. Estas acciones son posibles gracias a la puesta en práctica del carácter experimental atribuido a los colegios de la Universidad Nacional de La Plata, aspecto que también propicia la formación de un docente investigador, para el cual su propio saber se transforma en objeto de estudio desde una perspectiva científica, como una estrategia para lograr una transformación sólidamente fundamentada.

El rasgo de docente investigador no sería completo si se agotara en el ámbito del aula. El contrato fundacional de los Colegios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata establece el carácter experimental de los mismos y la difusión de las experiencias para su aplicación en otros ámbitos. Así, se promueve la presentación de propuestas innovadoras, el debate entre profesores, la asistencia a Jornadas y Congresos. Por ello también nos embarcamos en este emprendimiento, para compartir con otros docentes nuestras experiencias. No sólo para relatarlas sino también para que otros puedan aplicarlas y enriquecernos en el intercambio.

Esta segunda parte contiene los Marcos Teóricos departamentales y trabajos de profesores del Bachillerato. Los mismos están agrupados en sus respectivos Departamentos, pero a su vez han sido categorizados en función del énfasis al que le han dado relevancia los autores, considerando los diversos aspectos que se promueven en el Proyecto Institucional. Estas categorías no son exhaustivas y más de un trabajo podría haberse incluido en varias, lo que nos habla de la riqueza académica de los mismos.

Las categorías elegidas son:

- *Reflexión teórica*: sobre la ampliación y profundización de los marcos teóricos en sus diversos aspectos (epistemológicos, metodológicos y evaluativos)
- *Proyectos Programa*: sobre el formato de proyecto que instaló el nuevo Plan de Estudios, con relación a las transformaciones curriculares
- *Experiencias departamentales y áulicas*: sobre la experimentación individual y grupal en proyectos didácticos innovadores

- *Reflexión sobre la práctica*: sobre el análisis de las propias prácticas docentes como objeto de estudio
- *Extensión*: sobre las acciones desarrolladas en favor de instalar las producciones escolares en distintos ámbitos.

Invitamos al lector a recorrer el Organizador del itinerario de lectura, donde podrán encontrar la lista completa de los trabajos editados, agrupados tanto por el Departamento de origen como por el característico aporte que el mismo realiza.

Esta doble clasificación pretende ampliar el campo de lectores adentrándolos en aspectos metodológicos, teóricos y experimentales de otras disciplinas ajenas a su formación profesional. Es un lugar que facilita el conocimiento de la producción institucional, en el cual se concreta el enfoque multidisciplinario del espíritu del Proyecto Institucional.

Prof. Ana María Acevedo
Vicedirectora del Bachillerato de Bellas Artes

DISCURSOS
VISUALES

PROYECTO DEPARTAMENTAL

Introducción

La sensación de estar inmersos en una “civilización de la imagen” pareciera ser una opinión culturalmente compartida en nuestra época.

El uso de imágenes se ha generalizado. El hombre en la actualidad es inducido cotidianamente a utilizarlas, a describirlas y a interpretarlas ya sea mirándolas o fabricándolas. Por un lado “se leen” las imágenes de una manera que pareciera ser totalmente “natural” y que no implicara la necesidad de realizar ningún aprendizaje, por otro lado, pareciera que la “iniciación” en ciertos aprendizajes permitiera “manipular” a quienes se mantienen ajenos a dicha formación.

Ya que en la actualidad, la realización creativa está vinculada al mundo de la imagen, la que posibilita el reconocimiento y el acercamiento a las tradiciones antiguas y a las manifestaciones más actuales de la cultura, una formación vinculada al mundo de la imagen deberá garantizar en los alumnos

el accionar consciente como interpretante o productor de estas manifestaciones o hechos estéticos.

Podría decirse, entonces, que el abordaje de los *hechos estéticos como objeto de estudio*, es la raíz de la problemática actual de la Educación Estética.

Ahora bien, si consideramos que la Educación Plástica tiene como una de sus principales dimensiones la de generar producciones plásticas como articulaciones discursivas, que construyen textos estéticos, y, como tal, expresan y comunican más allá de la intencionalidad de quien lo construye, se instala la concepción del arte como un lenguaje¹. Esto ha determinado un cambio sustancial en la conformación del Área de Plástica en el Bachillerato de Bellas Artes. De “aglutinar” disciplinas plásticas, se pasa a conformar un departamento que basa su postura en las concepciones teóricas que enfocan a la *Educación Plástica como ámbito para la construcción de conocimiento en torno a la producción e interpretación de discursos visuales*.

Consideraciones en torno al marco teórico del Departamento de Discursos Visuales

Desde el año 1992, el cuerpo de docentes del área trabaja reflexionando sobre los cambios de enfoque que deberían propiciarse en la Educación Estética para construir un currículum escolar que dé cuenta de las implicancias actuales de abordar los hechos estéticos como modos de conocimiento.

Desde el Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes se entiende a la escuela como un ámbito de *cruce de culturas*², es decir que se considera a la Institución Educativa como el lugar donde confluyen la cultura pública, la académica, la social, la escolar y la experiencial. Enmarcadas en este concepto, las prácticas áulicas, deberán dirigirse, entonces, hacia la reconstrucción del conocimiento individual a partir de la reinención de la cultura. Es intención del Bachillerato *formar individuos que sean capaces de entender y producir un número ilimitado de lenguajes y al mismo tiempo, que tengan la capacidad de producir situaciones comunicativas potenciales*³. Esto requiere el desarrollo de *competencias comunicativas*, de capacidades de uso comprensivo, expresivo y reflexivo por parte de los alumnos, que les permita la adquisición de normas, destrezas y estrategias – cognitivas y metacognitivas – asociadas a la producción de textos- icónicos en el caso de este Departamento- y en consecuencia a la apropiación de los mecanismos pragmáticos que consoliden la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de interacción.

Desde el Departamento de Discursos Visuales se propicia el desarrollo

de **competencias comunicativas** como posibilidad de producir e interpretar discursos visuales, considerando la situación comunicativa que los ha originado. Las competencias que se pretenden desarrollar están relacionadas con la adquisición de conocimientos con aplicación en la práctica (conocimiento en acción), implicado la adquisición de conocimientos (saber), la aplicación de los mismos para la solución de problemas (saber hacer), la reflexión en y sobre la acción (saber explicar lo que se hace) y la reflexión sobre la reflexión en la acción (metacognición). Desarrollar competencias comunicativas implica entonces generar situaciones áulicas que permitan a los alumnos abordar los saberes disciplinares, tanto en el nivel de la producción, como en la interpretación, comprendiendo los mensajes visuales en los que predomina la función estético-expresiva, interactuando con su medio. Gracias a esta interacción, que implica relaciones interpersonales -con agentes mediadores- los individuos pueden desarrollar sus procesos cognitivos. Según afirma Vygotski, dichos procesos aparecen siempre en la relación interpersonal, sufriendo la mediación de los patrones culturales dominantes.

Proyectar la educación en el Departamento de Discursos Visuales como una actividad que desarrolla habilidades y estrategias cognitivas, requiere emplear un enfoque con múltiples puntos de entrada que deberán encontrarse unidos de manera integrada para acceder a la experiencia estética. Con la intención de ir más allá de la “producción pura”, deben propiciarse situaciones de aprendizaje en las que los alumnos se encuentren enfrentados a diferentes formas de conocimiento. Gardner habla de tres componentes que se consideran fundamentales en toda educación estética: la **Producción**, que compromete la elaboración de una obra artística, la **Percepción**, mediante la cual se posibilita la distinción de rasgos importantes en las obras de arte y la **Reflexión**, vista como una habilidad para distanciarse y reflexionar sobre el significado de las obras artísticas creadas tanto por otras personas como por los mismos alumnos⁴. Sobre esta consideración y en la misma línea enunciada por Dennie Wolf quien habla de múltiples vías de desarrollo en el campo estético⁵, podría decirse que el aprendizaje plástico-visual debe asentarse en una base común que contemple estos tres aspectos, estableciéndose una “conversación” entre ellos. Al operar en conjunto, de manera integrada, la experiencia visual se amplía.

De manera tal que los aprendizajes vinculados a los discursos visuales no deberán estar anclados exclusivamente en el hacer, sino que deberán verse asistidos por un intercambio de formas de conocimiento, las mismas, si se resuelven en el hacer, deberán poner en juego una serie de símbolos y convenciones socialmente compartidas, que se instalan a partir del desarrollo de facultades discriminativas y reflexivas.

Podría decirse, entonces, que la educación estética, en este caso la

educación vinculada a los Discursos Visuales, se considera principalmente un ámbito de uso de símbolos. Desde esta concepción no se niegan las implicancias de emociones y sentimientos. De hecho, desde este enfoque, se considera que las emociones funcionan, de un modo cognitivo, guiando al individuo en la elaboración de determinadas distinciones, en el reconocimiento de afinidades, produciendo ciertas expectativas y tensiones.

Ahora bien, la actividad estética que se desarrolla en el Departamento de Discursos Visuales, se enfoca, ante todo, como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos. Dice Gardner al respecto: “Los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística tienen que aprender a decodificar, a “leer” los diversos vehículos simbólicos presentes en la cultura. Los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de que modo manipular, de que modo “escribir con” las diversas formas simbólicas presentes en su cultura; y por último, los individuos que quieren comprometerse plenamente en el ámbito artístico tienen que hacerse también con el dominio de determinados conceptos artísticos fundamentales.”⁶ Desde esta perspectiva, se usa un sistema de símbolos de un modo expresivo o metafórico, para transmitir una gama de significados sutiles, para evocar un determinado estado emocional o para llamar la atención hacia uno mismo. Parecería apropiado afirmar, entonces, que esos sistemas de símbolos, usados con finalidades estéticas, se constituyen como discursos visuales.

Desde este contexto de análisis, “la plástica” no puede entenderse solo como movilizadora de sentidos, emociones o sensaciones, o como meros procedimientos técnicos, sino que deberá considerarse como un **área de conocimiento** que contribuye al desarrollo del **pensamiento estético**. Entonces, si consideramos que los discursos visuales constituyen el objeto de estudio del Departamento, y que estos son estructuras portadoras de significados, de un contexto sociocultural determinado, en un marco comunicacional que admite diferentes interpretaciones de la realidad, entonces, los procesos de enseñanza - aprendizaje deberán dirigirse hacia la construcción de ámbitos de relación y de comunicación interpersonal que trasciendan ampliamente la dinámica interna e individual de los procesos de pensamiento de los alumnos.

Desde esta visión didáctica se intenta lograr que las articulaciones conceptuales que enmarcan el pensamiento estético, se incorporen al pensamiento del alumno como herramientas de conocimiento y resolución de problemas, y no como meros adornos retóricos que sólo sirvan a los fines del cumplimiento escolar, relacionados solamente con habilidades de ejecución técnica. La Educación Estética vinculada con los Discursos Visuales, tiene por objeto, entonces, el desarrollo de competencias estéticas y comunicativas para la

formación de alumnos, no como simples consumidores de objetos y mercancías, sino como actores reflexivos y responsables de sus realidades culturales⁷.

Consideraciones teóricas con respecto a la postura pedagógica

En el terreno de la intervención pedagógica, el enfoque del Departamento de Discursos Visuales apunta a generar ámbitos de interacción **docente - objeto de conocimiento - alumno**, teniendo en cuenta las posibilidades de acceso a los saberes disciplinares, por parte de los alumnos, partiendo de las ideas previas, favoreciendo las transformaciones de los aprendizajes previos en saberes cada vez más complejos.

Facilitar el acceso a determinados aprendizajes requiere, por parte del docente, propiciar procesos de construcción de saberes, provocando en el alumno la participación activa y crítica en la reelaboración de la cultura, guiando el aprendizaje mediante la facilitación de andamiajes como esquemas de ayuda, delegando competencias en el manejo de la cultura, mediante un proceso progresivo y consecuente de apoyos provisionales, y la asunción paulatina de competencias y responsabilidades por parte de los alumnos.

Adoptar un punto de vista que le otorga prioridad a la cultura y a la comunicación implica generar metodologías para la construcción de conocimientos en el marco de situaciones áulicas, institucionales, y sociales, donde lo prioritario no sea el traspaso de conocimientos cristalizados, con actividades sistemáticas dirigidas a ampliar progresivamente el acceso a las parcelas del currículum escolar, sino, la creación de espacios de comprensión común, enriquecidos por las “miradas” de todos los actores involucrados, donde el lenguaje se torne el elemento básico de este contexto de comunicación, de significados y sentidos compartidos.

Estos espacios pedagógicos privilegian la idea de un individuo que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significaciones a los estímulos y configuraciones de estímulos desde una actividad donde interactúan la percepción, la producción y la reflexión.

Particularmente, las acciones que se llevan a cabo - en el diseño de situaciones áulicas - deben tener en cuenta las operaciones mentales que se desencadenan en los alumnos en la situación de enseñanza - aprendizaje; para ello es imprescindible pensar en el recorte de contenidos, específicos de cada área, en las posturas particulares en relación a los marcos metodológicos que se deben adoptar para enfocar la especificidad y diversidad de las áreas que se abordan y en el proceso de análisis y valoración de las características y condiciones que manifiestan los alumnos en función de ciertos criterios o puntos

de referencia para emitir un juicio relevante sobre el proceso educativo desarrollado. Es necesario remarcar aquí que se da prioridad al desarrollo de herramientas procedimentales para el abordaje de la realidad visual próxima a los alumnos, las mismas permitirán generar mecanismos de resolución de problemas en la diversidad de situaciones áulicas.

Podría decirse, que el departamento de Discursos Visuales, sostiene una posición constructivista del aprendizaje escolar, favoreciendo en los alumnos, desarrollos personales mediante la realización de aprendizajes significativos, brindando la posibilidad de construir, modificar, diversificar y coordinar sus esquemas de conocimiento, estableciendo redes de significados que se tornen enriquecedores de su mundo físico y social potenciando su crecimiento.

Ahora bien, se trata, entonces, de generar en el ámbito del departamento de Discursos Visuales, las transposiciones didácticas por medio de las cuales, los procesos de producción y análisis desarrollados, se organicen como mediadores en la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Estructura departamental

Estructura de áreas

La estructura del Departamento de Discursos Visuales responde, entonces, a tres ejes vertebradores desde donde se accede al conocimiento, desarrollando la *percepción*, la *producción* y la *reflexión*. Desde estas líneas de acción se encaran los aprendizajes vinculados con los **elementos** del lenguaje visual, con la **organización** discursiva hacia la instalación de esos discursos y con los modos en que operan esos discursos vistos en la **contextualización**.

Así se han definido tres ejes: el **área del Lenguaje**, donde se aborda la relatividad del comportamiento visual de los signos como elementos constitutivos del código; el **área de Producción**, donde se abordan los discursos visuales como el resultado de la construcción personal derivada de la experimentación y la reflexión crítica sobre el propio hacer y el área Teórica, donde se analizan los discursos visuales enmarcados en estructuras mayores, contextualizantes.

Área de lenguaje.

El entorno sociocultural con el que se relaciona el individuo está poblado de imágenes visuales. Para interpretar esa realidad visual se hace necesario conocer los elementos constructivos, no solo para deconstruir las percepciones en la producción y el análisis, sino para construir desde códigos, ya sean ex-

perimentales o altamente socializados. La decodificación del lenguaje “reconocido” en el entorno visual y su articulación son la materia subyacente, para la interpretación y el análisis crítico desde la teoría y para la puesta en acción desde la producción; ya que existen principios, reglas o conceptos, en lo que se refiere a la organización visual, que deben ser abordados para llegar a comprender las imágenes, organizarlas y poder resolver las problemáticas que se presentan. Los patrones y valores estéticos, presentes en el entorno visual, descansan sobre esquemas perceptivos resultantes del aprendizaje. Los mismos conforman sistemas conceptuales que son creaciones culturales, vehiculizadas y transmitidas por la cultura misma. “El lenguaje visual es capaz de difundir el conocimiento con más eficacia que casi cualquier medio de comunicación”⁸.

El desarrollo de la percepción visual dependerá, entonces, de muchos factores relacionados, tanto de la capacidad fisiológica como de los intereses, el aprendizaje, la motivación, los patrones culturales, etc. El área del lenguaje se estructura como un espacio para poder compartir la información perceptiva, donde, si bien, la captación es personal, al compartirla se puedan confrontar diferentes registros.

Cabe, entonces, preguntarse cómo abordar el desarrollo de la percepción visual en este espacio didáctico. Toda imagen visual, está conformada por agentes que la articulan tonal y formalmente. El estudio de esos componentes del lenguaje visual, permite resolver problemas que se le presentan al productor y al interpretante⁹ de imágenes. Estos problemas visuales, no se repiten de un modo reiterado. Los agentes del lenguaje son medios relativos, un mismo agente puede determinar diferentes lecturas dependiendo de los diferentes contextos. Para esto en la enseñanza del lenguaje visual, en vez de imponer leyes o normas visuales, se experimentan los efectos, se sacan las conclusiones, se demuestran las interacciones visuales, desarrollándose la capacidad de explorar los múltiples comportamientos del lenguaje, aprendiendo a percibir y a discriminar esos múltiples comportamientos. Desde el área del lenguaje se intenta dar cabida a la multiplicidad de soluciones con las que debe operar el productor y el interpretante de discursos visuales.

Área de Producción.

La educación estética se encuentra ligada al “hacer”. Esto conduce a la necesidad de preguntarnos cuál es el papel que juega dentro de las prácticas pedagógicas.

Podríamos decir que el lugar que ocupa en la situación de enseñanza - aprendizaje es el de un accionar como *conjunto de operaciones encaminadas a desencadenar procesos cognitivos*, es un ámbito en donde se construyen

saberes específicos, tanto “instrumentales” como “disciplinares”.

Entender la producción como un recurso cognitivo, implica tener en cuenta el tratamiento de las informaciones producto de la elaboración perceptual y el análisis reflexivo aplicado a los procesos de aprendizaje desarrollados por parte de los alumnos. Para Vigotsky, es el aprendizaje lo que posibilita el despertar de procesos internos de desarrollo que no tendrían lugar si el individuo no estuviese en contacto con un determinado ambiente cultural.

Un tratamiento cognitivo de las informaciones, permitirá pensar el arte desde una percepción activa que involucre la articulación de contenidos y metodologías propios y específicos de esta práctica pedagógica, encaminados a la construcción de conocimiento a partir de la ampliación de las estructuras de referencia del alumno, de su desarrollo competencial, con respecto a este modo de pensamiento. La producción no sólo dará cuenta, entonces, de ciertos fenómenos experienciales sino también de los descubrimientos resultantes de un conjunto de acciones producidas en un proceso de diálogo entre la toma de conciencia de esos saberes experienciales y los nuevos saberes.

El resultado, la materialización de la acción de hacer es un producto estético, que debe ser instalado socialmente, pero en la medida que es el resultado de un proceso cognitivo, es en sí un producto epistémico, es el registro en imagen de lo aprendido, de un “hacer a sabiendas”, de un “saber hacer”. De manera tal que para provocar aprendizajes relevantes, construyendo esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica, se hace necesario una *experimentación reflexiva y una reflexión sobre la práctica*.

Entonces, el hacer no solo se refiere a la acción de producir imagen, de accionar con materiales y herramientas, sino que implica un proceso previo -a la producción concreta -, y uno posterior a ella, que opera como un binomio de construcción y reconstrucción de saberes.

Estos procesos están considerados por el docente desde una visión prospectiva, es decir anticipando lo que está por suceder en la trayectoria del alumno y generando mecanismos de resolución de problemas, provocando en los alumnos avances que no sucederían espontáneamente, permitiendo avanzar hacia nuevos procesos de producción.

Dijimos anteriormente que el área de Producción, es donde se tratan los discursos visuales como el resultado de la construcción personal derivada de la experimentación y la reflexión crítica sobre el propio hacer. La forma en que esto es llevado a cabo tiene que ver con ciertas acciones que van desde lo global a lo específico, ya que en principio se trabaja sobre la producción estética en su desarrollo general, practicando la producción discursiva, hasta llegar a desarrollos cada vez más complejos y especializados; desde la posición que el productor decide asumir en el contexto social, esto es, respondiendo

a la función expresiva y estética situados, los productores, como emisores, proyectando una producción experimental, o trabajando desde el carácter funcional de la producción, dirigiendo la mirada hacia el receptor.

Área Teórica.

Durante largo tiempo primó en el desarrollo de la enseñanza sobre el Arte o la Historia del Arte una concepción tanto descriptiva como taxonómica, la cual disociaba la producción artística de sus formas de recepción, consumo y reflexión.

En el proyecto institucional, el área teórica se propone superar este enfoque y plantear un espacio de indagación, análisis, investigación y crítica de los fenómenos estéticos en su conjunto, comprendiendo el Arte y sus manifestaciones como formas de significación portadoras de discursos.

El área teórica debe ocuparse expresamente de las relaciones entre las propuestas visuales y los procesos de su realización, de las producciones artísticas y el goce de la recepción¹⁰; de los objetos estéticos, los discursos visuales y sus técnicas de representación, percepción y conocimiento.

La teoría se construye en forma permanente en la medida que leemos, analizamos y reflexionamos sobre un hecho estético o un discurso desde diversas perspectivas de estudio. La orientación metodológica para la comprensión de los fenómenos artísticos comprende una relación entre los enfoques comunicacionales y semióticos y las herramientas de la sociología y la historia, en tanto se considera al arte como un proceso de creación de significantes y significados en materiales específicos.

Se seleccionaron estas teorías por tratarse de disciplinas en constante desarrollo y formalización que abundan en conceptos explorables a otros campos teóricos. Por Teoría no se interpreta una sola propuesta teórica sino el encuentro de diversas propuestas. Es un espacio interdisciplinario que mira el fenómeno artístico como efecto social de sentido.

Estructura de Etapas

Las áreas que se enunciaron anteriormente se desarrollan a lo largo de la escolaridad del Bachillerato de Bellas Artes, iniciado en el Ciclo Básico (5° año de la E.G.B.) y que culmina en el 6° año del Ciclo Superior. Las mismas se ven atravesadas por otro corte que establece ciertos lineamientos para los abordajes de contenidos y metodologías: hablamos ahora de una **etapa Instrumental** (coincidente con el Ciclo Básico y el tercer Ciclo de la E.G.B.) y una **etapa Disciplinar** (coincidente con el Ciclo Superior). Este corte implica el planteamiento de aprendizajes desde desarrollos iniciales globales, totalizadores, abarcadores,

estableciendo una red de conocimientos desde los cuales introducirse paulatinamente en la diversificación y especialización de saberes.

Etapas Instrumental.

Una particularidad de los enfoques tradicionales en la educación estética plantea la compartimentación y la diversificación de saberes que difícilmente son apropiados por los alumnos como recursos de abordaje de realidades extraescolares, y que solo operan, debido a su fragmentación, como soluciones atinentes al circuito de problemáticas escolares.

Construir una mirada sobre los hechos estéticos como objeto de estudio, situando a los discursos visuales como fenómenos particulares de ese ámbito, implica pensar, en las primeras etapas de la formación, en planteos pedagógicos que contribuyan al desarrollo de herramientas cognitivas, que permitan a los alumnos acceder al conjunto de la cultura puesto que, tanto los sistemas conceptuales que configuran el lenguaje visual, como el conjunto de métodos de trabajo, formado por un conjunto de habilidades y estrategias cognitivas son, de hecho, creaciones culturales, vehiculizadas y transmitidas por la cultura misma.

Concebir la presencia inicial de una etapa instrumental deviene de pensar en una lógica del sistema formativo que se configura desde aprendizajes globales que favorecen la construcción de procedimientos de articulación discursiva, desde múltiples alternativas de producción e interpretación, trascendiendo la unilateralidad de las respuestas disciplinares y propiciando la transferencia de los saberes construidos.

Para ello es necesario pensar en la contextualización, el reconocimiento y la operación con este código estético como particular sistema simbólico emergente de una cultura determinada.

Las competencias genéricas, discriminadas para su desarrollo más puntual en los planos de la percepción, producción y análisis pueden considerarse como invariantes, transferibles como capacidades de abordaje para las diversas situaciones discursivas que se plantean en el aula.

Son instrumentales para el productor o para el interpretante aquellos procedimientos o prácticas que permiten:

- El desarrollo de la percepción, explorando, observando, identificando, adquiriendo constancias visuales, construyendo invariantes.
- La producción desde procedimientos de articulación compositiva como procesos de resolución de problemas.
- El análisis crítico de producciones propias o ajenas comprendiendo las ideas de cambio, de continuidad, reconociendo, comparando y estableciendo relaciones entre los aspectos observados, con la intención de transferir a otros problemas visuales.

Etapa Disciplinar.

Al ingresar en el Ciclo Superior de la escolarización, comienza a transitarse una etapa donde las competencias de carácter global desarrolladas se aplican a situaciones que surgen de requerimientos más particularizados, canalizando así, la necesidad de construir saberes disciplinares especializados que aporten soluciones a esta diversificación. La comprensión de orden disciplinar implica favorecer en los alumnos aproximaciones a las problemáticas de los hechos estéticos, en el plano de la producción y la interpretación, por medio del desarrollo de una visión multidimensional de los discursos visuales, que refleje la diversidad de la cultura y sus manifestaciones.

Esta especificidad disciplinar no implica concebir esta etapa como una fragmentada suma de unidades de especialización, sino como una integral configuración de unidades conceptuales que se orienten a campos del conocimiento acerca de la producción visual, diferenciados como particulares modos de representación del suceso estético. En estos diversos ámbitos para el desarrollo de la producción e interpretación del hecho visual estético, el alumno construye conceptos que le permiten acceder a la complejidad de los fenómenos culturales, resignificándolos desde diferentes modos de producción vinculados con la subjetividad expresiva y emocional.

En esta etapa disciplinar se tiende a desarrollar competencias que profundicen, integren y pongan en juego, en función de situaciones concretas, tanto los contenidos desarrollados en la etapa precedente como los de la etapa en curso.

La diversidad de canales por medio de los cuales acercarse a los fenómenos estéticos implica, en esta etapa, “orientar” los aprendizajes hacia la profundización de alguno de los procesos correspondientes a las áreas de aprendizaje antes desarrolladas. De cada una de las áreas se desprenderán distintas orientaciones desde donde se dará cabida a la diversidad disciplinar. Del **área del lenguaje** se desprenderá la orientación **Magisterio**. Del **área de la Producción** se desprenderán las orientaciones **Códigos Experimentales** y **Códigos Socializados**. Del **área teórica** se desprende la **orientación Teórico Crítico**.

Son competencias a desarrollar en la etapa disciplinar aquellos procedimientos o prácticas que permiten a los alumnos:

- Desarrollar una formación como docentes comprometidos con el conocimiento de la disciplina y con la práctica pedagógica en los distintos niveles y modalidades de la educación formal y no formal, sustentada en sólidas posiciones teóricas.
- Desarrollarse como productores de discursos visuales, entendidos

éstos como hechos en los que priman las funciones estética y expresiva, a partir de la propia experimentación, situados como emisores, proyectando el proceso creativo desde la identificación de la “idea” como necesidad interior, hasta la concreción material.

- Desarrollarse como productores, trabajando sobre un aspecto práctico, técnico, creativo y funcional, poniendo la mirada en el receptor, como destinatario del producto proyectado.
- Desarrollarse como realizadores de producciones teóricas, leyendo, analizando y reflexionando sobre los hechos estéticos desde diversas perspectivas de estudio.

Area de Extensión

Como se ha explicitado oportunamente, el Departamento de Discursos Visuales, adhiriendo a una concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica, sustentada desde el proyecto institucional, basa su accionar en el abordaje de los hechos estéticos como modos de conocimiento. Asimismo se trabaja desde tres ámbitos, con el propósito de llevar a cabo ese proyecto:

- el diseño de políticas al interior de la institución.
- la instalación de políticas al interior de la institución.
- la instalación de los nuevos paradigmas que sustentan la Educación Estética.

Por consiguiente uno de los ejes del Proyecto Departamental es la instalación de la producción construida desde la multiplicidad de ámbitos en los cuales se trabaja: el hacer docente, teórico, experimental y socializado.

La institución educativa debe ser el ámbito apropiado para propiciar la construcción y reconstrucción del saber, para generar acciones que le permitan a los alumnos lograr más descubrimientos y hacer emerger nuevas comprensiones.

Las situaciones de enseñanza - aprendizaje organizadas son de una cualidad diferente respecto de otros aprendizajes que puedan lograrse fuera de ese marco. Tienen una especificidad, una intencionalidad, que es generada por los docentes, con el propósito de lograr en los alumnos la activación de sus esquemas de pensamiento y acción. Los docentes intentan provocar rupturas cognitivas en sus esquemas de pensamiento, que involucren conflictos cognitivos y socio-cognitivos. Es decir un doble proceso de comunicación: el que se produce como forma de interacción entre los conocimientos previos y los nuevos, y el que se produce como forma de interacción entre los participantes. Los conceptos

previos y las teorías implícitas son considerados, para provocarles, premeditadamente cambios conceptuales. Al enseñarse el campo conceptual propio a cada disciplina, también se enseñan intencionalmente los procedimientos y las actitudes relacionadas con la producción de ese conocimiento.

Desde el Departamento de Discursos Visuales se reconoce la importancia y se propicia el trabajo metacognitivo (la reflexión, la predicción, la verificación, la supervisión) y el control de los intentos propios y deliberados de acceder a tareas intelectualmente exigentes; en las producciones de los alumnos. Esto supone poder utilizar el conocimiento elaborado en otros contextos, distintos de aquellos en los que fue adquirido y el acceso reflexivo y consciente al mismo. Consideramos que un alumno educado en la alfabetización de la imagen está capacitado para leer, interpretar, analizar y producir textos visuales.

Intentamos que todas las riquezas que aporta la mente sean metabolizadas en esas creaciones significativas que se nutren de las manifestaciones estéticas producto del contexto cultural.

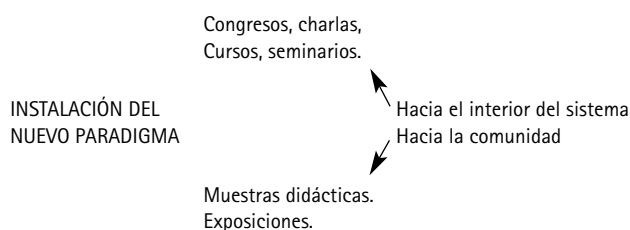
Los materiales y los vehículos usados para la actividad artística también tienen caracteres específicos a los que se responde de forma similar en que una persona responde a otra. Un conocimiento práctico de los principios de la forma artística y de las formas de comunicar significados mediante estos principios, ayuda de forma directa a aprender a pensar productivamente en cualquier campo.

El desafío del Departamento de Discursos Visuales es lograr que las articulaciones conceptuales propias de las disciplinas estéticas se incorporen al pensamiento del alumno como poderosas herramientas para el conocimiento y la resolución de problemas.

El equipo de conducción del departamento de Discursos Visuales, está abocado a propiciar en los actores de la institución y en la comunidad, la toma de conciencia de los nuevos enfoques de la Educación Estética que se están tratando de instalar. Existe en la actualidad, una confrontación entre viejos paradigmas de la Educación Artística, aquellos que adherían a una postura centrada en el innatismo, o al dominio virtuoso de la técnica; con el presente, que sostiene la posibilidad de construir conocimiento desde la discursividad del arte, como tal, el código es posible de ser enseñado desde o a partir de los saberes cotidianos de los alumnos, sin privilegiar que estos porten “talentos artísticos”.

Instalar el actual paradigma de la Educación Estética, implica pensar en variadas acciones, internas y externas a la institución. Hacia el interior, para que los docentes puedan a partir de la reflexión, el debate, la confrontación, cotejar, modificar, consolidar sus posturas para la puesta del proyecto rector. Hacia el exterior, hacia la comunidad, con la intención de

mostrar, intercambiar, debatir y provocar las rupturas necesarias, con la intención de cambiar viejos paradigmas.



Como modo de instalación del proyecto departamental sobre la enseñanza de la Educación Estética, se considera importante la realización de cursos, charlas, seminarios, que permitan a los docentes, cumplir el rol de capacitadores, pero a su vez, poder ser capacitados por especialistas de reconocido prestigio en el campo estético. A nuestros docentes les permitirá el registro en la acción de este nuevo paradigma, la verificación de aciertos y desaciertos, la consolidación de sus saberes disciplinares. Puestos en el papel de receptores, la reconstrucción de esos saberes, la posibilidad de cotejar, evaluar, modificar sus prácticas, debatir y confrontar sus ideas. Esta doble alternativa de expositor y escucha, pensada como un flujo continuo de negociación, de intercambio de significados, que posibilitará el enriquecimiento intelectual de los actores involucrados. Fomentar la participación de los profesores en congresos de la especialidad para narrar sus experiencias áulicas, exponer de que manera, con sus propuestas didácticas, llevan a cabo esta nueva postura. Encontrar espacios propicios donde generar la reflexión, la investigación, la búsqueda, el análisis, el debate, la confrontación, el permanente intercambio de conocimiento.

Las exposiciones didácticas, permiten el registro de los contenidos abordados en las diferentes asignaturas. Estas muestras, por ciclos o áreas, evidencian el proyecto en la acción, explicitan las diferentes situaciones de aprendizaje que pautan los profesores en sus asignaturas, permiten verificar en las producciones de los alumnos, los logros obtenidos. Es importante, también, fomentar las exposiciones de los profesores de la escuela, para que puedan dar a conocer su obra a los alumnos y colegas. Todas las muestras se realizarían bajo la supervisión del área de extensión, con la intención de hacer coherente el discurso departamental. Con lo antedicho no pretendemos adherir a una postura conductista, la supervisión de las actividades es a los efectos de reafirmar, consolidar el discurso con la instalación.

Consideramos por lo expuesto al área de extensión como el ámbito que permite el registro en la acción de lo que llevamos a cabo, el ámbito que permite extender la mirada sobre esas acciones, el ámbito de seguimiento de los actores involucrados en toda situación de enseñanza- aprendizaje.

Las variadas acciones pensadas, desde el equipo de la conducción y desde el área de extensión, tienen como propósito, el permanente chequeo, control de la gestión, para imposibilitar que el proyecto departamental se cierre o cristalice, obturando la alternativa experimental de los colegios dependientes de la Universidad.

Citas

- ¹ Comprendiendo tanto las imágenes producidas por las nuevas tecnologías (lenguajes contemporáneos), como así también las producciones consideradas como tradicionales.
- ² Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes. U.N.L.P. 1997.
- ³ Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes. U.N.L.P. 1997.
- ⁴ W. Gardner en Educación Artística y Desarrollo Humano. Ed. Paidós, 1994.
- ⁵ D. Wolf: El aprendizaje artístico como conversación, en Infancia y Educación Artística. Ed Morata, 1989. En el campo estético puede contemplarse un conjunto de procesos para acceder al significado de la obra, este conjunto puede abordarse desde tres perspectivas: la del autor: situando al alumno en el “pleno trabajo”, la del observador: contemplando fuera de la obra, y la del observador reflexivo: alejado de la obra, sea propia o de otro, en una mirada contextualizadora.
- ⁶ W. Gardner en Educación Artística y Desarrollo Humano. Ed. Paidós, 1994.
- ⁷ Como circulación y consumo debe rastrearse dentro de las disciplinas donde se trabaja con el análisis del discurso.
- ⁸ Gyorgy Kepes.
- ⁹ Entendido como aquel que atribuye sentidos.
- ¹⁰ Calabrese O., El Lenguaje del Arte, Bs. As. Paidós, 1992.

EL “HACER” EN ARTE: UN ESPACIO PARA LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA

Lic. Susana Ramírez

Como seres de fin de siglo inmersos en un tiempo que ha comenzado a pasar, acuciados por la necesidad impostergable de dar cuenta del tiempo que ha pasado, nos debatimos ante la duda del deber ser cumplido.

Gira en torno a nosotros una sensación inquietante.

Como título para una película de aventuras, nos lanzamos a la búsqueda del sentido perdido: una educación artística que no ha podido cumplir, desde la enseñanza de lo artístico, con la promesa de garantizar que el goce sea posible, una verdad que el hombre moderno creyó eterna y que hoy está muriendo.

Hubo en este tiempo pasado un sentido definido para la educación artística: el valor arte, único e incuestionable, debía ser transmitido en toda su universalidad. En este tiempo de hoy que anticipa el mañana, el valor arte ha perdido su unicidad, y se multiplica como un algo complejo, en infinitos valores.

Se ha instalado en nosotros el hábito de repensar el por qué de nuestra tarea incumplida.

Debemos iniciar la acción.

A la hora de debatir acerca de las perspectivas pedagógico - didácticas de esta disciplina educativa, la práctica docente surge como un complejo objeto de estudio, cuyo conocimiento se construye desde múltiples visiones. Esto nos posibilita acceder a su esclarecimiento, reflexionando acerca de posturas teóricas sobre las que se basan esos campos diversos de sentidos y problemáticas buscando en esta reflexión tomar conciencia del encuadre teórico de referencia que sustenta nuestra acción docente, encuadre que siempre está presente implícita o explícitamente en nuestra tarea cotidiana.

Voy a situar este análisis sobre la proyección pedagógico - didáctica de la plástica en el sistema educativo, en el ámbito de la E.G.B. En este ciclo del sistema educativo formal, parece indiscutible sostener que la educación plástica está ligada al hacer, basando su desarrollo en la producción de imágenes y objetos como una actividad casi excluyente.

Sin embargo, cuando intentamos profundizar a partir de la enunciación de este principio, comienzan a advertirse distintas posturas en cuanto al papel que juega la producción plástica en el proceso de aprendizaje. Esta diversidad de posiciones sobre el sentido didáctico del hacer, reflejan, a modo de síntesis, las diversas posturas asumidas con respecto a los fines y objetivos de la educación plástica que cada uno de nosotros sostiene.

La tradición en esta disciplina educativa, desde un enfoque metodológico, sigue un conjunto de normas que son puestas en práctica sobre la base de ejercicios repetidos, en donde la pericia para utilizar procedimientos técnicos y recursos materiales, es el objetivo principal. Transmitidas con eficacia, prometen y garantizan el acceso a la producción artística por lo menos para aquellos que tengan el talento natural para lograrlo. Pintar a la manera impresionista, sólo recuperando de dicha manera su efecto pictórico de superficie, sin ocuparse de la intencionalidad subjetiva que la originó como una particular visión del mundo, o reproducir una figura humana atendiendo exclusivamente a sus proporciones, sin interesarse por la atribución de sentido que esa figura porta, son algunos de los ejemplos didácticos de esta práctica tradicional.

El objeto de estudio de este enfoque de la educación plástica, lejos de ser los hechos estéticos tal cual se denuncian y explicitan, lo constituyen los procedimientos mecánicos, de carácter reproductivo, a los que se llega a través de un entrenamiento técnico, y del desarrollo de destrezas y habilidades de ejecución. Este modelo responde al imaginario que la sociedad tiene del arte: una actividad para iniciados, a la que sólo es posible acceder si se es naturalmente dotado. Como lo esencial no puede enseñarse, el docente sólo actúa como mero transmisor de cuestiones técnicas, conduciendo al aprendizaje en la creencia de que el alumno, a través de ello, podrá reproducir modelos

y recetas que lo acerquen a un arte verdadero y universal.

Como una alternativa educativa a la postura tradicional, surge la didáctica operatoria fundada en la teoría piagetiana del desarrollo cognoscitivo, como una teoría universalista e individualista del desarrollo, que en términos generales sostiene que la educación debe adaptarse al estadio de desarrollo del niño y respetar su evolución espontánea.

Considera al educando como un sujeto activo pero abstracto, como un sujeto epistémico que hace del aprendizaje un fenómeno derivado de su propio desarrollo. Si bien Piaget enfatiza la actividad del sujeto en la adquisición del conocimiento y el carácter cualitativo de los cambios en el desarrollo, reduce el aprendizaje a la experiencia obtenida en su relación con el medio físico como objeto de conocimiento. No es crucial entonces, en esta postura teórica, la instrucción escolar, ya que los niños podrían construir por sí mismos los diversos saberes, sólo con la ayuda de sus instrumentos lógicos. La escuela, como ámbito de "actuación" del niño, queda entonces, en esta postura, limitada a la tarea de facilitar dicha construcción.

El principio más importante en la práctica operatoria, entonces, es privilegiar la actividad, ya que el niño debe descubrir el mundo a través de la actuación directa sobre él, mientras que el docente sólo prepara el escenario para esa actuación. En esta teoría subyace la idea de que la enseñanza debe basarse en la acción; los ejercicios que realizan los alumnos son vistos como resolución de problemas, en la creencia de que los niños sólo aprenden aquello que descubren por sí mismos, aquello que han de investigar. Transferida al aula como marco teórico para la actividad didáctica, el dejar hacer parece cristalizar las ideas piagetianas, dando lugar a actividades carentes de contenidos de aprendizaje, en donde la presencia docente se efectiviza en el aporte de alternativas técnicas, en la creencia de que el manejo de materiales y soportes diversos, más la consigna de trabajo libre, producirán en los niños cambios cualitativos en su desarrollo, que por otra parte, igual se hubieran producido sin la intervención de la escuela en este proceso.

Podemos atribuir, en términos de la educación plástica, esta primacía de la actividad y el descubrimiento planteados como premisas de la didáctica operatoria a una postura ciertamente análoga a la que sostiene que el arte no se enseña, que la acción docente se traduce en propiciar el descubrimiento a través de la experiencia directa, sin intervenir en sus procesos. Experimentar, con qué?, sería la pregunta: con el lenguaje?, con los materiales?. Experimentar cómo?: siguiendo un orden preestablecido como proceso didáctico, o dejando librado al azar del descubrimiento el resultado de este proceso?

Este enfoque también se encuentra en el lugar común de la idea de lo tradicional, de lo innato, del virtuosismo del dotado que eclipsa todo otro

concepto: **hacer desde lo técnico y dejar hacer** parecerían ser tendencias claramente visibles en la enseñanza habitual de la plástica.

Carentes de contenidos sustantivos, las prácticas surgen, entonces, como un complejo enredo de ejercicios librados al azar de un resultado cualquiera, de productos que repiten esquemas provistos por el docente como modelo, o de consignas de aprendizaje de sistemas notacionales complejos en función de su apropiación, sin relevancia ni significación para los alumnos involucrados.

Como alternativa a la teoría piagetiana, Vigotsky, desde una posición dialéctica y cognitiva, sostiene que el desarrollo del niño está mediatizado por importantes determinaciones culturales. Cuando el niño interactúa con el medio físico en el contexto de la experiencia espontánea, la configuración física y temporal de objetos y sistemas físicos responden a una intencionalidad esencialmente social y cultural. El desarrollo del niño está por lo tanto, mediatizado social y culturalmente, y por lo tanto se impone explicitar y controlar conscientemente esta influencia. La educación tanto formal como no formal son ámbitos adecuados de intervención, como modo directo de introducir al niño en el mundo cultural del adulto, cuyos instrumentos simbólicos serán esenciales para su desarrollo autónomo.

Vigotsky postula el carácter orientador del aprendizaje respecto del desarrollo, formulando que la adquisición de instrumentos de mediación cultural -es decir la actividad educativa- es constitutiva del curso del desarrollo evolutivo. Dice al respecto que el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental, y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrán darse nunca al margen del aprendizaje. En síntesis la pedagogía constructivista sostiene a la actividad educativa como constitutiva del propio desarrollo y centrada en la internalización de instrumentos culturales; a la interacción social en la “zona de desarrollo próximo” permitiendo a los niños avanzar hacia sistemas conceptuales que no podrían internalizar por su propia cuenta; y a la propuesta docente como guía y andamiaje en dirección a la construcción del saber.

Esta imagen del docente como andamio, que por analogía tomamos en préstamo de otras realidades, tiene que ver con una serie de condiciones que cumplen docentes y alumnos como actores del contrato educativo. La existencia de un andamio como herramienta de uso, cobra sentido si existen sujetos decididos a subir: docente y alumno en una acción concertada y compartida, portadora de apoyos provisionales, en pos de ascender peldaño a peldaño en el mundo del conocimiento, cada vez más complejo. Un andamio es una red de estructuras ascendentes que, entramadas sólidamente, ofrecen la certeza de un ascenso seguro. La trama del conocimiento, analógicamente planteada, es una red intercultural construida a partir de intercambios y negociaciones en el aula.

Si bien autores como Castorina y Lerner han relativizado el debate Piaget-Vigotsky, aludiendo, entre otras consideraciones, que los interrogantes centrales como génesis de ambas teorías fueron diferentes, y que por lo tanto sus formulaciones no corresponden a problemáticas idénticas, podemos decir, a partir de observaciones empíricas, que la educación plástica, a la luz de la teoría piagetiana, está teñida de concepciones aplicacionistas, y ha producido como consecuencia, formas didácticas de carácter reduccionista, que la reflejan enmascarando en cierta medida su valor científico.

Desde la óptica de la libre acción, las experiencias que propone esta forma de educación plástica están invadidas por impulsos catárticos y el docente es sólo un espectador que asiste desde afuera a la experiencia que produce el alumno como individuo psicológico, como organismo en soledad más que como participante cultural.

La educación plástica desde un enfoque tradicional, sólo propicia la repetición mecánica y lineal de modelos, produciendo respuestas pretendidamente universales y verdaderas, que trasladan a la escuela un concepto de arte elitista y anacrónico.

Si según el postulado vigotskiano, el aprendizaje como proceso de intermediación cultural impulsa el desarrollo, la escuela -como agente social encargado de transmitir sistemas organizados de conocimiento y modos de funcionamiento intelectual a los niños- desempeña un papel primordial en el desarrollo de los individuos.

Si el docente no debe ser sólo un puente entre el talento innato del alumno y el adiestramiento técnico, si no debe ser un mero espectador de una actuación que le es ajena, entonces su rol -desde un criterio de intervención activa en los procesos de construcción de saberes- debe ser el de generar aprendizajes relevantes que más allá de los fines escolares le sirvan al niño para resolver problemas y elaborar productos de importancia en su contexto, para desarrollar su inteligencia y ser capaz de construir los instrumentos culturales que le permitan desenvolverse de manera relativamente autónoma.

Qué significa entonces enseñar desde una perspectiva constructivista? Cómo enseñar lo que hay que construir, sosteniendo simultáneamente la acción del alumno de producir su propio conocimiento, y la acción del docente de intervenir planificando las actividades, controlando que se orienten hacia los objetivos propuestos, cuidando que no se desvirtúe la naturaleza de los conocimientos que se intenta comunicar, previendo las reacciones de lo que va sucediendo y modificando su acción si fuera necesario... todo ello sin caer en una encubierta postura conductista?

Enseñar es plantear problemas que permitan la reelaboración de los contenidos escolares.

Enseñar es proveer toda la información necesaria para la reconstrucción de los contenidos a aprender.

Enseñar es favorecer el debate alentando la existencia de múltiples puntos de vista y alternativas de solución a los problemas planteados.

Enseñar es promover la conceptualización hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido.

Enseñar es alentar al planteo de nuevos problemas y a la búsqueda de nuevas soluciones.

Retomando el núcleo temático que generó esta ponencia: el sentido que tiene la producción plástica como ámbito para la construcción de conocimiento, debemos situar a la actividad productiva en relación a las formas didácticas enunciadas anteriormente. En la educación plástica llamada aquí tradicional, el hacer tiene un carácter meramente técnico y reproductivo, el aprendizaje se reduce a la apropiación de recetas y modelos ajenos a los intereses del alumno, que le proveen ciertos conocimientos que sólo sirven a los efectos de resolver problemáticas atinentes a un circuito cerrado de necesidades de escasa significación para él.

En la educación plástica fundada en la aplicación de la didáctica operatoria, la producción es, muchas veces, sólo un espacio para el divertimento, en el que alumnos y docentes utilizan su tiempo ejecutando acciones que bien podrían corresponder a espacios de recreación, desdibujando el objeto de conocimiento que se explicita, y en el mejor de los casos fomentando la autoexpresión y el conocimiento de la vida afectiva del niño, no como tema escolar sino como un oficio que ha de dominarse.

Desde una postura enmarcada por la teoría constructivista, la producción plástica debe ser un ámbito de intermediación en el cual el alumno someta a contraste su conocimiento vulgar sobre lo artísticamente válido, ofreciéndole la escuela los instrumentos de la cultura académica, organizada en cuerpos de conocimientos disciplinares e interdisciplinares. El alumno, en su vida cotidiana, se pone en contacto con instrumentos y productos culturales por vía de canales más poderosos y atractivos que la escuela en la transmisión de la información. Llega a ella con un fuerte equipamiento de influjos culturales, con los que construye sus propias representaciones y concepciones de lo artístico. A ello llamamos conocimiento vulgar.

Si en la vida cotidiana el individuo aprende interpretando los significados de la cultura mediante continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida escolar el alumno debe aprender adquiriendo y reinterpretando la cultura de disciplinas académicas mediante similares procesos de intercambio y negociación. El aula debe ser un ámbito abierto de debate y confrontación de representaciones y concepciones de la realidad. No debe ser un espacio

de imposición de la cultura académica, pues esta acción unilateral y negativa, aún reconociendo el valor intrínseco del saber académico, se transformaría en una estructura de sentido sólo para lo escolar. La cultura incorporada se transformaría así, no en un agente de pensamiento que configura y orienta la acción práctica del sujeto, sino en un producto descartable, para usar y desechar una vez transpuestas las puertas del aula.

En una cultura en la que llegar a ser un adulto desarrollado cognoscitivamente implica haber logrado desarrollar básicamente la capacidad de pensamiento lógico - racional (misión asignada en gran parte a la escuela) la implicancia de la educación artística en los currículos escolares parece carecer de relevancia. El imaginario social desde el cual se considera la educación plástica en la escuela como un ámbito de adiestramiento técnico falta de sentido práctico, o como un pasatiempo, hace de esta disciplina educativa un fenómeno marginal en el sistema.

Como otra dimensión posible para este análisis, y a riesgo de reingresar en un status probadamente conductista, voy a remitirme a las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner, usando este cuerpo de conceptos como instrumento para hallar dentro de la problemática de la educación artística y el conocimiento humano una vía alternativa de respuesta.

Este autor sostiene que la inteligencia humana no se trata de un atributo innato, de una facultad individual, de un fenómeno global que define en forma perpetua las cualidades de la mente humana desde su nacimiento, y que permanecerá inalterable, en sus valores, hasta su muerte. Sostiene, en cambio, que es la capacidad necesaria para resolver problemas y elaborar productos culturalmente significativos, situaciones problemáticas y productos que van desde una teoría científica hasta una obra artística, pasando por los hechos de la vida cotidiana.

Gardner sostiene que existen ciertas inteligencias que corresponden a los orígenes biológicos de cada capacidad necesaria para resolver problemas; capacidades que son universales a la especie humana, pero que están, en su forma de manifestación, íntimamente ligadas al entorno cultural.

Si bien las inteligencias en la primer etapa de la vida humana se manifiestan como un potencial biopsicológico (como mínimo en su nivel básico) en forma de capacidades nucleares presentes en todos los seres humanos, ellas van desarrollándose desde diferentes ópticas en las sucesivas etapas del desarrollo. Por ello la intervención transformadora de la escuela es crucial para el desarrollo de cada individuo.

La pregunta sería: qué implicancia tienen estos conceptos en la consideración de la relevancia de la producción plástica en la escuela?

Planteando que existen, en el espectro de las inteligencias propuestas por

Gardner, algunas que se beneficiarían en su desarrollo, con ciertas capacidades adquiridas en la educación plástica, me veo tentada a suponer una estrecha vinculación entre las capacidades inteligentes del niño y las acciones que la enseñanza del arte puede generar en pos del desarrollo de dichas inteligencias. Cuando se considera la producción artística como el uso contextualizado e intencional de un particular sistema simbólico, se está implicando en esa producción a un conjunto de operaciones que conducen al desarrollo de capacidades con implicancia educativa.

Qué significa enseñar y aprender a producir artísticamente?

Significa enseñar y aprender ciertas habilidades como competencias disciplinares, sin negar que en esta acción se implican emociones que inducen a sentimientos, pero considerando que esas emociones funcionan también de un modo cognitivo, que guían al niño en la elaboración de determinadas distinciones, en el reconocimiento de afinidades, en la construcción de expectativas y tensiones. No obstante, como esas emociones no pueden objetivarse, no pueden ser transformadas en contenidos de aprendizaje.

Sostiene Gardner que la actividad artística humana se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases y sistemas de símbolos.

Es función de la escuela entonces, -como ámbito de intermediación cultural- hacerse cargo de intervenir en los procesos de aprendizaje, de reconocimiento, lectura y manipulación de los diversos vehículos simbólicos presentes en la cultura como código de lo artístico.

Como proceso de aprendizaje, la producción plástica es un espacio de desarrollo de competencias perceptivas, reflexivo – interpretativas, y de ejecución, involucrando en ellas un conjunto de acciones encaminadas a la construcción de conocimiento, excediendo y superando el mero hacer de la motricidad física.

Y desde esta afirmación, otra duda.

La afirmación: ya no dudo en decir que enfocar a la educación plástica desde la producción de imágenes y objetos, significa abrir en la escuela un ámbito más para la construcción cognitiva, que el producto físico que surge de la acción ejecutora como producto estético es a su vez un producto epistémico, la cristalización de un proceso encaminado hacia la construcción del saber.

Las dudas:

Producir para construir cómo?

A través de un proceso, sería la respuesta.

Un proceso complejo, porque es complejo el objeto de conocimiento, y desmenuzarlo sería invalidarlo. Conocer un sistema notacional, que poco tiene de notacional pues el código de la plástica es uno de los sistemas más

susceptibles de interpretación?, conocer de estilos y de géneros, conocer de técnicas y procedimientos?.

Un proceso provisorio, porque no es posible llegar de entrada al conocimiento que se tiene del objetivo de enseñar y aprender, provisorio porque sólo se llega al conocimiento mediante aproximaciones sucesivas, que van permitiendo su reconstrucción a través de un proceso configurado a partir de la asimilación de la información: el percepto, percibiendo, codificando y formando representaciones. Proceso que se desarrolla en el análisis y la información con un sentido atribuido intencionalmente, en el orden de un problema que se plantea y una solución posible que se construye. Proceso que finaliza en una acción meta cognitiva, decidiendo cuándo detener la ejecución, evaluando cada paso, cada logro, cada fracaso, transfiriendo esta acción como posible solución a nuevos problemas.

Producir para construir qué?

Conocimiento sobre la sintaxis de lenguaje plástico?

Un cuerpo de conocimiento específicamente plástico, relevante y significativo en sí mismo?

Un conocimiento que supere lo disciplinar, para incorporarse a las estructuras mentales como un marco de referencia para pensar la realidad desde otra óptica?

Las certezas son construcciones sólo posibles desde las incertezas.

Camínemos este tiempo incierto. La esperanza está intacta.

Bibliografía

- Coll, César.* Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós- 1994.
Carretero, Mario. Constructivismo y educación. Aique- 1993.
Vygotski, L.S. Pensamiento y lenguaje. La Pleyade- 1977.
Perez y Gimeno. Comprender y transformar la enseñanza. Morata- 1992.
Gardner, W. Educación artística y desarrollo humano. Paidós- 1994.

PABLO PICASSO

OMNIPRESENCIA DE LA FIGURA FEMENINA

Prof. Elisabet Sánchez Pórfido

Introducción

En el presente trabajo proponemos un recorrido por la exposición antológica titulada *Picasso para todos*, colección perteneciente a Melvyn Weiss de Nueva York, exhibida en el Teatro Argentino, Centro de las Artes de la ciudad de La Plata.

La investigación forma parte de los contenidos de la materia Teoría General del Arte, Ciclo Superior del Bachillerato de Bellas Artes (UNLP) La asignatura brinda un espacio de análisis, indagaciones, reflexiones y crítica de los fenómenos estéticos, poniendo énfasis en las vanguardias artísticas del siglo XX.

Dentro de los objetivos se plantea la omnipresencia de la figura femenina y el género retrato del artista en estudio, ubicándolo, a nuestro juicio, en una línea de poder sobre las víctimas representadas, que acompañaron al contradictorio y paradigmático genio del siglo XX. Además expresamos la va-

loración de los distintos momentos de la producción picassiana efectuando una lectura de obras.

La mirada formal, crítica e histórica sobre la colección nos llevará a exaltar al eximio grabador, ceramista y pintor. La singularidad se halla en las piezas realizadas en oro, exhibidas por primera vez.

Las obras seleccionadas, en su gran mayoría se adscriben al género retrato y a la ruptura que efectúa Pablo Picasso (1881-1973) en ese modo de representación figurativa, poniendo en dificultad el reconocimiento del referente.

La colección se halla conformada por grabados que datan de 1919 a 1971, óleos de 1937 y 1944, las cerámicas de los años '50 y '60 y piezas en oro ejecutadas entre los años 1960 y 1961.

Lectura de obras

Una forma original de interpretar la producción artística del genial malagueño es a través de seis de sus siete mujeres, representadas en diferentes técnicas: óleo, litografías, aguafuertes, linóleo cortado a color y punta seca. Evidenciando un gran dominio de las artes gráficas.

El desarrollo del trabajo nos aproxima a la obra más antigua de la colección. Data de 1919: **Mme Picasso I**. Realizada en punta seca, retrata a la segunda esposa del artista: Olga Koklova, bailarina de origen ruso.

El rostro de neto corte figurativo, exalta la mirada inquietante aunque ausente, por medio de un finísimo trabajo lineal, beneficiado por la técnica gráfica. Ésta es una etapa de continua búsqueda dirigida al estudio de la línea. El artista, se nutre de la pureza lineal de Jean Dominique Ingres y manifiesta un gusto por la armonía y la proporción como manera de expresar su vitalidad.

El viaje que realiza a Italia en 1916 y el redescubrimiento de la obra de Miguel Ángel se ve reflejado en la obra **Maternidad**. Es la imagen de Olga y su primer hijo Paul en la playa. Compone en un primer plano estricto. Los cuerpos voluptuosos, en escorzo, acentúan la expresión y el ritmo apasionado de las líneas. La disposición de las figuras está decidida a partir de la emoción que le despiertan los seres y las cosas. Picasso traslada su taller cerca del mar, eligiendo un rincón privilegiado para vivir junto a su familia en Cap D'Antibes, al Sur de Francia. La zona mediterránea será una fuente de estímulos constante. La posguerra reanima su espíritu, recupera la alegría de vivir y el tema maternal lo recreará en todas las técnicas.

Los artistas de fines del Siglo XVIII fueron suficientes a su permeabilidad. La posguerra afianza la experiencia neoclásica. Las litografías de 1922- 1923: **Perfil de hombre y Las tres gracias**, testimonian el tránsito

por la etapa denominada “neoclásica”. Picasso revela los vestigios aún latentes de la sensualidad del rococó, los rostros y cuerpos perfectos y proporcionados, denotan una sutil armonía lograda por medio de líneas homogéneas, continuas y regulares. “La precisión de los contornos es una distinción característica de los antiguos”, aseveró Winckelmann¹ Picasso retoma el ideal de belleza conjugando el naturalismo y la idealización.

Los temas mitológicos fascinaron al español y los recreará repetidamente. En la composición **Minotauro abrazando a una mujer**, retrata a su cuarta esposa Marie Thérèse Walter de cuya unión nació su segunda hija, Maya. La fuerza instintiva y el amor desenfrenado del pintor se trasluce en la figura del minotauro, mitad hombre y mitad toro. Se entrelaza la bestialidad del malagueño y la beldad del cuerpo joven de la amante. Desde una abertura se filtran rayos de luces que se deslizan en diagonal por medio de líneas rectas.

La tensión y dirección oblicua de las figuras se equilibran con la oblicua descendente izquierda de los rayos, transmitiendo por medio de la línea sensible una fuerte carga expresiva.

Dos retratos de 1947 **Perfil de mujer y Mujer con collar** y tres desnudos femeninos, ejecutados con la técnica litográfica, exaltan la belleza y juventud de Françoise Gilot, sexta esposa del pintor, madre de su tercer hijo, Paul y de Paloma su cuarta hija, y la única en la historia amorosa del artista que lo abandonó.

Estas obras confirman el testimonio del pintor del siglo XIX, Ingres, “El dibujo es la honradez del arte”². Y, Picasso como ferviente admirador, logró en cada grabado, con sólo un trazo continuo y preciso, plasmar una figura de forma cerrada con magistral precisión.

Uno de los géneros favoritos del español fue el retrato. Los rostros y cuerpos de frente y de perfil están tratados con una libertad asombrosa. Empleó sólo líneas modeladas increíblemente sensibles y continuas. Manifiesta un interés por el sujeto e interpreta la pasión, la belleza y el perfil psicológico del personaje. No reduce la imagen a una forma ideal, al contrario Picasso no se apartó de la realidad viva y circundante. Representa la alegría, el placer, el sentimiento, la paz que despiertan las figuras atractivas y sensuales.

La singularidad de la serie litográfica titulada **Mujer joven de largos cabellos** de 1945, está dada por su notorio desarrollo didáctico. Parte de fuertes contrastes de valores y texturas en la cabellera, volúmenes netos y abundantes líneas moduladas. Una de las peculiaridades de la colección es la de mostrar la sucesión y variación del proceso creativo y exhibir los estados. La imagen que ilustra corresponde al sexto estado. Es un ejemplo veraz de depuración lineal. Llega a elaborar líneas nítidas, simples y definidas de su modelo: Françoise Gilot. El artista muestra la emoción que le despierta la

modelo, imprimiéndole un aire desprejuiciado, joven, liberal, temperamental, de gran sentido ético.

Entre 1945 y 1949 se instala en el taller de Fernando Mourlot (editor) Investiga las matrices, piedra, cinc, metal y linóleo. Interrumpe el proceso técnico y agrega sus ocurrentes modificaciones a la temática primigenia.

Picasso fue un eximio grabador. Este lenguaje le permitió probar y combinar técnicas, hasta la desusada manera negra. Su producción gráfica registrada sobrepasa las diez mil obras entre trabajos finalizados, pruebas de autor, diferentes estados, pruebas de grabado y bocetos.

Por su valor compositivo se destacan en la muestra dos litografías: **Mujer con redecilla** de 1949, en dos versiones, acromática y cromática. Retrata a Françoise Gilot de frente, altiva, deslumbra por sus ojos rasgados y mirada penetrante. El rostro de forma oval está enmarcado con una red negra. Contiene una serie de signos que se reiteran en el torso: el cabello retenido por la red de color verde contrasta con un fondo plano y reducido, de color violeta desaturado al tinte. El torso se halla delimitado por un trazo negro continuo, asciende por la izquierda y culmina con la fecha de ejecución de la obra. La osadía de la imagen se halla en la paleta tonal. El rostro ejerce una atracción visual fuerte, al emplear el blanco para la piel y negro para los ojos, boca y nariz. Picasso excluye todo detalle superfluo. Despreocupado por la apariencia, lo que le cautiva es la configuración interna, lugar donde confluyen los más variados estímulos, intelectuales, afectivos y morales, de orden consciente o inconsciente.

El testimonio de André Malraux resulta fidedigno para la iconografía picasiana: “Toda obra de arte es la consecuencia de otra obra de arte”, coincide con las sugerencias e interpretaciones que realizó Picasso al retomar a los grandes maestros de la historia del arte. Un ejemplo es el linóleo grabado, **Busto de mujer según Cranach** de 1958, para cuya ejecución se inspiró en Cranach, el joven, hijo y discípulo de Cranach el viejo (1515- 1583) inscripto en el Renacimiento alemán. También se nutrió de las obras de artistas de su tierra como El Greco, Velázquez y Goya. Desde muy joven los estudió en el Museo del Prado, durante su estancia en Madrid. En París descubrió a Courbet y Poussin, conoció a Renoir, admiró a Cézanne, criticó y ensalzó a Matisse. Lo importante de destacar es que su actitud frente a las obras universales dista de ser académica.

En la obra mencionada, su musa inspiradora es Jacqueline Roque, su última esposa. Plasma la interioridad de la modelo con gran libertad, des- preocupándose de las soluciones formales pintadas por Cranach. Sólo el atuendo y la actitud se asemejan al renacentista. Picasso simplifica el fondo, el sillón se halla metamorfoseado por medio de largas pinceladas blancas,

utiliza el color plano, rebate los planos e insinúa el decorado, faceta el rostro, recurre a la multivisión, transgrede en el uso del color local, imprimiéndole al rostro manchas de tinta color rojo-anaranjado. La fuerte presencia de los acromáticos y la pregnancia de los amarillos-ocres y rojos anaranjados del traje, le permiten lograr un perfecto equilibrio tonal. Con inusual libertad, revive el género retrato, propio del renacimiento italiano rindiéndole homenaje a su predecesor, Cranach.

Melvyn Weiss orgulloso por la adquisición del grabado, señaló que había pertenecido a un amigo de Picasso y desde que fue impreso, estuvo guardado en un armario, se encuentra en excelente estado de conservación, siendo uno de los grabados más relevantes de la exposición.

La colección Weiss cuenta con dos importantes óleos. Uno de ellos data de 1944, **Cabeza de mujer**, retrato de Dora Maar, su quinta mujer, fotógrafa de origen croata que acompañó a Picasso durante el proceso creativo de una de las obras más trascendentales del siglo XX: Guernica. Como testigo se encargó de fotografiar el desarrollo.

Sojuzgada, glorificada y amada por el español, la exaltó de diversas maneras. La figura de Dora se reduce a formas enigmáticas, inquietantes y atormentadas.

La pintura se incluye en el período picassiano que nos remite a la segunda guerra mundial. Durante la ocupación alemana se recluyó junto a Dora, en su taller de París, volcándose al género retrato. Representa en esta etapa sólo “mujeres”, con rostros desgarrados, dolorosos, seres horripilantes que se acomodan a una realidad que rodea al artista. Los miedos, la ironía, el sufrimiento se manifiestan de las más diversas formas, con lágrimas enclavadas en la piel, o como en ésta pintura con ojos angustiados y exaltados, rasgos violentamente acentuados como la nariz de un rojo embarazada.

Con pinceladas matéricas y yuxtapuestas recorre el marco de encierro y el atuendo, delimitando el rostro con líneas concisas y colores fríos desaturados. Realza la cabellera con colores casi transparentes, fragmentando los planos sintetiza la forma.

Toda la producción de ésta época da la impresión de estar envuelta por un aire destructor. Amada, seducida y sometida a continuos abusos, Picasso llegó a desequilibrarla hasta el suicidio.

En la década del año 30 perduran signos que aún nos recuerdan al Cubismo. Recrea la poética en las escenografías, sometiendo al objeto a un análisis un tanto despiadado, con el fin de mostrar la forma pura.

El **Retrato de Marie Thérèse Walter** coincide con el año de ejecución de Guernica, 1937. Diez años antes conoce a la joven de 17 años de manera casual en las famosas Galerías Lafayette de París. Observador nato y lanzado

a la búsqueda de nuevos modelos, lo atrapa su elegancia y belleza. Viven una relación intensa y secreta hasta convertirse oficialmente en su cuarta mujer (con ella tiene su segunda hija, Maya)

Retoma la escultura alrededor del año 1930 y comienza a experimentar con un nuevo lenguaje: el grabado. Ilustra “La metamorfosis de Oviedo”, obra de Balzac, temas clásicos y la famosa serie del “escultor y la modelo”.

La dulzura de Marie Therèse cautiva a Picasso. Vuelca en la tela la emoción que le provoca su imagen indulgente y sensual. De perfil, muestra una cabellera muy luminosa, de color amarillo- anaranjado, superpone planos, el rostro de color verde lo exalta con pinceladas rojas y muestra el torso con texturas destacando la imagen sobre un fondo simple. En la vibración del color se acerca a la paleta fauve.

Alternan París y la residencia de la Costa Azul. Viajan a España. El artista redescubre su tierra y su gente devolviéndole la vitalidad. Feliz y despreocupado recrea temas mitológicos, como la famosa serie del Minotauro.

En el linograbado **Gran cabeza de mujer** del año 1962, plasma a su última esposa Jacqueline Roque. La obra fue determinante para el señor Weiss, puesto que con ella inicia su colección, señaló “Nunca me sentí desconcertado por el período cubista de Picasso, al contrario lo primero que compré de él fue una imagen cubista”³.

En sus vaivenes eclécticos y contradictorios a casi seis décadas de la corriente vanguardista, el español retoma algunas formas de representación de la poética cubista.

El rostro no es agradable, la deformación y la multivisión acentuaron la ruptura en la revolución cubista. Resuelve el problema de la tercera dimensión o sea la dimensión ilusoria, por medio de líneas oblicuas acentuadas en la cabellera, y con líneas curvas compone el rostro.

Una de las preocupaciones de Picasso fue no perder de vista el objeto como tal, manteniendo estrechos lazos con la realidad -de la que jamás se apartó-. Otra fue el hombre y su devenir. De forma irónica, desagradable, expresiva y sensible el genio revela las contradicciones del ser y los acontecimientos de la época que le tocó vivir.

Picasso trascendió en la historia del grabado como el gran difusor de la técnica linóleo color, ejemplo **Naturaleza muerta bajo la lámpara**. Sólo dos obras del género están presentes en la vasta colección.

La naturaleza muerta como género se encuentra omnipresente en los artistas cubistas cuyo germen lo encontramos en Paul Cezánne, los objetos inanimados que componen el grabado se ubican sobre un plano o mesa perfectamente determinado.

No utiliza el recurso plástico de George Braque, de no incluir los

volúmenes netos ni el fondo. Al contrario les da a los frutos un lugar de igual forma, actitud, tamaño y color diseminados en el espacio. En el objeto de la izquierda, descompone la forma, quedando vestigios del objeto real –quizá una copa–. Planteado el problema de la tercera dimensión como ruptura del plano horizontal, emerge una escenografía, con colores brillantes, ritmo regular y saturación ardiente del color. En el tratamiento que le imprime al fondo nos recuerda a una fase del pintor francés Henri Matisse.

A fines de la década del año 1950, Picasso junto al editor Arnerá analizaron e inventaron una nueva forma de imprimir el linóleo con color y corte.

La fascinación que sintió por los toros se refleja en tres grabados de ésta colección. En el catálogo de la exposición “*Picasso para todos*” el autor señaló “la pasión por los toros le fue transmitida por su padre, un gran aficionado que solía llevarlo a las corridas en la Plaza de Málaga”⁴.

El curador de la muestra Félix Pradies dispuso acertadamente tres litografías. En **El toro**, el artista realiza un análisis exhaustivo de las partes anatómicas del animal, fracciona en porciones geométricas muy bien delimitadas. Los volúmenes insinuados por la luz, se dispersan por el animal. El marco de encierro rectangular acompaña la actitud y la tensión ejercida de izquierda a derecha, emplea formas duras y clave tonal media alta. Las líneas cumplen una función determinante, dividiendo la musculatura con formas cerradas, complejas y duras, mientras que la figura estática se apoya sobre una línea de tierra con fondo reducido.

La segunda obra representa una escena dramática, **El torero herido**, tiene como motivo la acción violenta que se genera en el ruedo. La bestia embiste al torero que yace en el piso, aplica la distorsión enfatizando la acción.

La litografía **Toro negro** difiere de las anteriores, ya no es geométrico como la primera, sino lineal y gestual como la segunda, empleando diferentes valores, retrotrayéndonos a las cuevas de la Prehistoria. Las gradaciones de valores al estilo goyesco determinan la silueta de las bestias produciendo una inusitada síntesis de las formas.

La única obra de la colección que ejemplifica el espectáculo es una aguatinta titulada **Corrida de toros en Arlés** de 1951. Después de la guerra, Picasso se instaló en Antibés, ciudad fundada por los griegos en el Siglo IV a. de C., y más tarde convertida en municipio romano. En esta zona de la Provenza renace en él un fervor que lo exalta y los mitos regresan al plano.

A las corridas en Arlés (ciudad donde vivió y pintó Van Gogh) solía acudir con sus hijos y con su gran amigo Félix Pradies, quien bocetaba y dibujaba para Picasso: acciones, embestidas, posiciones y actitudes de las bestias. En la aguatinta se valió de la perspectiva aérea obteniendo una vista panorámica de la antigua ciudad, las arenas, la muchedumbre, la arquitectura y el sol res-

plandeciente. Las formas se vuelven esquemáticas y los colores vibrantes nos transmiten el clima festivo. Esta temática como así también las bacanales y escenas eróticas forman parte de su repertorio, recreadas a lo largo de su vida.

Escultor y orfebre, investigador incansable, Picasso transformaba objetos de hierro, bronce fundido, cera, yeso, papel y ricos materiales como el oro. Las esculturas y objetos realizados a fines de la década del cincuenta y principios del sesenta concebidos con la técnica a la cera perdida son de un exquisito refinamiento.

La colección está formada por piezas en oro catorce quilates, bandejas y máscaras realizadas con la técnica repoussé y cuatro pequeñas esculturas de catorce centímetros de alto. Se caracterizan por las formas estilizadas, en actitudes danzantes: **Cimbalista y Bacanal** y dinámicas: **Flautista y Centauro**.

Las mismas figuras las lleva a la bidimensión como en las litografías de la colección: **Homenaje a Baco**, donde muestra al flautista sentado y a un vital cimbalista en movimiento. En **Pique** (linóleo cortado en color) llega a una metamorfosis de las figuras creando rebatimiento de planos. En **Bacanal**, los cimbalistas en pleno dinamismo se recortan sobre un fondo estereotipado serrano cargado de nubes. El tratamiento de las figuras es lineal, modelado con refinadas curvas, en la disposición espacial y en la actitud danzante se evidencia la influencia de las figuras de Matisse.

Volviendo al magnífico **Centauro** representa a un ser fantástico, conformado por un caballo y medio hombre, cuya raíz se halla en el Centauro y en la yegua de Magnesia. Es la inversión del poder del caballero (monumento ecuestre del renacimiento italiano). El simbolismo está dado en el extremo inferior. Denotando instinto y gran fuerza cósmica, y en la parte superior el hombre sostiene la flecha cuyo significado nos remite al poder, cuya forma adquiere carácter fálico. La dirección oblicua ascendente acompaña la dirección del animal. El ritmo está dado por intervalos y la posición de las patas acentúa el movimiento.

Las direcciones diagonales enfatizan la potencia provocando tensión, de derecha a izquierda. La utilización de formas blandas y sensibles muestran la maestría de Picasso, como por ejemplo en esta serie de obras realizadas con avidez, con una técnica denominada a la cera perdida.

La reducida producción en oro fue ejecutada con el afán de indagar y gratificar su espíritu, celosamente custodiadas en su residencia, nunca las hizo públicas y sólo se conocieron en el mercado del arte muchos años después de su desaparición.

Otro de los lenguajes abordados por el artista fue la cerámica, estimulado por su esposa Françoise Gilot, descubre la ciudad de Vallauris (valle de oro),

cerca de Cannes. Desde la época que los galorromanos la ocuparon, era conocida por los ricos yacimientos de arcilla roja. En el siglo XVI los genoveses se instalaron y explotaron el lugar dando origen a una alfarería original. El maestro ceramista Jacques Messier llegó al pueblo a principios del Siglo XIX, dando origen a numerosos talleres y ceramistas prestigiosos. La producción se intensificó rápidamente y su esplendor se extendió hasta fines de siglo.

Picasso amante de La Cote D'Azur eligió para vivir y trabajar junto a su familia "Vallauris", dándole un gran impulso a la alfarería local que se hallaba en decadencia desde la segunda guerra mundial.

Aprendió a modelar, investigó los esmaltes, iniciando una amplia producción con la iconografía empleada en otras técnicas. Realizó diferentes tipologías cerámicas. La colección Weiss cuenta con un importante **Trípode** de forma globular. Se trata de una obra de bulto redondo, muestra una cabeza de frente sostenida por las manos y piernas. De atrás otra cabeza emerge, sutilmente el asa de la pieza fue usada a modo de nariz y su extremo alude a formas eróticas. Está hecha en porcelana con una cubierta vítrea de óxido de cobalto.

En las fuentes y platos incluye sus motivos favoritos: lechuzas, peces, palomas y toros. La peculiaridad estriba en pintar el reverso de las piezas.

En todas las obras expuestas llega a una síntesis formal como en **Neptune fonce**. Se trata de una placa con forma de máscara que simboliza al dios del mar que construye por medio de trazos anchos. Las composiciones ya no tienen la severa estructura de la poética cubista, están concebidas con espontaneidad y colores explosivos, dándoles una fuerte expresión demoníaca.

En el uso del color se asemeja a los artistas fauves. Anaranjados pregnantes junto a los amarillos y el acento tonal está puesto en los azules, logrando un equilibrio con los colores opuestos en el círculo cromático.

Picasso continuó creando hasta los noventa y dos años de edad con un fervor inagotable. Prueba de ello es el único dibujo en lápiz de la colección. **Untitled** del año 1969 en el que presenta una escena erótica. No estamos en presencia de un Picasso decadente, al contrario pervive la vitalidad reflejada en la línea y enriquecida con viejas experiencias. Dibuja con el mismo ímpetu y vigor como cuando joven.

Su oscilante vida afectiva, sus contradicciones, las vicisitudes de su mundo interno, pasiones, sueños, dramáticos pensamientos, alegrías, la obsesión por la mujer, ansias de poder y sometimiento adquirieron formas plásticas, no apartándose del arte como medio expresivo.

Continuamente reveló las contradicciones propias del hombre del siglo XX, mostrándonos en toda su iconografía el drama humano. Señaló el artista: "El arte no es la aplicación de un canon de belleza, es lo que el instinto y el cerebro conciben, más allá de cualquier canon"⁵.

Picasso trasciende en la historia del arte a partir de su obra protocubista **Las señoritas de Avignon**, de 1907 poniendo en riesgo a toda la tradición figurativa. Más tarde será el alma mater de la revolución del cubismo. Atrapado y superado por la vanguardia, persiguió otros senderos. Desde 1914 se torna multifacético, abordando nuevos lenguajes. Retoma la temática del período Azul y Rosa, después descubre la antigüedad en Italia, se entusiasma por la plástica negra, griega, azteca y románica. Desarma y recompone las obras de artistas que admiró como Velázquez, Poussin, Courbet y Manet, trasfigurándolas, imbuido en un tiempo ahistórico.

Con espíritu infatigable, el paradigma del siglo XX cuestiona su eterna “búsqueda” afirmando, “En el momento de pintar, buscar no significa absolutamente nada para mí. Lo que importa es encontrar. Se me acusa de diferentes pecados, pero ninguna de esas acusaciones es tan inexacta como la que afirma que el objetivo principal de mi trabajo es la indagación. Cuando pinto, lo único que tengo en la cabeza es mostrar lo que he encontrado y no lo que busco”.⁶

La exposición “**Picasso para todos**” tuvo un éxito inigualable. El público acudió a vivenciar la muestra, enriquecida con experiencias paralelas: a través de la representación de una obra de teatro sumergió al espectador en pasajes de la vida del artista. Se reprodujo el bar “Cuatro Gatos” de Barcelona, lugar al que acudía acompañado por los intelectuales y pueblerinos. El broche estuvo dado por un video titulado: **Picasso**. Por medio de un juego efectista de luz y sonido su autor Horacio Ferrer exaltó la constante picassiana. La colección fue exhibida por primera vez, la recepción fue inmediata y gratificante, convirtiéndose en un transcendental evento para la ciudad de La Plata. La presentación estuvo a cargo del propietario M. Weiss. Curada por el español Félix Pradies. Coordinada por Daniel Sánchez y Elisabet Sánchez Pórfido y guiada por docentes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Citas

- ¹ Bornay, Erika, Neoclasicismo. España, Edunsa 1996, P 34.
- ² Argan, Giulio Carlo, El arte moderno, España, Ed. Akal, 1991, P 64.
- ³ Beccacece, Hugo, Picasso. Revista La Nación. Argentina, P 51.
- ⁴ Zengotita, Alejandro, Picasso para todos. Fundación Banco Provincia de Buenos Aires y Melvyn Weiss, Art Foundation New York. Argentina, 15/ 3/ 01, P 37.

- ⁵ De Micheli, Mario, *Vanguardias artísticas del siglo XX*, Argentina, Universitaria, 1968, P 217.
- ⁶ Hess, Walter, *Documentos para la comprensión del arte moderno*, Argentina, Nueva Visión, 1994, P 88.

Bibliografía

- Argan, Giulio Carlo*. El arte moderno, Ed. Akal, España, 1991.
- Beccacece, Hugo*. Picasso, La Nación, Argentina. 18/ 3/01.
- La Cote D'Azur*. Catálogo, España, Escudo de oro, N° 19.
- De Micheli, Mario*. Vanguardias artísticas del Siglo XX. Ed. Universitaria, Argentina, 1998.
- De Micheli, Mario*. Picasso. N° 14, Los Diamantes del arte. Ed. Toray, Barcelona, 1968.
- Hajte, Úrsula*. Historia de los estilos artísticos, Tomo 2, Ed. Istmo, Madrid, 1971.
- Hess, Walter*. Documentos para la comprensión del arte moderno, Ed. Nueva Visión, Argentina, 1994.
- Huyghe, René*. El arte y el mundo moderno, Tomo 2, España, Planeta, 1971.
- Maestros de la pintura*. Picasso N°1. Revista, Buenos Aires, Anesa, 1973.
- Scott, Robert*. Fundamentos del diseño, Buenos Aires, Ed. V. Lerú, 1959.
- Vallentin, Antonina*. Vida de Picasso, Ed. Hachette. Argentina, 1957.
- Zengotita, Alejandro*. Picasso para todos. Catálogo. Fundación Banco Provincia de Buenos Aires y Weiss, Art Foundation New York, Argentina, 2001.

LAS DISCIPLINAS DE GRADO EN EL SISTEMA PREUNIVERSITARIO

EL CASO DE LOS TALLERES DE DISEÑO INDUSTRIAL, ARQUITECTURA Y DISEÑO EN COMUNICACIÓN VISUAL EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

D.I. Laura Fuertes
Arq. Andrea Poli
D.C.V. Omar Zuppa

El contexto

1.1 Un poco de historia

El primer plan de estudios aprobado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata para el Bachillerato de Bellas Artes en el año 1959, establecía tres orientaciones: dibujo técnico, dibujo artístico y música. Estas tres modalidades se siguieron sosteniendo en los sucesivos planes de estudios, hasta llegar a los años '80, en que, se suceden una serie de seminarios y reuniones en comisiones en torno a temas pertinentes al andar del Bachillerato.

En esos momentos se plantea, entre otras cosas, redefinir la separación entre el dibujo técnico y el artístico, pero es recién a partir del año 1992, que las recomendaciones formuladas por los docentes en dichos encuentros, comienzan a realizarse. De esta forma, se llega a la materialización del plan de estudios 1992, el cual se propone el desarrollo de competencias estéticas y comunicacionales para la producción de discursos musicales y visuales.

El Bachillerato de Bellas Artes ha estado conformado por el Ciclo Básico, (curso de formación estética coincidente con los tres últimos años de la escuela primaria) y los seis años correspondientes al secundario. Con el cambio curricular, descrito en párrafos anteriores y en una adecuación de acuerdo a la Ley Federal de Educación, las etapas educativas se ha consolidado de la siguiente forma: Ciclo Básico de Formación Estética, Tercer Ciclo de la E.G.B. (7º, 8º y 9º año) y Ciclo Superior (1º, 2º, 3º y 4º). En los tres estamentos, como ya se ha mencionado, los alumnos optan entre los discursos visuales y los discursos musicales, para hacer su andadura por el establecimiento.

Dada las características de este trabajo, se hará una descripción del Ciclo Superior.

1.2 El ciclo superior

Organizado en cuatro años, el primero de ellos actúa como una transición entre el tercer ciclo y el ciclo superior propiamente dicho. A partir del segundo año, el alumno tiene la posibilidad de elegir una orientación que definirá en cierto modo su perfil de graduado, y una serie de materias optativas. De esta forma, su plan académico se construye de acuerdo a la siguiente categorización de asignaturas:

- a) *Básicas generales*: son aquellas materias referidas a la formación general.
- b) *Básicas específicas*: son aquellas materias referidas a la modalidad seleccionada desde un principio: los discursos visuales o los discursos musicales.
- c) *Orientaciones*: son aquellas materias específicas de los tres tipos de orientaciones existente: Códigos Experimentales, Códigos Socializados y Magisterio.
- d) *Optativas*: son aquellas materias que tratan contenidos específicos y que permiten que el alumno profundice saberes de su especialidad o incursione en saberes de otra especialidad. Las asignaturas optativas correspondientes al último año del Ciclo Superior son de carácter propedéutico.

El segundo, el tercer y el cuarto año del Ciclo Superior tienen carácter preuniversitario, con el propósito que el alumno, a partir del armado de su

propio trayecto curricular, sumado a la existencia de un sistema de auto-disciplina, donde la asistencia se computa en cada materia, desarrolle el sentido de responsabilidad frente a sus propias decisiones, tan necesario no sólo para su futuro de alumno universitario, sino y más importante, como individuo integrante de la sociedad.

1.3 El Departamento de Discursos Visuales

Como ya se ha mencionado, en el debate del cambio del plan de estudio se abordaron gran número de cuestiones, entre ellas la pertinente a la Educación Estética y dentro de ella, la Educación Plástica, definida como el espacio de conocimiento para la producción e interpretación de discursos visuales.

De acuerdo a esto, se constituye el Departamento de Discursos Visuales, no sólo como modo de agrupar a aquellas disciplinas vinculadas a la Plástica, sino también, para propiciar la formulación de conocimientos en lo pertinente a la producción y lectura de mensajes visuales. La estructura departamental se organiza entonces en tres áreas:

- a) *área del Lenguaje*: donde se estudian los elementos que constituyen el lenguaje visual.
- b) *área de la Producción*: como su nombre lo indica, se relaciona con el hacer/producir, como resultado personal derivado de la experimentación y la reflexión crítica.
- c) *área Teórica*: aquí se analizan los discursos visuales insertos en contextos. “Es un espacio de carácter interdisciplinario que mira al fenómeno artístico como efecto social de sentido.”

A esta estructura departamental, se le une otra estructura, denominada Etapa Instrumental, que coincide con el Ciclo Básico y el Tercer Ciclo de la E.G.B. y una Etapa Disciplinar, coincidente con el Ciclo Superior. La primera, permite el desarrollo de competencias de carácter global o más generales y la segunda “tiende a desarrollar competencias que profundicen, integren y pongan en juego, en función de situaciones concretas, tanto los contenidos desarrollados en la etapa precedente como los de la etapa en curso”.

Asimismo, en la Etapa Disciplinar, del área del Lenguaje se conformará la Orientación Magisterio y del área de la Producción se conformarán las Orientaciones Códigos Experimentales y Códigos Socializados.

1.3.1. Las Orientaciones

Se consideran como tales a aquellos espacios curriculares donde se desarrollan capacidades y contenidos en alguna de las áreas, en este caso, de los Discursos Visuales. Las materias que las conforman tiene régimen de cursada anual y/o cuatrimestral según el caso.

- a) *Orientación Magisterio*: los alumnos se desarrollan como docentes, formados en conocimientos disciplinares y en la práctica pedagógica en los diferentes niveles y modalidades de la educación formal y no formal.
- b) *Orientación Códigos Experimentales*: en este caso, los alumnos se desarrollan como productores de discursos visuales de carácter experimental, en los que priman las funciones estéticas y expresivas del emisor/productor.
- c) *Orientación Códigos Socializados*: en este caso, la formación de los alumnos se sitúa como productores que ponen su mirada sobre el receptor, como destinatario del producto que se proyecta.

1.3.1.c) La orientación Códigos Socializados

El objeto de estudio de esta orientación es justamente el mundo de los objetos o “segunda naturaleza”, es decir el proyecto del ambiente artificial, entendiéndose por tal, la construcción del hábitat, de los utensilios y herramientas y de las manifestaciones gráficas como vehículo de ideas y para la transmisión de conocimientos. Estas manifestaciones del intelecto humano han procurado desde la antigüedad, dar respuesta a las necesidades del hombre frente a una naturaleza presentada como hostil. Arquitectos y artesanos, contribuyeron con su obra a armar los estratos culturales de la humanidad, como bien manifiesta Ezio Manzini “el ambiente artificial, al igual que el natural, tiene una estructura geológica. Cada fase histórica sedimenta sus productos, fruto de sus técnicas, de sus formas de organización social, de sus sistemas de consumo, de su cultura. Algo desaparece, otras cosas permanecen y se convierten en sustrato para sedimentos sucesivos”.

En cuanto a la actividad del Diseñador, ésta surge como respuesta frente a una necesidad de especificación establecida por el medio productivo, cuando éste se mecaniza avanzando tecnológicamente y superando los esquemas productivos artesanales, a partir de las revoluciones industriales de los siglos XVIII y XIX, constituyéndose en una profesión altamente identificada con el siglo XX y, que en estos momentos, frente a la coyuntura en la que transita

nuestro país ha adquirido una nueva relevancia.

La propuesta

2.1 Las premisas

Para organizar la Orientación Códigos Socializados se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- a) La necesidad de implementar un espacio de reflexión, análisis e indagación proyectual que permita al alumno, el desarrollo de un criterio propio a la hora de evaluar este universo artificial que nos hemos creado y que en mayor o menor medida nos condiciona, en nuestro rol de usuario / consumidor.
- b) Atender la demanda de parte del alumnado por las carreras de grado Arquitectura, Diseño Industrial y Diseño en Comunicación Visual, ya sea por la existencia de vocaciones manifiestas o justamente, por falta o dudas sobre ellas.

2.2 El procedimiento

Teniendo presente estas premisas, se procedió a:

1. Indagar en los planes de estudios de las carreras universitarias de Arquitectura, Diseño en Comunicación Visual y Diseño Industrial, observándose que la estructura básica de las mismas se asienta sobre un taller proyectual a lo largo de toda la carrera, una fuerte presencia de talleres específicos sobre tecnologías y procesos constructivos, talleres instrumentales sobre morfología, sistemas de representación, etc. y talleres sobre historia y teorías estéticas.
2. Releva las asignaturas que se estaban dictando en el Bachillerato relacionadas con estos temas, revisando los contenidos conceptuales, las metodologías de trabajo y las guías de actividades.

2.3 Las decisiones

Esta información permitió considerar:

Para el punto 1, observar una estructura similar a la estructura por áreas del Departamento de Discursos Visuales, es decir, el área del lenguaje, el

área teórica y el área de producción y una organización también similar a las etapas instrumental y disciplinar mencionadas en párrafos precedentes.

Para el punto 2, detectar una modalidad de trabajo áulico afín con la enseñanza de dichas disciplinas de grado, consistente en la idea del taller y el trabajo por proyectos.

De esta forma, la propuesta curricular para la Orientación Códigos Socializados se formuló considerando tres niveles de complejidad, coincidiendo con los tres años de duración de la misma. El primero, de carácter instrumental, consolidando saberes propios de los sistemas de representación gráficos y saberes históricos y teóricos de dichas disciplinas, para constituir un basamento apropiado; el segundo, de carácter intermedio, enfatizando el análisis crítico de obras, e incursionando en la metodología proyectual específica y el tercero, de carácter disciplinar, pensado tanto como culminación de un proceso formativo, como desarrollado tanto temáticamente, como metodológicamente muy similar a los talleres proyectuales de las carreras afines, con el propósito firme de aportar a la orientación vocacional del alumno.

3. El relato

A continuación, se describirá por separado los proyectos de cada uno de los talleres de Diseño Industrial, Arquitectura 1 y 2 y Diseño en Comunicación Visual, que conforman la currícula obligatoria del 4º año del Ciclo Superior del alumno que opta por la Orientación Códigos Socializados. Esta descripción se hace con el propósito de marcar los aspectos comunes que vinculan a estos tres talleres. También se agregará un breve relato de una actividad áulica, a fin de señalar aquellos aspectos en los que más se observa la articulación entre el Ciclo Superior y la Universidad.

3.1 Proyecto Taller de Diseño Industrial

Propuesta

La modalidad de la materia es implementar un taller teórico-práctico de experimentación formal de objetos cotidianos. Los objetivos a desarrollar apuntan a que el alumno pueda vivenciar y reflexionar sobre la relación que existe entre el hombre y el mundo de los objetos, trabajar con las variables generativas que los determinan, indagar sobre los fundamentos metodológicos para su proyectación y conocer los aspectos inherentes a la profesión del Diseñador Industrial.

En esta asignatura los contenidos están referidos a incorporar un cambio

en el modo de aprehender el entorno artificial que nos rodea. Los objetos necesitan ser entendidos desde diferentes perspectivas como las formales, estructurales, tecnológicas, funcionales, económicas, comparativas, tipológicas, relacionales, evolutivas; para luego iniciar los procedimientos propios de una metodología en el área del Diseño Industrial contemporáneo tanto en su faz académica como en su espacio profesional.

Objetivos

- 1) Poder vivenciar a los objetos no sólo en el rol de usuarios o consumidores, sino también, asumiendo la posición del que los proyecta.
- 2) Aplicar las variables propias de la práctica visual a la concepción morfológica de los objetos.
- 3) Conformar una definición propia sobre el Diseño Industrial a partir de la lectura y reflexión de diferentes autores.

Unidades Temáticas

- 1) Concepto de Diseño. Su origen y su evolución. El Diseño como actitud y como actividad.
- 2) El Diseño y su historia. Revisión del pasado para entender la evolución de los objetos presentes.
- 3) Los objetos. Como configuración del entorno. Como solución de necesidades. Relación usuario-objeto. Objetos artesanales e industriales. Funciones de los objetos.
- 4) Análisis de objetos. Observación intuitiva y dirigida. Variables formales, estéticas y funcionales. Relación social y psicológica con el usuario.
- 5) Generación formal. Aspectos morfológicos de los objetos. Elementos configuracionales.
- 6) Metodología proyectual. Del problema a la solución. Definición del problema. Idea rectora y toma de partido. Generación de ideas.
- 7) La práctica de la profesión. Incumbencias profesionales. El Diseño Industrial como actividad interdisciplinaria. Los centros académicos.

Estrategias

La práctica áulica contempla los siguientes momentos:

Por parte del profesor:

- exposición teórica.
- organización de las tareas.
- desarrollo de los contenidos.
- conducción de las tareas de discusión y análisis.

- orientación de la práctica proyectual.
- evaluación de las actividades desarrolladas por los alumnos mediante esquicios para el seguimiento del trabajo en clase.

Por parte del alumno:

- práctica grupal para la búsqueda de información e individual para el análisis y conclusiones.
- planteo de pre-entregas con exposición y defensa de los trabajos para ajustes generales y particulares de los mismos.
- entregas con exhibición de las partes constitutivas.

Evaluación

- Durante la práctica en el aula, el docente hace un seguimiento constante del grado de compromiso del alumno con la asignatura, evaluando su participación, inquietudes, propuestas, comprensión del tema.
- Las correcciones se realizan en forma individual o grupal según el avance del trabajo práctico, haciéndose hincapié en el respeto de las condiciones mínimas de las entregas, como ser puntualidad y formato, acrecentando la acreditación con toda propuesta extra fundamentada por el alumno.
- La realización de esquicios y la presentación de las pre-entregas son sumamente necesarias, no sólo por la práctica pedagógica, sino también porque aluden a la actividad usual que se realiza en las materias de la carrera Diseño Industrial de la F.B.A.- U.N.L.P.

Ejemplo:

Trabajo Práctico: *Desarrollo de un producto*

Popósito

Desarrollar un producto a fabricarse mediante el proceso de fundición de aluminio, empleando material recuperado luego del reciclaje de envases para bebidas.

Objetivos

- Incorporar los aspectos tecnológicos a una práctica de gestación y desarrollo de producto.
- Explorar las diferentes operaciones del método proyectual empleado en la práctica del Diseño Industrial.
- Analizar los aspectos positivos y negativos del desarrollo tecnológico y su impacto sobre la sociedad y el ambiente.

- Conocer el proceso de reciclado que siguen los envases de aluminio para bebidas.
- las áreas de conocimiento que componen las disciplinas Diseño Industrial e Ingeniería.

Objetos a diseñar:

Objetos para escritorio/Objetos tipo regalos empresarios

Comitente:

Bachillerato de Bellas Artes, UNLP.

Actividades

1. Investigación en Grupo sobre los siguientes temas:
 - Aluminio, procesos de obtención y fabricación.
 - Contaminación y reciclado de materiales.

Condiciones de entrega

- Opción a) Informe manuscrito, impreso o en disquette, tamaño A4.
- Opción b) Presentación en documento Power Point, en disquette.

2. Desarrollo de producto Individual:

- Propuesta de diseño.
- Presentación de vistas.
- Presentación de un panel con la imagen del producto terminado.
- Cálculo del material necesario para la fabricación del producto.
- Recolección de envases de aluminio para bebidas vacíos para reciclar.
- Construcción del modelo.

Condiciones de entrega

- Carpeta de bocetos, incluyendo las vistas acotadas del producto, memoria descriptiva de la idea desarrollada y los cálculos necesarios para estimar el peso de la pieza.
- Panel de 35cm x 50cm sobre el producto terminado.
- Modelo de la pieza a fabricarse.

3.2.1 Proyecto Taller de Diseño Arquitectónico 1 (el espacio interior)

Propuesta

El Taller de Diseño Arquitectónico 1 está dirigido a los alumnos de 4to.

Año del área de los Discursos Visuales que tengan interés en acercarse a la práctica proyectual de la Arquitectura. La propuesta pedagógica intenta vincular los contenidos adquiridos en 2º y 3º años del ciclo superior y las propuestas teóricas de los últimos movimientos arquitectónicos con propuestas concretas a resolver donde intervendrán los tres subsistemas: funcional, tecnológico, morfológico. En el desarrollo de actividades se prevé una etapa de análisis de obras de arquitectura contemporáneas relevantes (Trabajo grupal).

A partir del análisis se sacarán conclusiones generales que servirán de base para el trabajo proyectual: Escuela de Arte. A partir de las conclusiones y el programa de necesidades que ellos mismos realizarán a partir de la propia experiencia y datos recabados de profesores y administrativos, se desarrollarán las ideas desde bocetos de aproximación hasta un anteproyecto con definiciones dimensionales.

La evaluación está prevista desde el diagnóstico (para obtener información sobre conocimientos ya adquiridos), lo formativo (donde se evaluarán los progresos y dificultades) y las entregas de trabajos al finalizar cada bimestre (parcial) y la entrega final.

Objetivos

1. -Método de análisis de hechos arquitectónicos.
2. -Método de proyecto: organigramas, anteproyecto y proyecto.
3. -Lenguaje gráfico específico del dibujo arquitectónico en cada etapa del proyecto: plantas, cortes, vistas, perspectivas, maquetas de estudio y final; y según hacia quién esté dirigido: cliente, concursos, publicaciones, exposiciones, etc.
4. -Distintos estilos arquitectónicos.
5. -Diseño de un hecho arquitectónico (en un ejercicio de simulación profesional).

Contenidos Procedimentales

1. Teniendo en cuenta que los alumnos han tenido hasta el momento una metodología de diseño basada en las síntesis morfológico-formal, será función del docente, introducirlos pausadamente en su vinculación con lo funcional, mediante el método de análisis, en obras de arquitectura que resuelvan los dos temas (juntos o por separado).
2. El docente acompañará al alumno, con los aportes conceptuales necesarios y en la aplicación de una metodología proyectual (lógica y ordenada), siguiendo los pasos establecidos de organigramas, partido, anteproyecto y proyecto y en la instrumentación de un lenguaje técnico

específico a cada etapa. Y guiará en la resolución de una problemática concreta (diseño de una Escuela de Arte), suponiendo la relación entre proyectista y comitente (cliente), que le determinará una serie de acondicionamientos a los que tendrá que responder el alumno, como un programa de necesidades; tipo de construcción; elección de materiales; cierto acondicionamiento ante el hecho estético, con sus implicancias morfológicas y conceptuales; ubicación en un terreno, orientación, entorno urbano, etc.

Ejemplo

Trabajo Práctico Escuela de Arte (Alternativa 1: Plástica, Alternativa 2: Música, Alternativa 3: Teatro, Alternativa 4: Diseño)

El alumno abordará la resolución de las etapas de proyecto, en base a:

- a) Volúmenes simples, sus conexiones, giros, yuxtaposición, intersecciones, etc.
- b) Programas de necesidades:
 - Hall de exposiciones.
 - Sector administrativo: Administración / Dirección / Secretaría / Sala de Profesores / Preceptores.
 - Servicios: Sanitarios públicos y privados.
 - Office.
 - SUM Salón de usos múltiples.

Nota: Demás necesidades a investigar y proponer por parte del alumno de acuerdo a la alternativa elegida.

- c) Condicionantes a definir para cada alumno:
 - Ubicación, dimensiones y orientación en el terreno.
 - Definición de materiales.

Trabajo práctico individual, con entregas de proceso periódicas, pre-entregas y entregas de partido y anteproyecto.

Formato de entrega:

Maquetas de estudio y maqueta final / Planos: Tamaño de 35 x 50 cm. o múltiplos doblados con esa medida final. / Papeles de calco, vegetal, liso o de colores. / Técnicas variadas: lápiz, tinta, filminas, lápices de colores, acuarela, fibras, crayones, pasteles, etc.

3.2.2 Proyecto Taller de Diseño Arquitectónico 2 (el espacio interior)

Propuesta

El Taller de Diseño Arquitectónico 2 está dirigido a los alumnos de 6° año del área de los Discursos Visuales con orientación en Códigos Socializados y tiene como finalidad acercarlos a la práctica proyectual del espacio interior en la arquitectura. En esta materia el alumno construye una conciencia espacial, donde el tema del diseño se torna interdisciplinario y abarcador de un sistema de ideas, principios, leyes y postulados que provienen de otros campos.

Así vemos como el Diseño del Espacio Interior tiene relación directa con la envolvente arquitectónica, ya que esta propone sus límites y sus fugas, y a su vez el diseño industrial, gráfico, audiovisual y las obras de arte son componentes indispensables para su materialización, su estética, su carácter, el estilo personal de su autor.

Los alumnos elaborarán propuestas a partir de un título dado, un programa de necesidades, y un espacio contenido con características y dimensiones predeterminadas.

La idea generadora se construirá a partir de las sugerencias que da el título. Las “reflexiones visuales” que surjan de la elaboración del tema serán las primeras ideas de diseño para la propuesta.

Sobre esta idea rectora se explorarán posibilidades formales y su consecuente concreción a través de materiales convencionales y no convencionales, color, texturas, incorporando a la producción las posibilidades descubiertas y obteniendo así una propuesta personal.

Se propiciará una interacción de manera natural, consciente, crítica y creativa a través del análisis de las propias producciones, las de sus compañeros y las de bibliografía específica de profesionales reconocidos.

Evaluación y Acreditación

Se considerará como un procedimiento que nos dará información acerca de la evolución que manifiesten los alumnos antes, durante y al final del aprendizaje a través del desarrollo del proceso de producción.

Diagnóstica: nos dará la información sobre la situación del alumno con sus conocimientos previos.

Formativa: nos informará sobre progresos y dificultades a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se harán propicias las correcciones grupales que estimulen la discusión conceptual, la reflexión y la toma de posturas críticas frente al producto propio y ajeno. Instrumento: lista de cotejo.

Final: entregas parciales y final. Instrumento: escala de calificaciones.

Ejemplo

Trabajo Práctico: *Diseño de un espacio personal: Loft*

Plan de trabajo

1. Establecer como usuarios cuales son las necesidades para un ambiente dado y redactarlo en una carilla A4 como máximo. Generar un Programa de Necesidades.
2. Graficar un organigrama, en base al punto anterior, estableciendo jerárquicamente las relaciones entre los distintos paquetes funcionales.
3. Generar las primeras ideas a partir del espacio, esto es, usar la maqueta de estudio como herramienta de proyecto, y de las reflexiones visuales que surjan de la elaboración del tema.
4. Explorar alternativas de diseño desde lo formal y su posible materialización, sin olvidar el aspecto funcional, haciendo hincapié en la apertura a la creatividad del diseño.
5. Materialización de un anteproyecto a escala 1:20.

Presentación:

Hojas de 35x50.

Generar ideas y explorar alternativas de diseño: maquetas de estudio, esquemas y croquis a mano alzada incorporando técnicas de color.

Anteproyecto:

Memoria descriptiva gráfica explicando la idea original y su materialización. Maqueta con la incorporación de materiales, texturas y color. Perspectivas a mano alzada, respetando las proporciones. Técnicas de color en la representación.

3.3 Proyecto Taller de Diseño en Comunicación Visual

Objetivos

- 1) Capacitar al alumno para intervenir en Diseño, en el área de la Comunicación Visual.
- 2) Poner en evidencia al Diseño, en el área de la Comunicación Visual, como parte del desarrollo humano.
- 3) Capacitar al alumno para el análisis de los discursos visuales del área. Hacer explícito su nivel pragmático.
- 4) Comprender a estos niveles de análisis, para entender la actividad del Diseño en Comunicación Visual, su interrelación con otras profesiones,

su inserción social y laboral. A partir de la experiencia de “Ambiente y Diseño en la que el alumno “descubre” la presencia cotidiana, en sus diversos aspectos, de la comunicación visual (incluyendo los matices persuasivos que involucran directamente a los mensajes publicitarios y propagandísticos), este Taller de Diseño en Comunicación Visual es un camino de profundización (teórico / práctico netamente conceptual) en temáticas que se comprometen con el quehacer cotidiano del Diseñador y el contexto de mensajes de comunicación visual en el que estamos inmersos como simples ciudadanos.

Contenidos

Estas temáticas recorren un amplio espectro “introdutorio” sincronizado con una práctica proyectual que se desarrolla a través de:

- 1) La comunicación humana en general y la comunicación visual en particular. El refuerzo semántico en la “comunicación tipográfica”,
- 2) El pictograma como síntesis geométrico / comunicacional con aplicación directa a problemas concretos de diversidad de idiomas o analfabetismo.
- 3) Introducción al vínculo entre imagen y tipografía en el plano y en el espacio y su derivación en la gráfica de volúmenes (envases, vehículos, stands, etc.)
- 4) La infografía como fenómeno que transforma un texto en imagen mejorando su comprensión.

Unidades Temáticas

1. La comunicación humana, en general, y la comunicación visual en particular.
2. Refuerzo semántico.
3. Pictograma.
4. Gráfica en volúmenes.
5. Infografía.

Metodología de Trabajo y Actividades

Análisis grupales, de los temas partiendo de la realidad contextual cotidiana, en los ámbitos públicos, publicaciones y mensajes diversos a los que estamos sometidos en nuestro quehacer diario.

Realización de trabajos de taller basados en propuestas concretas.

Crítica y autocrítica de las propuestas de taller distante el proceso de realización y de los resultados finales.

Los alumnos realizarán, los análisis y críticas generales, conformando grupos de investigación, y las propuestas concretas de taller (los trabajos prácticos) en forma individual.

Nota: queda abierta la posibilidad que los trabajos prácticos sean grupales.

Evaluación

Se evaluarán aspectos conceptuales que hacen a la actividad del alumno y su evolución (proceso) hacia la propuesta y el trabajo final.

Ejemplo

Trabajo Práctico Refuerzo semántico:

Se entiende por “refuerzo semántico”, el refuerzo de la significación, en este caso, desde el Diseño en Comunicación Visual. El trabajo se realiza sobre una palabra y se divide en dos partes: 1) Trabajo conceptual introductorio, 2) Trabajo de proyecto.

- 1) Se reparten catálogos de tipografía y se le solicita al alumno que elija una familia tipográfica sólo desde su preferencia estética, una vez elegida y fotocopiada a un tamaño de 3 cm. de altura (aprox.) se le solicita, al alumno, que escriba (con la tipografía seleccionada) una palabra cuyo significado se vea “reforzado” por el diseño de la familia tipográfica elegida.
- 2) Se le adjudica a cada alumno una palabra a la cual deberá “reforzar semánticamente” con recursos gráficos que podrán provocar sustituciones (parciales o totales), adjunciones, efectos de armado, color, etc.

Importante: El punto 1 es un puente entre lo expresivo artístico y el diseño, es decir entre el ámbito habitual de los alumnos y el área proyecto en la cual las soluciones deben restringirse a “cotas” muy precisas y, a veces, estrictas.

El punto 2 se desarrolla en el ámbito estricto del Diseño en comunicación Visual en el cual debe darse solución a un “problema” ya instalado (la palabra no la elige el alumno).

Metodología: En la segunda parte (punto 2) el alumno debe dejar en claro que acepción de la palabra utilizará y su significado, además de los usos habituales y luego se aplican, con la guía del docente, diversas técnicas didácticas (individuales y grupales) de aproximación a la respuesta final.

4. Las conclusiones

En este trabajo se han considerado los talleres de Diseño Industrial, Arquitectura y Diseño en Comunicación Visual, para alumnos de 4º año del Ciclo Superior del Bachillerato de Bellas Artes, como pretexto para describir un modo de articulación entre dicho ciclo educativo y el ciclo subsiguiente, la Universidad.

En síntesis, podría decirse que:

- a) se consideró una oportunidad al cambio propuesto por el plan de estudios del año 1992 al establecer las diferentes orientaciones para los tres últimos años del Ciclo Superior,
- b) para emplear los recursos disponibles, tanto de las asignaturas existentes dentro de la especialización Dibujo Técnico, de planes anteriores, como la experiencia en el ámbito universitario de los docentes que dictaban y dictan las mismas,
- c) atendiendo a las expectativas institucionales de consolidar los tres últimos niveles del Ciclo Superior en cuanto a su carácter preuniversitario,
- d) con el propósito de conformar una orientación, para el caso del graduado en la modalidad discursos visuales, sobre tres disciplinas afines entre sí, tanto por los contenidos como por la metodología proyectual, como puede leerse de los proyectos y actividades que cada una dicta en el Bachillerato,
- e) que permita al alumno establecer un sólido marco de referencia en el momento de su decisión vocacional, en primer lugar, con respecto a sus estudios universitarios y en segundo lugar, pero no menos importante, su futura vida laboral.

Trabajo presentado en el 15º ENCUENTRO DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS, organizado por la Universidad Nacional de San Luis, los días 28, 29 y 30 de agosto de 2003 en la Ciudad de San Luis.

**Trabajos realizados en el TALLER DE DISEÑO INDUSTRIAL, Prof. Laura Fuentes.
Trabajo Práctico: DESARROLLO DE UN PRODUCTO EN FUNDICIÓN DE ALUMINO**



Modelo y molde



Pieza terminada CENICERO



Piezas en fundición de aluminio

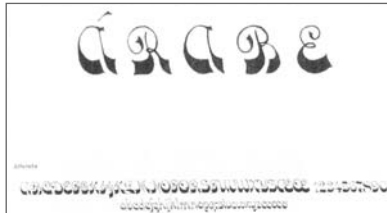


Modelo en madera. Pieza terminada
ABRECARTAS

**Trabajos realizados en el TALLER DE DISEÑO ARQUITECTÓNICO 2
(EL ESPACIO INTERIOR), dictado por la prof. Andrea Poli.
Trabajo Práctico: DISEÑO DE UN ESPACIO PERSONAL: LOFT**



Trabajos realizados en el TALLER DE DISEÑO EN COMUNICACIÓN VISUAL,
 Prof. Omar Zuppa.
 Trabajo Práctico: REFUERZO SEMÁNTICO.



Bibliografía

- “Departamento de Discursos Visuales. Proyecto Departamental”*. Bachillerato de Bellas Artes, U.N.L.P.
- Frascara, Jorge*. Diseño para la Gente.
- Manzini, Ezio*. Artefactos. Hacia una Ecología del Ambiente Artificial. Celeste Ediciones, Madrid, 1996.
- Munari, Bruno*. Diseño y Comunicación Visual. Edit G. Gilli. Barcelona, 1979.
- Munari, Bruno*. El Arte como Oficio. Edit G. Gilli. Barcelona, 1968.
- Quarante, Danielle*. Diseño Industrial, Enciclopedia del Diseño, Tomo 1 y 2, Edit. CEAC, Barcelona, 1992.
- Christian Norberg-Schulz*. Intenciones en Arquitectura.
- Christian Norberg-Schulz*. Existencia, Espacio y Arquitectura.
- Roger Clark, Michel Pause*. Arquitectura: temas de composición.

IMAGEN Y MOVIMIENTO

Prof. María Beatriz Wagner

Introducción

“Imagen y movimiento” denomina y expresa el contenido del proyecto educativo de la materia cuatrimestral Composición de 4º año del Ciclo Superior del Departamento de Discursos Visuales, al inicio de su primera implementación, en el año 2003.

Es continuación de las materias Composición de 2º año, que trata “Creatividad en la Imagen”, y de Composición de 3º año, cuyo tema es “La Imagen y el Tiempo”, ambas iniciadas en la escuela en los años 1995 y 2002, respectivamente.

En el área de Composición los estudiantes producen objetos en diversas disciplinas estéticas, a su elección, realizando los aprendizajes relativos a los contenidos arriba señalados.

Marco teórico y Metodología

Esta propuesta educativa pretende crear un ámbito de conexión entre

el deseo expresivo \otimes de los jóvenes y los significantes temporales del diseño relacionados al movimiento \ast

Los dos términos de esta conjunción habrán de tener un tratamiento metodológico solidario el uno con el otro

para que
el deseo creativo genere la necesidad de utilizar
los Recursos Dinámicos del Diseño

y
la comprensión intuitiva e intelectual, los componentes actitudinales de la percepción y el desarrollo procedimental, ligados a los Recursos Dinámicos del Diseño provean al Propósito un amplio inventario para la realización.

Así,
el término \otimes abarcará los contenidos relativos al encuentro del sentido y propósito de la creación y el término \ast abarcará contenidos relativos a la *expresión y comunicación a través del soporte bi-cuatridimensional y tri-cuatridimensional* o a través de las *síntesis temporales dinámicas en las dimensiones bi y tridimensional*.

Estos conceptos resaltados constituirán focos generatrices de las actividades.

Se utilizará un modelo inicial de comprensión relacional provisorio de los factores de la forma y el tiempo, en donde el movimiento aparece como vinculante entre las dimensiones.

Punto . movimiento = línea
Línea . movimiento = plano
Plano . movimiento = volumen
Volumen . movimiento = tiempo cronológico
Tiempo cronológico . movimiento → significación y sentido, tiempo poético, tiempo espiritual.

Este cuadro es útil como marco inicial para constituir los conceptos relativos a B.

Si la secuencia comienza por: tiempo espiritual → tiempo-cronológico, volumen, plano, línea, ofrece para este espacio de aprendizaje la siguiente construcción operativa.

El plano de la significación y sentido (el propósito del creativo) fecundará el tiempo cronológico, el espacio tiempo, el que engendrará sustancializaciones, que serán percibidas como una cosa-imagen dinámica.

Esta construcción orienta los contenidos para ☼.

Dado que el movimiento constituye un contenido que ha sido tratado previamente por los alumnos, con diferentes niveles de profundidad y desde distintos enfoques disciplinares, se promoverá la construcción de los conceptos tales como campo plástico del movimiento, factores del movimiento, categorías del movimiento, relacionados a la imagen, convocando sus saberes previos, para completarlos y profundizarlos a través de construcciones personales, a fin de que logren una percepción intuitiva e intelectual personal, que sirva de sustento para luego ampliar, comparar o trascender el marco teórico ya existente. El método de acceso a dichas nociones será la detección de contenidos de otras materias, anteriores y paralelas, (fundamentos visuales, física, semiótica teatral, análisis de los discursos, eje histórico temático, teoría del arte etc).

La recuperación de los contenidos previos de Fundamentos Visuales que sean significativos para esta tarea serán utilizados para crear correspondencias entre los factores formales y tonales de la bi y tridimensión y los factores dinámicos del espacio tiempo.

Así como las relaciones de formas y de colores sustancializan el espacio bi y tridimensional otorgándole su espectacularidad a los sentidos, los factores del movimiento sustancializan el espacio-tiempo otorgando la espectacularidad de la transformación.

Para desentrañar los factores del movimiento es útil pensar a éstos como elementos y operaciones de transformación de motivos formal-tonales en el espacio tiempo. El movimiento del objeto, de sus partes o del espectador se configura en el campo plástico del *espacio repetido a lo largo del tiempo*. Como operación artística: *el espacio multiplicado en veces para constituir la*

duración, y transformado n veces según la constitución del ritmo.

Es importante que los estudiantes capten intuitivamente las relaciones de tiempo cronológico, tiempo espiritual, atemporalidad, que tengan vivencias contemplativas del seno temporal y sus inflexiones poéticas.

A primeras habrán de distinguir las realidades que concibe un observador desde la conciencia “cuatridimensional” a diferencia de las que concibe desde una conciencia “tridimensional”. Para captar la esencia de la tela del espacio tiempo se estimulará una actitud contemplativa frente a sus particularidades. Una conciencia “tridimensional” instalada por el sentido común, concibe la presencia, por ejemplo, de UN escritorio de nuestra aula de clase. Se tratará que los estudiantes arriben a la comprensión de que si instalamos la conciencia observadora en la dimensión temporal, es decir si sintonizamos una conciencia “cuatridimensional”, habrá tantos escritorios como n unidades de tiempo (convenidas) esté el escritorio en el aula. En conciencia tridimensional tengo UN escritorio, en conciencia cuatridimensional tengo un GRAN NÚMERO de escritorios y en conciencia “quintidimensional” (convengamos llamarla así para indicar el otro tiempo, el tiempo no-cronológico) tengo el concepto de UN escritorio. La dimensión del significado y la conciencia tridimensional coinciden en la experiencia de la inmediatez cotidiana en que: **hay UN escritorio, pero la conciencia cuatridimensional es la que debe alcanzar el creador para operar movimiento: Constituir n objetos, n campo-soportes** en el tejido del tiempo. *Y la conciencia Quintidimensional para pulsar la intención dentro del devenir del espacio tiempo (el tiempo ligado a lo tridimensional), y transformarlo.*

Cuando la obra ha alcanzado su fase comunicadora, el espectador inserto en una cultura de la materialidad, recuperará la percepción de un objeto que permanece, se mueve o se transforma en el espacio. Esta cultura de la materialidad aparece tensionada con historias en la literatura y en el cine en donde co-existen yoes alternativos que conviven en una temporalidad que como una gran tela es desplegada en pasado-presente-futuro. En realidad los jóvenes están bastante acostumbrados a jugar con los componentes temporales de sus objetos de recreación, y apelar a la flexibilidad en el pensamiento adquirida por el consumo de estas producciones, puede ser un recurso para las composiciones de tiempo y movimiento.

Es posible que en los comienzos de la implementación de los programas de 3º y 4º año, pueda parecer a los alumnos que existen ciertas condensaciones de contenidos relativos al tiempo (contenido nodal de 3º) y al movimiento (contenido nodal de 4º). Considero, en realidad, que la distinción más aséptica e inicial (pero que requiere niveles de profundización que aquí no se exponen) es distinguir entre

Componer con el tiempo
y
Componer en el tiempo.

Componer la imagen **con** los contenidos del tiempo,
inicialmente quedaría ligado al tema la imagen y la temporalidad (3°)

y

Componer la imagen en el tiempo
quedaría asociado más cómodamente con el tema:
la imagen y movimiento (4°).

Así si se compone **con** el tiempo, por ej., la imagen objeto o suceso se constituiría a partir de combinaciones temporales, sincrónicas, diacrónicas o pancrónicas, *afectando, permutando exaltando el sentido*, por los recortes de la secuencialidad, las permutaciones de la linealidad, las explosiones de la historicidad, las huídas a la atemporalidad.

Pero,

al componer la imagen **en** el tiempo el creador trabaja con factores formales y tonales mutantes, que desvanecen su materialidad en función de recorrer la distancia temporal, y se da el movimiento, el cambio de apariencia o estados de la sustancia. El que muta expresivamente es el objeto, el creador atiende la generación de los ríos de sustancia que parecen crearse viajando en los ejes de acción provocados por los órganos de pulsión dinámicos, disolviendo la ilusión conceptual de estabilidad de lo objetivo como también ilusionando movimiento en la estaticidad. Pero cuando se compone **con** el tiempo, mutan expresivamente las categorías del tiempo, disolviéndose las ilusiones de uni-temporalidad.

Este discurrir, que no será presentado a los estudiantes, sólo pretende crear un marco orientador para encauzar las creaciones dentro de los contenidos nodales de los cursos.

Se tratará que los estudiantes se pongan en contacto con fuentes de información de variada procedencia para constituir los significantes temporales dinámicos y encontrar el propósito creativo. Esos contactos pueden ser realizados a través de:

- La contemplación (atención abierta) y la observación (atención dirigida) de los ritmos de crecimiento y generación de la naturaleza, sus dinámicas

- microcósmicas y macrocósmicas, y fenómenos de los elementos.
- Observación de creaciones digitales de imágenes, para detectar factores de movimiento. Es más fácil reconocer órganos de movimientos, ejes de desplazamientos y mutaciones en las imágenes digitales, ya que éstas cuentan con reducciones de la organicidad de la naturaleza, que hacen más evidentes las operaciones dinámicas.
 - Apreciación de obras artísticas plásticas ligadas al movimiento, (pinturas y esculturas articulables, móviles, hidrocinéticas, cinéticas, ópticas), videos de animación, y películas donde aparezcan fenómenos de la índole que le interesa al creador, etc.
 - Apreciación de textos teatrales, composiciones de danza, musicales, deportes, etc.
 - Búsqueda en textos literarios, de palabras que expresen movimiento.
 - Lectura de obras literarias que enciendan el sentido dinámico en su estética.
 - Tratamiento de conceptos filosóficos sobre el sentir y el pensar el tiempo.
 - Lectura de obras literarias que perfilen de algún modo, la relación de la sensorialidad (preferentemente kinestésica) con el sentido. Se puede traer a clase, reflexiones sobre “El Extranjero” de Camus (tratado en lengua - primer cuatrimestre de 4º) que puede realmente ampliar la comprensión del estudiante en el tema.
 - El estudio de textos acerca de la percepción del tiempo en la imagen.
 - Y otros.

Las obras que trabajen la representación del movimiento y no el movimiento real, serán posibilidades de producción de este curso?

Y si es así ¿cómo distinguiremos los procesos de producción de estas obras, de los dados en los espacios de los talleres de producción?

Para ello, si estas obras aparecen en la expresión de los estudiantes, habrían de llevar al máximo las posibilidades representacionales de movimiento en su naturaleza de obras objetivamente estáticas, y la atención del creador se centraría fundamentalmente en exaltar y eyectar la potencialidad dinámica del texto. El ojo creador seguiría el flujo virtual de la transformación y no se sofocará en la real estaticidad del soporte. Cuando se está muy ligado a la cosa, los momentos de solución compositora están formulados por la percepción de la apariencia material del objeto plástico en sus componentes bi y tridimensionales, pero cuando se está ligado al movimiento, la búsqueda de la solución compositora se ancla enfáticamente en la posibilidad de trascender la materialidad bidimensional o tridimensional y alcanzar el flujo del cambio, hacia otra obra/s, que se despunta/n en la conciencia del espectador. El movimiento abre la obra a otra obra ilusoria, y las condiciones

del texto que permiten esa ilusión son los factores dinámicos de la imagen en clave de bi o tridimensión.

De todos modos lo más importante es que los alumnos al seleccionar su expresión, sea el movimiento real o ilusorio, encuentren en el desarrollo contenidos, no transitados, o no transitados suficientemente y que le sirvan para expresar sus cometidos, ligados a lo dinámico de algún modo: ya a la dinámica de la motricidad corporal vivenciada o representada; ya al movimiento perceptivo; ya a la mutabilidad real de los objetos, de las configuraciones abstractas; ya por la comprensión de la de deformidad de los fluidos por la acción de fuerzas; ya a la musicalidad de los arcos coronales solares; ya a las figuras de danzas grupales; ya a las figuraciones fractálicas; ya a los registros de puesta en escena de sucesos estéticos; etc.etc.etc. Es tan amplia la variedad de posibilidades de conjugar la imagen y el movimiento, que excede, rebasa el tiempo cronológico cuatrimestral.

Por eso está planeado sí promover que los estudiantes atraviesen experiencias estéticas *diferentes y complementarias*, para que aprendan de lo que hacen y de lo que hacen los otros. La documentación de las obras, permitirá acopiar un inventario de experiencias que sirva a los estudiantes de los siguientes años, como una posibilidad más para descubrir los factores y categorías del movimiento y como muestras de la asociación del propósito del espíritu utilizando la mediación expresiva de las dimensiones hasta la 4°.

Importancia cognitiva de la inclusión del movimiento como recurso de Expresión Artística

En los años 1995 y 1997 en la materia Composición de 2ª, presenté a los estudiantes un cuestionario destinado a conocer sobre sus imágenes mentales. Estos arrojaron los siguientes resultados con respecto al movimiento: en el año 1995 los 21 alumnos encuestados, dijeron tener imágenes mentales, y todas éstas de naturaleza dinámica. En el año 1997 de 23 alumnos encuestados todos afirmaron tener imágenes mentales, 2 de ellos de naturaleza estática y 21 de naturaleza dinámica.

Se espera que la atención pedagógica centrada en las posibilidades expresivas a través del movimiento, signifique un aprovechamiento de las potencialidades de los estudiantes referidas a la imaginación dinámica, y se incremente el inventario de sus contenidos, logrando estructuraciones de creciente complejidad en figuras de rotación, desplazamiento, crecimiento, decrecimiento, transformaciones morfológicas etc. en los objetos de una escena mental, y en las escenas completas con todos sus componentes.

La utilización del legado de las Técnicas de creatividad general aplicada

Las técnicas de creatividad general aplicada han sido configuradas por sus autores a partir del reconocimiento de componentes esenciales de procesos creativos presentados espontáneamente y que daban cuenta de su fecundidad en la calidad de sus resultados.

En composición de 2º año, las técnicas de creatividad general aplicada fueron objeto de estudio y aplicación. Resultaron modelos de adaptación a la creación plástica y numerosos sub-modelos que emergieron por las ocurrencias de los estudiantes.

En composición de 4º no se pretende volver al tratamiento áulico que tuvieron las técnicas en 2º: conocerlas, aplicarlas y descubrir los beneficios para nuestro ámbito. Se pretenderá devolver sus beneficios a los procesos creativos espontáneos, o bien incorporar los modelos aprendidos al proceso creativo, si la intención creadora y la producción requiere de estos como un recurso.

El legado principal de las técnicas de creatividad general aplicada puede señalarse así:



Sinectics

(basada especialmente en la búsqueda de información subjetiva a través del uso de la analogía directa, personal, fantástica y simbólica)



Llevar las ideas tan lejos como sea posible.
Valorar la información subjetiva en la configuración del propósito.
Hacer hablar al aspecto irracional en nosotros.

Tormenta de Ideas y/o Imágenes

(basada en una presentación irreflexiva de contenidos verbales o visuales, estimulados por libre asociación, siendo toda ocurrencia permitida).



Dejar fuera la crítica y la evaluación durante los procesos de generación de información. El Juicio es diferido a los momentos de elaboración de la información.

Listado de Atributos

(basada en el análisis y descripción de los componentes esenciales de un objeto de interés para el proceso creativo, ya sea para aplicar modificaciones o transformaciones completas).



Estimular la actitud exploratoria y las operaciones combinatorias del pensamiento con respecto a los componentes de la información.

Biónica

(basada en el estudio de los modelos de la naturaleza para ser aplicados en alguna de sus dimensiones, en las creaciones culturales).



Estimular el pensamiento sistémico (de la totalidad) y la transferencia de contenidos de un universo a otro (en este caso del natural al cultural).

Visualización

(basada en la provocación de imágenes mentales, con los componentes sensoriales relacionados a la percepción de todos los sentidos: aroma, formas y colores, movimiento, temperatura, sonidos, gustos etc).



Utilizar las imágenes internas y valorarlas como los contenidos cognitivos equivalentes de la configuración material.

Cómo Ligar los contenidos actitudinales de la conducta creativa a la Temporalidad y al movimiento

Las técnicas de Creatividad que eventualmente se usen, o sus “legados Actitudinales” se enlazarán con contenidos que de algún modo actualizasen una conexión sensible con la 4ª Dimensión de la Experiencia en su aspecto movimiento.

Dos ejemplos de enlace:

Listado de Atributos o sus legados: Aplicado a animaciones, videos, obras plásticas cinéticas, fenómenos naturales, programas digitales, configuraciones dinámicas macro y microcósmicas, etc. Bueno para detectar Órganos de generación y ejes de movimiento, trazas y estelas, sus relaciones configurales. Interesante para experimentar perceptivamente sus efectos y conjuntamente descubrir la estructura de movimiento, y aplicar relaciones combinatorias, surgiendo nuevas ideas para expresiones dinámicas.

Asociaciones verbales, derivadas de sinectis o tormenta de Ideas: Se dispararan asociaciones a partir de palabras (elegidas por los estudiantes, posiblemente haciendo un listado de palabras previo, relacionado con el movimiento). Ejemplos de palabras disparadoras: expiración, tormenta, espiral profunda, remolino, burbuja, vértigo, batidora, agujero negro, ola de humo, cascada, llama, carretera, ascenso, expansión, alegría, darse cuenta, inferir, derivar, trazar, lanzar, enredar, erizar, etc.

Veamos que con esta secuencia de palabras, aparecen tanto expresiones ligadas a: a) objetos, b) a fenómenos y acciones, c) a sentimientos y actos del pensar.

Los objetos, fenómenos y sentimientos-pensamientos fecundarán la configuración del propósito.

Y estos niveles
materiales, temporales y del pensar-sentir
constituyen
las tres vertientes fundamentales del proyecto:

la plasticidad dinamizada por el propósito creador.

La simiente de estas vertientes aparece en los ejercicios de asociación espontánea unidos por las redes de la significatividad subjetiva del estudiante.

Contenidos de la materia

Conceptuales

Diseño del movimiento.

El movimiento en el arte.

El movimiento en la naturaleza.

Expresiones culturales del movimiento.

Medios tecnológicos del movimiento.

Actitudinales

Expresión cuatridimensional de la intención creativa.

Selección de los recursos de expresión vivenciando la declinación del objeto y exaltando el fenómeno dinámico.

Trascendencia de la conciencia tridimensional para intuir el espacio tiempo, con el fin de experimentarlo como campo del movimiento.

Contemplación de la elasticidad del tiempo tridimensional (espacio tiempo), frente al tiempo del sentido, para que de esta relación surja la estética de la creación dinámica.

Procedimentales

Configuración grupal de los contenidos conceptuales y tecnológicos para ampliar las posibilidades creativas.

Realización de actividades de motivación grupales e individuales para encontrar el Propósito Creativo.

Explorar espectáculos naturales y culturales que ofrezcan material significativo al propósito.

Producciones grupales e individuales de imágenes relacionadas al movimiento.

Presentación conceptual y exposición artística de los resultados a los compañeros y al establecimiento.

Expetativa de Logros

Que los estudiantes:

- Intuyan la esencia de la temporalidad para que desde ella surjala vivencia estética del movimiento.
- Constituyan una lógica del movimiento para que queden operatizados los contenidos dinámicos de la imagen, tanto para crearla, leerla o analizarla.
- Incorporen los factores dinámicos de la imagen como medios de expresión de sus propósitos creativos.

- Construyan aprendizaje de transferencia para otras áreas del conocimiento y para las actividades artísticas comprometidas con el movimiento: cine, animación, teatro, artes plásticas, etc. y que sean motivo de su interés.

Recursos

Reproducciones de Obras, libros de textos, apuntes, contenidos temáticos de otras materias, videos, animaciones, programas digitales, visitas culturales, televisor y computadora.

Evaluación

La evaluación será continua y formadora, y transparentará sus criterios y método para ayudar en las tareas de autoevaluación. Se valorarán los niveles de desafíos planteados por el proyecto, el tránsito del proceso, la obra, y los contenidos emergentes que ofrece a sus compañeros.

Bibliografía

- Bértola, Elena de.* (1973) El Arte Cinético. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Kosice, Cyula.* (1968). Arte Hidrocinético. Movimiento Luz Agua. Buenos Aires: Paidós.
- Miquelarena, Teresita.* (2002). Proyecto Educativo de Composición de 3º Año. La Plata, Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP.
- Ruiz de Motto, Amelia.* (1999). El tiempo, la distancia y el yo. Río Cuarto, inédito.
- Wagner, María.* (2001). Proyecto Educativo de Composición de 2º Año La Plata, Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP.
- Wagner, María.* (1997). De las configuraciones mentales a las gráficas. La Plata, Ponencia en el II Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso, organizado por Asociación latinoamericana de Estudios del Discurso, UBA y UNLP.

DIBUJO ANALÍTICO COMO EXPRESIÓN DE BÚSQUEDAS FORMALES EN EL CAMPO ARQUITECTÓNICO

Experiencia áulica

Prof. Arq. Fabiana Carbonari

El trabajo pretende describir una de las experiencias realizadas en la asignatura Lenguaje Gráfico que se dicta en forma anual para los alumnos que cursan 5° año de la Orientación Códigos Socializados del Área Plástica del Bachillerato de Bellas Artes Prof. Francisco A. De Santo.

La ejercitación tiene por objeto el desarrollo del lenguaje gráfico en lo referente a la comprensión de los ámbitos vitales así como la ejercitación de las aptitudes intelectuales, perceptivas y expresivas que funcionan como apoyo del proceso comunicacional. Se parte de la hipótesis de considerar que el alumno, como ser social, debe apelar a distintos lenguajes para poder materializar su vida de relación. Es por ello que el curso implementa los mecanismos necesarios para desarrollar el pensamiento gráfico como herramienta para la comunicación personal e interpersonal que permite la exteriorización y retroalimentación de ideas apelando la vía gráfica.

En forma específica, y ante la necesidad de comprender y transmitir las cuestiones emergentes del espacio urbano que habitamos, se plantea el caso

del Casco Urbano de la Ciudad de La Plata como área de trabajo. Espacio vivido por los alumnos y fácilmente reconocible por ellos, aunque con la dificultad lógica que implica la decodificación de las escenas producto de la gran carga afectiva y el compromiso sentimental del vínculo.

Esta realidad preexistente se presenta al alumno a través de una serie de datos objetivos y subjetivos que debe reconocer a partir de la percepción natural y de las búsquedas conscientes y dirigidas por el docente.

El caso ofrece un vasto campo de debate pues se trata, como afirma Fernando de Terán de “una ciudad nacida y desarrollada inicialmente con una dominante, casi obsesiva, voluntad formal”.

El estudio de las figuras, sus leyes compositivas y modos generativos, sus transformaciones y las sensaciones que producen en el hombre las podrán abordar desde distintas disciplinas. Entre ellas recurrimos a la matemática que permite introducirnos en el espacio urbano mediante el conocimiento morfológico que brinda la geometría.

La evaluación periódica del proceso enseñanza-aprendizaje, puesta a prueba permanente de la formación tanto de estudiantes como docentes, ha posibilitado la detección y orientación de resoluciones de puntos críticos de las experiencias llevadas a cabo a lo largo de los tres ciclos lectivos en que se concretó la práctica. Del estudio pormenorizado surge que la comprensión temática, la decodificación de la imagen visual presentada y la conceptualización específica, son instancias de abordaje inmediato y las resoluciones a las que arriban los alumnos son altamente satisfactorias. Pero no ocurre lo mismo con la transmisión gráfica de ideas. El pensamiento gráfico no es aprendido en forma inmediata sino que suele presentar cierto grado de dificultad procedimental. Requiere de la práctica constante para arribar a la síntesis mental y gráfica que permita no solo reconocer sino también transmitir la estructura del hecho apelando a distintos modos representativos.

Dado que los alumnos, en muchos casos, se enfrentan por primera vez con la aplicación del Dibujo Analítico, las actividades parten del conocimiento del hecho y la aproximación a los principios que rigen su diseño se obtienen por vía de la sensibilización y la percepción crítica. De esta actitud casi lúdica se pasa a la aplicación metodológica y la obtención de conclusiones. En todas las etapas se arriba a síntesis parciales y se recurre al dibujo con actitud indagatoria, como ejercicio mental de abstracción constante.

Cada paso permite visualizar las búsquedas de un estilo gráfico personal que caracteriza la obra del autor a partir del despojo de las condicionantes que traban el proceso expresivo. La técnica consignada es libre en lo referente a materiales, soportes e instrumental, no así el formato que es normalizado y rotulado.

Finalmente creo necesario destacar el interés y empeño manifestado por los grupos de alumnos hacia: El tema propuesto (La ciudad de La Plata),

La indagatoria (Referente a su aspecto formal de sustento geométrico), La expresión (A través del dibujo analítico) pues han permitido arribar a buen puerto esta experiencia pedagógica.

Trabajo presentado y expuesto en el 7º Encuentro Docente de la UNLP. Abril 2001

Bibliografía

- Alsina, Trillas.* Lecciones de álgebra y geometría. Curso para estudiantes de arquitectura. G. Gilli. Barcelona, 1984.
- Carbonari, F. y Fernández Troyano G.* Arquitectura y geometría. Artículo publicado en Revista Distrital 2, n° 29. Banfield, 1996.
- Carbonari, F. y Fernández Troyano G.* Diseño arquitectónico y geometría. La geometría en la generación, percepción y representación del espacio arquitectónico. Artículo publicado en Revista Movidá Universitaria, n° 16. La Plata, 1997.
- CEPA.* Postulación de La Plata, Patrimonio Cultural de la Humanidad. Municipalidad de La Plata. La Plata, 1997.
- Ching F.* Arquitectura. Forma, espacio y orden. G. Gilli. México, 1982.
- Ching F.* Manual de dibujo arquitectónico. G. Gilli. México, 1978.
- FAU-UNLP-Cátedra de Planeamiento Físico.* La Plata como ciudad nueva. Historia, forma y estructura. La Plata, 1980.
- Garnier, A.* El cuadrado roto. Editorial de la Municipalidad de La Plata. La Plata, 1992.
- Morosi y otros.* La Plata, ciudad nueva, ciudad antigua. Historia, forma y estructura de un espacio urbano singular. Editorial de la UNLP. La Plata, 1983.
- Municipalidad de La Plata.* La Plata, una obra de arte. 1882-1982. La Plata, 1982.
- Quaroni L.* Proyectar un edificio, 8 lecciones de arquitectura. G. Gilli. Barcelona, 1980.
- Van Dyke.* De la línea al diseño. G. Gilli. México, 1984.
- Wittkower, R.* La arquitectura en la edad del Humanismo. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 1958.

PRODUCCIÓN TRIDIMENSIONAL COMO INSTANCIA PREVIA A LA CONSTRUCCIÓN DE MAQUETAS

Prof. Arq. Fabiana Carbonari

Fundamentación

La propuesta está dirigida a los alumnos de 3º año del Ciclo Superior del Bachillerato de Bellas Artes, Profesor Francisco A. De Santo de la UNLP, que cursan el Taller de Producción Tridimensional referido a la manipulación espacial para lograr su comunicación volumétrica.

Las tareas previstas se desarrollan a lo largo de un cuatrimestre con una carga horaria de tres horas semanales.

Entender los contenidos de la asignatura implica comprenderla como emergente de las necesidades y posibilidades actuales y en función de los requerimientos futuros de los alumnos interesados en el área de proyecto.

Su especificidad permite considerarla como antecedente teórico-práctico de distintas disciplinas que emplean el diseño en forma medular. La arquitectura, el diseño gráfico e industrial, el cine y la escenografía son algunas de ellas. Pese a ello, no en todos los casos, los planes de estudio contemplan

la implementación de una asignatura del tipo que brinde los medios para la posterior ejecución de maquetas o modelos reducidos de la realidad.

Como forma de comunicación alternativa y complementaria de otros lenguajes igualmente importantes como el gráfico, el fotográfico y el escrito, interviene en las distintas etapas del proceso de diseño. Cada uno con sus características propias y sus posibilidades de complementariedad. La integración álica de los mismos constituye la estrategia que permitirá incrementar en los alumnos la competencia comunicativa.

Sus orígenes se remontan a la materia Modelo, Boceto y Maqueta donde compartía con la Representación Gráfica la tarea de reconocimiento de la ciudad y el rediseño de la arquitectura mediante su reciclaje a través de una maqueta de estudio y otra final.

Luego se convierte en Maqueta y sus contenidos se refieren exclusivamente al conocimiento y práctica de elementos vinculados a la creación y relevamientos de edificios donde, tras una primera práctica de materiales y herramientas, se procedía a la ejecución de una maqueta de arquitectura.

A partir de 1999 y en virtud de la adecuación a las nuevas necesidades detectadas surge el Taller de Producción Tridimensional como instancia previa a la construcción de maquetas y con el propósito de ser un verdadero instrumento o auxiliar del proceso creativo-comunicacional.

Objetivos

La propuesta pretende arbitrar los medios para crear un ámbito donde profundizar el conocimiento y aplicación de los materiales, herramientas y tecnologías provistas por el mercado local y adquirir la destreza necesaria que libere de ataduras el proceso creativo-expresivo. Dotar a los alumnos, que transitan el nivel medio de educación, de los mecanismos necesarios para comprender y resolver la problemática de la producción manual y artesanal de maquetas a lo largo del futuro ciclo de grado y más aún tras su graduación, es otro de los objetivos fundamentales.

Metodología

La elaboración de “productos tridimensionales” es una tarea de diseño en sí misma, por ello el curso se desarrolla en forma prioritariamente empírica pero con constante apoyatura teórica.

Los trabajos prácticos se organizan como secuencia de situaciones a

resolver. No como simple sumatoria de ejercicios aislados, sino en función de un recorrido que se inicia con la instancia intuitiva y casi lúdica para culminar con la aplicación en ejemplos concretos a través de una metodología personal y propia. Las resoluciones son, alternativamente, individuales o grupales en equipos que no deben superar los tres integrantes para posibilitar la participación activa de todos los miembros.

Las tareas a desarrollar a lo largo del curso comprenden: clases teórico-prácticas, fichaje de materiales empleados consignando sus características (lugar de adquisición, dimensiones, costo, elementos de trabajo necesarios, tareas admisibles, color, resistencia, sugerencias, materiales compatibles, terminaciones), visitas a locales comerciales y talleres artesanales, visitas a obras y exposiciones, lectura de bibliografía específica, interpretación de folletos y muestrarios, elaboración de cuestionarios, investigación y debates, exposiciones respecto a materiales específicos y resolución en distintas escalas.

Ejemplificación del caso moldes y reproducciones

La tarea de elaboración de moldes de silicona y reproducciones se inicia al promediar el curso y tras haber incursionado en la construcción de composiciones volumétricas con empleo de materiales opacos y transparentes; hecho que permite ejercitar distintas actividades (cortar, pegar, lijar, etc.) y herramientas pertenecientes al campo de los materiales sólidos.

Una vez elegida la pieza a reproducir se procede a ejecutar su molde a través de capas sucesivas de silicona y refuerzo final de gasa, lo que permite la práctica sobre materiales moldeables. Las reproducciones se realizan con diferentes materiales posibilitando la visualización de la misma forma con distintos componentes y permitiendo acabados superficiales y trabajos posteriores alternativos. Los materiales empleados son: resina, papel mache, barro, parafina, pasta piedra, yeso, metal, jabón, arcilla y elementos perecederos como polenta, hielo, gelatina o chocolate.

De esta forma y a través de esta ejercitación, se pretende internalizar la producción tridimensional como experiencia comunicacional inescindible del acto creativo de maquetas.

Grilla Temática y de Tareas

Tema	Características	Trabajos	Ejercitación
SÓLIDOS SIMPLES	Opacidad y transparencia Proporción y escala	Corte-pegado- lijado-serruchado- ensamblado- Unión de elementos volumétricos planos	Composición volumétrica con memoria descriptiva Empleo de sólidos platónicos
TERMINACIONES SUPERFICIALES	Acabado superficial Textura-Escala- Color	Pulido-espatulado- estampado- texturado-pintado- patinado	Composición volumétrica con memoria descriptiva Empleo de distintas termi- naciones en enduido y otros productos
CURVADO DE ELEMENTOS LINEALES	Doblado de caños	Curvado-unión- empalme Pegado de elementos volumétricos curvos	Composición volumétrica con memoria descriptiva Empleo de caños y volúmenes curvos
MOLDES	Molde- contramolde- reproducciones	Tratamiento del original para desmolde Generación de molde: superposición de capas de silicona- Refuerzo es- tructural- Copiado	Elección del original Preparación de superficies Elaboración del molde de silicona y copias en distintos materiales

Trabajo presentado y expuesto en el ENIAD 2202. Sesión C. Relatos de innovación pedagógica. Diciembre 2002.

Bibliografía

- Bush, A.* El arte de la maqueta arquitectónica. Editorial Mc. Graw-Hill. México, 1991.
- Jackson, A.* Manual de modelismo. Editorial Blume. Londres, 1981.
- Knoll, W.* Maquetas de arquitectura. Editorial G. Gilli. México, 1922.
- Pascucci, C.* La maqueta como dibujo de madera en revista Disegnare n° 14, Anno VIII, Dipartimento di Rappresentazione e Rilievo Università degli Studi di Roma. La Sapienza. Roma, 1997.

UNA EXPERIENCIA ÁULICA EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE VISUAL

Experiencia áulica

Lic. Susana Ramírez
Prof. Laura Martínez
Lic. Teresita Miquelarena
Prof. Ercilia Ordoqui

Introducción

La experiencia de desarrollo del proyecto de innovación metodológica en el Área del Lenguaje, perteneciente al Departamento de Discursos Visuales, se enmarca en el proceso de innovación pedagógico-didáctica impulsado por el nuevo Proyecto Institucional puesto en marcha en el Bachillerato de Bellas Artes a principios de la década del 90.

A más de 10 años de su implementación, y contando ya con una extensa base de información acerca de los resultados del desarrollo de esta experiencia, relatamos a continuación los lineamientos principales que sostienen los logros obtenidos en la asignatura Fundamentos Visuales del Departamento de Discursos Visuales, que integra el plan de estudios del 3° ciclo de la E.G.B.

El encuadre institucional construido a partir de las nuevas concepciones pedagógico-didácticas (gracias a los aportes de la teoría constructivista) y filosóficas referidas a la concepción del arte como lenguaje, produjeron en el ámbito de la

educación estética una transformación en los paradigmas tradicionales. Junto con ellos, los aportes de la semiótica, la lingüística, la teoría de la comunicación, el análisis de los discursos, generaron cambios sustanciales en el objetivo de este ámbito educativo, que definió como eje central de su proyecto el desarrollo de competencias comunicativas, tomando como objeto de estudio los lenguajes estéticos, formas simbólicas y complejas de la comunicación humana.

En este marco, el lenguaje visual, desde un punto de vista cognitivo, posee principios similares a los que rigen para cualquier otra forma de comunicación simbólica, y puede ser inscripto en una analogía con el lenguaje verbal en cuanto a conocimiento y formas de comunicación.

En la construcción e interpretación de los discursos visuales, su configuración puede entenderse entonces como un proceso en el cual interactúan los planos del código o lenguaje propiamente dicho, la atribución de significados en la construcción discursiva y el contexto de referencia en el que se desarrolla la acción comunicativa.

Todos los factores constitutivos del proceso comunicativo, interrelacionados en una configuración global, son indispensables a la hora de construir ese proceso. No existen, pues, factores que adquieran mayor importancia, ni que deban ser entendidos como sinónimo del proceso mismo. En otras palabras, el discurso que se comunica no es sólo el código, ni el significado, ni el contexto como entidades independientes. El mensaje visual no se reduce a la suma de unidades que se identifican separadamente. Es el núcleo de un intercambio complejo y dinámico entre sujetos que significan y resignifican, y en contextos que relativizan el sentido, transformando el mensaje mismo en un sinnúmero de mensajes nuevos.

Esta enunciación inhabilita el presupuesto de una educación estética anclada sólo en la enseñanza del código visual, de la producción o del análisis.

El objeto de estudio es el lenguaje visual como un fenómeno global, factible de ser analizado en cada uno de sus componentes para arribar a su mejor conocimiento.

Según Hargreaves, el proceso de aprendizaje estético puede definirse como una “conversación” entre operaciones perceptivas, productivas y reflexivas, como un diálogo entre las acciones de crear, percibir y reflexionar.

El desarrollo estético basado en los cambios de vínculo entre las diferentes posturas del alumno (autor, observador, investigador) en un proceso integrado, genera la ampliación de la experiencia visual, ofreciendo múltiples accesos al conocimiento estético.

Para facilitar el aprendizaje de los elementos que componen el discurso visual, el plan de estudios del 3º ciclo de la E.G.B. en el Bachillerato de Bellas Artes contiene una serie de asignaturas, entre las cuales nos situamos en Fundamentos Visuales.

Esta materia opera metodológicamente con la concepción de Hargreaves acerca del proceso de aprendizaje estético, como reflejo de la concepción que sostiene el proyecto departamental.

Su objetivo central es el estudio del comportamiento de los signos o elementos constitutivos del código, los principios, reglas y conceptos de la organización interna del discurso visual.

El Proyecto

El proyecto de innovación metodológica está basado en la construcción de procesos de comprobación de supuestos visuales, que a modo de enunciaciones hipotéticas deben ser probadas en su validez, configurando situaciones problemáticas con soluciones no tipificadas. Estas soluciones muestran un amplio espectro de respuestas, demostrando que el fenómeno visual no es la cristalización de un concepto, sino es un fenómeno dinámico y relativo en función de todos los factores que lo integran.

Damos como ejemplo una enunciación tomada como punto de partida de un proceso de comprobación desarrollado en 7º año: **“El punto puede verse como punto o como forma, según cual sea su relación con el contexto.”**

En el proceso de comprobación intervienen los tres planos que construyen el conocimiento visual: percepción, producción y reflexión enfocados como procedimientos cognitivos. Está estructurado en fases de desarrollo en las que se llevan a cabo acciones proyectadas, ejecutadas y analizadas en función de la construcción y reconstrucción del conocimiento en el aula.

Un ámbito particular de observación

Para relatar la experiencia de innovación pedagógica haciendo un recorrido transversal en el espacio de la asignatura, a lo largo de los tres niveles existentes en la E.G.B., hemos seleccionado el contenido global **“tamaño”**.

Este contenido, que va adquiriendo mayor nivel de complejidad a lo largo del 3º ciclo, indica el fuerte grado de vinculación curricular que caracteriza a la asignatura en los tres niveles.

En 7º año se trabajó en la percepción ilusoria (**ilusión óptica**) que se produce en el tamaño de un elemento, **según cual sea el tamaño de los elementos de su contexto**.

En 8º año se trabajó en la conformación de **agrupamientos por semejanza de tamaño** como variantes de interrelación de las partes en el todo.

En 9º año se trabajó **en el gradiente o contraste de tamaño de los elementos e intervalos**, que funciona como indicador de profundidad en el espacio representado, observando también como la inversión de la secuencia de gradiente o contraste provoca un efecto contrario a la indicación de espacio: la planimetría.

Este ámbito de observación nos permitió analizar las **soluciones particulares** propuestas como respuesta a los problemas visuales planteados (comprobación denunciados visuales) en cada nivel de desarrollo, observando cómo cada grupo de trabajo construye procesos de comprobación diferentes y demuestra la validez de la hipótesis visual de manera única y original.

El carácter particular de cada respuesta y la multiplicidad de ellas, nos permite arribar a la evidencia de la **concepción relativa de los enunciados visuales**. Estos múltiples resultados son socializados en plenarios en los cuales los alumnos comparten y confrontan sus propuestas, quedando demostrado en esta etapa del proceso la invalidación de la respuesta única.

En la metodología implementada en esta asignatura subyace la concepción pedagógica que, impulsada por el Proyecto institucional y departamental, asume la construcción de conocimiento en el aula como un compromiso ineludible.

El alumno no repite soluciones visuales estereotipadas ni responde con reglas fijas. Ante problemas iguales, se diversifican las propuestas, descartando como única la tradicional respuesta mecánica de tipo bidimensional que promovían viejas prácticas relacionadas con el aprendizaje del lenguaje visual, para dar cabida a construcciones visuales tridimensionales, llamadas construcciones demostrativas a veces manipulables que a través de procedimientos de transformación visual actúan como verdaderos objetos de experimentación.

A continuación ejemplificaremos con distintas respuestas la secuencia de contenidos explicitada anteriormente.

Las imágenes 1 y 2 dan muestra de la posibilidad que plantea un grupo de alumnos de 7º año. La estructura visual tridimensional consta de una base circular giratoria y un plano de fondo que atraviesa verticalmente el soporte horizontal. Esta construcción para comprobar se organiza en dos instancias. Los alumnos proponen al observador (que ya no es espectador) que actúe girando manualmente la base circular y accione empujando el cubo central que es el mismo en ambos campos visuales también iguales.

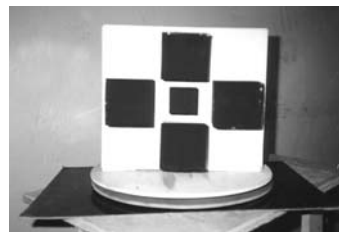


Imagen 1

Al manipular y analizar la estructura particular propuesta se infiere con claridad el concepto de ilusión óptica. Se plantea que una misma forma cúbica se puede ver de tamaño diferente, si la cotejamos con formas pequeñas o en contraste comparativo con formas grandes. En la puesta en común del plenario áulico, esta posibilidad de solución se compara y confronta con otras variadas demostraciones sobre el mismo enunciado visual para finalmente generar un fundamento del código visual.

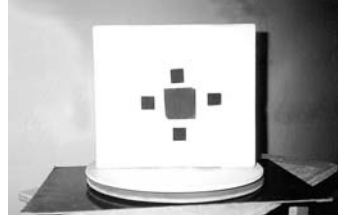


Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

En las imágenes 3 y 4 se observa una construcción demostrativa armada con pocos elementos, algunos como el banco pertenecen al espacio real del pasillo de la institución. Apoyadas sobre el alargado banco se ven tres esferas iguales que fueron previamente medidas y resultaron ser del mismo tamaño. Dos están fijamente colocadas en un extremo del banco y la otra en el opuesto. En la primera situación visual (N°3) parece pequeña la única esfera alejada. En la segunda situación (N°4) el observador cambia su ubicación espacial en el pasillo, lo cual ahora hace que vea la única esfera adelante muy grande con respecto a las dos que alejadas se ven más chicas. La distancia del observador con respecto a las esferas y sus cambios en el punto de observación son factores que transforman el tamaño de las esferas y provocan la ilusión óptica, pues las esferas siguen teniendo siempre el mismo tamaño. Esta es una de las tantas estructuras construidas con aparente simpleza pero evidente eficacia para abordar una solución a la problemática que sintetizaríamos como la ilusión óptica de cambio en el tamaño ocasionada por la distancia y el posible análisis comparativo con los elementos de su contexto.

En la imagen N°5 se expone otra construcción demostrativa llevada a cabo por una alumna de 7° año referida también a la ilusión óptica de tamaño, enunciada como “parece que vemos más grande o lo que es lo mismo, ver más largo un elemento según cambien los elementos de su entorno. Volvamos a mirar las imágenes N°1 y N°2 y a compararlas con esta demostración. En este caso la varilla central de la situación visual A y la otra igual en B. Están fijas y son del mismo largo, pero parecen de distintos largos cuando la comparamos con las varillas fijas que las rodean en cada situación. El observador, para ver la transformación, debe movilizarse y observar la estructura desde dos posiciones distintas a 45° con respecto al plano vertical que separa los dos planteos.



Imagen 5

La conformación de agrupamientos por semejanza de tamaño como variante de interrelación de las partes en el todo es en 8° año una enunciación visual a comprobar. Las perillas giradas por manipulación es la acción transformadora en esta construcción que demuestra las variadas posibilidades del agrupamiento y el contacto entre las partes para evidenciar reorganizaciones del todo visual.

Aprender que cambiar la relación entre las partes es cambiar el todo es un logro global de esta estructura tridimensional. Su construcción se idea sobre la base de un mecanismo de cuatro rodillos giratorios que producen al ser accionados manualmente los cambios visibles en un campo (sobre cintas sin fin) con aglomeraciones de elementos abstractos diferentes que van cambiando en sus cualidades.

En la imagen N°6 al frenar el giro de la cinta se congela una situación con agrupamientos de elementos generados por semejanza en la forma mientras que en la imagen N°7 es el tamaño el factor de vinculación provocador de otros grupos.



Imagen 6



Imagen 7

En las imágenes N°8 y N°9 se puede observar como el tamaño de los intervalos entre los elementos es cambiado manualmente al trasladar las partes por las guías horizontales de la base de la construcción. Al modificar los intervalos de una situación a la siguiente se produce la reorganización del todo en la búsqueda de mostrar variantes de la disimetría en la composición axial. Se verifica la intención de que agrupando por proximidad y cambiando por necesidad los tamaños de los intervalos el alumno busca regular los pesos visuales para equilibrar el todo.

Para referirnos al tamaño y el tratamiento de este contenido en 9° año inicialmente analizaremos lo que muestran las imágenes N°10 y N°11.

Podemos ver en dos instancias la instalación de una estructura tridimensional demostrativa construida a modo de maqueta en el espacio real de un pasillo de la institución. Se arriba a plantear esta demostración desde la previa observación del fenómeno de cambio abrupto o gradual de los tamaños en los elementos y en sus intervalos captados en el espacio del pasillo.

En la imagen N°10 se colocan los dos cubos a la misma distancia del que observa, uno a la derecha un poquito mayor en tamaño que el de la izquierda. Las varillas de la estructura contenedora de los cubos presentan entre si, la misma distancia o tamaño en los intervalos. En la situación siguiente se transforma la dirección de la estructura alargada de varillas que se ve ahora orientada en la profundidad del pasillo y perpendicular al observador. Aquí los tamaños de los cubos se contrastan viéndose el más lejano muy pequeño con respecto al situado adelante.

Continuando con la observación del fenómeno podemos analizar que las distancias entre las varillas también se va re-



Imagen 8



Imagen 9



Imagen 10

duciendo gradualmente hacia la lejanía, ilusión óptica que podría ser refutada al medir los tamaños de los intervalos iguales entre las varillas de la imagen N° 10.

En estas imágenes vemos dos instancias de una construcción demostrativa bidimensional de una alumna de 9° año. Desde la observación del espacio real ha identificado el indicador espacial que se enuncia de la siguiente manera: la pérdida gradual de los tamaños (o gradiente) de los elementos y de sus intervalos provoca o indica la sugerencia de profundidad en la representación en el plano.



Imagen 11

En la imagen de arriba (N° 12 A) representa un espacio planimétrico.

En la imagen de abajo (N° 12 B) representa un espacio profundo a través del gradiente de tamaño entre otros indicadores.

Ambas imágenes deben ser analizadas en comparativa para demostrar la transformación del espacio como fin último.



Imagen 12 A

Lograr demostrar cómo se pasa de la planimetría a la sugerencia de profundidad en el plano es meta a ser expuesta luego en el plenario de confrontación de soluciones variadas o reconocimiento de posibles errores. El gran descubrimiento global es el manejo relativo del espacio.



Imagen 12 B

Por último observamos aquí la utilización de campos plásticos de igual formato y tamaño. En el de arriba se observa el gradiente de tamaño como uno de los indicadores del espacio con sugerencia de profundidad. En el de abajo se percibe el paso transformador hacia la construcción de un espacio planimétrico.



Imagen 13 A;
Imagen 13 B

Es la reiterada constancia del tamaño, la con-traindicación que lo posibilita.

Bibliografía

- Hargreaves, David.* Infancia y educación artística. Ed. Morata.
- Kepes, Gyorgy.* El lenguaje de la visión. Ed. Infinito, Bs. As. 1976.
- Munari, Bruno.* Diseño y Comunicación Visual. Ed. G. Gilli, Barcelona 1979.
- Scott, Robert.* Fundamentos del diseño. Ed. Víctor Lerú, Bs. As., 1967
- Dantzic, Cynthia.* Diseño visual. Ed. Trillas, México 1994.
- Wong, Wuncius.* Fundamentos del diseño bi y tridimensional. Ed. G. Gilli, Barcelona 1979.
- Hesselgreen, Sven.* El lenguaje de la arquitectura. Eu.d.e.b.a., Bs. As., 1973.
- Bértola, Elena de.* El arte cinético. Ed. Nueva Visión, Bs. As. 1973.

VINCULACIÓN ENTRE ENFOQUES METODOLÓGICOS Y SISTEMAS EVALUATIVOS, REFERENTES A LAS LÍNEAS DE ACCESO AL CONOCIMIENTO ESTÉTICO EN EL 3^{ER} CICLO DE LA E.G.B.

Lic. Alejandra Bedouret
Lic. Teresita Miquelarena
Lic. Susana Ramírez

Introducción

El actual proyecto curricular del Departamento de Discursos Visuales del Bachillerato de Bellas Artes de la U.N.L.P. ha sido construido considerando los hechos estéticos como modo de conocimiento, en un mundo en el cual una gran cantidad de realizaciones creativas están vinculadas a la órbita de la imagen, en su dimensión expresiva y comunicativa.

Los aprendizajes vinculados a este objeto de estudio: **la imagen visual**, no deberán estar anclados exclusivamente en el hacer, sino que deberán verse asistidos por un intercambio de formas de conocimiento; las mismas, deberán poner en juego una serie de símbolos y convenciones socialmente compartidas, que se instalan a partir del desarrollo de facultades discriminativas y reflexivas.

Este nuevo enfoque asignado a la educación visual concibe el “hacer” como un campo vasto y complejo en el cual se desarrollan múltiples formas de conocimiento desde las cuales acceder a la experiencia estética, superando

el tradicional enfoque didáctico que ubicaba a la producción como un espacio de desarrollo técnico y productor del modelo academicista.

Desde un enfoque comunicacional, la enseñanza de la producción de la imagen visual como discurso, exige la construcción de conocimiento sobre todos los niveles concernientes al texto visual. En particular, los saberes referentes al lenguaje y a las formas de organización discursiva tienen su ámbito de desarrollo en las Áreas departamentales denominadas Área del Lenguaje y Área de la Producción. En ellas, el objeto de estudio se aborda desde saberes específicos, reflejados en secuencias de contenidos con particulares enfoques metodológicos y evaluativos, fuertemente vinculados entre sí, que dan cuenta de un conjunto de concepciones que constituyen el marco teórico sobre el que se funda este proyecto.

Metodología del área de producción

En un proceso de aprendizaje existen continuidades y discontinuidades, es decir momentos de acumulación, de cambios cuantitativos y momentos de saltos cualitativos, se articula lo nuevo y el reencuentro con la propia historia. Esta articulación implica siempre una redefinición de lo previo, es decir no partimos de la nada. El aprendizaje tiene una dimensión temporal, se encara desde lo vivido, lo aprendido es el referente desde el cual interpreto el presente. La nueva situación se nos impone con su diferencia.

Considerando esto, tomamos la resolución de problemas como base metodológica, ello implica no caer en repeticiones con respuestas probadas anteriormente, se enfrenta al alumno con el conflicto, con un problema a resolver y ante el cual no hay una única respuesta posible.

Esta metodología requiere la aplicación de diferentes estrategias, para solucionar distintas situaciones problemáticas.

Para esto suelen distinguirse cuatro fases relativamente independientes. Es el reconocimiento de cada una de estas fases lo que ayuda al docente, para identificar las dificultades que surgen a lo largo del proceso realizado con esta metodología, y a su vez, orientar a los alumnos en la comprensión, en la selección de estrategias, en la elaboración del plan, en su ejecución y modificación. Esto permitirá ver el problema no como una unidad compacta, sino reconocer en él las partes relativamente independientes, e identificar en cuáles de ellas intensificar la tarea con sus alumnos.

Enunciamos las cuatro fases utilizadas:

Para el alumno

1-Comprender el problema.

La comprensión del problema implica comprender el enunciado problemático, el objetivo de la situación a resolver y los datos involucrados.

2-Idear un plan.

Desarrollar un proyecto propio (composición), considerando los recursos adecuados para generar la imagen pertinente. Establecer intereses, prioridades, arriesgar procedimientos, reconocer agentes usados para fines similares y darles identidad propia.

3-Ejecutar el plan.

Habiendo decidido el proyecto, ser conciente de los tiempos para su realización, experimentar con los procedimientos y recursos proyectados evaluando su utilidad para el cumplimiento del trabajo.

4-Verificar los resultados.

La verificación del resultado es esencialmente activa de parte del alumno, pues guiado en su autoevaluación, debe reconocer los contenidos trabajados y el grado de manejo logrado para la solución de la composición.

Para el docente

1-Comprender el problema.

Guiar al alumno en la comprensión es enfrentarlo a revisar los agentes involucrados y el grado de interrelación que permiten, estableciendo situaciones de percepción y producción, desarrollando instancias comparativas de los resultados obtenidos, tanto individuales como grupales.

2-Idear un plan.

Constatar el uso de ideas previas, interrogar sobre la intencionalidad del discurso, remitir a los recursos analizados. Usar sus propios bocetos (estudios) para establecer comparaciones, en revisiones individuales. Propiciar el diálogo entre los alumnos para que debatan sobre las interpretaciones.

3-Ejecutar el plan.

Seguimiento riguroso en el desarrollo de la composición observando que no haya desviaciones. Capitalización de los errores como elementos propios del proceso. Previsión de distintos tiempos en la realización considerando cambios debidamente evaluados a medida que se presenten, revisándose su utilidad para el cumplimiento del objetivo.

Centralización de la atención del alumno sobre los contenidos principales,

atendiendo a nuevas opciones encontradas para un posterior desarrollo.

4-Verificar los resultados.

Se planifican instancias de evaluación aplicables durante las distintas fases.

Se establecen correlatos con el profesor y los propios pares estimulando la reflexión continua.

Verificación del resultado consensuada en forma grupal, promoviendo la reflexión crítica sobre el logro del objetivo.

**Metodología del Área Producción
Resolución de problemas**

PARA EL DOCENTE	PARA EL ALUMNO
1- Comprender el problema.	
Guiar al alumno para su comprensión.	La comprensión del enunciado problemático
2- Idear un plan.	
Estrategias para el desarrollo de la idea.	Desarrollo de un proyecto propio.
3- Ejecutar el plan.	
Seguimiento en el desarrollo del proceso.	Proceso de ejecución del proyecto.
4- Verificar los resultados.	
Planificar instancias de evaluación aplicables durante las distintas fases.	Verificación activa de parte del alumno. Autoevaluación.

Metodología del Área del Lenguaje

La línea metodológica que se plantea en el Área del Lenguaje para la construcción del conocimiento, tiene “el hacer comprobativo y demostrativo” como el eje constitutivo que desencadena los procesos de aprendizaje. Su finalidad es comprobar la validez de los enunciados visuales a través de construcciones demostrativas.

Para esto aborda los contenidos procedimentales y actitudinales como medios para el desarrollo de los contenidos conceptuales. Se consideran las estructuras de referencia del alumno, sus conocimientos previos y saberes vulgares, para construir el conocimiento desde proyectos de trabajo que posibilitan variadas formas de resolución.

Aborda la relatividad del comportamiento visual y propicia un espacio para poder compartir la información perceptiva, donde si bien la captación es personal, al compartirla se pueden confrontar varios registros.

Garantiza la apropiación de saberes procedimentales vinculados a la percepción, exploración, decodificación, articulación, producción, comprobación y fundamentación de los conceptos. Estos saberes se desprenden de los tres componentes del conocimiento estético enunciados por Gardner: percepción, producción y reflexión.

Organiza y planifica las situaciones didácticas para ajustar la tarea a las características y posibilidades de los alumnos.

Crea los mecanismos para un aprendizaje real y la aplicación con sentido de los principios visuales.

Construye estrategias de intervención y evaluación integradas a todas las fases del proceso.

Estas formas de intervención prevén actividades de aprendizaje orientadoras de búsqueda, de indagación, de intercambio, de duda, de comprobación, de trabajo conjunto, que son la clave para la construcción de un aprendizaje significativo.

Evaluación

Históricamente se nos ha presentado a la evaluación en educación estética como un componente didáctico incierto e innecesario.

Desde una concepción innatista de la educación artística, el docente, al actuar como mero estimulador del talento natural del alumno, sólo transmite procedimientos mecánicos de carácter reproductivo, y por lo tanto, sólo concibe a la evaluación como un mecanismo de medición de cuanto es capaz de reproducir el alumno los modelos y recetas de un Arte considerado verdadero y universal.

Desde una concepción animada por el determinismo evolutivo, la primacía de la actividad y el descubrimiento planteados como premisas didácticas conducen a la creencia de que el arte no se enseña, que el docente debe propiciar el descubrimiento a través de la experiencia directa, sin intervenir ni en sus procesos ni en sus resultados, situación que pone a la evaluación en el terreno de la más absoluta innecesidad.

En este nuevo paradigma de Educación Estética desde el que se construyó el proyecto curricular del Departamento de Discursos Visuales en el Bachillerato de Bellas Artes de la U.N.L.P., la enseñanza de la producción de hechos estéticos se aborda como contenido enseñable, a través de un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento en el aula.

Las metodologías desde las cuales se construyen estos procesos cognitivos, pertenecientes a las dos líneas de abordaje de los discursos visuales enunciadas

precedentemente, conciben a la construcción de conocimiento sobre los hechos estéticos como un proceso factible de ser observado descripto y valorado.

Estas operaciones de análisis, descripción y valoración, como operaciones de evaluación, forman parte del proceso de construcción de conocimiento siendo una fase más del mismo, y no como un mero acto de medición de rendimiento ni de cuantificación de resultados.

La actividad de evaluación no es una actividad prioritariamente técnica, debe enfocarse como una actividad reflexiva, que sirva para tomar conciencia del curso de desarrollo del proceso educativo, con el objetivo de arribar a una valoración del mismo.

Situados en estas nuevas posturas pedagógicas, a diario denunciamos que evaluamos procesos y no productos. Esta frase conjuga algunas contradicciones, que de una observación minuciosa, surgen en nuestras prácticas cotidianas. Decimos evaluar el proceso, pero valorizamos el producto final, y en el mejor de los casos, fragmentamos su construcción en un sinnúmero de variables para arribar finalmente a una nota única.

De algún modo, esta frase también conjuga la disyuntiva que, todo aquel docente que enmarque sus acciones en las nuevas propuestas didácticas, hallará frente a la decisión de cumplir con aquellas concepciones que de la evaluación sostiene conceptualmente, y a la premisa de cuantificación o valoración numérica que el sistema educativo impone como una necesidad emergente de la promoción del alumnos a niveles institucionales superiores.

Para reflexionar sobre esta disyuntiva: evaluar procesos, evaluar productos, deberemos trascender la incertidumbre y construir un problema cierto y definido. Interrogamos sobre el *objeto* de evaluación, la *finalidad*, el *método*, y el *usuario* nos permitirá avanzar hacia la respuesta.

Al denunciar como objeto evaluable los procesos de construcción del conocimiento estético, estamos adoptando para ello una modalidad formativa (Scriven 1967).

En cuanto a la *finalidad*, esta modalidad promueve la toma de decisiones para intervenir activa e intencionalmente en función de optimizar procesos y resultados, construyendo un saber, un cuerpo de información sobre el estado de situación previo al desarrollo del proceso, como así también en las fases de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. La evaluación es también un ámbito de comprobación de los logros obtenidos por los alumnos en relación a las expectativas proyectadas por el docente, como una acción verificadora de lo aprendido y no como sancionadora del no saber.

El *método* de la evaluación formativa de las Artes en cuestión se configura mediante en conjunto de acciones de intervención evaluatoria, sistematizadas mediante una serie de estrategias de fuerte vinculación con

el abordaje metodológico.

Las fases evaluatorias, que coinciden con las fases metodológicas, se ordenan en dos categorías: la autoevaluación (desde el alumno) como un proceso de conocimiento en la acción mediante el desarrollo de capacidades de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción, y la evaluación (desde el docente) que atraviesa por diferentes etapas y concluye en la valoración final.

De la definición de la *finalidad* y el método surge el usuario y la utilidad: para el alumno, la posibilidad de ser un observador de su propia acción; para el docente, la posibilidad de observar no sólo los progresos que realizan los alumnos, sino también recabar datos sobre los procesos que se instrumentan para lograr esos progresos. En función de los usuarios, la utilidad dependerá de planificar adecuados medios de comunicación entre observador y observado, para legitimar los fines denunciados.

Se incluyen algunos ejemplos de instrumentos de evaluación:

Taller de producción

Ficha de autoevaluación

Nombre:.....

Curso:..... Fecha:.....

1 - ¿Se logra profundidad? Mucha ... intermedia ... poca...

- ¿Qué recursos usaste para lograrla?

.....
.....

2 - Sensación de movimiento, mucha ... intermedia ... poca... ¿por qué?

.....
.....

3 - Identificación del clima tonal

.....

Taller de producción

Ficha de autoevaluación

Nombre:.....

Curso:..... Fecha:.....

Composición tridimensional

1 -¿Se produce una lectura circundante apropiada?

Si No Medianamente

2 - ¿Qué dominancia se produce, de llenos o vacíos?
Explicar cómo se percibe.

.....
.....

3 -¿Cómo se utilizaron las calidades de superficie

.....
.....

4 -¿Qué nivel de cooperación se logró en el grupo?

.....
.....

Calificar las actuaciones de tus compañeros

.....
.....

5 -Opinión personal con respecto al nivel alcanzado en el trabajo

.....
.....

Fundamentos Visuales
Ficha de Autoevaluación

Apellidos y Nombres	Nivel conceptual del trabajo	Grado de eficacia Y legibilidad de la construcción	Nivel de realización material

Instrumento del docente

1) b – Composición bidimensional, lineal.

N °	Alumno	Dibujo / Encuadre	-a-			-b-		Punt
			1	2	3	4	5	

-a -Alternancia de formas abiertas y cerradas (1: adecuada - 2: medianamente adecuada - 3: no adecuada).

-b -Recorridos visuales - Acentos (4: construye - 5: no construye).

Publicado en: EnIAD - Encuentro de Investigación en Arte y Diseño de la U.N.L.P.- año 2000.

Bibliografía

De Quiroga, Ana P. Matrices de aprendizaje.

Guzmán, Miguel de. Tendencias innovadoras en educación matemática.

Ramírez, Susana; Irrazabal, Jorge; Bedouret, Alejandra. Proyectos para 9º Año Taller de Producción- Bachillerato de Bellas Artes, U.N.L.P.

DISCURSOS
MUSICALES

APROXIMACIONES TEÓRICAS AL MARCO Y ESTRUCTURA DEPARTAMENTAL

1. Introducción

A fines del año 1992 comenzaron a producirse en el Departamento de Discursos Musicales una serie de cambios vinculados a la enseñanza de la Música, con el objeto de concretar en la práctica pedagógica tres ideas centrales propuestas en el nuevo Proyecto Institucional del Colegio:

- *“Considerar las demandas actuales de la comunidad”.*
- *“Redefinir la enseñanza artística a la luz de las teorías educacionales contemporáneas”.*
- *“Generar un nuevo plan de estudios que tome la enseñanza estética como un proceso para articular lenguajes que generen competencias comunicativas”.*

En una **primera etapa**, el trabajo se centró en el relevamiento de datos que permitieran precisar problemáticas observadas en el diagnóstico general de la situación en el ámbito institucional y departamental. A partir de esta in-

formación, fueron evaluados cuatro problemas, como aspectos prioritarios a resolver, dados los conflictos que originaban y su impacto en la calidad de la enseñanza:

- La presencia de prácticas pedagógicas que estimulaban una formación musical y la enseñanza del lenguaje, basada en la fragmentación del conocimiento y que se manifestaba en el interior de las aulas, a modo de “islas pedagógicas”.
- Las dificultades de comunicación para el logro de acuerdos pedagógico-musicales entre los profesores de la especialidad.
- La desvinculación entre las propuestas de formación musical para la enseñanza de la música, correspondientes a cada ciclo.

Estas problemáticas fueron interpretadas como derivaciones del modelo pedagógico- musical predominante en la cultura de la institución, en el que el rol del docente, la función del Colegio y el saber estético-musical se definían bajo los principios de la educación musical tradicional. En esta concepción se privilegiaba los supuestos del talento musical innato, estimulándose la transmisión de un tipo de conocimiento basado en el entrenamiento de destrezas, habilidades y la memorización de conceptos teóricos vacíos de significación. La orientación hacia el virtuosismo instrumental a partir de la reproducción de modelos ocupaba un lugar casi exclusivo, sin que se le otorgara interés al desarrollo de las capacidades de percepción y producción musical.

En una **segunda etapa**, se puso en marcha la implementación de estrategias diseñadas por la Gestión del Colegio para propiciar los cambios educativos y estéticos propuestos en el Proyecto Institucional, dando lugar posteriormente a la elaboración del marco teórico y a las modificaciones de la Estructura Departamental.

A continuación se presentan las ideas fundamentales sobre las que se basa el Marco Teórico Departamental.

Finalmente este escrito cierra con la Estructura Departamental diseñada a partir de líneas de acción desprendidas de los marcos teóricos adoptados.

Temario

- Aproximaciones teóricas al Marco Departamental

I- *Conocimiento y Aprendizaje de la Música en la Educación Formal*

1- La Problemática.

2- Conocimiento, cognición y experiencia musical.

- a- La composición, la ejecución y la audición.
 - b- El análisis crítico musical.
 - c- Sobre la producción y la reflexión.
 - d- Sobre la práctica musical.
- 3- Acerca del Discurso Musical.

II-La Enseñanza del Discurso Musical

- 1- Los propósitos de la enseñanza musical.
- 2- Sobre los contenidos y procesos de transposición didáctica.
 - a- Algunas problemáticas en el aprendizaje y la enseñanza de contenidos musicales.
 - Los aprendizajes sociales y la enseñanza de contenidos escolares.
 - Las prácticas pedagógicas en la construcción del conocimiento escolar.
 - b- Acerca de las transferencias de los aprendizajes.
- 3- A modo de síntesis

III- Cambios Educativos y Prácticas Áulicas.

La teoría y la práctica pedagógica

- Estructura del Departamento de Discursos Musicales

I- Marco Teórico y Estructura Departamental

II-Construcción de las Líneas - Áreas Departamentales

III- Los Ciclos de la Enseñanza

- 1- El Ciclo Básico
- 2- El 3º Ciclo de la EGB
- 3- El Ciclo Superior
 - a- Las Orientaciones

IV- Estructura Departamental. Cuadro de síntesis

- Aproximaciones teóricas al Marco Departamental

I- Conocimiento y Aprendizaje de la Música en la Educación Formal

1- La problemática

Cuando se abordan aspectos del campo de la pedagogía musical, subyacen ciertas problemáticas, cuyas respuestas van a traducirse finalmente en las de-

cisiones didácticas que adoptemos. Una de esas problemáticas refiere a nuestras ideas acerca del *saber musical*. En otras palabras, **qué deseamos que sea aprendido por nuestros alumnos**.

Este interrogante ha sido considerado por diversas teorías de la enseñanza musical, impactando en nuestra formación, en nuestras prácticas pedagógicas y en la construcción de concepciones que aún perduran como imaginarios sociales acerca del conocimiento musical, su enseñanza y aprendizaje.

Consideremos dos de ellas, que fueran fuertes paradigmas de la educación musical durante largas décadas y que intentarán constituirse como alternativas superadoras de la didáctica tradicional.

1-Algunos enfoques teóricos, colocaron el énfasis pedagógico en los **aspectos emocionales y afectivos** de la experiencia musical, entendidos en cierta forma, como la clave del conocimiento. Estos enfoques, intentaron explicar el poder de la música para mover e impresionar a las personas. Es posible aceptar el valor psicológico de estas respuestas a la música y un enfoque psicoanalítico, podría considerarlas interesantes como “autoexpresión creativa”, para reconocer y exteriorizar nuestros conflictos y sentimientos. Pero cuando nuestro interés recae sobre los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, como explica K. Swanwick-1989¹, estos enfoques tropiezan inevitablemente con un grave obstáculo: lo que alguien pueda decir acerca de sus experiencias emocionales y cómo la música las afecta, será forzosamente personal, ya que la música puede “significar” -en el sentido de los afectos-, cosas diferentes según se produzcan asociaciones espontáneas con experiencias de la historia individual.

Más aún, en cierta forma, los enfoques de la **autoexpresión** han facilitado creencias y supuestos sociales acerca de las artes como actividades personales y subjetivas, especialmente en comparación con el conocimiento científico. Tal vez, nuestros esfuerzos por jerarquizar la enseñanza de la música y sacarla de ese espacio al que fuera relegada por las concepciones positivistas espacio para “el ocio y la recreación”, hayan encontrado eco en estas tendencias pedagógico-musicales que marcaron una verdadera ruptura con los procesos cognitivos y otros actos de pensamiento, al legitimar la función y los objetivos de la educación musical casi exclusivamente en las respuestas emocionales y afectivas, que ciertamente experimentamos en nuestros encuentros con la música, pero que resultan difíciles de sostener como los saberes privilegiados de la educación musical en la escuela. Y esta relegación de las artes a la esfera de los sentimientos privados, no ha podido remediarse diciendo que son discursos alternativos y legítimos, que poseen su propia lógica e inteligencia.

2-A partir de los años ‘40, el campo de la Psicología musical colocó el

interés en las pruebas de **“habilidad” y destreza auditiva e instrumental**. Fueron frecuentes los estudios sobre las habilidades para identificar diferencias de intervalos de altura, discriminar timbres diferentes, evidenciar las destrezas motrices de ejecución instrumental, etc. Estas prácticas impactaron en el currículum musical, colocando el énfasis educativo en los datos y en la información musical, como también en el aprendizaje de destrezas motrices para el virtuosismo instrumental y auditivo. Actividades tales como responder a cuántos tiempos tiene un fragmento musical, qué instrumentos suenan, o bien basadas en la repetición de ejercicios motrices para la ejecución de instrumentos, pueden tal vez favorecer ciertos objetivos pedagógicos. Pero una educación centrada casi exclusivamente en estos aspectos, pueden también obstaculizar la enseñanza de otras cuestiones relacionadas a la estructura discursiva, fundamentales para una comprensión de la música misma.

En términos de K. Swanwick², es preciso evitar una actitud reduccionista, imaginando que construimos la experiencia musical a partir de átomos rudimentarios; que percibimos primero intervalos o distintos sonidos, que las líneas y tramas musicales se unen en nuestra mente una vez realizado el análisis de las partes componentes. Los estudios recientes sobre Psicología cognitiva de la audición revelan que existen diversos modos de percibir y de interpretar la información, gracias a ciertos procesos cognitivos que permiten establecer agrupaciones y jerarquizaciones de la información sensorial. La percepción de las estructuras musicales discursivas son abordadas de manera global, y este modo de percibir precede a la extracción o cálculo de las propiedades sonoras.

Este segundo paradigma colocó también el énfasis en el estudio de la técnica instrumental y vocal, reservando frecuentemente, el desarrollo de las capacidades interpretativas para los niveles de educación superior. Sin embargo, y aunque las actividades para el dominio de los materiales instrumentales sean necesarias, es preciso considerar que el estudio técnico constituye un medio para acceder a los diferentes niveles interpretativos, y por tanto, estos últimos requieren ser abordados desde los inicios del aprendizaje.

Las ideas desarrolladas por estos paradigmas, sin duda han representado aportes valiosos para la construcción del conocimiento en educación musical. Pero los inconvenientes señalados nos colocan nuevamente en la necesidad de volver a interrogarnos acerca del conocimiento musical, su enseñanza y aprendizaje.

Parecería trivial decir en la actualidad, que la música existe al margen de la educación formal en las escuelas y que los niños ingresan a ella con un bagaje de experiencias y conocimientos, que la mayoría de las veces, han resultado modos placenteros y significativos de apropiación. Sin embargo,

de ésta idea deriva la necesidad de cuestionarnos acerca de cuál puede ser el papel específico de la enseñanza musical en las instituciones educativas, y más aún, si aceptamos que no todos los saberes o formas culturales son susceptibles de figurar como contenidos curriculares, sino aquellos cuya asimilación y apropiación requieren de una ayuda específica por parte de la educación formal.³

Ahora bien, **¿cuáles son los saberes o formas culturales que pueden construirse a través de la experiencia musical en el espacio de la educación formal?**

Para Iris Yob -1993-⁴, si la música permite sólo un tipo de conocimiento ligado a lo emocional, o al dominio motriz, entonces podría presentarse como una experiencia sonora placentera, un acontecimiento emocional o un juego técnico con un instrumento; en cuyo caso difícilmente pueda legitimarse como espacio educativo relevante en el currículum escolar. Si en cambio la respuesta incluyera la posibilidad de argumentar que las mismas experiencias permiten el desarrollo de competencias y la apropiación de un conocimiento socialmente significativo, difíciles de acceder por otros caminos que no sean a través de la educación musical formal, entonces no podría sostenerse un currículum que la excluyera.

En lo que sigue se abordará esta última idea, desde las perspectivas cognitivas de la Educación Musical.

2- Conocimiento, cognición y experiencia musical

En los últimos años, los estudios en Psicología cognitiva de la música, filosofía y educación musical, han colocado el acento en enfoques que resultan de considerar la experiencia musical desde el conocimiento que ella misma construye. Al mismo tiempo, los avances en las teorías epistemológicas del siglo XX, han guiado alrededor del concepto de “constructivismo”, poniendo en discusión la verdad y la certeza positivista y enfocando en la comprensión y representación del conocimiento por la mente.

Los trabajos de Eleanor Stubley -1992-⁵, acerca del saber musical, desde un marco filosófico, presentan a las *interpretaciones constructivistas* como una alternativa, para considerar a **la música como modo de conocimiento**. Para estos enfoques, el saber y nuestra comprensión del mundo, tienen lugar gracias a la actividad cognitiva del sujeto, cuya experiencia inmediata reconoce elementos de la experiencia pasada. En estos procesos internos constructivos participan las representaciones sociales configuradas por las realizaciones atesoradas en la historia cultural. Así, la experiencia musical se define, en parte, por marcos colectivos de referencia, a través de los cuales cobra significados particulares para los diversos grupos sociales. En este sentido, las

interpretaciones pasadas de los discursos musicales atraviesan nuestras prácticas contemporáneas, nuestra formación y nuestro conocimiento acerca de la música.

Conocer es construir, no reproducir y esto supone la idea de que el sujeto cognitivo y social no es el mero producto del ambiente, ni el resultado de la herencia, sino una construcción que reúne ambos aspectos. Por tanto, el conocimiento no es un reflejo del mundo, sino una construcción social elaborada por los sujetos, sean conceptos, hechos, valores o procedimientos. Este saber, que no se limita al conocimiento declarativo, se ve manifiesto también en el Hacer, entiendo que las acciones mismas son formas de expresión de la inteligencia.

Dichas posiciones presentan al saber musical como un **lenguaje** simbólico y complejo que nos permite expresar con ideas sonoras nuestras propias representaciones acerca del mundo. Es pues, una *forma elaborada de comunicación humana no verbal* basada, como señala E. Bigand -1996-⁶ en una doble competencia: la posibilidad de incluir en una serie de signos acústicos elementos portadores de significados y la posibilidad de encontrar dichos elementos para comprender los significados implícitos. La idea de base, desde un punto de vista cognitivo, reside en considerar que la música posee principios similares que los que rigen para cualquier otra forma de comunicación simbólica. Y es aquí que podemos inscribirla en su analogía con el lenguaje verbal, en tanto conocimiento y forma de comunicación.

Ahora bien, la experiencia musical implica diversos caminos de acceso a través de los cuales los acontecimientos musicales pueden ser formados o constituidos en un espacio y en un tiempo determinados. Estos caminos dan lugar a la interpretación musical desde el auditor, el ejecutante y el compositor, incluyendo en este último al improvisador.

2. a- La composición, la ejecución y la audición

Al abordar estas actuaciones surgen ciertos interrogantes relacionados con la naturaleza de las mismas y con el aprendizaje. ¿Son actos fundamentalmente mecánicos que se aprenden a través de la repetición y el entrenamiento de acciones sucesivas?, ¿son habilidades innatas que demuestran algunos individuos talentosos?, o ¿son actos de pensamiento relacionados con la actividad cognitiva mediados por marcos culturales y que se manifiestan como competencias humanas que mejoran con las oportunidades de aprendizaje?. Evidentemente, el enfoque cognitivo constructivista sostiene esta última posición. Pero, y en términos de E. Bigand, 1996, ¿cómo la actividad musical, que parece apelar esencialmente a la imaginación, a la invención y a la emoción, podría tener componentes cercanos a la inteligencia, al conocimiento, a la

deducción, a la lógica, en fin, a todo lo que encierra la noción de “cognición” y que a priori parecería ser la antítesis de la experiencia artística y musical?.

En el caso del **compositor**, éste no crea una obra a partir de la nada, siguiendo únicamente las inclinaciones de su humor y de su fantasía. Toda obra musical se inscribe en un sistema de composición específico y obedece a reglas precisas. En consecuencia, y en el sentido que lo expresa Schloezer⁷, el hombre crea conforme a un cierto plan, y su obra revela datos y reglas que fijan su curso. Por tanto, la creación musical reposa sobre actividades mentales de deducción lógica, de razonamiento y de toma de decisiones.

Las actividades cognitivas juegan un rol esencial también en la actividad del **ejecutante**. En un primer momento, éste debe confrontarse a la partitura de una obra musical para “transformar” las informaciones visuales en informaciones sonoras y musicales. Pero, esa partitura jamás encierra la información suficiente como para interpretar la obra de manera musicalmente interesante, sino que el ejecutante deberá reconstruirla a partir de las informaciones parciales dadas por la partitura y deducir de esa información presente, la información ausente. Así, no sólo se sigue una partitura como un “mapa procedimental”, sino que es preciso realizar una lectura particular de ese mapa. Y este trabajo de “reconstrucción” hace evidente la intervención de las actividades cognitivas, presentando a la ejecución como un acto de **recreación interpretativa**. Similares consideraciones podrían hacerse en las situaciones en las que el ejecutante interpreta una obra memorizada, sin que medie en ningún momento la presencia de la partitura. La representación mental de la obra percibida auditivamente, funciona en cierta forma como “texto” a decodificar.

En cuanto al **auditor**, la existencia de actividades cognitivas se revela en el análisis de la información musical, que al comienzo, no es más que una serie de señales acústicas. Únicamente la intervención de numerosos procesos de decodificación y de transformación de la información nos permiten atribuir a esas señales un alto valor simbólico. Para lograr una representación significativa de un suceso sonoro o de un discurso musical, resulta fundamental la intervención de procesos cognitivos para elaborar representaciones mentales, tomar decisiones, establecer inferencias, interpretar y valorar información. El auditor, entonces, efectúa un verdadero trabajo de interpretación mental de la obra, a partir de la cual atribuye significados y accede a su comprensión, construyendo un conocimiento acerca de ella.

La ejecución, la audición y la composición, pueden entonces ser consideradas modos específicos de conocimiento musical, **un saber procedimental** que refiere al cómo conocemos y que implican diversas actividades mentales. El desarrollo de las mismas, no se produce nunca en el vacío, sino

que la actividad interna constructiva del sujeto, ocurre siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado, cuyas particularidades intervienen modulando los aprendizajes. Así, el conocimiento no se “imprime” en la mente de un sujeto neutro o naif, sino que tiene lugar como acto de interpretación del sujeto con respecto a los objetos del mundo.

¿La audición, la ejecución y la composición como modos de conocimiento específicos, suponen existencias independientes, paralelas o de algún modo imbricadas?

Los modos de conocimiento específicos están interconectados en la práctica, no sólo porque la comunicación misma los relaciona, sino también porque las capacidades que potencian a uno son necesarias para el otro. Desde los compositores y ejecutantes, las capacidades de audición son requeridas para atribuir significación y valoración tanto a los objetos del entorno cultural, como a sus propios productos. Desde los auditores, recorrer trayectos de composición y ejecución permite y facilita la comprensión de los procesos cognitivos de elaboración y de la trama interna del discurso musical, revelando asimismo una actividad de creación o de recreación. Y en cuanto al músico como ejecutante, de algún modo, al “reconstruir” la partitura, construye una versión de la obra, y en esta **recreación** juegan un papel fundamental sus análisis acerca de las estrategias y procedimientos compositivos que han dado lugar a la obra misma.⁸

Sin embargo, y aún cuando observemos estas interconexiones, nos es necesario reconocer que estos actos de interpretación no son unidireccionales, sino que admiten diferencias y existencias independientes.

En un **sentido semiológico**, no se persigue el encuentro de la intención composicional, ni los acuerdos directos entre los diferentes actos o modos específicos de conocimiento, sino considerar al discurso musical y sus actos como verdaderos “textos”, como formas elaboradas de comunicación humana, que posibilitan la apropiación de los objetos de conocimiento y la atribución de múltiples significados. Ahora bien, aunque tales interpretaciones puedan suponer una variedad de posibilidades y posiciones personales, están asimismo mediadas por aquellos sentidos y significados que han sido construidos por los diversos grupos sociales y son compartidos culturalmente.⁹

Desde un **punto de vista psicológico**, la independencia de estos modos, reside en el hecho de que el aprendizaje y el conocimiento en un tipo de representación y habilidad, “no nos permite predecir lo que se verá en la ventana de otra modalidad”. (Davidson y Scripp, 1992)¹⁰. Es cierto que a veces, lo conocido en una situación particular puede facilitar su transferencia a otras situaciones. Sin embargo, las interconexiones entre los modos de conocimiento específicos no suponen progresos paralelos, ni transferencias espontáneas de

sus aprendizajes. Al respecto, y a modo de ejemplo, es posible que el aprendizaje conceptual de aspectos de la armonía funcional puedan facilitarse luego de una experimentación a través de la improvisación y la ejecución interpretativa. Pero todos podemos reconocer situaciones en las que nos es posible analizar críticamente una obra con un alto nivel de complejidad, sin que ello signifique que podamos realizar su ejecución interpretativa o bien, que seamos capaces de componer discursos musicales de la misma calidad. Del mismo modo, podemos tal vez, alcanzar una buena interpretación de una obra mediante la ejecución y encontrar fuertes dificultades para describirla gráfica o verbalmente.

En este sentido entonces, resulta necesario reconsiderar aquellas posiciones pedagógicas que dan por supuesta la transferencia de los aprendizajes de un área a otra, como una cuestión que se produce de forma espontánea y natural en el sujeto. Las observaciones realizadas por las concepciones cognitivistas contemporáneas y aún por las concepciones constructivistas, han dado ya suficientes muestras de que, en todo caso, las transferencias de los aprendizajes debieran ser objeto explícito de enseñanza.

2. b- El análisis crítico musical

El estudio sobre la experiencia musical y los actos que involucra como modos de conocimiento, permite distinguir otra competencia, que aunque se encuentra implícita tanto en la composición, en la ejecución como en la audición, su importancia para la formación musical justifica considerarla particularmente: **el análisis crítico musical**.

Para K. Swanwick¹¹- la crítica es el discurso acerca de la música que compromete el juicio u opinión a cualquier nivel. Los comentarios críticos pueden ser variados, como expresiones sencillas de preferencia, o referidas al estilo y género musical; por ejemplo, expresiones de preferencia del tipo “me gusta” o “no me gusta”, de estilo y género como “esta obra es “barroca”, “es rock”, etc.

Pero, estos tipos de declaraciones que pueden ser consideradas como parte de una crítica musical, no son por sí mismas analíticas y tal vez no resulten significativas como contenidos sustantivos de la enseñanza musical en la escuela. En palabras del propio Swanwick, las declaraciones críticas que tienen fuerza analítica por definición, deben decir algo acerca de cómo funciona una obra musical en particular.

El análisis es un discurso sobre nuestras percepciones acerca de un objeto musical, que no necesariamente debe ser verbal, sino que puede realizarse por medio de la composición, la improvisación, la ejecución y aún, la producción gráfica convencional o analógica. Así, en los casos en que nos in-

terrogamos acerca de ¿cuál sería el efecto si cambiáramos las fuentes sonoras o los modos de acción?, o ¿cómo conseguir que un pasaje suene más o menos brillante?, o bien, ¿cómo mantener las expectativas del oyente?, podemos responder con acciones de ejecución vocal e instrumental sin que medie palabra alguna, y aún expresar aspectos vinculados al análisis crítico. Sin embargo, el lenguaje verbal contribuye significativamente a la comprensión y conceptualización musical, permitiendo alcanzar niveles de abstracción cada vez mayores.

Para el autor citado, pueden distinguirse 4 dimensiones fundamentales de discurso analítico que merecen ocupar un lugar de privilegio a la hora de proyectar acciones educativas.

- 1- Discursos acerca del manejo de las sonoridades, acerca de los timbres, de la textura, del registro.
- 2- Discursos acerca del carácter expresivo, de sus niveles dramáticos, o del gesto expresivo.
- 3- Discursos acerca de las relaciones estructurales: modos en que se relacionan los gestos expresivos, cambios, configuraciones y transiciones.
- 4- Discursos acerca del valor estético-musical de una obra, no con respecto al prejuicio estilístico, sino una conciencia de lo significativo de una obra particular para un auditor, en un tiempo y lugar.

2. c- Sobre la producción y la reflexión

Los modos de conocimiento musical específicos son asimismo actos de producción y de reflexión. En cuanto **actos de producción o creación**, implican, como ya se señalara, no sólo la actividad del compositor, sino que incluyen la propia ejecución interpretativa, como así también las representaciones escritas, habladas y gráficas que resultan de los procesos de percepción auditiva y análisis crítico.

Con respecto a la **reflexión**, resulta necesario detenernos para considerar algunas cuestiones particulares.

Focalizando en cualquiera de los modos de conocimiento específico, es posible relacionar la reflexión musical con los aportes teóricos de D. Schön al respecto¹³. Uno refiere a un tipo reflexión que ocurre durante la acción misma, es decir, *la reflexión en la acción*, y otro, luego de la realización, o *reflexión sobre la acción*.

Como explica E. Stuble¹⁴, **la reflexión en la acción** describe los procesos constructivos a través de los cuales los individuos acceden al saber en una situación particular, como en una situación desdoblada. El conocimiento obtenido en la acción, da cabida al pensamiento anticipado, mientras la acción es realizada, porque en el acto se forman expectativas acerca de

posibles modos de continuidad musical, gracias a las estrategias cognitivas, que nos permiten actuar y procesar la información.

La reflexión sobre la acción, refiere al tipo de conocimiento que se expresa cuando se describen las experiencias. Las descripciones verbales y gráficas representan transformaciones simbólicas de la experiencia original, que requieren pensar acerca de los procesos a través de los cuales ha sido anticipado y construido el conocimiento. En este sentido, la reflexión sobre la acción constituye una instancia privilegiada para poner en ejecución y enriquecer nuestra actividad metacognitiva.

Si bien estos tipos de reflexiones suponen conexiones entre sí, como dos tipos de conocimientos diferentes poseen relatos y desarrollos particulares, por lo que la consideración de ambas, de manera independiente e interrelacionada, reviste central importancia para el aprendizaje musical.

Como fuera ya señalado, ambas reflexiones pueden encontrarse presentes, en cualquier modo de conocimiento específico, considerados estos últimos como verdaderas herramientas del pensamiento. A modo de ejemplo, podemos referirnos al caso de la audición.

En los procesos perceptivos, la puesta en acto de las estrategias cognitivas permite la recomposición del discurso a través de representaciones mentales que tienen lugar al activarse estructuras de conocimiento entre las que se encuentran aquellas vinculadas a las experiencias y conocimientos previos y a nuestros imaginarios sobre los actos de composición y de ejecución. Cuando hablamos de recomposición nos referimos a cada una de las diferentes interpretaciones que el auditor pudiera realizar sobre el discurso musical, cuyo tiempo de exposición “corre”, no nos permite volver y necesitamos llegar a algún final o a algún punto para lograr abordar la globalidad de la idea. En esta interpretación a “tiempo real”, nuestras estrategias cognitivas nos permiten tomar decisiones, realizar inferencias y formarnos expectativas e hipótesis acerca de cómo continuarán las ideas musicales. Los momentos de reflexión sobre la acción son un volver a pensar sobre las representaciones mentales producidas durante la audición, pero ahora con la disposición de un tiempo mayor para recorrer el discurso en múltiples direcciones, “saltar” de una parte a otra, ir y volver por la música y quedarnos en el lugar que queramos. Asimismo, este tipo de reflexión nos permite establecer relaciones con otros conocimientos, lograr niveles de abstracción cada vez mayores y enriquecer las conceptualizaciones.

De este modo, la producción y la reflexión pueden ser consideradas como **dos ejes transversales** que necesariamente intervienen en los actos de ejecución, composición, audición y análisis crítico musical, manifestando la capacidad y necesidad humana para crear y atribuir significaciones.

2.d- Sobre la práctica musical

Los modos de conocimiento descriptos conllevan implícitamente el Hacer y la Práctica Musical. Cuando hablamos de la **práctica musical**, sea cual fuere la situación y el nivel del aprendizaje, estamos aludiendo a una actividad de alta complejidad que involucra diversos procesos cognitivos y formas de conocer. Si la experiencia musical implica un Hacer, entonces la práctica musical deberá ser un eje fundamental de trabajo permanente, no como mera ejercitación repetitiva o aplicación de unos conceptos teóricos, sino como experiencia ineludible que posibilita construir el conocimiento musical. Estas observaciones no renuncian a la ejercitación, sino en todo caso, plantean su consideración en situaciones que así lo requieran, tal es el caso del dominio de una habilidad o destreza particular, como medios para alcanzar niveles de comprensión musical mayores. En este sentido M. Carretero 1997- expresa, “la dicotomía de la práctica como actividad repetitiva y falta de significación y las destinadas a la comprensión constituye una falsa opción”. La práctica, sea renovadora y facilitadora de las transferencias, o bien monótona y ejercitadora, se complementa con la comprensión porque ayuda a crear las condiciones para que ésta se produzca.

El cambio propuesto entonces es de enfoque, al colocar el énfasis sobre todo en aquellas experiencias que permiten enriquecer nuestro repertorio de estrategias cognitivas, favoreciendo espacios para la reflexión, la producción y la búsqueda de un conocimiento que se construye en diálogo entre la teoría y la práctica. Este reconocimiento requiere que la práctica y sus características sean atendidas especialmente a la hora de proyectar y tomar decisiones pedagógico-didácticas.

3- Acerca del Discurso Musical

Se ha intentado desarrollar hasta aquí, ciertas cuestiones que refieren fundamentalmente al conocimiento musical en cuanto saber procedimental, es decir se ha focalizado la atención en el cómo conocemos. Pero una concepción de la enseñanza de la música que resignifique el conocimiento desde estos enfoques, supone considerar otros aspectos vinculados a saberes que participan fuertemente del aprendizaje musical y que posibilitan la interpretación de los discursos desde niveles cada vez más profundos. Nos estamos refiriendo al **qué conocemos**, o bien, cuáles son los saberes conceptuales básicos que contribuyen al aprendizaje de la música, sin dejar de reconocer que el conocimiento procedimental es un aspecto del pensamiento que requiere de la conceptualización para la valoración estético-musical. Por tanto, estos enfoques colocan una especial atención al qué y cómo conocemos **de manera interrelacionada**, no porque uno se desprenda del otro, sino porque se necesitan

mutuamente. Más aún, en la descripción desarrollada precedentemente acerca del conocimiento procedimental, se ha hecho referencia con frecuencia al conocimiento de tipo conceptual.

Si la música es un lenguaje simbólico, entonces su estructura gramatical y sus niveles de significación pueden ser analizados y aprendidos. Como ya fuera señalado, según E. Bigand, una de las características de la música que la asemeja al lenguaje verbal es su aspecto creador que supone la posibilidad de producir frases muy variadas que expresan pensamientos nuevos. Este aspecto innovador permite la comunicación y la interpretación de la información, contribuyendo al desarrollo del conocimiento. “El hecho de poder crear y comprender una infinidad de frases nuevas demuestra que el lenguaje no puede reducirse a un sistema de hábitos activados por estímulos exteriores y basados en la imitación y el condicionamiento”. Los sujetos construyen el Discurso Musical originando su propia interpretación de los problemas estético-musicales y esta actividad no se limita a los aspectos “fisionómicos” de la materia sonora. Aún cuando se encuentren ante una obra musical nueva, se llega a procesar una cantidad considerable de información que supera las características superficiales y que se relacionan con los aspectos estructurales del discurso, con sus configuraciones y relaciones.

El estudio de la Música supone la comprensión del discurso, su forma, su estructura, sus elementos expresivos, sus modos de organización y todos los aspectos comprendidos en el Lenguaje Musical, considerando las particularidades de una cultura en un lugar y en un tiempo determinados. El análisis de la estructura musical implica diversos niveles de estudio que no necesariamente suponen por sí mismos instancias de mayor o menor complejidad. (K. Swanwick - 1994)¹⁶. En cierto nivel, la estructura puede ser analizada en cuanto a las repeticiones y a los contrastes reconocidos, a sus configuraciones, a sus transiciones, a sus dimensiones en términos de ritmo, forma, textura, melodía, armonía, y materiales sonoros. En otros niveles, ciertamente puede ser el carácter expresivo el que nos ocupa la atención, como cuando nos preguntamos acerca de las características expresivas de un cambio; si pasa a ser más brillante, más agresivo, más o menos agitado, etc., y aún cómo se efectúa dicho cambio. En otras situaciones, podemos experimentar también la curiosidad por conocer el dominio de las fuentes sonoras, cuando interrogamos a cerca de cuestiones como: qué se manipula y controla para alcanzar tal o cual efecto.

Al respecto de estas temáticas cabe la referencia a una problemática educativa de suma importancia por sus impactos en las prácticas áulicas. Dicha problemática se vincula a la necesidad de clarificar y reconocer los **campos de conocimiento específicos**, objetos de estudio y sus sustentos

epistemológicos. En este sentido, la determinación de qué se entiende por composición, ejecución, percepción y análisis crítico constituye la posibilidad de identificar un cuerpo de saberes particulares a estas formas o actos de la experiencia musical, sobre todo si se conciben como modos o áreas de conocimiento. Cabe aclarar que los enfoques filosóficos y epistemológicos sostenidos no esperan un planteo acerca de estas cuestiones, cerrado, fijo y como vías de acceso a una verdad inmutable, sino en todo caso, la posibilidad de establecer acuerdos académicos acerca de aquellos contenidos que definen con fuerza disciplinar cada uno de esos modos o áreas de conocimiento, en razón de los estudios e investigaciones contemporáneos sobre el saber científico, artístico y estético-musical. La necesidad de dichos acuerdos constituye el punto de partida fundamental a la hora de seleccionar los **contenidos escolares**, determinar asignaturas o espacios curriculares, sus incumbencias y alcances.

A continuación se centrará el foco de atención en cuestiones generales vinculadas a la enseñanza de la Música, considerando las relaciones entre el saber procedimental y conceptual referidas al conocimiento del Discurso Musical.

II- La Enseñanza del Discurso Musical

1- Los Propósitos de la Enseñanza Musical

Los actos o modos de conocimiento musical considerados forman parte de una misma competencia: la de *interpretar hechos, situaciones, discursos estético-musicales, admitiendo la multiplicidad de significados y lecturas provisionales con relación a un contexto sociocultural y a las particularidades individuales*.¹⁷

Por tanto, si reconocemos, la participación de las habilidades cognitivas en el aprendizaje musical y si la música es entendida desde el conocimiento que su experiencia construye, que incluye el saber acerca del Discurso Musical y modalidades básicas que necesitan presentarse interrelacionadas, entonces los educadores podemos reconsiderar seriamente nuestro rol, apuntando al desarrollo de dichos actos como modos de conocimiento, favoreciendo la producción, la reflexión y por ende, la conceptualización, para la interpretación de los discursos estético-musicales cada vez con mejores actuaciones.

2- Sobre los contenidos y los procesos de transposición didáctica

Lo antedicho abre la consideración de las concepciones acerca de los contenidos de aprendizaje y los procesos de transposición didáctica.

El concepto de **contenido** “...es ya de por sí interpretable..., sobre todo, porque responder a la pregunta de qué contenido debe ocupar el tiempo de la enseñanza supone clarificar qué función queremos que cumpla ésta, en

relación con los individuos, con la cultura heredada, con la sociedad en la que estamos y con lo que aspiramos lograr...” (G. Sacristán - 1992). Por tanto, resulta necesario considerar un concepto de contenido que supere la fragmentación, - la mirada sólo desde la disciplina- y el criterio de verdad positivista. Los contenidos de aprendizaje no constituyen productos neutros o inocuos, sino que su selección supone una construcción socio-cultural.

Asimismo, estos planteos resignifican el papel del docente en los procesos de enseñanza- aprendizaje, entendiendo que su intervención está caracterizada por la función de guiar y facilitar los aprendizajes de los alumnos, a partir de la selección de unos contenidos que definan claramente la disciplina, asignatura de estudio y/o espacio curricular, y la presentación de unas experiencias de clase que posibiliten los intercambios entre los alumnos y el conocimiento musical.

En este sentido, las prácticas pedagógicas están íntimamente vinculadas a los procesos de **transposición didáctica**. “*Llamamos transposición didáctica al proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes por los cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado*”. (Frigerio-Poggi -1992-). Así, dichos procesos suponen una “traducción” de los contenidos académicos disciplinares para su difusión y enseñanza.

Estas cuestiones sobre contenidos y transposición didáctica recorren nuevamente el problema de la definición de los campos de estudio relativos a las áreas que participan en la formación musical, reafirmando lo señalado al respecto en el cierre del apartado anterior.

2.a- Algunas problemáticas en el aprendizaje y enseñanza de contenidos musicales

Bajo las ideas planteadas subyacen otras problemáticas, consideradas por los estudios psicológicos referidos a los esquemas cognitivos disponibles para permitir los cambios conceptuales. Los sujetos poseemos en nuestra memoria redes semánticas para organizar la información que nos rodea. En dichas redes, organizadas como mapas conceptuales, se encuentran lo que se da en llamar **conceptos previos**. Su construcción probablemente dependa de las contextualizaciones socio-culturales, de la especificidad del conocimiento, de nuestras oportunidades y experiencias educativas y de nuestros esquemas cognitivos, como también de nuestras expectativas e intereses. Así entonces, no basta con la presentación organizada de la información para que un alumno aprenda, ni mucho menos con la reiteración y la ejercitación, sino que será necesario favorecer la construcción de una representación interna donde la novedad pueda ser asimilada a las estructuras establecidas para

permitir sus modificaciones y enriquecimientos. A estas cuestiones refieren especialmente las concepciones acerca del aprendizaje significativo.

Dichos conceptos y experiencias previas no siempre facilitan los aprendizajes, sino que pueden presentarse como verdaderos obstáculos, resistentes al cambio y a la modificación. En efecto, las investigaciones al respecto demuestran que los sujetos presentamos en ciertas ocasiones representaciones ingenuas o primitivas con relación a los contenidos disciplinares, que suelen persistir en el tiempo, a pesar de la enseñanza recibida.

Los aprendizajes sociales y la enseñanza de contenidos escolares

Uno de los problemas pedagógico-didácticos relacionado a la enseñanza de contenidos musicales, refiere precisamente a la presencia de ciertas analogías y de relaciones espontáneas o intuitivas que se establecen a partir de las experiencias con los objetos de conocimiento. Por ejemplo, la aceleración sonora, remite a la aceleración del movimiento corporal y es frecuente que los alumnos acompañen sus producciones en este sentido, con un aumento de la intensidad y eventualmente de la altura. Los intentos didácticos por separar dichas ideas desde los comienzos de los aprendizajes, sin que medie una verdadera reflexión sobre estas problemáticas desde los diferentes modos de conocimiento musical, han tropezado con diversos problemas pedagógicos, resultando insuficientes para garantizar el acceso a nuevas configuraciones de los conceptos. Asimismo, las tendencias a las interpretaciones de tipo sucesivas y narrativas, que se observan en las composiciones y audiciones de muchos alumnos, tal vez como resultado de la búsqueda de la significación del discurso musical, se constituye en otra problemática que difícilmente pueda ser superada de no considerarse dispositivos didácticos particulares. Las ideas que los alumnos sostienen acerca de la música misma, el significado del trabajo y estudio musical, las concepciones sobre los actos de composición y ejecución, etc. presentan otras temáticas portadoras de las concepciones previas de los alumnos acerca del saber musical que merecen una atención particular a la hora de elaborar proyectos pedagógicos, a fin de propiciar los conflictos cognitivos.

En cualquier caso, resulta preferible atender y tal vez aceptar provisoriamente aquellas relaciones y analogías establecidas por los propios alumnos, a que tales analogías y concepciones provengan de propuestas del docente. De este modo, es posible obtener información acerca de los conceptos previos que sostienen los alumnos, orientar las prácticas pedagógicas y decidir el momento oportuno de ponerlos en conflicto.

Otro de los aspectos a considerar aquí, lo constituyen las formas y modos de hacer música de cada grupo social y sus representaciones acerca de la

misma, cuestión en la que los **medios de comunicación** poseen una alta incidencia, sobre todo en la sociedad contemporánea.

Los procesos de aprendizaje no tienen lugar únicamente en la escuela, sino que el conocimiento resulta tanto de los procesos de intervención pedagógica, de la actividad cognitiva del sujeto, como también de los procesos de “enculturación”, es decir de los modos particulares de comprender y hacer música de cada grupo socio-cultural. Si bien se hizo mención a la idea de C. Coll acerca de que no todos los saberes culturales son susceptibles de figurar como contenidos curriculares, en este enfoque de la enseñanza musical es necesario considerar las características de los intercambios cotidianos entre los objetos de conocimiento y los alumnos.

Las formas de percepción, interpretación, producción, realización y “consumo” de la Música, están en la actualidad altamente influenciadas por los medios de comunicación masivos. Atender a esta particularidad, incorporando las prácticas sociales cotidianas a las clases, contribuye no sólo a superar las fracturas entre el saber social y el escolar, sino que también permite obtener mayor información acerca de los niveles de desempeños de los alumnos en diferentes situaciones de aprendizaje, identificando sus conceptos previos y observando lo que desean y son capaces de Hacer con la Música misma. Esto no supone cambiar un repertorio o experiencia musical por otras, sino ampliar las posibilidades de conocimiento de las manifestaciones musicales que acontecen en la época actual, en la que conviven diferentes realidades, estilos y géneros musicales.

Las prácticas pedagógicas en la construcción del conocimiento escolar

En otro orden, también es necesario considerar ciertas prácticas pedagógicas, en tanto su frecuencia propicia construcciones conceptuales y procedimentales por parte de los alumnos, convirtiéndose a veces ellas mismas en obstáculos para el aprendizaje. Por ejemplo, cuando en la enseñanza musical, se jerarquizan y potencian casi exclusivamente actividades para identificar elementos del lenguaje por separado, a través de preguntas tales como ¿de qué intervalo se trata?, ¿cuál es el compás?, o ¿en qué modo está este pasaje?, es frecuente que los alumnos respondan de manera similar para resolver actividades de análisis musical, en las que se espera que se interrelacionen los elementos en función de las estructuras globales o del carácter expresivo.

Podrían mencionarse muchos otros ejemplos derivados de las prácticas pedagógicas tradicionales, no sólo en materia de enseñanza de la audición, sino también de la enseñanza instrumental y compositiva. En todo caso, la consideración de estas problemáticas tiene el objeto de llamar la especial atención

pedagógica sobre ellas, en tanto intervienen e influyen poderosamente en los modos en que aprendemos.

De lo anteriormente observado, puede concluirse que la construcción del saber musical se encuentra modulada por ciertos aspectos vinculados a los niveles de pensamiento de los alumnos, a sus representaciones acerca de la música y a las prácticas pedagógicas utilizadas para el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos escolares. Estas cuestiones revelan la necesidad de colocar el énfasis de la didáctica musical en el diseño de experiencias áulicas para la enseñanza de contenidos escolares, resultando fundamental el fuerte dominio de los contenidos disciplinares por parte del profesor, la consideración de las representaciones sociales acerca de la música y un sólido conocimiento del saber pedagógico. Dichas competencias docentes constituyen para estos enfoques los pilares de la enseñanza, pues facilitan el reconocimiento de los conceptos previos que sostienen los alumnos, la selección de contenidos atendiendo a los procesos de transposición didáctica y la elaboración de proyectos pedagógicos para el aprendizaje musical, posibilitando los cambios conceptuales.

2.b- Acerca de las transferencias de los aprendizajes

Las observaciones señaladas cobran mayor importancia al considerar los estudios psicológicos que en la actualidad han puesto en crisis los supuestos acerca de las transferencias de los aprendizajes que fueran sostenidas durante largo tiempo, en el sentido de que dichas transferencias se producen con espontaneidad, es decir que lo aprendido en un área, asignatura o materia puede ser recuperado por los alumnos naturalmente, sin que medie una intervención pedagógica explícita. Si bien ya se ha hecho referencia a esta problemática, es importante insistir en ella en tanto plantea un cambio ideológico educativo importante, frente a observaciones docentes tan habituales como, *los alumnos evidencian dificultades para imitar una secuencia rítmica, para leer una partitura, para identificar, ejecutar funciones armónicas, armonizar melodías o para reconocer formas musicales*. También será necesario resignificar el sentido de aquello que valoramos como logros de aprendizaje de los alumnos, por ejemplo cuando decimos *que los alumnos saben analizar, ejecutar o componer con tales o cuales estructuras del lenguaje musical*. En todo caso, estos logros o dificultades necesitarán ser contextualizados en cuanto a la situación de aprendizaje y enseñanza, es decir, no sólo considerando el modo de conocimiento en el que se presentan, sino también las particularidades de la actividad propuesta, los propósitos de enseñanza, las relaciones entre el saber disciplinar y el escolar, y el contexto socio-cultural que recupera la experiencia musical y a la que los alumnos vinculan.

Sobre la evaluación musical

Los enfoques desarrollados acerca de la educación musical sostienen que *saber algo no significa necesariamente saber operar con ese algo en todas las situaciones posibles, ni tampoco saber pensar ese algo.*

La cuestión descubre otra problemática educativa de fundamental importancia: **la evaluación**, considerando que la valoración del aprendizaje y de la enseñanza musical no pueden abordarse o concluirse sólo a través de unas formas particulares de evaluación. Esta actividad tan importante y comprometida merece un análisis más complejo, que involucre diversas miradas y puntos de vistas en el análisis de la situación de aprendizaje y de los tipos de conocimientos involucrados en ella.

Este replanteo del significado y función de la evaluación de los aprendizajes y de la selección de indicadores que permitan valorar las respuestas de los alumnos, considera relevante **tanto los procesos como los productos** del aprendizaje, entendiendo que juzgar las respuestas de los alumnos sólo en términos de “exactitud”, devalúa el desarrollo interpretativo, comunicativo y expresivo, es decir, los fines mismos de la enseñanza musical.

Los estudios cognitivos del desarrollo de las capacidades musicales, plantean un punto de vista alternativo, al priorizar la valoración de las respuestas de los alumnos mediante indicadores de interpretación cualitativos, como el análisis de “errores” o la valoración de las múltiples formas para resolver problemas planteados, superando las evaluaciones en términos de cantidad.

Estos análisis, compartidos con los alumnos y el equipo de profesores, intentan observar las respuestas teniendo en cuenta no sólo las características de la situación en particular, sino también los desempeños con relación a la totalidad del proceso de aprendizaje.

3- A modo de síntesis

Qué y cómo conocemos constituyen dos interrogantes centrales para pensar la enseñanza de la música, cuyos fines en las instituciones educativas implican *el desarrollo del pensamiento reflexivo musical, considerando todos sus niveles, su valoración y evaluación, en un contexto temporal y espacial determinado.* Este desarrollo permite inferir las propuestas estético-musicales no explícitas en una obra y acceder a sus múltiples interpretaciones. El pensamiento reflexivo participa de todos los actos y experiencias musicales.

Así entonces, la enseñanza de la Música supone considerar especialmente contenidos vinculados al aprendizaje del Discurso Musical y al desarrollo de los modos específicos de conocimiento, reconociendo y facilitando sus interrelaciones como verdaderos actos de producción, reflexión e interpretación, y otorgando un espacio de privilegio a los aprendizajes que conciernen al de-

sarrollo de las estrategias metacognitivas, en cuanto aprender a aprender.

Por tanto, a la hora de proyectar y planificar los actos de enseñanza, es preciso considerar:

- Las capacidades o habilidades cognitivas implicadas en las prácticas musicales.
- Las características del saber musical y los tipos de conocimientos involucrados.
- El contexto social, histórico y cultural en los que tienen lugar las prácticas musicales.
- Los contenidos disciplinares y los procesos de transposición didáctica.
- Las ideas y aprendizajes previos y simultáneos de los alumnos, provenientes del conocimiento experiencial y académico, favoreciendo la globalización de los aprendizajes.
- La selección de un repertorio académico y popular que respete los intereses del grupo y la pluralidad de estilos y géneros, atendiendo al medio socio-cultural.
- Los niveles madurativos del grupo de alumnos, favoreciendo los aprendizajes,
 - desde la manipulación y experimentación con los materiales y el carácter expresivo, hacia las estructuras y
 - desde la respuesta personal a la respuesta socialmente significativa, para la reelaboración de las actuaciones individuales.

III- Cambios Educativos y Prácticas Áulicas

La teoría y la práctica pedagógica

Las ideas presentadas, implícitamente han tratado sobre dos configuraciones claves de la pedagogía musical: **los discursos de la teoría y de la práctica**. Discursos que expresan una necesaria e inevitable relación. En la construcción histórica y social de dicha relación no han sido pocos los distanciamientos, las oposiciones, las indiferencias, los desencuentros. Sin embargo, es necesaria e inevitable la relación porque ella se expresa en cada una de nuestras decisiones y actos educativos, dentro y fuera del aula.

Cada vez que proyectamos y componemos nuestro trabajo, cada vez que lo realizamos con nuestros alumnos; cuando valoramos la enseñanza y el aprendizaje musical, lo hacemos a través de hipótesis basadas en ciertas teorías. Estas hipótesis manifiestan nuestras convicciones acerca de al menos dos interrogantes centrales en la educación: **qué resulta básico y necesario enseñar y aprender y cómo**, es decir, a través de qué procesos y metodologías pueden efectivizarse con mayor éxito los aprendizajes deseados. Lo

que subyace en estas decisiones no son más que nuestras teorías, nuestros marcos epistemológicos acerca de la educación musical.

Un profesor que privilegia la composición como el acto musical por excelencia, o el que sostiene que el centro de la formación es la enseñanza instrumental a través de un repertorio clásico europeo, el que otorga un espacio central al aprendizaje de la notación tradicional, todos ellos se apoyan en teorías sobre la música y la educación, de modo consciente o no.

Los problemas educativos resultan siempre problemas prácticos y su resolución no depende de un avance teórico, sino de la adopción de una línea de acción. No es posible entonces, una práctica pedagógica sin los argumentos de una teoría, sin poseer al menos un conocimiento intuitivo de qué se enseña y cómo se aprende. La enseñanza no es un trabajo mecánico ajeno a toda reflexión teórica. Pero tampoco puede pensarse en una teoría prescindiendo de las experiencias y de las prácticas, de las diferentes realidades que se expresan en el interior de las aulas, porque no se tratan de cuerpos de conocimiento que se generan en el vacío. Como dice Mèlich, “cuando los pedagogos positivistas pretenden desacreditar la teoría diciendo que de lo que se trata es de ir a los hechos, a la realidad, porque lo que importa es la práctica, no la teoría, se contradicen. Esas aseveraciones son ya de por sí una teoría”.

Para los enfoques expuestos, la relación entre teoría y práctica musical cobra especial interés, entendiendo la práctica no como mera actividad de aplicación, sino como sustento de la reflexión teórica, para cuestionar certezas y estimular el pensamiento reflexivo y crítico.

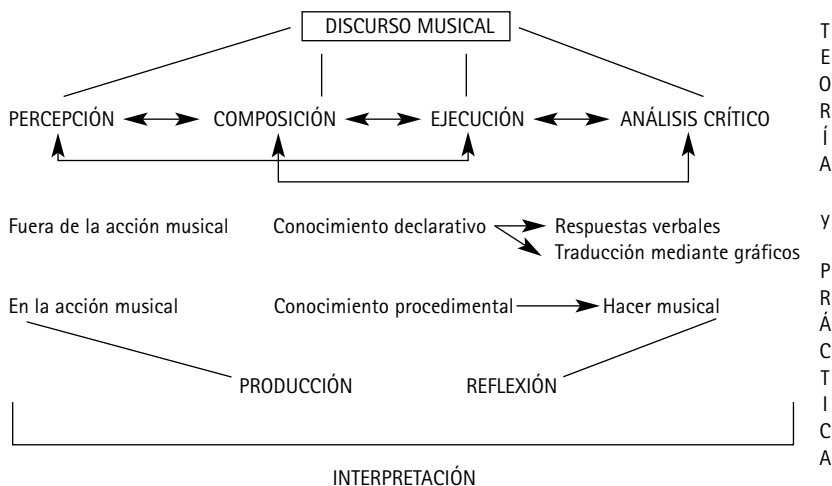
La **enseñanza musical** es entendida entonces, como un “**proceso de investigación y reflexión en y sobre la práctica**”, que requiere de planteamientos interdisciplinarios para abordar los hechos estético-musicales como una totalidad, manifestados en un contexto socio-cultural.

- Estructura del Departamento de Discursos Musicales

I- Marco Teórico y Estructura Departamental

Los conceptos que constituyen el marco teórico, han permitido pensar en una enseñanza del Discurso Musical, considerando el desarrollo de diferentes competencias específicas o *modos de conocimiento musical*: Audición Musical, Análisis Crítico Musical, Ejecución Musical y Composición Musical.

A continuación se presenta un cuadro de síntesis de las ideas más significativas desarrolladas precedentemente y que han sido especialmente consideradas para replantear la Estructura Departamental.



II- Construcción de las Líneas - Áreas Departamentales

Cada uno de los modos específicos de conocimiento musical ha dado lugar a la formación de cuatro áreas o Líneas Departamentales, en torno a las que se organizan las diferentes asignaturas o espacios curriculares seleccionados para la formación musical de los alumnos en el Colegio, constituyendo asimismo, ámbitos para el debate y formación de equipos de docentes.

Modos de Conocimiento	Audición	Composición	Ejecución	Análisis crítico
Líneas Departamentales	Percepción y Construcción	Producción - Composición	Producción Instrumental	Construcción Teórico-crítica

Cada una de las Líneas Departamentales se estructura a partir de campos o temáticas de estudio generales, que en la actualidad son objeto de reflexión por parte de los Equipos Docentes.

Línea: Percepción y Construcción de Discursos Musicales

Campo de estudio:

La interpretación del texto musical en los actos de audición. Se centra

en el desarrollo de competencias estético-musicales vinculadas a la audición y a la lectoescritura musical, sobre la base de la construcción de discursos socializados, considerando la interacción de las capacidades de: ejecución-recreación / improvisación-composición / percepción-reflexión crítica.

Línea: Producción – Composición de Discursos Musicales

Campo de estudio:

Los procedimientos compositivos del texto musical. Se centra en el desarrollo de competencias estético-musicales vinculadas a la construcción de procedimientos, estrategias y técnicas de producción compositiva musical con relación a los paradigmas socializados como a los de tipo experimental.

Línea: Producción instrumental de Discursos Musicales

Campo de estudio:

La interpretación instrumental y concertada del texto musical. Se centra en el desarrollo de competencias estético-musicales vinculadas a la ejecución individual y grupal, sobre la base de la praxis instrumental de discursos socializados de diversos registros, en dirección a la instalación de las propuestas de interpretación bajo lecturas contemporáneas, considerando las particularidades de los contextos de comunicación.

Línea: Construcción teórico-crítica del discurso musical

Campo de estudio:

La construcción conceptual y teórico-crítica del texto musical. Se centra en el desarrollo de competencias estético-musicales vinculadas al pensamiento crítico-reflexivo, a partir de la producción y el análisis de discursos musicales de diversos registros, propuestas estéticas, contextos comunicacionales y socio-culturales.

III-Los Ciclos de la Enseñanza

Cada Ciclo de la enseñanza musical focaliza los aprendizajes en una competencia en particular. Dichas competencias, se constituyen en los ejes pedagógicos transversales para facilitar los acuerdos intra-Líneas y evitar las fracturas del saber.

1- El Ciclo Básico

“La experimentación musical a partir de los saberes experienciales.”

Los primeros niveles de la enseñanza se caracterizan por un fuerte dominio de los saberes procedimentales, atendiendo especialmente a las formas de aprendizaje espontáneas y experienciales de los alumnos.

Se favorece así el desarrollo de las capacidades de exploración y experimentación en el Hacer Musical, a partir de lo próximo y conocido para gradualmente asimilar nuevas formas de acceso al conocimiento, correlacionando los desempeños musicales con las representaciones mentales y simbólicas.

2- El 3° Ciclo EGB:

“La construcción de las representaciones simbólicas musicales socializadas.”

En los niveles del 3° Ciclo de la EGB, los contenidos procedimentales se complejizan, desde instancias donde la intervención docente permite orientar y facilitar las tareas, hasta aquellas caracterizadas por los desempeños progresivamente más independientes, favoreciendo las capacidades metacognitivas. Esto supone el aprendizaje sistemático de procedimientos de producción-desde la audición, composición y ejecución, que permitan desempeños fluidos a nivel de los elementos del Lenguaje, focalizando en la construcción de estructuras con coherencia discursiva.

El trabajo sobre los contenidos conceptuales, desde instancias de denominación terminológica específica, se dirige a alcanzar otras en las que las relaciones conceptuales y la utilización de conceptualizaciones más disciplinares, se hacen imprescindibles para el enriquecimiento de los aprendizajes.

El desarrollo de las capacidades básicas de percepción, composición y ejecución musical interrelacionadas, se presentan como los objetivos predominantes de este ciclo, que cierra una etapa del aprendizaje. Asimismo, y en vinculación con esta idea, las situaciones de enseñanza- aprendizaje destinadas a colocar la atención en la situación comunicativa-producción / recepción, ocupan un espacio pedagógico prioritario.

Desde el punto de vista de la enseñanza, resultarán asimismo fundamental las siguientes cuestiones:

- Las transferencias del conocimiento desde y a otras áreas del aprendizaje, facilitadas por el docente.
- El análisis global del Discurso Musical, comprometiendo en él los contenidos aprendidos de forma relacionada.
- Las correlaciones entre los actos de percepción, ejecución y composición musical durante la realización de trabajos en las distintas líneas.
- La resolución de trabajos presentados bajo situaciones-problemas.

3- El Ciclo Superior:

“La interpretación crítico reflexiva del discurso musical y su instalación en el contexto socio-cultural.”

Durante esta etapa se trata de abordar las características del Discurso Musical a nivel del Lenguaje con mayor profundidad, estableciendo vínculos cada vez más conscientes y reflexivos en cuanto a su funcionamiento en diferentes contextos sociales, históricos y culturales. Por tanto, el análisis crítico reflexivo con las capacidades de inferencia e interpretación caracterizan esta instancia del aprendizaje.

Las relaciones entre los recursos técnico-compositivos, las estructuras y el carácter expresivo, la utilización cada vez más consciente y especulativa de los elementos del Lenguaje y de la organización discursiva con la intención de comunicar ideas, climas, y planteos musicales, se constituyen en otros de los objetivos relevantes del Ciclo.

Se prioriza entonces el conocimiento de las variadas formas de plantear y resolver problemas musicales, la atención y la reflexión acerca de las “desviaciones” y características pregnantes de las obras, las capacidades de inferencia para la interpretación, considerando los contextos que las limitan, junto a una mayor exigencia en los niveles de desempeños en los diferentes modos de conocimientos-audición, composición y ejecución musical.

3. a- Las Orientaciones

A partir del 2º año (4º año anterior) del Ciclo Superior, los alumnos pueden optar entre cuatro Orientaciones que constituyen espacios curriculares destinadas al desarrollo específico de capacidades y contenidos vinculadas a un área o Línea particular.

A continuación se sintetizan los saberes en los que focaliza cada una de ellas.

Orientación: Códigos Socializados

Esta Orientación plantea la formación desde el rol de realizador, -ejecutante-intérprete, considerando las producciones provenientes de la música académica como de la popular. Estos productos suelen estar altamente socializados, encontrándose instalados en contextos socio-culturales determinados, con una función y uso característicos, con organizaciones discursivas que responden a convenciones y normativas de una época, estilo o autor.

Se favorecen los aprendizajes vinculados a la ejecución instrumental, tanto individual como concertada, propiciando la valoración e interpretación de los productos musicales culturales, en constante transformación y reinterpretación.

Orientación: Códigos Experimentales

Esta Orientación pone el énfasis en la formación de los alumnos como realizadores, pero centrando la mirada en el compositor-emisor de discursos.

Son importantes las decisiones en torno a la construcción de discursos desde modos de producción habituales, -formas de organización conocidas y convencionales-, considerando luego las rupturas con estos modos, hacia las producciones más renovadoras en cuanto al Lenguaje y a los medios de producción; como resultado de la exploración, elaboración y transformación de los materiales. Asimismo, la Orientación da lugar a la búsqueda de nuevos recursos compositivos, a configuraciones discursivas de innovación a partir de la utilización de diversos materiales (sean éstos sonoros como multimediales), propiciando las vinculaciones posibles con otros lenguajes.

Orientación: Magisterio

La formación docente que brinda el Magisterio apunta a que los alumnos construyan sus propias metodologías de enseñanza, a partir del conocimiento y comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje, y por ende lo que implica la elaboración del proyecto áulico. Es por ello que en la formación docente se atiende a la profundización del lenguaje musical y a los procedimientos y técnicas de producción estético-musical en un contexto socio-cultural. Todos estos aspectos pedagógicos y musicales constituyen los fundamentos para la construcción del pensamiento didáctico-musical.

Orientación: Teórico - Crítico

La música como lenguaje constituye en la actualidad un área de conocimiento cuyos discursos presentan una alta variedad de funciones, significados, ámbitos, formas de construcción, roles, registros, medios, estilos y géneros.

La reflexión sobre estos aspectos con una mirada crítica de las diversas realidades musicales, estéticas y comunicativas, expresa el enfoque de esta Orientación.

Se coloca el énfasis en la formación de los alumnos en su rol de receptor, como intérprete-crítico, si bien los aspectos dedicados a la composición y ejecución no quedan excluidos. Por el contrario, se trata de construir reflexiones acerca de los discursos musicales, tanto populares como académicos, en su contexto socio-cultural, a partir de la producción individual y grupal de los mismos.

IV- Estructura Departamental. Cuadro de Síntesis

El siguiente cuadro presenta la Estructura del Departamento, considerando las competencias que persiguen el estudio de las Líneas y sus de-

DISCURSOS MUSICALES

limitaciones establecidas por las que se caracterizan los Ciclos de la Enseñanza, a lo largo de todos los años de formación musical.

CICLO	AÑO	LÍNEAS - ÁREAS			
		Percepción y construcción de Discursos Musicales	Producción - composición de Discursos Musicales Producción	Instrumental de Discursos Musicales	Construcción Teórico Crítica del Discurso Musical
BÁSICO La experimentación musical a partir de los saberes experienciales.	1º	Asignaturas Anuales Específicas			
	2º				
EGB La construcción de las representaciones simbólicas musicales socializadas.	7º	Asignaturas Anuales Específicas			
	8º				
	9º				
SUPERIOR La interpretación crítica reflexiva del discurso musical y su instalación en el contexto socio- cultural.	1º	Asignaturas Anuales Específicas			
	2º	Asignaturas Anuales Específicas (comunes a todas las orientaciones)			
		Elección de Orientaciones			
	4º	Magisterio	Códigos Experimentales	Códigos Socializados	Teórico - Crítico
Elección de Asignaturas Optativas (cuatrimestrales)					

Citas

- ¹ K. Swanwick. "Música, pensamiento y educación" Morata - 1992.
- ² K. Swanwick - 1992. op. citada.
- ³ C. Coll. "Los contenidos de la Reforma". Aula XXI - 1992.
- ⁴ Iris Yob. "The arts as ways of understanding". - En "Philosopher, teacher, musician". Jorgensen -1993.
- ⁵ Eleanor Stublely. "Philosophical foundations". En "Handbook of research on musical teaching and learning." R. Colwell -1992.
- ⁶ E. Bigand. "Les sciences de la cognition musicale". Bulletin de psychologie. XLVI Nro 411. Paris - 1996.
- ⁷ Scholoezer, P. y Scriabini, M. "Problemas de la música moderna". Seix Barral. Barcelona - 1973.
- ⁸ Las interrelaciones entre estos modos de conocimiento específicos, son también señaladas por D. Wolf, en Hargreaves, "Infancia y educación artística" Morata, 1992, presentándolas como verdaderas "conversaciones", que operan en el interior del sujeto a nivel de las funciones cognitivas. Así, un niño que explora formas gráficas para representar una idea musical que ha creado, implícitamente se pregunta: ¿Cómo pasaba de una parte a la otra?, o ¿Cómo es que tocaba? o bien ¿Cuál era la sonoridad? Estos interrogantes refieren de algún modo a su memoria como compositor, ejecutante y auditor, respectivamente.
- ⁹ U. Eco. "Los límites de la interpretación". Lumen 1992.
- ¹⁰ Davidson and Scripp. "Surveying the coordinates of cognitive skills in music". En R. Colwell.- 1992 op. citada.
- ¹¹ K. Swanwick. 1994. Universidad de Londres.
- ¹² "Todo análisis es crítica musical, pero no toda crítica es análisis". K. Swanwick. op. citada - 1994.
- ¹³ Donald Schön. "La formación de profesionales reflexivos". Paidós. 1992.
- ¹⁴ E. Stublely. op. citada. 1992
- ¹⁵ E. Bigand. op. citada - 1996.
- ¹⁶ K. Swanwick. op. citada. 1994
- ¹⁷ Desde los enfoques presentados, el término interpretación no se reserva sólo al dominio del ejecutante, como tradicionalmente fuera considerado, sino que refiere también a los actos del compositor y del auditor.
- ¹⁸ Las relaciones entre educación y enculturación han sido tratadas por autores como Frànces, Sloboda, Imberty y Zenatti.

LA PRODUCCIÓN DE DISCURSOS MUSICALES EN EL ÁREA DE INSTRUMENTO

Prof. Andrea A. Aguerre

La producción de discursos musicales a través de la ejecución de un instrumento musical conforma un área de suma importancia en el Bachillerato de Bellas Artes de la U.N.L.P. Es una asignatura que contribuye a la elección del colegio ya que al ingresar los alumnos deben definirse por un instrumento de los seis que propone el área: piano, guitarra, violín, violoncello, flauta y saxo. La relación docente-alumno es muy particular al tener un profesor asignado que trabajará en forma continua durante un ciclo y con dos encuentros individuales por semana, transformándose éste en un guía o tutor del tránsito del alumno. El trabajo extra requerido por la asignatura implica un esfuerzo continuo, día a día, y sin períodos de interrupción.

El área de instrumento funciona como síntesis y lugar de transferencia de las otras asignaturas del plan de estudio. Es la forma de materializar saberes adquiridos a través de la ejecución de un instrumento musical y de un lenguaje artístico. La puesta en escena del conglomerado de saberes musicales y no musicales. Así se manifiestan conocimientos del lenguaje musical, la com-

posición, la literatura, la semiótica, la historia, la geografía, el pensamiento matemático, el razonamiento científico, el lenguaje corporal, la filosofía, etc, sumado a las experiencias propias y previas de cada alumno.

Citando a K. Swanwick podemos aclarar estas ideas “Como nos recuerda Popper, son los productos, las cosas que decimos o hacemos, lo que nos capacita para comunicarnos. No podemos ver los procesos psicológicos internos en acción, a menos que haya alguna manifestación exterior, algún objeto visible, audible o tangible; un suceso perceptible. No somos capaces de responder a los procesos musicales de los alumnos si ellos no interpretan o, incluso no nos dicen algo.” K. Swanwick, 1988.

La producción instrumental

Tradicionalmente en las carreras de instrumentista de otras instituciones y en la materia instrumento del B.B.A. el perfil estético que se buscaba tenía estrecha relación con los paradigmas de la modernidad. Este perfil coincidía con el legado y los aportes teóricos de los grandes instrumentistas a cargo de la enseñanza instrumental.

“...La ejecución instrumental es un verdadero y original juego superior, hecho de bravuras, audacia, sangre fría, familiaridad con el riesgo, y posesión total de sus propios medios físicos... El pianista de nuestros días, ha de esforzarse constantemente en alcanzar una técnica natural, simple, sintética, precisa, racional y constructiva, técnica que lo capacite para ejecutar músicas de toda época, con la mayor simplicidad y naturalidad. A. Casella, 1936.

Se puede percibir un fuerte énfasis puesto en los aspectos técnicos y en el virtuosismo en la formación pianística.

La interpretación musical se relacionaba con la versión socializada del objeto estético como único referente y la fidelidad al compositor como meta primordial.

“...La ejecución precisa y fiel a todas las indicaciones del compositor debe ser la primera meta del intérprete... Sólo la más exacta observancia de todas las prescripciones interpretativas hace posible penetrar en el mundo espiritual y emocional de un maestro y verter así sus obras en un estilo genuino...” W. Giseking, 1930.

Es así como se consolidó un perfil universal de instrumentista que intentaba alcanzar la perfección absoluta, el progreso ilimitado de su técnica, la versión socializada como único referente, el dominio de mayor cantidad de repertorio posible, los mecanismos motrices óptimos para una adecuada ejecución, con el objeto de obtener prestigio y reconocimiento social.

El contexto social que le dio origen a dicho perfil se enmarca en la Modernidad, pensamiento filosófico comprendido entre 1600 y 1900, cuyos principios fundamentales son el mecanicismo, que disolvió la concepción jerárquica y todista del ser, y el subjetivismo, es decir, el desplazamiento del centro de la vida hacia el sujeto.

La idea de “racionalidad” o el área de influencia de la razón a diversas zonas culturales, intelectuales y sociológicas es otro de los conceptos fundamentales que nos permitirán caracterizar el escenario Moderno.

“El proyecto de la modernidad apostaba al progreso. Se creía que la ciencia avanzaba hacia la verdad, el arte se expandiría como forma de vida y la ética encontraría la universalidad de las normas fundamentadas racionalmente.” E. Díaz, 1988

Dentro de este marco se desplazó la función de la música, pasando de ser complemento de otra cosa a tener un fin en sí misma, consolidándose así conceptos fundamentales tales como el de público y el de concierto. Consecuentemente se establece la idea de músico profesional que debe satisfacer las demandas de la burguesía que asiste a las salas de concierto.

El arquetipo de instrumentista - intérprete virtuoso descrito anteriormente encuentra en éste contexto un lugar social apto para desarrollar su trabajo profesional. Es así como la lista de virtuosos del siglo XIX podría ser más que extensa.

Al intentar replantear el perfil de instrumentista resultó necesario considerar el escenario actual considerando el debate Modernidad - Postmodernidad: “...Lo Postmoderno es un temple de ánimo, una sensibilidad poblada por múltiples movimientos artísticos, culturales, sociales y políticos; una actitud y un modo de la experiencia que atraviesa e impregna disciplinas, teorías y corrientes de pensamiento diversas pero que, en modo alguno se agota en ellas...” Reigadas, Cristina - 1989.

Por lo tanto el contexto sociocultural en el cual debemos repensar el perfil de instrumentista el Bachillerato de Bellas Artes será diverso, complejo, mutante, pluralista, múltiple, individualista, experimental, multiforme, etc.

En este contexto la producción instrumental debe concebirse como un proceso complejo que involucra conceptos, procedimientos y actitudes particulares de cada individuo que desarrollarán una competencia instrumental óptima para generar situaciones comunicativas en los distintos registros del lenguaje musical.

Es así como “Debemos de guardarnos, pues, de teorizar vagamente sobre productos y procesos, en la creencia de que un producto es necesariamente una cosa acabada, repetida, anotada, esculpida en una piedra. No es así. Nuestros productos son siempre provisionales, abiertos a la crítica, al

cambio, al desarrollo y a la reinterpretación. Son simplemente la forma que adoptan unas ideas: procesos que tienen forma y sustancia”. K. Swanwick, 1988.

La propuesta metodológica

¿Qué significa entonces ser competente instrumentalmente? Esta pregunta es la que nos permitió en el Bachillerato de Bellas Artes replantear tanto el marco teórico general que involucra el nuevo perfil de instrumentista como las propuestas pedagógicas y los proyectos áulicos.

Formar un individuo competente instrumentalmente implica el dominio de los conceptos y procedimientos involucrados en la totalidad de las acciones que realice con el instrumento, la aplicación de dichos conceptos y procedimientos a las diversas situaciones que el contexto le requiera y el reconocimiento y la valoración de las diversas manifestaciones a las que se exponga.

En base a esto se consolidó el objetivo general de la línea departamental: **Desarrollar competencias de producción instrumental - técnico musicales, interpretativo comunicativas y de decodificación - que permitan actualizar discursos musicales de diversos registros y relacionarlos con su marco cultural con el fin de crear situaciones comunicativas.**

Siguiendo con esta línea de trabajo se delimitaron áreas que permitieron reformular los programas de estudio y optimizar las clases de instrumentos en el Bachillerato de Bellas Artes. Los objetivos y contenidos se dividieron en específicos y transversales y las áreas de trabajo se desarrollaron en ambos sentidos según el año y el instrumento.

Objetivos y Contenidos específicos

1. Técnico musicales: involucra un conjunto de habilidades motrices y posturales necesarias para la ejecución instrumental.
2. Interpretativo comunicativos: involucra conceptos y procedimientos para la ejecución de obras de distintos estilos.
3. De decodificación: involucra conceptos y procedimientos para la lectura de obras con distintos tiempos de resolución.

Objetivos y Contenidos transversales

1. Técnicas de estudio: involucra la sistematización necesaria en el estudio

del instrumento.

2. Tipos de memoria: involucra los distintos tipos de memoria utilizados y por desarrollar.
3. Competencia comunicativa en acto: involucra la participación de audiciones, conciertos, trimestrales, etc.

Cabe aclarar que esta división en áreas es a los efectos de organizar y sistematizar los saberes ya que en la práctica resulta muy difícil de separar. Sin embargo nos permitió establecer y acordar con claridad las pautas de acreditación, las expectativas de logro y la bibliografía.

En la tarea áulica, al incorporar estas innovaciones, se logró que a partir de esta división en todas las clases se trabaje sobre cada una de las áreas. Y si así no se hiciera la clase siguiente, en la misma semana se trabajaría sobre las áreas o aspectos que no fueron contemplados en la anterior. Desplazando así a la clase centrada únicamente en el trabajo de una obra.

De la misma forma el estudio particular del alumno se organiza tendiendo a que el alumno en su estadía con el instrumento transcurra por todas las áreas mencionadas.

Aportes a la evaluación

El área de trabajo denominada “Competencia comunicativa en acto” encierra un conjunto de actividades fundamentales tanto para el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos como para la evaluación de la actividad docente desarrollada en el área de instrumento.

Las audiciones internas, los conciertos, las muestras, los exámenes trimestrales son situaciones en las que los alumnos experimentan el comunicarse con distintos públicos y por lo tanto con distintos niveles de compromiso a través de la ejecución de un instrumento musical y un lenguaje artístico.

A su vez, estas situaciones permiten a los docentes lograr unidad de criterios al evaluar y el intercambio de metodologías y materiales.

LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN MUSICAL BASADA EN EL LENGUAJE MUSICAL TONAL

Prof. Paula Mesa

Marco Referencial – Fundamentación

En estos años de trabajo docente en el campo de la armonía, han surgido preguntas que posibilitaron el abordaje de nuevas concepciones en el enfoque de esta problemática.

Así, desde las vivencias del estudio tradicional hasta la necesidad de un análisis que dé cuenta de la interacción del componente armónico con los demás elementos musicales, hemos seguido un camino de búsqueda de enfoques que posibiliten una lectura sistémica del discurso “armónico”. De esta forma, hemos observado que las tradicionales reglas operativas de construcción (que figuran en todos los “Tratados de Armonía”) pueden alcanzar cierta lógica si se las estudia con un criterio sistémico. En efecto, publicaciones significativas (tanto de autores nacionales como extranjeros) consisten, en su mayoría, en manuales que son una colección de reglas operativas desgajadas del contexto musical.

El problema, entonces, que se presenta en lo que respecta a este tipo de

bibliografía sobre el componente armónico, radica en la falta de un enfoque que interprete a dicho componente en sus diversas etapas de transformación además de no dar cuenta de la interacción con los demás componentes musicales, tales como la melodía, el ritmo o la textura. De este modo, las obras analizadas no alcanzan a reflejar las relaciones generales o particulares que en ella se producen con respecto al componente armónico.

Si bien es cierto que cierta bibliografía moderna enfoca los aspectos de la funcionalidad armónica en interacción con los demás componentes musicales, no ubican a las diferentes “reglas” constructivas dentro de un contexto histórico determinado y como emergentes de la conducta del sistema tonal en ese preciso momento histórico. Tampoco plantean las lógicas constructivas que sirven tanto al apuntalamiento del sistema tonal como a las perturbaciones que dicho sistema puede soportar. Debemos agregar a su vez que la utilización de estas herramientas en los diferentes estilos de la música popular no han poseído ninguna atención desde el área de estudio académico.

La hipótesis de que la interacción entre los distintos elementos musicales y el componente armónico generan campos significativos condujo a la aplicación de un modelo teórico de análisis para la armonía tonal, basado en la “Teoría General de los Sistemas”.

Los principios sistémicos o postulados en que se ha basado esta metodología de análisis de la música tonal son los de: orden jerárquico, organización, comportamiento, estabilidad, interacción, teleología, equifinalidad, entropía.

Este enfoque también posibilita una lectura globalizadora del sistema tonal, el cual ha sido dividido en las siguientes etapas:

- *gestación* (aprox. desde 1500 hasta 1600);
- *desarrollo* (aprox. desde 1600 hasta 1750);
- *crystalización* (aprox. desde 1750 hasta 1800);
- *crisis* (desde 1800 hasta 1880)
- *disolución* (aprox. desde 1880 hasta 1920).
- *música popular del s. XX* (Jazz, Tango, Música Brasileña)

Estas divisiones (que son efectuadas solamente para un estudio diacrónico de la tonalidad) marcan un proceso de consolidación hacia la eficiencia del sistema tonal, su posterior crisis y disolución.

De esta forma nos ha sido posible leer las obras musicales tonales como lógicas constructivas sistémicas insertas dentro de un contexto histórico determinado y como emergentes del comportamiento del sistema tonal dentro de dicho contexto.

Este enfoque profundiza, entonces, el estudio del componente armónico

tonal desde la perspectiva de un *sistema*.

Es necesario en una primera etapa partir de conceptos básicos como escalas, intervalos, tonalidades mayores y menores, para ingresar, posteriormente, en el campo específicamente armónico, es decir, partir de los elementos del Lenguaje Musical para entender luego su interrelación. De todas formas, cabe consignar que las problemáticas a que arribamos en esta etapa poseen un enfoque de índole perceptivo-funcional y no enciclopedista, los contenidos se analizan dentro de su contexto musical y no como elementos aislados de la obra.

Se plantea así un objetivo implícito que es situar al alumno frente al componente armónico como un elemento más y cuya funcionalidad está dada por la interacción con los demás componentes musicales. Esto, también, puede dar cuenta de la situación por la que atraviesa el sistema tonal en una etapa determinada de su transformación.

Es importante señalar que el material musical sobre el cual se trabaja se obtiene tanto de las obras de los compositores centroeuropeos de los siglos XVII, XVIII, XIX y XX, como así también de la música popular argentina y latinoamericana contemporáneas.

Se propone así al alumno una escucha contextualizadora del componente armónico donde cada acorde adquiere una función determinada de acuerdo a la obra en que se inserta y al contexto histórico a que dicha obra pertenezca. Esto comprende la organización de la información obtenida de las experiencias perceptuales directas de los ejemplos musicales. Posibilita a su vez, partir de sus preferencias artísticas y respetar sus criterios de elección, evitando así la desvinculación entre la teoría, la práctica y su contexto sociocultural.

La "lectura" que se haga de dichos ejemplos incluye la operación analítica de las obras como así también la producción compositiva basada en esos análisis. Este objetivo se desarrolla en los trabajos prácticos permitiendo la formación de una base metodológica e informativa sobre la cual se aplican las categorías conceptuales elaboradas en las clases teóricas, para luego arribar a algunas síntesis elaborativas e interpretativas.

Este trabajo está basado en el proyecto de investigación titulado: Un Enfoque Sistémico del Componente Armónico Tonal, realizado por integrantes de la Cátedra de Lenguaje Musical Tonal de La Facultad de Bellas Artes dirigido por el Profesor Sergio Balderrabano, dentro del marco de los proyectos de incentivos. A su vez ha sido punto de partida para dar marco metodológico a las Asignaturas Composición Musical grupal de noveno y a Composición Musical de primer año del Bachillerato de Bellas Artes (UNLP).

Bibliografía

Partituras musicales.

Grabaciones de música popular.

Apuntes de las asignaturas Armonía y Lenguaje Musical Tonal de la Facultad de Bellas Artes UNLP.

De la Motte, Diether. 1989. Armonía. Barcelona. Ed. Labor. 1991. Contrapunto. Barcelona. Ed. Labor.

Hindemith, Paul. 1949. Armonía Tradicional. Buenos Aires. Ricordi S.A.

Keller, Hermann. 1964. Fraseo y Articulación. Buenos Aires. Eudeba.

Kühn, Clemens. 1992. Tratado de la Forma Musical. Barcelona. Editorial Labor.

Leuchter, Erwin. 1971. Armonía Práctica. Buenos Aires. Ricordi S.A.

Riemann, Hugo. 1936. Fraseo Musical. Barcelona. Editorial Labor.

Schoenberg, Arnold. 1974. Tratado de Armonía. Madrid. Real Musical 1989. Fundamentos de la Composición Musical. Madrid. Real Musical.

Toch, Ernst. 1994. La melodía. Barcelona. Editorial Labor.

Piston, Walter. 1991. Armonía. Barcelona. Editorial Labor

Zamacois, Joaquín. 1980. Tratado de Armonía. Barcelona. Editorial Labor. 1971. Curso de Formas Musicales. Barcelona. Editorial Labor.

ENSAMBLE DE CUERDAS DE LA E.G.B.

ENSEÑANZA PREPARATORIA PARA LA ORQUESTA ESTUDIO

Prof. Marisa Corral

“La pedagogía musical contemporánea, conjuntamente con el enfoque individual sobre el educando, actualmente le brindan mucho mayor atención a las diversas formas de musicalización grupal. En estas formas de trabajo colectivo, los pedagogos han observado una serie de reservas “extras” disponibles, para la educación musical creativa del niño, asociadas en primer lugar con la educación del hábito a la laboriosidad”¹.

Toda institución educativa adopta una posición y una orientación que implica una actitud selectiva de la cultura, y se concreta a través del currículum que se pone en práctica. En la mayoría de los casos ese currículum le es “dado” a las instituciones a través de organismos de conducción central. El Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo” que se ocupa de la educación estética y cuyo plan de estudio está influido por la filosofía de la educación a través del arte, tiene la posibilidad de construir su propio proyecto curricular, esto implica un desafío y un compromiso para sus integrantes que les permite responder a necesidades que se presenten y así contribuir a la formación y

desarrollo de las competencias estéticas y comunicativas.

El marco teórico en el cual se basa ese proyecto curricular se inscribe dentro de una concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica, ya que sitúa la actividad mental constructiva del alumno, en la base de los procesos de desarrollo personal, que trata de promover la educación escolar, y sostiene que - “deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias, sean lo más correctos y ricos posible”.²

Las diferentes áreas programan sus acciones en el marco del departamento y estos proyectos son significativos por ser coordinados, abarcados, atravesados por la lógica y la impronta de esa unidad de integración. Inscripto en esta concepción constructivista se presentó el proyecto de formación de un ensamble para los alumnos de instrumentos de cuerda frotada del E.G.B. (7mo, 8vo y 9no), donde la tarea del docente es realmente una ayuda pedagógica, entendida en términos constructivistas, pues el proceso de aprendizaje lo realiza el sujeto en forma absolutamente personal, y el docente brinda los medios disponibles para favorecer y orientar ese proceso, pero que en definitiva es un mediador. Esta intervención pedagógica tiene ciertas estrategias:

- La consideración de los conocimientos previos que los alumnos ensamblistas poseen, como por ejemplo experiencias previas en la ejecución instrumental grupal.
- La selección y organización de los contenidos:
 - Contenidos técnicos musicales.
 - Contenidos interpretativos comunicativos.
 - Contenidos de decodificación.
- La organización y planificación de situaciones didácticas, que permitirá ajustar la tarea a las características y posibilidades de los alumnos, y prever diferentes formas de interacción. Es muy importante señalar que las investigaciones demuestran la importancia de la interacción social para el aprendizaje y cómo el alumno aprende en forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros, como se presenta en el ensamble.
- El seguimiento del proceso de aprendizaje para considerar las dudas y errores que el alumno ensamblista cometa, que en su mayoría forman parte del mismo proceso de construcción del conocimiento y dan cuenta de cómo se está reelaborando y reestructurando lo que ya posee, a partir de la nueva experiencia e información que recibe en el ensamble.
 - La configuración de un clima áulico de seguridad, confianza y respeto mutuo, en el que se pueda permitir desafinaciones, fallas rítmicas, o cualquier

otro tipo de error, apuntando a la superación de los mismos pero respetando el derecho a equivocarse de los compañeros. El docente remarcará los errores y esto lo hará como mediador en la construcción del conocimiento, pero también alentará los logros.

En esta institución modalizada hacia la educación estética se plasma un diseño de tres tramos bien definidos:

- Ciclo Básico de Formación Estética.
- El Tercer Ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.) séptimo, octavo y noveno.
- El Ciclo Superior del Bachillerato.

Cada uno de estos tramos posee objetivos propios y bien diferenciados que le permiten un perfil definido en sí mismo y al mismo tiempo operan propedéuticamente entre sí, concretando el diseño curricular. Es esta propedéutica o enseñanza preparatoria, entre otras cosas, lo que mueve a la creación de un ensamble de cuerdas en la E.G.B., como una etapa preparatoria para el mejor desempeño en la Orquesta, materia dictada en el Ciclo Superior por el Prof. Norberto Attaguile en donde se profundizan los contenidos.

Este proyecto o materia adopta la modalidad de taller, es decir se trabaja a partir de la interacción teórico práctica y del rol activo del alumno en la construcción de su propio aprendizaje, con la orientación y guía del docente (actitud mediadora)

Esta actividad les brindará a los alumnos seguridad y confianza para abordar con mayor soltura la audición grupal en la Orquesta Estudio.

La línea Departamental Producción Instrumental de Discursos Musicales tiene como campo de estudio: la interpretación instrumental y concertada del texto musical. Se centra en el desarrollo de competencias estético-musicales vinculadas a la ejecución individual y grupal.

Cuando abordamos el desarrollo de la ejecución grupal, también lo hacemos focalizando la atención en las cuestiones relacionadas a la estructura discursiva, fundamentalmente para una comprensión de la música misma y no centrada exclusivamente en el aprendizaje de destrezas motrices para el virtuosismo instrumental.

Remitiéndonos al “Marco Teórico Departamental” y acercándonos a un marco teórico para la enseñanza y aprendizaje de la ejecución instrumental puede considerarse esta un saber procedimental que refiere al como conocemos y que implica diversas actividades mentales. Su desarrollo no se produce nunca en el vacío, sino que la actividad interna constructiva del sujeto, ocurre

siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado, cuyas particularidades intervienen modulando los aprendizajes. En este sentido el conocimiento no se “imprime” en la mente de un sujeto neutro, sino tiene lugar como acto de interpretación del sujeto con respecto a los objetos del mundo.

De estas consideraciones se desprende que el aprendizaje instrumental requiere de interpretaciones contemporáneas y permanentes con aprendizajes que provienen de otros espacios del saber musical. Entre estos aprendizajes se encuentran:

- Los conocimientos provenientes de las prácticas de conjunto
Sobre esta gran estructura se centra la propuesta del trabajo de ensamble donde las producciones, decodificaciones, codificaciones y ejecuciones tienen un lugar relevante, intentando desarrollar las siguientes capacidades en la ejecución instrumental grupal:
 - regularidad temporal
 - ajuste en la concertación grupal
 - habilidad motriz, rítmica y temporal
 - lectura

El trabajo de ensamble tiene como objetivo la interrelación de los alumnos desde lo social y desde lo musical. Desde la instancia social la participación en actividades de extensión tanto en el interior como en el exterior de la institución, les dará a los alumnos mayor prestancia y entusiasmo surgidos del trabajo colectivo, considerando al ensamble como un gran instrumento, es decir un solo cuerpo, sin competencias. En la instancia musical abordamos los siguientes contenidos:

Contenidos técnicos musicales

- Ejecución de escalas y obras controlando la *afinación* de los intervalos.
- Ejecución de escalas y obras controlando la *postura* o *posición* del instrumento, sin que esta se deteriore por derivar la mayor atención en la audición grupal.
- Ejecución de escalas y obras controlando la calidad en la *producción sonora*.

Contenidos interpretativos comunicativos

- Ejecución de tres golpes de arco básicos (*détaché*, *staccato*, *legato*)
- Ejecución de obras con diferentes caracteres musicales.
- Ejecución de escalas y obras con diferentes distribuciones de arco, teniendo en cuenta la *dinámica*.

Contenidos de decodificación

- Lectura a primera vista de las obras nuevas, y que se trabajarán más detenidamente.
- Lectura con tiempo de resolución focalizando la atención en las notas figuras, dirección y golpes de los arcos.

Tengo como expectativas de logro:

Mantener durante la ejecución grupal

- Correcta afinación.
- Continuidad discursiva.
- Correctos carácter y dinámica de las obras.

Participar de audiciones grupales desarrollando

- Habilidades de ejecución y concertación.

Hago hincapié en otra expectativa de logro que se podrá observar en la articulación al Ciclo Superior, cuando los alumnos cursen la materia Orquesta a cargo del profesor Norberto Attaguile, esperando que al llegar a esta instancia los alumnos lo hagan abordando con mayor soltura la audición y ejecución grupal, con mejor afinación y dinámica, como resultado de un trabajo colectivo previo.

Este último período trabajado en el 2003 tuvimos resultados positivos en la evolución de la afinación, calidad sonora, dinámica, lectura y sobre todo en la dedicación y entusiasmo surgidos de la motivación del trabajo grupal.

Considero oportuno citar el siguiente párrafo del libro “Cuestiones sobre pedagogía musical” de Rudenko, donde éste a su vez cita a Mardkovich en su artículo sobre “Colectivos musicales infantiles”.

“El ensamble musical posibilita reunir músicos jóvenes en grandes colectivos (de 150-200 personas) La participación en ellos, les hace percibir el resultado del trabajo. La amplia y repercusión socio-significativa, a causa de la actuación, como el contacto directo con el oyente en vivo, poseen un enorme valor pedagógico. Justamente gracias a sus primeros éxitos frente a un auditorio masivo, este joven ensamblista comienza a percibir los beneficios de su labor, dando cuentas de su tenacidad (orientada hacia una meta determinada), y gran capacidad de trabajo en la conquista de la maestría; en otras palabras los hábitos profesionales se presentan ante el estudiante como adquiridos en clase durante la especialidad (*clase de instrumento*) y adquiribles en el ensamble.

La participación en ensamble le agrega al niño el sentido de colectivismo, eleva la disciplina general, da forma a la responsabilidad ante un trabajo en-

comendado. Contactándose con nuevas obras, nunca antes sonadas en clase de especialidad el joven músico-participante del ensamble, enriquece su entorno, su percepción musical, refina su profesionalismo, y gusto estético, su sensación del estilo, elevando de esta manera su desarrollo global.³

Citas

- ¹ Vladimir Ivánovich Rudenko, “Cuestiones sobre pedagógica musical”, editorial “Lmpib` Lrgzi” Moscú 1986 séptima edición, título: “Formas colectivas de musicalización”; “Colectivo musical infantil” artículo de L. Mardkovich, Pág. 136.
- ² Coll C. Psicología y Currículum, Pág. 44.
- ³ Vladimir Ivánovich Rudenko, “Cuestiones sobre pedagógica musical”, editorial “Lmpib` Lrgzi” Moscú 1986 séptima edición, título: “Formas colectivas de musicalización”; “Colectivo musical infantil” artículo de L. Mardkovich, Pág. 136 - 137.

EXPERIENCIAS EN EL ÁREA DE INSTRUMENTO

AUDICIÓN FINAL DE INSTRUMENTO. CONCIERTO DE GRADUACIÓN

Prof. Pascual Cunzo

Introducción

En el área de instrumento el desarrollo de competencias comunicativas a través de la ejecución instrumental es el eje central de la actividad. En el aula se ha ido trabajando durante años en la adquisición de medios técnicos instrumentales que permitan al alumno contar con los recursos necesarios que volcará a la interpretación de las obras o sea a darles a las mismas una significación que pueda ser percibida por los oyentes.

Así es como el docente, a partir de distintas actividades que planifica, conduce hacia el desarrollo de situaciones de comunicación como fin último, incluyendo en las mismas obras cada vez más complejas.

En éstas el alumno va mostrando su evolución en las áreas de la *interpretación* y de la *ejecución*, y va apreciando sus posibilidades en lo que podríamos resumir como “lo que quiere hacer” y “lo que puede hacer” en situaciones extra-áulicas, que presentan sin duda un compromiso emocional mayor a la clase.

El progreso que se va registrando no es simultáneo, ya que depende de muchas variables como el desarrollo físico, psicológico, cognitivo, y tantos otros factores que no siempre están presentes en las mismas proporciones en las producciones no sólo de los alumnos sino también de la mayoría de los músicos, salvo casos realmente excepcionales.

Los alumnos que cursan el ciclo superior se encuentran ya inmersos en este proceso que se viene gestando desde que ingresan al ciclo básico y participan de las pequeñas muestras de las distintas cátedras.

Durante la EGB esto alcanza un poco más de forma al participar en audiciones internas o externas en donde se muestra un mayor dominio del instrumento y en donde las obras tienen una extensión que implica un compromiso comunicativo distinto.

Al llegar al Ciclo Superior y al elegir una orientación este perfil se consolida aún más en determinados alumnos. Manifestándose en algunos casos la inquietud de seguir estudios superiores o universitarios para continuar la formación musical.

Es en este contexto donde surge la presente propuesta como final o cierre del transcurso por el área de instrumento con la realización de un “Concierto de graduación” por parte de los alumnos que así lo deseen.

Propuesta

Cuando completamos una etapa en el transcurso de la vida tenemos tendencia a hacer un balance y muchas veces éste es compartido con amigos y compañeros de camino.

Pues bien, de allí surgió la idea de que mis alumnos pudieran compartir los logros musicales e instrumentales alcanzados en su paso por el Bachillerato.
¡Entonces, nada mejor que un concierto!

Esta propuesta fue recibida con gran entusiasmo por mi alumno Leandro Marzani, quien egresaba ese año (Diciembre de 2002) y debo decir que la llevó a un nivel que superó mis expectativas.

Lo llamamos “Concierto de Graduación”. Trabajamos en él durante la segunda parte del año; el lugar elegido fue el Auditorio del Bachillerato y participamos algunos profesores, alumnos y un grupo de música flamenca. Entre todos y siempre con Leandro como protagonista central, fuimos haciendo oír a un público entusiasta de padres, amigos, autoridades, profesores y alumnos, música barroca, clásica, temas de película, tangos, choros y flamenco.

No faltaron a la cita los habituales nervios pero lo que al final primó fue la alegría y la satisfacción por lo realizado.

Decidí que valía la pena repetir la experiencia el próximo año y así lo hicimos.

La alumna que egresaba en mi cátedra el año 2003 era Ana Guadalupe García.

Como el concierto del año anterior había caído tan bien en la comunidad educativa, surgieron ahora alumnos de otras cátedras deseosos de participar y profesores interesados en que lo hicieran.

Fue así como con una importante colaboración de los profesores Andrea Aguerre (Piano) y Norberto Attaguille (Violoncello) se realizó la que se dio en llamar “Audición Final de Instrumento”, en la que intervinieron, además de los citados profesores, alumnos que egresaban pertenecientes a otras cátedras de Flauta, de Piano, Violoncello y Guitarra.

Esta audición se llevó a cabo en Diciembre de 2003. La próxima será en Diciembre de 2004.

LOS COVERS: UN PROCEDIMIENTO PARA LA ESCUCHA ACTIVA QUE PONE A PRUEBA LAS COMPETENCIAS MUSICALES DE LOS ESTUDIANTES

Lic. Susana G. Pussó

El trabajo está centrado en la realización de covers, considerando a esta actividad como un procedimiento que tiene por objetivos captar el interés del alumno adolescente motivando la escucha activa, desarrollar al mínimo detalle la capacidad perceptiva a fin de lograr un producto de calidad e incentivar tempranamente el sentido de responsabilidad profesional, ya que será mostrado en público con un límite de tiempo previamente establecido. Realizar un cover consiste en imitar lo más fielmente posible un tema musical. La calidad del producto dependerá de las habilidades auditivas, por eso es un verdadero desafío: en ningún momento se recurrirá a una partitura, la única referencia será sonora; los únicos controles, el instrumento y la observación oportuna del profesor. Involucra una gran franja de contenidos de la materia Fundamentos de la música y posibilita variadas formas de evaluación.

Origen del Trabajo

La preocupación por intentar adecuarse a todas las transformaciones culturales que en forma acelerada se vienen produciendo en el planeta y por tanto repercuten sobre los sistemas educativos, moviliza al docente a iniciar una veloz búsqueda de nuevas herramientas que impacten certeramente en la rutina del aula, especialmente en el centro mismo de la relación docente-alumno. Este trabajo ha sido concebido atendiendo a tal expectativa. Se ha fundamentado en la búsqueda de:

1. Una fuerte *motivación*: La elección del repertorio musical usado en clase fue, sin duda la base para lograr una escucha activa. El uso de la música “es uno de los signos más consistentes de identificación juvenil” (Marafioti-Cormick-Logorio 1996 página 92)¹ Gracias a los medios de comunicación masiva la música popular comenzó a hacerse para ser escuchada. “La música rock se cuenta, junto con la moda entre los impulsores iniciales de la instauración de la era de los jóvenes” (Schmiel 1996); en consecuencia, “desinteresarse por el fenómeno del rock implica desechar una partitura escrita en claves originales y desoír las voces de los adolescentes” (Giberti 1996 pág. 54).
2. Una *actividad integradora* cuyos procedimientos tendieran a incorporar la mayoría de los contenidos utilizados en la materia “Fundamentos Musicales” de 9º año del Bachillerato de Bellas Artes, con la idea de alcanzar posteriormente un objetivo derivado y no menos importante: poner a disposición del alumno “las condiciones generales (indirectas y no obstante, las únicas eficaces)” que conduzcan a que su gusto se desarrolle “hacia formas cada vez más maduras y menos ingenuas” (Marafioti).

Introducción

La asignatura *Fundamentos Musicales V* corresponde al 9º año del 3er ciclo de EGB. En este curso tiene prioridad el desarrollo de las capacidades básicas de percepción y transcripción musical, interrelacionadas con las habilidades de producción.

El trabajo a exponer a continuación estuvo centrado en la realización de un cover, considerando a esta actividad como un procedimiento que tuvo por objetivos captar el interés del alumno adolescente motivando la escucha activa, desarrollar al mínimo detalle la capacidad perceptiva a fin de lograr un producto de calidad e incentivar tempranamente el sentido de responsabilidad profesional, ya que

sería mostrado en público con un límite de tiempo previamente establecido.

Realizar un cover consistió en imitar lo más fielmente posible una obra musical conocida. La calidad del producto ha dependido principalmente de las habilidades auditivas. El oído recibió el discurso sonoro; con la exploración instrumental se corroboró o corrigió lo escuchado, luego se analizó y por último se ejecutó la obra. El alumno se transformó de receptor en emisor, adquiriendo el rol de realizador.

Este procedimiento involucró los siguientes *contenidos*:

Organizadores	Conceptuales	Procedimentales
Estructura formal	Frases - semifrases - Repeticiones. Representaciones gráficas analógicas y su relación con el cifrado armónico y las entradas instrumentales	Percepción, Análisis y Memorización de las partes como base de la futura ejecución- Graficación.
Contexto armónico	Acordes e inversiones- Funciones en modos mayor y menor.- Cifrado	Identificación de las funciones con relación a la forma, ritmo y melodía- Ejecución- Memorización de secuencias
Fuentes sonoras	Instrumentos implicados- Entradas instrumentales- Uso de la voz- Afinación y registros.- Recursos expresivos.	Percepción, Análisis y Ejecución - Graficación
Melodía	Tonomodalidad-Intervalos- Escalas-Melodías por grado conjunto y por salto.- El uso de la voz cantada - Afinación	Percepción, Análisis y reproducción por la sola Memorización de alturas implicadas - Graficación y/o Transcripción.
Ritmo	Métrica-Valores de tiempo regulares e irregulares, en pie binario. La métrica en relación con la armonía.	Memorización- Ejecución "a tempo" -Transcripción- La Concertación por imitación
Puesta en escena	La presencia escénica- Volúmenes sonoros- El público.	Ejecución y Análisis de los registros sonoros y videos

Es necesario destacar que, aunque la profesora ha sugerido temas musicales ajustados a los contenidos del curso, los alumnos podrían haber propuesto otros que excedieran el nivel. En este caso, hubieran sido igualmente

aceptados, pues se consideró que con el auxilio del instrumento cada alumno debía imitar sin problemas los sonidos escuchados, además de constituir esta actividad una óptima base para posteriores conceptualizaciones.

Condiciones que fueron necesarias para optimizar la producción

La profesora realizó previamente su propia partitura a partir de su propia percepción. De esta manera ella encontró primero las dificultades y pudo supervisar con solvencia ahorrando mayor cantidad de tiempo.

Cada alumno debió asistir a las clases provisto de un “*radiocasete portátil*”, un “*cassette*” y un *instrumento armónico* para reproducir por imitación y en forma individual todas las veces que fueron necesarias.

Cómo comenzó el procedimiento

- Después de haber indagado sobre las preferencias musicales del grupo todos sugirieron temas y/o grupos musicales. Se escucharon algunos ejemplos grabados y finalmente fue elegido, por votación, el tema “*La Balada de John y Yoko*”, de Lennon / McCartney y aceptado con agrado de la profesora por ser un tema muy adecuado por su nivel de dificultad.
- Se insistió en la necesidad de que cada alumno acudiera a la siguiente clase con el tema ya grabado.

Crónica de las clases

Instancia N° 1:

- Se llevó a cabo el análisis auditivo de la obra atendiendo a:
 - Forma musical.
 - Instrumentos.
 - Tonomodalidad.
 - Métrica.
 - Cantidad de compases.
- Se volcaron los datos obtenidos en un gráfico.
- Los alumnos se distribuyeron en distintas aulas formando sub-grupos, para escuchar la obra y tratar de reproducir las funciones armónicas en sus instrumentos. En este momento fue importante la intervención de la profesora, tanto para que no hubiera dudas sobre la elección de determinada función armónica, como para aprovechar a introducir natu-

ralmente un contenido conceptual extraprogramático. En el caso de la “Balada”, por ejemplo, los alumnos advirtieron la presencia de la función I° con séptima, contenido conceptual propio del siguiente nivel.

- A continuación, las funciones armónicas consensuadas fueron ubicadas en el gráfico. (imagen 1)

Balada de John y Yoko
Lennon y Mc Cartney

MiM	4	Voz	Piano
- 1 -		Coros	Bajo
		Guitarra	Batería
			MARACA

98 compases

The image shows a handwritten musical score for 'Balada de John y Yoko' by Lennon and McCartney. It consists of five systems of staves, each representing a different instrument or vocal part. The harmonic functions are indicated by Roman numerals and chord symbols below the staves. The sections are labeled as INTRO, A1, A2, A3, B, A4, and A5. The A5 section is further divided into FINAL and CODA. The instruments listed are Voz, Coros, Piano, Bajo, Guitarra, Batería, and Maraca. The score is written in a clear, legible hand, with various annotations and markings throughout.

A₁
INTRO
I I IV I V₇ I

A₂
VOZ
COROS
PIANO
BAJO
GUITARRA
BATERÍA
I I IV I V₇ I

A₃
I I IV I V₇ I

B
CORO
VOZ
I I IV I V₇ I

A₄
MARACA
I I IV I V₇ I

A₅
I I IV I V₇ I FINAL I V₇ I CODA

Imagen 1

Instancia N° 2:

Se trabajó analizando la melodía principal (desarrollada por la voz), atendiendo también al registro y a algunas alturas imprecisas. Después de una nueva exploración individual con el instrumento se transcribieron las alturas.

- Debido a que en estos géneros los valores rítmicos de la melodía suelen ser complicados, hubo que guiar la transcripción rítmica. Cabe señalar que surgió la necesidad de abordar el concepto de síncopa antes de lo previsto.
- De la misma manera se procedió con la melodía del bajo. La transcripción pudo realizarse íntegramente: melodía y ritmo sin problemas.
- Fue bastante ardua la tarea de recibir y reproducir los sonidos de las guitarras eléctricas, porque la exploración la realizaron con guitarras criollas. No se les pidió la escritura en el pentagrama por ser bastante compleja y con repeticiones variadas. (imagen 2)
- Los ritmos de la batería pudieron anotarse a tres partes y su ejecución simultánea no ofreció dificultad.
- Por último se transcribieron las partes del coro sobre la melodía de la primera voz. (En la imagen 3 se muestra la partitura de control esbozada por la profesora)



Imagen 2



Imagen 3

Instancia N° 3:

- Los alumnos escogieron su rol instrumental o vocal más adecuado y procedieron a ejecutar el tema sobre la grabación original (CD) Se grabó y analizó críticamente.
- Aquí comienza el registro sonoro: Grab. N° 1: Los alumnos ejecutaron la parte “A” del tema sobre la grabación realizada por The Beatles. Se puede apreciar un desajuste del piano con respecto al tempo.
- Grab. N° 2: A continuación, otro registro, esta vez sin la base grabada, donde se destaca la corrección de dicho desajuste.
- Desde este momento fueron alternándose ensayos, grabaciones y correcciones sucesivas. Se advirtió que a medida que se perfeccionaba la ejecución aumentaba el entusiasmo de los alumnos y su entrega al trabajo.
- Las estrategias para mejorar el producto consistieron en ejecutar por partes de a dos, tres o cuatro instrumentos y/o voces para ajustar entradas, tempo, calidad sonora, etc.
- Grab. N° 3: ...como en este ejemplo, en el cual se escuchan dos guitarras: una es la primera guitarra, la otra cumple las funciones del bajo.
- Grab. N° 4: El coro fue la última parte adicionada; en esta versión se detectan problemas con respecto a la afinación.
- Grab. N° 5: Este registro fue realizado la tarde en que los alumnos trajeron a la clase una guitarra y un bajo eléctricos y el cantante cantó en inglés utilizando un micrófono.
- Grab. N° 6: Por último se presenta la grabación de uno de los ensayos

previos a la muestra con público. Se escucha un trozo, esta vez comenzando desde la parte B.

VIDEO: en el video se puede apreciar el producto acabado, tal como fue presentado al público por alumnos de 9º año del Bachillerato de Bellas Artes.

Conclusiones

1º. Algunas de las expresiones extraídas de los protagonistas de esta experiencia, inmediatamente después de ver el video, evidenciaron gran interés por mejorar la calidad del producto:

- “¡qué desafinado!”
- “necesitamos un micrófono para no tener que gritar y desafinar!” (coro)
- “¡estamos muy quietos!”
- “¡muy bien el movimiento del cantante y de las chicas del coro!”

Esta última instancia se ha considerado como un *nuevo punto de partida* hacia objetivos más puntuales, (como los relacionados con la puesta en escena)

2º. Hasta este momento, dos *Expectativas de Logro* se cumplieron íntegra y satisfactoriamente:

- 1) **La ejecución grupal “a tempo” y concertando**, dentro del marco formal.
- 2) Y el **grado de compromiso** con el trabajo.

3º. A partir de esta instancia fué conveniente que los alumnos repitieran la experiencia en otras muestras, para afianzar su actuación en el escenario y desechar la preocupación por no saber “*cómo iba a salir*”; Lamentablemente ésto fue imposible de realizar, entre otros motivos por la terminación del ciclo lectivo.

De esta manera hubieran centralizado su atención en la *afinación* y en una *agudización de la percepción*, lo que les habría permitido corregir algunos detalles antes inadvertidos y entonces más evidentes.

4º. Cabe destacar la gradual evolución que se evidenció en el producto logrado. Este ha sido el resultado de una *actividad divertida* que puso a prueba la pericia de los alumnos y alimentó sus deseos de mostrarse ante sus pares haciendo la música que más les atraía.

Por otra parte, ha posibilitado variadas formas de *evaluación*. A medida

que iban desarrollándose los diferentes contenidos, se realizaron evaluaciones parciales tales como: cuestionarios referidos a la forma, a las entradas instrumentales; aspectos puntuales de la transcripción, ejecuciones “a tempo”, afinación, memorización de las partes, resolución de problemas, grado de compromiso con la tarea, etc.

*Lo interesante de este trabajo reside en su **génesis**: en ningún momento se acudió a una partitura editada. La única referencia fue sonora: un CD, un cassette; el único control fue un instrumento o la observación oportuna del profesor. En síntesis, se depositó la confianza en las competencias auditivas del grupo.*

Citas

¹ Citado por Fischerman, 1997.

Bibliografía

- Malbrán, S.* (1997) Música y metaaudición: algunas reflexiones para su estudio. En: Orpheotron N° 2. Morón, Buenos Aires: Conservatorio Alberto Ginastera.
- Maglia, F.* Música argentina, educación y cultura. En: Orpheotron N°2. Morón, Buenos Aires: Conservatorio Alberto Ginastera.
- Hallam, Susan.* Abordajes de la práctica musical instrumental de expertos y estudiantes: implicaciones para la educación. En: Orpheotron N°2. Morón, Buenos Aires: Conservatorio Alberto Ginastera.
- Furnó-Espinoza-Malbrán.* Resonancias, Ed. Ricordi.
- Marafioti, R.* (1996) Transformaciones culturales, Educación y medios masivos. (págs. 15-20/27-36/52-54). En: Marafioti, R. (Ed.), “Culturas nómades. Juventud, culturas masivas y educación”. Bs. As.: Ed. Biblos
- Cormick, H.* (1996) Juventud, consumos culturales y Universidad. (págs. 83-96) En: Marafioti, R. (Ed.), “Culturas nómades. Juventud, culturas masivas y educación”. Bs. As.: Ed. Biblos.
- Lagorio, C.* (1996) Modelos culturales de la identidad posmoderna.

- (págs.141-160) En: Marafioti, R. (Ed.), “Culturas nómades. Juventud, culturas masivas y educación”. Bs. As.: Ed. Biblos.
- Recensión del libro editado por JOHN RINK. La práctica de la ejecución: estudios en interpretación musical.* En: Orpheotron N°2 (diciembre 1997) Morón, Buenos Aires: Conservatorio Alberto Ginastera.
- Fischerman, D. ¿De qué hablamos cuando hablamos de música popular?* En: Orpheotron N°2. Morón, Buenos Aires: Conservatorio Alberto Ginastera.
- Malbrán, María del C.* “Reflexiones en torno de los adolescentes”.
- Acosta, L.* (1982): “Música y descolonización,” (Capítulos: 2, 3, 10 y 11) Ciudad de La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Giberti, E.* (1996) “Hijos del Rock. Una mirada psicoanalítica sobre los adolescentes y el rock. Bs. As.: Ed. Losada, S.A.
- Sidicaro, R. y Tenti Fanfani.* (1998) Introducción. En: Sidicaro, R y Tenti Fanfani (Comps.) “La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación” Buenos Aires: Ed. UNICEF/Losada.
- Tenti Fanfani.* (1998) Expectativas y valores. En: Sidicaro, R y Tenti Fanfani (Comps.) “La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación” Buenos Aires: Ed. UNICEF/Losada.
- Sidicaro, R.* Los jóvenes de la región metropolitana: sus sensibilidades sociales y políticas. (págs.79-81) En Sidicaro, R y Tenti Fanfani (Comps.) “La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación” Buenos Aires: Ed. UNICEF/Losada.
- Kozel, A.* Actividades culturales de los jóvenes en la ciudad de Buenos Aires. (págs.141-157) En Sidicaro, R y Tenti Fanfani (Comps.) “La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación” Buenos Aires: Ed. UNICEF/Losada.
- Muñoz González, G.* (1998) Consumos culturales y nuevas sensibilidades (La encuesta en colegios, págs. 211-239) En: Cubides C.H. J., Laverde Toscano, M. C. y Valderrama H., C. E. (Eds.) “Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades”. Bogotá: Siglo del Hombre, Editores.
- Serrano, J. F.* (1998), Somos el extremo de las cosas. (págs. 241-258) En: Cubides C.H. J., Laverde Toscano, M. C. y Valderrama H., C. E. (Eds.) “Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades.” Bogotá: Siglo del Hombre, Editores.
- Pérez Tornero, J. M.* (1998) El ansia de identidad juvenil y la educación. Del narcisismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas. (Págs. 263-276) En: Cubides C.H. J., Laverde Toscano, M. C. y Valderrama H., C. E. (Eds.) “Viviendo a toda. Jóvenes, territorios

- culturales y nuevas sensibilidades”. Bogotá: Siglo del Hombre, Editores.
- Margulis, M. y Urresti, M.* (1996): La juventud es más que una palabra. (Págs. 18-26) En: Margulis, M. (Ed.) “La juventud es más que una palabra”. Bs. As.: Ed. Biblos.
- Ariovich, L., Parysow, J. y Varela, A.* (1996) Juegos en el Shopping Center. (Págs. 34-46) En: Margulis, M. (Ed) “La juventud es más que una palabra”. Bs.As.: Ed. Biblos.
- Chmiel, S.* (1996) El milagro de la eterna juventud. (Págs. 88 y 95-96) En: Margulis, M. (Ed.) “La juventud es más que una palabra”. Bs.As.: Ed. Biblos.
- Elbaum, J. N.* (1996) ¿Qué es ser joven? (Págs.158-170) En: Margulis, M.(Ed) “La juventud es más que una palabra”. Bs.As.: Ed. Biblos.
- Elbaum, J. N.* (1996) Las distancias lingüísticas. (Págs.187-193) En: Margulis, M.(Ed. “La juventud es más que una palabra”. Bs.As.: Ed. Biblos.
- Costa, Pérez Tornero y Tropea.* (1996) “Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil. Entre el culto a la imagen y la autoafirmación juvenil”. Barcelona: Ed. Paidós.
- Flischerman, D.* (1998) “La música del siglo XX”, (Capítulo 12) Buenos Aires: Ed. Paidós.
- García Canclini, N.* (1999) “La globalización imaginada”. (Cap.6). Bs. As.: Ed. Paidós.

DE TECLA EN TECLA

UNA CONTRIBUCIÓN PEDAGÓGICA A LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL

Experiencia áulica

Prof. Mirian Tuñez

Este trabajo muestra producciones de alumnos que han cursado la asignatura Instrumento -Piano- en los ciclos lectivos 2002, 2003, en el Ciclo Básico I y II y el 3er Ciclo de la E.G.B.

Dicho relato pretende ejemplificar una propuesta metodológica que enmarca a la “*exploración*” como actividad base en el conocimiento progresivo de la *topografía* del teclado y la *coordinación* motriz, a través de la elaboración de proyectos, selección de recursos, y análisis de lo producido.

El concepto de topografía -en este caso-, hace referencia al conjunto de particularidades que presenta el teclado en su configuración en teclas negras y blancas, vistas desde el eje horizontal y sus connotaciones dentro del lenguaje musical.

El concepto de coordinación -en este caso- hace referencia al conjunto de acciones que se producen en la ejecución pianística, al concertar ambas manos, vistas desde un plano vertical, y sus connotaciones en la textura musical.

Estas experiencias se fundamentan en la integración de tres áreas de

conocimiento, como son la percepción, la producción y la reflexión, que ponen en juego capacidades del pensamiento creativo y la resolución de problemas.

Cabe destacar que estas producciones no utilizan el código tradicional para su gestación, sino que conjugan motricidad y lenguaje musical desde sus elementos macro, basados en la búsqueda de sentido comunicacional. Desde este lugar, los recorridos funcionan como aproximaciones iniciales a diferentes ámbitos de las estéticas musicales, no acotadas al sistema tonal exclusivamente.

Metodológicamente se apunta a construir representaciones acústicas que involucren diseños rítmico/melódicos, tensiones y distensiones climáticas, entramados simples y complejos de estructuras musicales. Las consignas que se proponen, surgen de acuerdos entre los alumnos y el docente, siendo abiertas y abstractas, pudiendo el ejecutante partir de cualquier tecla. El análisis posterior y la revisión de las construcciones logradas, pondrán la categorización y denominación, a los elementos utilizados.

La escritura previa de las partituras, se configura a través de códigos analógicos donde duraciones, alturas, registros, son aproximados; que luego de un proceso de reflexión son traducidas al código tradicional, donde acotan su ajuste puntual.

Me interesa mostrar –entonces- tres niveles de construcción de estos ejemplos seleccionados:

Nivel 1: escritura analógica.

Nivel 2: análisis topográfico y coordinado de los elementos y recursos puestos en juego y su correlato musical.

Nivel 3: escritura tradicional.

A modo de conclusión, esta propuesta intenta, fortalecer procesos responsables de autoconstrucción; configurar actitudes de búsqueda, interacción, producción, y análisis, desde las posibilidades propias de cada alumno, propiciando una educación sensible a diferentes tipos de comprensión.

Ejemplo nº 1 –ABA–

“Una mañana con sueño”

Autora: Pilar Pardal 7º año E.G.B. -2003-

Nivel 1: síntesis de su escritura analógica.

Parte A

Musical notation for Parte A. The MD staff contains the notes: 5 5 5 5 4 | 4 4 4 4 3 | 4 3 3 2 | 4 3 2. The MI staff contains the notes: 1 | 1 | 1 | 1 | 1. Below the MI staff, there are circled numbers 2 and 4 indicating fingerings for specific notes.

Parte B

Musical notation for Parte B. The MD staff contains the notes: 5 5 5 | 5 5 5. The MI staff contains the notes: 1 1 1 1 1 1 1 1 1. Below the MI staff, there are circled numbers 2 and 4 indicating fingerings for specific notes.

Parte A. Idem.

Nivel 2: análisis topográfico y coordenado de los elementos.

Topografía seleccionada
Posición Fija - Pura -

- Pulgar compartido (Yuxtaposición de pentacordios DoM- SolM)

②

A diagram of a piano keyboard with 10 keys labeled 5, 4, 3, ②, 1, 2, 3, 4, 5. The key labeled ② is shaded, and the key labeled 1 is also shaded, indicating the shared thumb position.

Coordinación seleccionada
Sucesión

- Alternancia libre -Pura-

A diagram showing the coordination between MD and MI staves. The MD staff has a shaded area, and the MI staff has a shaded area, indicating the alternation between the two hands.

Una mañana con sueño

Nivel 3- código tradicional-

Pilar Pardal
25/6/03

Allegro
staccato *f*

The musical score is written for piano and consists of five systems. The first system is marked 'Allegro', 'staccato', and 'f'. The piece concludes with a first and second ending in the final system.

Ejemplo nº 2 -AB-

“Ni idea”

Autora: Clara García Plandolit, Ciclo Básico I -2002-
Nivel 1: síntesis de su escritura analógica.

Ni idea

Nivel 3 - código tradicional-

Clara García Plandolit
15/10/02

Andante

The musical score is written for piano in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of four systems of two staves each. The first system begins with a mezzo-piano (*mp*) dynamic. The second system continues the melodic and harmonic development. The third system features a forte (*f*) dynamic. The fourth system concludes with a *perdendosi* (fading) instruction. The notation includes various note values, rests, and phrasing slurs.

¿Dónde estoy?

Nivel 3 - código tradicional-

Libertad Iocco
26/11/03

Allegretto

dolce

rit.

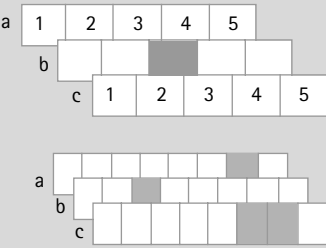
Nivel 2: análisis topográfico y coordinado de los elementos.

Topografía seleccionada
Cambio de Posición prop dicha - mano derecha -

- Pentacordio Sol M, solm, lam
a b c

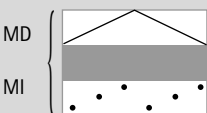
Posición fija en extensión - mano izquierda -

- a Arpeggio de I - V en Sol M
- b Arpeggio de I - V en solm- escala eólica-
- c Arpeggio de I - V en lam - escala melódica-



Coordinación seleccionada
Simultaneidad - pura -

- Acorde arpegiado I - V



INTUICIÓN Y TÉCNICAS EXTENDIDAS EN EL ESTUDIO DE LA FLAUTA

Prof. Héctor Fiore

One should in no way separate the present-day “modern” techniques from the traditional “handed-down” techniques, even in daily practice. A simultaneous working on the older and newer pieces is even more advisable because just as much for the newer music can be learned from and applied to the interpretation of earlier music and vice versa.

Aurèle Nicolet

Introducción

El presente trabajo reúne mis experiencias como ejecutante y profesor de flauta, ampliadas y enriquecidas por la participación en diversos talleres, conferencias y conciertos. Los apuntes, impresiones y conclusiones allí extraídos se suman a la observación de los distintos procesos de formación de mis alumnos que han afirmado y a veces también modificado conceptos previos,

como es lógico en una actividad que está en continua evolución y se nutre de nuevas experiencias y protagonistas que la construyen y a su vez la enriquecen. En gran medida el seguimiento de estos procesos ha sido posible en el marco de la Cátedra de Flauta a mi cargo en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP, dada la posibilidad de personalizar la metodología a seguir con cada alumno desde su iniciación hasta el ciclo superior. En este artículo trataré de explicar y resumir algunas cuestiones metodológicas relativas a la intuitiva experimentación en el nivel inicial con recursos provenientes de las técnicas extendidas que serán específicamente estudiadas en el nivel superior.

Consideraciones Generales

Una posible definición de “intuición” es *la acción y efecto de percibir clara o instantáneamente una idea o verdad sin ayuda de la razón*¹. En el caso del estudio de la flauta en general y más especialmente en su período inicial, se trata de agudizar la intuición auditiva, motriz y táctil del alumno para que, a través de sus reflejos, pueda relacionarse con su instrumento de manera directa, sin que sea necesaria una permanente intermediación del profesor. Dejarle al alumno el espacio y el tiempo para experimentar y para que pueda sacar sus propias conclusiones con respecto a la respuesta del instrumento ante los diferentes estímulos que él mismo produce, es una premisa fundamental. Mi función entonces, la función del profesor, en este período consistirá en guiarlo para que pueda observar más rápidamente esos comportamientos, acortándole así el camino hacia las conclusiones que sentarán las raíces para seguir adelante con nuevas etapas del aprendizaje. Guiarlo significa también estar en estado de sensibilidad permanente para avisarle sobre los errores que pudiera cometer evitando así que estos se incorporen como conductas o hábitos.

Quizás haya pocas disciplinas en las cuales se imponga tan claramente el concepto de formación personalizada como en el estudio de la flauta y de los instrumentos musicales en general. Debemos entonces dosificar los avances, de acuerdo a la evolución de cada alumno en un lapso acotado, como por ejemplo pueden ser los diferentes ciclos lectivos. Cuando sea necesario entonces, habrá que elegir ejercitaciones, actividades y repertorios diferentes para cada caso particular. *No hay mejor médico que uno mismo* dice el saber popular y aunque esto pueda no ser absolutamente así, podemos afirmar que si sabemos observar y estar sensibles a nuestros cambios fisiológicos, llegaremos a conocernos mejor y a reaccionar a tiempo. Esta “reacción a tiempo” es la que debe encontrar el estudiante por sí mismo, desde su interior y a partir de la observación del entorno.

Es necesario distinguir entre la existencia de procesos preferentemente

intuitivos y procesos preferentemente racionales, y cuando corresponda, habrá que ir controlando y siguiendo la manera en que esos procesos evolucionan entre la intuición y la racionalidad o viceversa. Por ejemplo la cuestión de la emisión de sonido en la flauta debería ser abordada como un proceso intuitivo desde el comienzo, mientras que otra, como la manera de sostener la flauta por ejemplo, puede ser un proceso que va evolucionando desde lo racional hacia lo intuitivo.

Este planteo pedagógico se diferencia radicalmente de aquél que transmite unidireccionalmente un repertorio de instrucciones absolutas en forma racional, que pudiendo haber sido aplicadas con éxito en algunos casos, no necesariamente les servirían a todos los estudiantes y a algunos hasta les podrían generar trabas y contradicciones (incluidos aspectos fisiológicos) que a veces pueden ser muy difíciles de corregir para poder seguir adelante.

Corresponde aquí dedicar un pequeño espacio para distinguir entre emisión del sonido y construcción del mismo. Dicho más propiamente debemos distinguir entre dos procesos sucesivos, uno es el de la adquisición de las capacidades necesarias para resolver las cuestiones de emisión del sonido y el otro es el proceso de construcción del mismo que vendrá una vez resuelto el problema de la emisión. El primero ocupa el período inicial y el segundo el resto del estudio y quizá parte de la etapa profesional. Por emisión entendemos la acción de producir sonido con la flauta. Resolver las cuestiones de emisión del sonido implica una consideración estadística: el sonido se logra siempre o solo “a veces”; obsérvese que estoy hablando de cantidad más que de calidad. El concepto de construcción del sonido en cambio, involucra un proceso mucho más largo en donde nos guiamos por la calidad más que por la cantidad. Apuntamos a dominar tímbricamente al instrumento, lo cual significa que cada nota que tocamos pueda ser predeciblemente modificada en su color o timbre. A los fines de este trabajo podemos citar distintas direcciones en el estudio de la construcción del sonido en la flauta, por ejemplo: construcción simple, construcción interválica, construcción fraseológica, construcción estilística, etc. Se plantea aquí la necesidad de precisar la terminología referente a diversos efectos que produce el accionar del ejecutante sobre el instrumento. Por *sonido* me refiero a cualquier perturbación vibratoria que se genere con la flauta, pudiendo resultar en un sonido flautístico o cualquier otro sonido concomitante al que en algunos casos llamaremos ruido. La diferencia entre sonido o ruido en este contexto será el porcentaje de presencia de estos dos elementos que irá desde el sonido flautístico puro hasta el ruido puro. Cuando hablamos de *altura* nos referimos al sonido asociado a una determinada frecuencia; hablaremos entonces de sonidos agudos y graves, o más agudos y más graves. Las diferencias de alturas podrán indicar diferencias entre notas

o entre distintas “afinaciones” dentro de una misma nota, lo cual implica obviamente intervalos menores que el semitono. El concepto de *nota* en este trabajo está extendido a la posición que es necesario digitar en la flauta para tocar una altura determinada, o sea que además de indicar un sonido de altura determinada con una duración indefinida pero lo suficientemente larga como para que sea audible, indica la posición de las llaves del instrumento. Por último, cuando nos referimos a *color* (o *timbre*) estamos indicando los distintos sonidos que pueden ser producidos, en general, sobre una misma altura, a veces muy parecidos, otras, bastante diversos.

La idea básica es trabajar en el marco de un proceso gradual que va desde la experimentación guiada al comienzo, en el período intuitivo - experimental hasta el manejo consciente de las técnicas extendidas, pasando por supuesto, por el estudio de todas las técnicas y estilos clásicos del instrumento que es lo que llevará más tiempo (varios años) y cantidad de material, dada la extensa bibliografía de que dispone la flauta a lo largo de la historia de la música.

En el período intuitivo - experimental la metodología usada está sostenida en base a la improvisación y a la imitación, experimentando con todas las posibilidades sonoras inmediatas del instrumento. Podemos hablar entonces de utilización de técnicas extendidas intuitivas en el primer contacto con el instrumento; éstas se utilizan sólo como experiencia sonora y no como excepción a la técnica clásica (que el alumno todavía no posee). Nos iremos acercando a la técnica clásica, partiendo desde la libertad inicial y paulatinamente, perfeccionando y afianzando algunas actitudes (posiciones, tipos de ataque, etc.) y desechando momentáneamente otras, que luego podrán ser retomadas en el nivel superior y que una vez dominadas llamaremos técnicas extendidas propiamente dichas.

El período intuitivo - experimental

Partimos de la convicción y la experiencia de que la emisión del sonido en la flauta es sencilla y no requiere especiales indicaciones sobre posturas “anatómicas” de cómo lograrla, cada uno encontrará su camino natural de acuerdo a sus características físicas. Sí es necesario en cambio, una clarificación respecto al funcionamiento acústico de la flauta como tubo abierto, por ejemplo cómo debe incidir la columna de aire sobre el orificio de la embocadura para que el sonido se produzca en los distintos registros del instrumento, o los efectos que pueden producir los cambios en la velocidad y en la dirección de la columna de aire, etc. La comprensión racional de estos fenómenos junto a la intuitiva experimentación con la flauta, son los cimientos

que sostendrán el proceso de construcción del sonido en el futuro. Tendremos entonces que lograr que el estudiante se relacione con el instrumento de la manera más personal y natural posible.

Antes de entrar concretamente en las etapas de este período quisiera reflexionar sobre algunas de las ventajas que tiene experimentar con el instrumento como objeto sonoro explorando sin mayores premisas técnicas o estilísticas todas sus posibilidades inmediatas. En principio quiero mencionar la libertad de que goza el principiante para “probar” el instrumento sin tensiones innecesarias, ni posibilidad de frustración alguna, ya que cualquier sonido que emita, por el momento “estará bien”, y lo mismo si no emite sonido alguno. En segundo lugar, hay que destacar que contribuye a concientizar cómo se está produciendo el sonido ya que éste surge de un impulso propio e interno y no de una imposición o pedido exterior, entonces cuando se plantea el interrogante ¿qué estoy haciendo para que ahora la flauta produzca este sonido y no otro? se inicia un momento de reflexión y la respuesta a ese interrogante llegará mas o menos rápidamente, si el efecto puede ser reproducido con facilidad. En general en las primeras repeticiones es donde más se pueden observar detalles, luego esa posibilidad disminuye considerablemente y no es beneficioso insistir en la observación. Para continuar, quiero remarcar que el alumno comienza a trabajar con los sonidos que más fácilmente, más naturalmente y con el menor esfuerzo puede producir en los primeros contactos con la flauta. Luego y como derivaciones espontáneas y/o guiadas por el profesor, irán apareciendo otras notas y otros sonidos.

Durante este período de formación y por cuestiones metodológicas conviene distinguir tres etapas:

- 1) Etapa de experimentación y ejercitación sólo con la cabeza de la flauta.
- 2) Breve etapa de transición.
- 3) Etapa con la flauta completa.

Estas etapas son sucesivas, pero conviene que haya un lapso en el cual, el final de una se superponga con el comienzo de la siguiente. Es muy importante a fin de que el estudiante pueda integrar experiencias diferentes; el tiempo de esta superposición no es rígido, puede sufrir modificaciones con cada alumno, depende entre otros factores, de la profundidad de manejo y de la comodidad que se ha logrado en la etapa inmediata anterior.

La práctica en clase comenzará siempre con ejercicios de relajación y respiración, los cuales irán disminuyendo en longitud a medida que sendos procesos se vayan internalizando y también a medida que los alumnos puedan ir acortando el tiempo necesario para lograr el estado corporal “trampolín” a

partir del cual podrán realizar los ejercicios propios de la técnica flautística. Se llevarán a cabo actividades grupales e individuales basadas en imitaciones e improvisaciones. Por ejemplo todo el grupo o un solo alumno podrá imitar al profesor, o a otro alumno, también se improvisará libremente o en base a sencillos esquemas formales. Las actividades grupales predominan en la etapa 1, mientras que las individuales van ganando terreno en la etapa 3 al final de la cual las actividades son casi exclusivamente individuales.

1) Etapa de experimentación y ejercitación sólo con la cabeza de la flauta.

Se trata aquí de aprovechar al máximo las posibilidades sonoras de la cabeza sola; esta debe estar sostenida tomando con la mano izquierda el extremo cerrado (izquierdo) de la cabeza, teniendo cuidado de no tapar con los dedos la parte posterior (externa) de la embocadura, para no obstruir el flujo de aire que no entra en el tubo. A continuación voy a enumerar algunas posibilidades en la utilización de diferentes alturas, ataques, articulaciones, modificaciones tímbricas, etc.

- Alturas: En forma sencilla y sin demasiada preparación, soplando libremente y sin tensiones en los labios, se pueden producir dos alturas diferentes: una con el extremo derecho del tubo abierto y otra, más grave, tapando ese extremo con el pulgar de la mano derecha. Siempre en esta última posición se puede obtener la tercera altura en orden de dificultad, dirigiendo la columna de aire un poco hacia arriba y aumentando levemente la velocidad de salida del aire. La cuarta altura en orden de dificultad se obtiene haciendo lo mismo pero abriendo el extremo derecho del tubo; hay que tener en cuenta que la velocidad del aire tiene que ser considerablemente mayor que en el caso anterior. Por último, la quinta altura, que puede obtenerse en este contexto es la tercera hacia el agudo de las posibles de obtener con el extremo derecho del tubo cerrado por el pulgar. En este caso la velocidad y la dirección ascendente de la columna de aire debe ser considerablemente mayor; es más difícil que las anteriores, por eso en algunos casos conviene no usarla. Las cinco alturas mencionadas pueden ser modificadas de diversas maneras, como por ejemplo alejando y acercando del tubo el pulgar de la mano derecha, o introduciendo en el tubo el índice de la mano derecha a manera de émbolo (glissando), también cubriendo o descubriendo la embocadura, etc. Este solo procedimiento dará posibilidades riquísimas en la improvisación, sobre todo cuando ésta sea realizada en forma grupal.
- Ataques y articulaciones: Ya en esta etapa se puede también comenzar a modificar el ataque de los sonidos producidos y modificar la arti-

culación entre los mismos. El ataque puede ser con o sin golpe de lengua, normal o acentuado (*sfz*) ya desde el comienzo conviene “jugar” libremente con una especie de antecedente del futuro doble golpe de lengua, alternando rápidamente ataques con las sílabas tu - ku o ta - ka, logrando un efecto de tremólo irregular, muy interesante.

- Modificaciones tímbricas: un recurso de emisión que también corresponde experimentar en esta etapa es la pronunciación de una “r” áfona mientras se emite un sonido con la cabeza de la flauta. Este efecto luego se estudiará como “frullato” pero en este momento es de gran valía para concientizar y corregir aspectos de emisión como relajación de lengua posterior, de los músculos faciales, de los labios, etc. Otra modificación tímbrica muy útil para experimentar es la utilización de la voz entonando las alturas arriba mencionadas o sonidos diferentes; esta práctica ayudará mucho a “sintonizar” los sonidos en este caso, producidos con la cabeza de la flauta, con los resonadores naturales del intérprete.

2) Breve etapa de transición: cómo sostener el instrumento.

Sobre al final de la etapa anterior conviene alternar con ejercitaciones orientadas a lograr una correcta posición de ejecución con la flauta completa. El concepto de equilibrio dinámico nos ilustra con bastante precisión la manera en que debemos sostener la flauta. Es necesaria una precisa explicación, aclarando y demostrando cómo, tanto la emisión del sonido, como el proceso de construcción del mismo, llegarán a tener éxito sólo si la posición y actitud de ejecución no plantea problemas de tensión ni conflictos fisiológicos. Se prestará especial atención en la correcta ubicación de los puntos de apoyo fijos, teniendo en cuenta cómo se relacionan con otros puntos de apoyo como por ejemplo el meñique de la mano derecha. A partir de la posición natural y relajada de las distintas partes del cuerpo como: manos, brazos, antebrazos, etc., se deberá tomar la flauta tratando de modificar lo menos posible esta situación de reposo y relajación. La imagen a utilizar es que la flauta se adapta anatómicamente a nuestro cuerpo y no al revés. Es muy importante esta imagen para mantener una armonía corporal que evite la aparición de tensiones, ya que estas pueden aparecer en cualquier lugar inclusive en partes del cuerpo “alejadas” anatómicamente de la flauta como tobillos y otras articulaciones.

Hasta aquí sólo hemos “tomado” la flauta, ahora tenemos que levantarla hasta la posición de ejecución tratando de no modificar la situación de relajación de partida. Un ejercicio que da resultado es llegar a la posición de ejecución partiendo de una posición vertical de la flauta con los dedos ya

ubicados (posición auxiliar como si fuera una flauta dulce) y moviendo los brazos lentamente hasta alcanzar la posición transversal, cuidando de no tensar hombros, brazos, etc. Hay puntos delicados en este momento de la etapa inicial que hay que cuidar especialmente mediante un atento seguimiento que en algunos casos llevará varios meses. Algunos de estos puntos más frecuentes son las posiciones de los dedos meñique, índice y anular de ambas manos, que trataremos mas adelante.

3) *Etapa con la flauta completa.*

Obviamente el trabajo con la flauta completa, que aquí se inicia, continuará ininterrumpidamente durante todo el proceso de formación. Una vez que el período intuitivo - experimental haya aportado todo lo necesario para seguir adelante, se trabajará, utilizando la lectura musical tradicional, con ejercicios y obras, lo cual será la puerta de entrada al período de formación clásica, generalmente mediatizado por la partitura, y del que no nos ocuparemos en este artículo.

Volvamos entonces al trabajo con la flauta completa en el período intuitivo - experimental. Se realizarán ejercicios de digitación intuitiva o sea sin que necesariamente los alumnos deban conocer el nombre de las notas que están tocando; gradualmente incorporarán ese conocimiento y se irán también limitando las digitaciones que utilicen a las posiciones flautísticas dentro de las escalas tradicionales, desechando otras, mediante una clara explicación de la lógica de digitación en la flauta, en función de alargar o acortar la columna de aire a través del uso sucesivo de las llaves, tanto en sentido ascendente como descendente. Se trabajarán patrones rítmico - melódicos comenzando con las notas que mas fácilmente puedan ser emitidas en cada caso particular. Luego, y en forma progresiva se irán utilizando todas las posiciones cromáticas de la flauta, no solo la escala de *DO mayor*, ya que las posiciones que no están en esa escala, no plantean una especial dificultad a los fines de esta ejercitación. También se experimentaran ejercicios de ejecución de sonidos cambiando la posición en el espacio (moviéndose), caminando, rotando la cabeza o el tronco, girando sobre si mismo, etc. Estos ejercicios son muy buenos porque posibilitan el reencuentro de nuestro cuerpo con sus posiciones y situaciones habituales, posibilitando así la corrección más o menos inconsciente de distintas tensiones que pudieran haberse generado durante la ejecución del instrumento. Se comenzará también con la práctica intuitiva de flexibilidad y fortalecimiento de los labios y su coordinación con el armado de la columna de aire mediante la producción intuitiva de sonidos armónicos naturales tomando como fundamentales las notas del registro grave más fáciles para cada alumno. Se realizaran muchos ejercicios de improvisación con

patrones melódicos, rítmicos y rítmico - melódicos.

En todos los casos arriba mencionados continuamos trabajando y variando permanentemente las diversas modalidades de ataques, articulaciones y modificaciones tímbricas mencionadas en la primera etapa. Hay sin embargo una importante diferencia con aquélla y es que a partir de este momento ponemos especial atención en la coordinación entre la columna de aire y las digitaciones correspondientes.

Es muy común que cuanto los principiantes sean niños cometan errores característicos al sostener la flauta en posición de ejecución, debido sobre todo al todavía desproporcionado tamaño de la misma con respecto a su cuerpo. A continuación se enumeran algunos de estos errores:

- *En la mano derecha:* El meñique, tiende a estirarse y ponerse rígido proyectando esta tensión al resto de la mano y antebrazo. Otras veces no cumple la función de abrir la llave (D#) quedando sin cumplir función alguna. El anular, puede tender a estirarse demasiado en las flautas cerradas y aunque no llegue a un estado de rigidez, su desplazamiento demasiado hacia adelante y/o hacia un costado, entorpecerá la posición del resto de los dedos y además cuando se utilice una flauta abierta se necesitará un período de adaptación hasta que el orificio de la llave correspondiente pueda estar bien “tapado”. En cuanto al dedo índice, si el principiante es un niño, sus dedos cortos le permitirán, además de cerrar la llave correspondiente, sostener la flauta con la tercera falange apoyándola sobre uno de los ejes de llaves. Obviamente la sola mención de esta situación nos presenta un panorama más que complicado llegado el momento de corregirlo ya que para poder practicarla la mano tiene que alterar radicalmente lo que debería ser su posición natural.
- *En la mano izquierda:* El meñique, frecuentemente está muy lejos de la llave que le corresponde (G#), algunas veces, alejándose más aún en las notas largas o fuertes; la consecuencia será una errónea posición de la mano porque para que el alejamiento del dedo aparezca como una situación cómoda hay que girar levemente la muñeca, lo que provoca una incorrecta ubicación del antebrazo con la consecuente tensión y rápido agotamiento. El anular, puede estar demasiado hacia afuera, muchas veces como consecuencia del error en el meñique; no es un problema serio, pero puede traer inconvenientes al pasar a una flauta abierta. Por último el índice a veces tiende a no querer cumplir con su función de punto de apoyo permanente en su tercera falange, limitándose sólo a abrir y cerrar la llave correspondiente (C).

Conclusión

La utilización de las técnicas extendidas debería estar siempre presente, en mayor o menor medida, en el proceso de formación del flautista. En primer lugar en forma experimental e intuitiva tal como quedó arriba explicado. En segundo lugar para mejorar la técnica clásica de ejecución a través de las ejercitaciones necesarias para poder dominarlas, generando en el flautista capacidades que facilitarán e incidirán muy positivamente en el proceso de construcción del sonido. En tercer lugar para enriquecer las posibilidades tímbricas de la flauta acentuando su papel protagónico dentro de la música del siglo XX y contemporánea, tanto académica como popular, ampliando de esa manera el perfil profesional del flautista.

Citas

- ¹ Ramón García Pelayo y Gross, Diccionario Enciclopédico, Mexico, 1998.

Bibliografía

- Bartolozzi, Bruno.* New Sounds for Woodwind, London, 1967.
Bate, Philip. The Flute, Ernest Benn Ltd. and W. W. Norton & Co., 1969 and 1975.
Benade, A. H. Fundamentals of Musical Acoustics, Dover Publications, Incorporated, 1990.
Brown, Rachel. The Early Flute; A Practical Guide, Cambridge Univ. Press, 2002.
Denissow, Edison. Solo pour Flute, 1972. (Partitura).
Dick, Robert. Tone development through extended techniques, Library of Congress Number 86-61675.
Fletcher, N. H., Rossing, T.D. The Physics of Musical Instruments, New York, Springer - Verlag, 1998.
Holliger, Heinz. Lied, for Flute, Alto Flute or Bass Flute, 1971. (Partitura).
Huber, Klaus. Ein Hauch von Unzeit I, 1972. (Partitura).
Ioannidis, Yannis. Fragmento II, for flute alone, 1970. (Partitura).

Jolivet, André. Cinq Incantations. (Partitura).

Moller, M. New sounds for flute - on flute techniques from the 20th century, Sforzando production 1987/2003.

Powell, Ardal. The Flute, Yale Univ. Press, New Haven and London, 2002.

Rengli, F. Apuntes de clases, Fundacion San Telmo, Bs. As., 1986.

Toshio Hosokawa. Sen I, for flute, Schott Japan Company, 1993. (Partitura).

Varèse, Edgar. Density 21,5. (Partitura).

LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

Prof. Karina Daniec
Prof. Paula Mesa

Este trabajo surge en el marco de nuestra formación académica en la Facultad de Bellas Artes, de nuestra experiencia docente en todos los niveles del sistema educativo durante más de diez años, en especial en el Bachillerato de Bellas Artes y en el Colegio Nacional Rafael Hernández, y de la conjunción de estos elementos en el Trayecto Formativo dictado en la ciudad Junín en el año 2000 “La Música Contemporánea en el Aula”.

Más allá del punto de partida, hemos volcado muchos de los procesos surgidos en dichas instituciones al nivel inicial del sistema educativo provincial y han sido aplicados a su vez en EGB 1 y 2 por medio de las experiencias didácticas de otros docentes que han puesto en práctica nuestra metodología de abordaje del Lenguaje Musical Contemporáneo con sus alumnos.

El Lenguaje Musical Contemporáneo Académico es motivo de discusión en los distintos ámbitos de la Educación Artística. Entre muchas razones podemos destacar la poca formación e información que se posee sobre esta temática en los ámbitos de formación docente. Esto ocasiona que la trans-

ferencia a los alumnos de los distintos niveles del sistema educativo sea casi inexistente.

Por desgracia, no solemos reflexionar sobre los porqués de este desconocimiento. El siglo XX es el primer siglo en el que no se consume la música académica que se produce.

En general observamos que no es sencillo para los docentes de música y por ende para sus alumnos acceder a comprender el modo de organización de los elementos del lenguaje musical que surge a comienzos del siglo XX como reacción a las formas compositivas realizadas en el marco de la música tonal académica. Notamos que no se logra establecer una relación con el objeto sonoro enmarcado en este contexto, y decodificarlo, ya que no se ha adquirido la formación previa necesaria para lograrlo.

Es importante tener en cuenta que, a nuestro entender, cualquier Lenguaje debe ser abordado desde la práctica y luego, analizar los procesos que llevaron a esa producción para poder entonces realizar la síntesis teórica correspondiente.

La teoría de la percepción y la corriente cognitivista, se ocupan del problema de la percepción, (podemos citar entre otros a Umberto Eco¹ y a Nelly Schnait). Desde un enfoque semiótico han profundizado, en mayor medida, en el campo de la plástica.

Las conclusiones a las que han arribado pueden (en algunos casos) trasladarse al lenguaje musical.

La percepción de un objeto depende de las características del individuo que percibe, del medio en donde ese objeto se inserta y del entorno socio cultural al que dicho individuo pertenece.

Según José Jiménez en su libro: *Imágenes del hombre, fundamentos estéticos*², la percepción posee un carácter contextual e intencional. A su vez plantea la diferencia entre la percepción específicamente estética y la percepción general.

Partiendo de considerar que todos los procesos perceptivos han de ser tomados como conductas intencionales, cito “no hay ninguna diferencia estructural entre las señales con valor estético y las perturbaciones o ruidos que se transmiten también secuencialmente con las primeras. Señal y ruido son de una misma naturaleza, y la única diferencia lógica adecuada que se puede establecer entre ellas ha de basarse exclusivamente en el concepto de intención por parte del emisor. Un ruido es una señal que no tiene intención de transmitir”.

A estos conceptos nosotros agregaríamos que más allá de la intencionalidad del compositor, el oyente debe estar preparado para decodificar dichas señales intencionales, de lo contrario no habrá concordancia entre lo que el compositor

comunica y lo que el oyente interpreta.

La sociedad del siglo XX no consume la música académica producida en su siglo porque no ha sido formada ni estimulada para lograr comprenderla. Posee una estructuración cultural basada en el lenguaje musical tono modal y cualquier fenómeno sonoro que no esté comprendido en dicha estructuración será considerado ruido.

Obviamente debemos dejar para otro análisis a la música incidental o a las manifestaciones de multimedia ya que en estos casos la música se presenta en relación a otras artes, por lo tanto la percepción de su discurso va más allá de la comprensión del fenómeno sonoro.

Desde la educación, Francois Delalande plantea la importancia de lograr una sensibilización partiendo del descubrimiento del sonido por el sonido mismo. John Paynter, desglosa un trabajo compositivo haciendo hincapié en los modos organizativos del sonido teniendo en cuenta fundamentalmente sus cualidades específicas: Estas posiciones se diferencian de las de muchos autores que afirman que la composición nace a partir de una idea extra musical.

Para entender a la música contemporánea hay que comprender sus códigos de elaboración. Para nosotros, el modo de hacerlo es partir de la praxis. Tomamos el concepto de praxis de Ariel Bignami: “entendida como toda la actividad humana práctica, material, adecuada a fines, que modifica el mundo natural y humano. (pag. 55, 56 y 57) del libro: *Praxis artística y realidad* (Teoría General del Arte)³.

O también como plantea Kotic Karel en su libro Praxis: “la praxis supera a las nociones de teoría y práctica ya que se posiciona como determinación de la existencia humana como transformadora de la realidad.” (capítulo: Dialéctica de lo concreto de KOSIK, KAREL⁴.)

Anteriormente mencionamos que hemos volcado muchos de los conceptos surgidos de nuestra experiencia como compositoras, al nivel inicial del sistema educativo y han sido utilizados a su vez en E.G.B. 1 y 2 por medio de la experiencia didáctica de otros docentes que utilizaron procedimientos compositivos del lenguaje musical contemporáneo, con sus alumnos.

Nuestra propuesta parte de un entendimiento de la música como modo de conocimiento y más específicamente apuntamos al logro de competencias compositivas.

La composición debe comenzar con la invención de ideas, las cuales provienen de cualquier fuente que estimule la imaginación, una idea musical puede ser nada más elaborado que una figura muy corta o simplemente un timbre determinado, una idea musical será buena en la medida en que el individuo que la utilice pueda estructurar un discurso en base a ella.

Para este propósito utilizaremos diversas estrategias compositivas, que no garantizan el éxito, pero permiten someter a prueba a las distintas alternativas para arribar finalmente al producto como proceso de verificación.

Partimos por ejemplo de la experimentación con fuentes sonoras no convencionales planteando un universo sonoro ilimitado, para ampliar su percepción del timbre. Nuestro objetivo no es el de quedarnos sólo en esa experimentación (como propósito creativo pero sin un fin de elaboración claro), sino que es el de crear nuevas categorías de análisis del material sonoro para que puedan a su vez agruparlo y situarse en el lugar de artesanos del sonido, es decir, que puedan elaborar, estructurar, un discurso que tenga un criterio lógico desde por ejemplo, la tímbrica.

En este caso, surgieron conceptos tales como homogeneidad, heterogeneidad, transformaciones graduales, melodías de timbres, etc.

Desde la primera experiencia, que resultó a nuestro grupo de alumnos, muy enriquecedora, comenzamos a abordar otros contenidos como ejes organizadores del discurso, por ejemplo las duraciones: estructurar una obra mediante la superposición de ostinatos o trabajar por oposición y/o transición los ritmos métricos y los lisos.

Otra alternativa es partir de la transformación de la textura tradicional: componer en base a micropolifonías, relación jerárquica de los planos sonoros, o nuevas formas de organización como texturas de masas sonoras.

Conclusiones

Por medio de la composición, hemos logrado brindar nuevos recursos a los profesores que se han comprometido con el estilo y a los docentes que buscan nuevas metodologías para la enseñanza de los parámetros de la música.

Los alumnos pueden llegar a identificar los distintos parámetros con la importancia que posee cada uno en sí mismo y no ya en relación jerárquica con los otros. Es decir, lograr una comprensión de la música mediante nuevas formas de manipulación de los elementos del lenguaje.

El lenguaje musical contemporáneo aporta innumerables herramientas que pueden ser manipuladas con facilidad por cualquier chico desde el nivel inicial hasta el último año de la E.G.B.

Podemos acercarlos a una realidad musical probablemente desconocida, que abrirá los criterios de análisis y de organización que les da la música tonal académica o popular, mostrándoles un horizonte mucho más amplio que además les brindará una mayor libertad en la elaboración de sus producciones musicales.

Citas

- ¹ Eco, Umberto. La estructura ausente. Introducción a la semiótica, cap. “Los códigos visuales”, la obra abierta” Barcelona, Lumen, 1994 (edición original en italiano, 1968).
- ² Jiménez, José. Imágenes del hombre. Fundamentos de estética, cap. “La percepción estética”, Madrid, Tecnos, 1986.
- ³ 1983 EFECE Editor.
- ⁴ México, Grijalbo, 1967 (edición original en checo, 1963).

*Este trabajo es presentado para su aceptación por parte del Comité Científico designado para el **Encuentro Nacional 2001 de Investigación en el Arte y Diseño**. Sesión D.*

Este trabajo ha sido presentado en los siguientes Congresos:

- **Primer Congreso Internacional de Educadores del Arte** organizado por la Escuela Superior de Teatro de La Facultad de Artes de la UNC. Realizado en la ciudad de Tandil. Durante el mes de Junio de 2001. Participan como expositoras del trabajo titulado: *La música Contemporánea en el aula*.
- **Encuentro de Investigación de Arte y Diseño ENIAD 2002 Iberoamericano**.

Bibliografía:

- Eco, Umberto*. La estructura ausente. Introducción a la semiótica, cap. “Los códigos visuales”, la obra abierta” Barcelona, Lumen, 1994 (edición original en italiano, 1968).
- Jiménez, José*. Imágenes del hombre. Fundamentos de estética, Madrid, Tecnos, 1986.
- Bignami, Ariel*. Praxis artística y realidad (Teoría General del Arte) 1983 EFECE Editor.
- Kosik, Karel*. Praxis - México, Grijalbo, 1967 (edición original en checo, 1963).

“ORQUESTA ESTUDIO” DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES DE LA U.N.L.P.

UN ESPACIO ACADÉMICO
CON EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS

Lic. Norberto Miguel Attaguile

Cuando el día 5 de diciembre de 2003, alrededor de las 20,30 horas, sonó el último acorde de la última obra que indicaba el programa, descubrí que asistía una vez más a una de esas tantas sorpresas recibidas en el transcurso de los años, en esta tarea de tener que conducir a un grupo musical.

Me estoy refiriendo al concierto ofrecido en el Auditorio Principal del nuevo edificio del Conservatorio Provincial de Música “Gilardo Gilardi” de La Plata. Este era para nosotros el último recital con el que cerrábamos un año muy fructífero y pleno de satisfacciones.

Allí se había congregado gran cantidad de público entre los que no faltaron como es costumbre, los familiares y amigos de los jóvenes músicos integrantes de la Orquesta.

Uno puede percibir, por la experiencia de tantos años, la calidad y/o calidez de un aplauso. Este era particularmente diferente a otros tantos. La gente lo hacía con efusividad y alegría. Esto no es un hecho casual. Es que esa tarde la Orquesta era otra orquesta. Los chicos habían brindado lo mejor

de sí, generando una energía especial que corría y fluía por todos los rincones de la sala. Hubo feeling, como se dice habitualmente en la jerga de los músicos.

Suelo relacionarme bien con quienes tengo que dirigir, sobre todo si se trata de jóvenes. Es que en realidad, disfruto esa relación, pero esta vez pude lograr conectarme no solo en lo humano, sino desde lo musical. Este es un aspecto bastante difícil de lograr, incluso hasta en las orquestas profesionales acontece que no siempre se da entre músicos y director, y aquí hablo desde mi rol de cellista en diferentes orquestas sinfónicas a lo largo de más de 30 años.

Esta situación a la que hago referencia, fue claramente percibida por el público, quien disfrutó junto con nosotros de la ejecución e interpretación de las obras musicales, a tal punto que nos pedían seguir tocando incluso después de los bises.

Una vez más, comprobaba de lo impredecible de esta maravillosa profesión. Algo que no estaba en mis cálculos, un concierto más. Sin embargo, todo se dio vuelta, todo fue diferente. Tal vez el ámbito ayudó a sintonizarnos en otra frecuencia, pero esto no hubiera sucedido si con anterioridad no se hubieran dado ciertos factores que nos permitieron llegar hasta allí.

Uno de ellos, es que para que un proyecto educativo funcione, es necesario el accionar de un equipo de conducción que en forma conjunta articule los mecanismos inherentes. El incondicional apoyo permanente por parte de las autoridades del Bachillerato para con este proyecto, ha permitido obrar con absoluta libertad y expansión para expresarme en esta tarea para la que fui designado, observando la confianza depositada en mí para el desarrollo de la misma. Sobre todo en esta última etapa de trabajo donde establecimos un canal de comunicación permanente.

En el caso de Marcelo (Arturi), siempre me sentí acompañado y estimulado, como así también junto a Ana María (Acevedo) con su capacidad organizativa y directiva, ayudándome a resolver situaciones. También Antonio Marzani (regente) que no descuida detalles a la hora de nuestros viajes y a quien debo reconocer el mérito de haber logrado acondicionar la sala para la orquesta. Otro aporte importante es el de Mabel Yacovone (jefa de disciplina) con su capacidad operativa y Lucía Dios desde su lugar con el grupo de los más chicos.

Otro factor lo constituyó el reciente viaje (para ese momento) a la provincia de San Luis, donde fuimos para participar en el “XV ENCUENTRO DE RECTORES/DIRECTORES DE ESCUELAS MEDIAS PREUNIVERSITARIA Y VII JORNADAS DE ESCUELAS DE ENSEÑANZA MEDIA UNIVERSITARIA”, los días 28, 29 y 30 de agosto, llevado a cabo en la ciudad de San Luis, en el que simultáneamente también tuvimos una presentación en la ciudad de Villa Mercedes en el Instituto de Formación Docente, gracias a la acción y gestión de otro docente del Colegio, el profesor Fernando Cipolla.

La primera de las actuaciones, desarrollada en el salón del Comedor Universitario de la Universidad Nacional de San Luis, se caracterizó por el gran interés que despertó el evento, donde el público demostró una enorme satisfacción por el espectáculo ofrecido. Pudimos apreciar desde nuestro humilde lugar, la calidez y la efusividad de los aplausos. Luego el acercamiento de las personas para darnos una opinión acerca de nuestro trabajo, al que consideraron como de gran importancia, sobre todo desde el punto de vista en lo que concierne a la formación de los jóvenes, más allá y descontando de los buenos resultados artísticos obtenidos, nos manifestaron del privilegio que es el contar con un proyecto educativo de estas características.

Por otra parte, la experiencia en Villa Mercedes, altamente gratificante, no solo por las inmejorables condiciones en que trabajamos, ya que contamos con un pequeño teatro totalmente equipado dentro del mismo Instituto donde actuamos, sino también por el intercambio con los jóvenes y docentes del lugar, con quienes pudimos compartir una hermosa tarde a través de una peña organizada para tal fin.

El entusiasmo que genera este tipo de experiencias contribuye a mejorar el rendimiento y la dedicación al estudio por parte de los alumnos.

Obviamente, nada de esto sucedería, si previamente no se articulan mecanismos de planificación pedagógicos y se ordenan recursos didácticos para la obtención de logros deseados.

El 2003, fue un año de mucho trabajo, como otros tantos años anteriores en que se han producido hechos similares. Bastaría con mirar hacia atrás, para darnos cuenta del camino andado.

El antecedente inmediato, es la orquesta que fundamos en 1988 como iniciativa personal de quien escribe este artículo y del Licenciado José M. Bagnati.

Su objetivo era crear un ámbito de formación a los estudiantes de música que comenzaban a transitar la experiencia orquestal, inexistente en ese momento.

Así ha abordado distintos géneros: sinfónico, sinfónico-coral, ballet, ópera, música popular y de cámara.

Ha contado con el auspicio de la Universidad Nacional de La Plata, a través de la Secretaría de Extensión Cultural y de la Secretaría de Asuntos Académicos, de la Dirección de Cultura de la Municipalidad de La Plata, de la Asociación Dante Alighieri y Consulado General de Italia en La Plata.

En 1993 pasa a depender del Bachillerato de Bellas Artes de la U.N.L.P., constituyéndose en materia curricular, dentro del marco del Proyecto Institucional y como algo muy troncal dentro de los Proyectos Departamentales.

Desde entonces ha desarrollado una intensa actividad tanto académica como didáctica y artística.

Ha actuado en distintos escenarios de la ciudad de La Plata: Salón Dorado

Municipal, Teatro Municipal Coliseo Podestá, Teatro Argentino, Auditorio de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Católica de La Plata, Auditorio E. Pettorutti del Centro Cultural Pasaje Dardo Rocha, Salón Cultural Bernardino Rivadavia, Colegio de Escribanos, Salón de Actos “Rómulo Barcos” de la Sociedad Odontológica de La Plata, Salón de Actos de la Escuela Graduada “J. V. González”, Salón de Actos Anexo del Bachillerato de Bellas Artes.

Ha establecido contactos con otros organismos del país. Así efectuó diversas presentaciones conjuntas con la Orquesta de Cámara del Conservatorio Provincial de Música “G. Gilardi” de La Plata.

Valdría la pena hacer mención a algunas de las muchísimas experiencias vividas.

Por ejemplo si hablamos de nuestro intercambio con el Bachillerato Artístico de la ciudad de Mendoza (año '95), o el efectuado con el Centro Polivalente de Arte de Chilecito, La Rioja (año '96), también en el '98 lo hicimos con el Coro Juvenil de la Universidad Nacional de Tucumán. Tampoco puedo dejar de mencionar la hermosa experiencia en la ciudad de Huinca Renancó (Córdoba) a la que nos acompañó mi hija Melisa, que aunque es alumna de Discursos Visuales, deseaba compartirla junto a sus compañeros (de materias generales), cuando tuvimos que enfrentarnos a un auditorio de 500 personas en el Teatro Cervantes para dar un concierto didáctico donde la mayoría eran niños y jóvenes que nunca habían visto de cerca un violín, un cello o una flauta travesa. Y luego por la noche en un concierto para todo público, también con una concurrencia de público algo mayor a la anterior que supo recibir nuestro mensaje con una calurosa acogida.

Por otra parte, desarrollamos una actividad sumamente importante en la difusión y aplicación de audiciones didácticas y de carácter orientativo. La Orquesta ha recorrido y recorre en el ámbito de la ciudad y sus alrededores un sinnúmero de escuelas y colegios de diferentes perfiles sociales (incluidos comedores) en todos los niveles de enseñanza (preescolar, primario y secundario) Al respecto, debo señalar el éxito obtenido en ese fin educativo. Muchas veces en escuelas con un perfil social bajo es donde mejor respuesta hemos obtenido en atención a lo que estábamos mostrando. Sin duda, la sorpresa que causa tener y vivenciar de cerca un hecho artístico al que jamás se accede, provoca interés por parte de quien lo recibe. No puedo olvidar la imagen de ciertas caritas en ese acto que no sólo considero formativo, sino también mágico.

En definitiva, el Proyecto Orquesta, no sólo resulta ser un ámbito de formación para jóvenes músicos, sino también un verdadero servicio cultural y educativo para la comunidad toda. De hecho, permanentemente recibimos pedidos de actuación en diferentes espacios sociales. Existe un registro de ac-

tuaciones debidamente detalladas.

Hasta aquí hemos hablado de nuestras satisfacciones como producto del contacto con el medio externo. En este punto, creo necesario un comentario acerca de nuestro trabajo interno, es decir, el áulico, desde dónde se ejerce la faceta formativa y como resultado de ésta la de difusión y extensión.

Nuestras 4 (cuatro) horas cátedra por semana resultan a veces insuficientes para tantos aspectos a tener en cuenta. Obviamente, como en todo proyecto educativo, existen objetivos, contenidos y expectativas de logros. Un objetivo clave, es la relación del alumno con su instrumento y su proyección en la práctica orquestal. Los contenidos van desde el conocimiento de los valores estéticos, estilísticos y complejidades técnicas de las obras, hasta lo actitudinal frente al problema. Debemos aplicar estrategias que consigan atraer la atención e interés del alumno, como así también el disfrute y el placer de su realización.

Existen códigos técnicos y específicos inherentes a la tarea artístico musical, a los que se agregan códigos de convivencia absolutamente necesarios para el desarrollo de las clases, establecidos a través de un reglamento interno de trabajo. Estas están diagramadas a manera de ensayos que pretenden alcanzar las características propias de un verdadero ensayo de orquesta. Cabe aclarar que cuando se avecina un evento importante, debemos realizar ensayos extraprogramáticos. Uno de los problemas que debemos enfrentar cada año, es el recambio de integrantes. Cuando creemos haber llegado medianamente a nuestro cometido en la preparación, elaboración y estudio de un programa, el egreso del grupo de Cuarto Año, más el ingreso de los nuevos de Primero, nos obliga a efectuar al comienzo de cada ciclo lectivo, un replanteo en las acciones. Es por ello, que desde hace un tiempo a esta parte estamos aplicando un proyecto con los alumnos de 7º, 8º, y 9º de la E.G.B. que sirva de preparación a manera de iniciación en la práctica orquestal, obteniendo buenas expectativas de logro y que quisiéramos seguir aplicando. En el 2003, contamos para el mismo con la ayuda de la profesora Marisa Corral, quien se puso al frente de este pequeño grupo logrando excelentes resultados. También sería justo recalcar en este momento el gran apoyo al proyecto, por parte de todos los profesores de instrumento que en sus clases ayudan a los alumnos a resolver las problemáticas particulares de orquesta.

Creo pertinente detallar los diferentes aspectos que componen este espacio académico, al que veo como de experiencias alternativas, por la gran gama de posibilidades que ofrece para el desarrollo formativo y comunicacional de la música. Para ello, nada mejor que hacer mención a algunos párrafos que componen el programa de estudios de la asignatura (elaborado con el asesoramiento del equipo de gestión, año 2000).

La función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a provocar la organización racional de la información fragmentaria recibida y la reconstrucción de las preconcepciones acríticas, formadas por la presión del contexto social y los medios de comunicación.

La reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos no se consiguen ni exclusiva ni prioritariamente mediante la transmisión o intercambio de ideas por ricas y fecundas que sean, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula, y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran de esos modos de pensar y hacer.

Es preciso transformar la vida del aula y de la escuela de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida.

Sólo viviendo de forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad, a construir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la comunidad.

Estas actividades colectivas como lo es la *práctica orquestal* son usadas como instrumento de formación de valores, modelos de conducta, estados de opinión y formas de pensar enfatizando el rol social del hombre.

Es sobre la base de estos considerandos que sostenemos la necesidad de realizar muestras de lo que se produce dentro de las aulas del Bachillerato de Bellas Artes, convencidos de ser esta la forma adecuada de cerrar el circuito de la comunicación, y de devolverle a la sociedad un bien cultural transformado.

Justificación de la Práctica Orquestal

El tener en cuenta que el estudio de un instrumento musical de cuerda frotada (violín, violoncello, viola, contrabajo) o de viento (como en nuestro caso la flauta), de características diferentes a los tradicionales -piano y guitarra-, nos lleva indefectiblemente a reflexionar sobre su uso, desarrollo y aplicación.

La Orquesta es el ámbito apropiado para la práctica conjunta de tales instrumentos, ya que dadas sus características melódicas, armónicas, tímbricas, etc necesitan agruparse para complementarse. Los instrumentos de cuerda frotada conforman una familia en sí misma. Entendido esto en términos musicales, significa que cada grupo (por ej. violines) ejerce un rol determinado o sea una voz o voces, por lo que se desprende de ello una mutua necesidad de participación conjunta.

De esta manera la orquesta se constituye en un instrumento, (como el

piano por ej.), de especiales características por ser colectivo.

La práctica Orquestal plantea un aprendizaje que implica la imbricación de competencias que ponen en juego los recursos y herramientas adquiridas en el trabajo individual y el grupal. Cada alumno aporta -desde sus posibilidades e intereses- sus conocimientos, para la concreción de un producto compartido. Desde este lugar la construcción del conocimiento se convierte en un poderoso instrumento de enriquecimiento mutuo. Esta práctica redundante en los aspectos intrínsecos de la motivación, y estimula la apropiación del conocimiento ya que este es aplicado inmediatamente en un proyecto conjunto.

En la práctica orquestal el alumno se torna protagonista, es decir cumple un rol en el que desde su propio lugar de instrumentista, aporta para el logro de un resultado general. Es como el engranaje de una pieza. Cada uno de estos aportes que realiza son de relevante importancia, ya que a falta de alguno de ellos, o bien con la ausencia de uno o alguno de los miembros de la orquesta, se torna difícil la concreción de un trabajo.

En la práctica de orquesta el alumno experimenta los pasos que como futuro músico profesional deberá afrontar (en el caso de que esa fuese su elección. Este entrenamiento, efectuado en forma **sistemática** y **gradual**, hará que adquiera competitividad. Y aunque no eligiese para su futuro ser un músico de orquesta o solista, el paso por esta experiencia redundará en beneficio de sus conocimientos, que se verán así enriquecidos y podrá proyectarlos en su vida cultural. Cuando el estudiante de un instrumento musical, realiza la práctica de orquesta es **músico en acción**. Esta trabajando para comunicar un hecho estético-musical.

La práctica colectiva de la orquesta, plantea un conocimiento experimental. El aprendizaje en este contexto deja su lugar de privilegio al campo individual y lo acota a un grupo social. Cada uno aporta desde sus posibilidades y competencias. La suma de estos aportes, da como resultado la concreción de la comprensión común, donde la construcción del conocimiento desde esta óptica se convierte en un poderoso instrumento de enriquecimiento mutuo.

Es importante destacar que esta actividad musical le ofrece al alumno la posibilidad de configurarse interiormente el acto de tocar lo cual le permitirá como músico comparar, establecer parámetros, autocríticas y encontrar soluciones para mejorar sus medios.

El área de Práctica Orquestal -Difusión-, presenta como *Objetivo General*:

Construir productos musicales compartidos que puedan ser ofrecidos a la comunidad como cierre del circuito de la comunicación.

Objetivos

1- *Formación musical.*

Se fundamenta en la idea de instalar en la sociedad educativa, una disciplina artística, en la que hasta ahora se participa generalmente en calidad de oyente, auditor-receptor.

A partir de esta idea, el joven estudiante participa activamente en una práctica desconocida por él. Desarrolla una conciencia grupal, propia de un trabajo en equipo. El estudio personal, imprescindible en la disciplina artística, resulta enriquecido e incentivado por ese hecho.

Por lo tanto, se construye un instrumento (la orquesta) que aunando voluntades individuales, genera un producto colectivo.

Se fomentará la motivación y la práctica en los alumnos del Ciclo Básico y de la E.G.B., a modo de etapa previa de experimentación.

2- *Extensión.*

Como resultado de lo académico y didáctico, el logro de un producto artístico que sirva para difundir la música a diferentes auditores, instalando un servicio artístico en la comunidad a modo de generar un consumo por la estética.

Es también un objetivo, el intercambio con otras instituciones.

3- *Intercambio experimental.*

El grupo del nivel inicial podrá intercambiar experiencias con el grupo del nivel superior.

Entre otros aspectos, consideraremos como objetivos a lograr frente a la figura del director de orquesta, el seguimiento de una conducta musical de grupo, el tiempo musical colectivo, asimilar los movimientos de la batuta, inserción del instrumentista en el contexto orquestal, desarrollo de la lectura y géneros musicales, conocimiento de repertorio y estilos, preparación y entrenamiento para una futura inserción laboral.

Experiencia en el escenario.

-*En lo social:* Desarrollar conductas afines a su inserción en el grupo, aportando su potencial individual como parte de un todo integrador.

-*En lo musical:* Desarrollar la lectura a 1ra vista propia de cada instrumento interviniente.

Generar criterios interpretativos, referidos a aspectos técnicos, formales, estilísticos, de balance de voces, de texturas, de ensamble propios de un instrumento musical colectivo como lo es la Orquesta.

Conocer y diferenciar rasgos de identidad estilística y genérica de diferentes repertorios

Asumir diversos roles como emisores-intérprete-, receptores-crítico, auditor-

Abordar obras que comprometan la resolución de dificultades técnicas y expresivas.

Alcanzar el desarrollo de un repertorio amplio y de jerarquía.

-*En lo instrumental*: Desarrollar técnicas que le permitan integrar cada instrumento violín, viola, cello, contrabajo, flauta, piano, guitarra, etc., desde un rol de pertinencia.

En la extensión: desarrollar productos musicales que tengan cabida en la comunidad con el fin de difundir cultura.

En la propedéutica: desarrollar una actitud preparatoria y de entrenamiento para una posible salida laboral futura-maestro de música, integrante de una orquesta-.

Expectativas de logro

Al finalizar el ciclo lectivo, se espera que los alumnos de primer año sean capaces de lograr con buen desempeño, la resolución, ejecución, e interpretación de las obras indicadas para el nivel, en el uso y combinación de las posiciones básicas del instrumento, afinación, desmangues u otros recursos, de manera satisfactoria, como así también el desempeño en la proyección del mismo en la función orquestal, es decir la integración en equipo, el rol personal y la ejecución en conjunto.

Se trabajarán al menos, una o dos obras por trimestre, en forma acumulativa (según bibliografía).

Al finalizar el ciclo lectivo, se espera que los alumnos de 2do., 3er. y 4to. año, hayan podido establecer y asimilar nociones estilísticas, y sean capaces de abordar obras que comprometan la resolución de dificultades técnicas e interpretativas propias de cada nivel.

Los alumnos deberán ser capaces de establecer un grado de comunicación desde el instrumento, que les permita desempeñarse con solvencia en el rol asignado para su función en el grupo.

Se fomentará e incentivará la práctica del rol solista, o la participación en solos, según las orquestaciones de las obras asignadas.

Se trabajarán al menos dos o tres obras por trimestre, en forma acumulativa, según bibliografía indicada...

Continúan, Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Técnica de ensayo y metodología de trabajo.

Me reservo el derecho de no especificarlos aquí.

No quiero terminar este artículo, sin antes reconocer el aporte de alumnos que han transitado por la Orquesta del Bachillerato, durante estos 10 (diez) años de experiencia. Hay nombres que fueron de la misma, motivo de orgullo, no sólo por el aporte en lo académico, sino también en lo humano. Cómo no recordar a Marina Li, a su hermano Javier Li (y a sus padres que nos siguieron a todas partes con su incondicional apoyo) Recuerdo a Pablo Cepeda, Félix Candelo, María E. Bongiorno, Mariano Santanciero, y a mi hija Giselle tocando el piano. También, nombres como los de Hernán Linares, Tatiana Michailovsky, (excelente flautista), Carolina Pérez Bergliafa, Clara Asuaje, (buena cellista) el incomparable Román Giordano al piano, Mónica Molina Gascón, con su inquebrantable responsabilidad y gran musicalidad, Julián Di Pietro y Marianela Godoy como primer violín. Esteban Gómez y su hermano Agustín Gómez, Carolina Plaché, a quien convencimos para que adoptara la viola como su instrumento. Los violoncellos de Diana Menucci, Fernanda Talerico, Priscila Rauto, Magdalena De Santo (con su maravilloso buen humor) casi una hija, las flautas de Lucio de los Santos, Delia Franco, Carmen Miscelota con su personalidad súper agradable, Ana Laura Garrido con su destacable jovialidad. Leticia Zuccherino, con su fagot realzó el color sonoro de la orquesta. Leandro Marzani, a quien agradezco por haberme permitido entusiastamente estrenar mi obra “Canción y Fuga” como flauta solista. La presencia de Eva Moretti y Elisa Moretti que con sus buenas ondas alegraron nuestro trabajo, a Milagros Aprea Nardo y a Martín Bralo con su excelente respuesta artística, Carla Musso con sus musicales solos de saxo, a Guadalupe García por su colaboración, a mi alumna de cello Indira Gil por su bello sonido. A los actuales aportes de Belén de Larrañaga (gran colaboradora), su hermana Pilar de Larrañaga, de excelente sentido crítico, la respuestas de Belén Nessi, Patricio Lew, (clarinete irremplazable), la excelencia de Maite Unzurrunzaga. Paula Gelpi, Gabriel Gelpi, Soledad Montes de Oca y Selene Llerena Suster, juntas con su gran simpatía. También Gimena Betervide con su sentido de responsabilidad, completándose la lista con la satisfacción de tener a Francisco Hernández Maiztegui, Florencia Gualchi, Luciano Pires, (lamentamos no contar este año con Fernando Bibiloni), Juan Bautista Rodríguez Laxague, la musicalidad y calidad humana de Aylín Rodríguez, Guillermina Guillamón, Ana Elisa Garrote, eficaz colaboradora, el valioso aporte de Marina Arresegor (cello) y de Juan

Gasco dando color con su batería y percusión. Todos agradecen a Daniel Torres (invitado) por su presencia con el aporte sonoro magnífico del contrabajo y a Julián Laquidara por su ayuda a la cuerda de violín.

Debo aclarar, antes de terminar, algo sobre las tareas que como director debo afrontar. Estas no sólo se ciñen a lo específicamente áulico, sino que para poner en práctica todos los aspectos señalados, se requiere de un tiempo especial y de la articulación de acciones que permitan lograrlo. Por ejemplo, la falta de algunos instrumentos que conforman una orquesta tradicional, la tornan en sui-géneris, por lo que hay que pensar cómo organizar las diferentes combinaciones tímbricas. Es por ello que el Bachillerato como institución responde con la asignación en un cargo de ayudante de departamento.

Tampoco quiero dejar de señalar mi plena satisfacción por lo vivido todos estos años con relación a este proyecto.

LENGUAS Y
LITERATURA

EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LA LITERATURA

LINEAMIENTOS PARA EL
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Y LITERATURA: ÁREA DE LENGUA
Y LITERATURA Y ÁREA DE LENGUAS
EXTRANJERAS (SECCIÓN INGLÉS
Y SECCIÓN FRANCÉS)

Fundamentación

El enfoque comunicativo seleccionado como fundamento metodológico del Departamento de Lenguas y Literatura, afecta de manera muy significativa al proceso de enseñanza-aprendizaje en dos sentidos diferentes:

- La manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso comunicativo más, en el que deben ser tenidos en cuenta los factores contextuales que condicionan a los participantes en ese proceso de comunicación que es enseñar y aprender. Las características del profesor, pero muy especialmente las características y necesidades del alumno, deberán ser respetadas para rentabilizar el aprendizaje y, al mismo tiempo, humanizar al máximo el proceso.

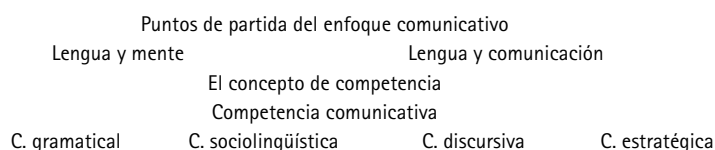
- La manera de plantear las actividades de aprendizaje, que tendrán que ser la proyección de esta concepción novedosa de la lengua, entendida como instrumento de comunicación, y del proceso de aprendizaje, entendido como proceso de comunicación.

Esta doble perspectiva afecta a los procedimientos metodológicos para el diseño de los materiales didácticos que tendrán como requisito imprescindible la necesidad de una motivación, de una contextualización y de un objetivo claro para el alumno que los utilice.

El Enfoque Comunicativo, entonces, nombra un conjunto de ideas y de principios que constituye un modo particular de entender la enseñanza y el aprendizaje de una lengua a partir de unos rasgos generales, tales como:

- Uso de la lengua con fines comunicativos.
- Consideración del alumno como eje del currículo.
- Desarrollo de la competencia comunicativa.
- Consideración de las necesidades y expectativas del alumno con respecto al aprendizaje.
- Énfasis en la negociación de los significados.
- Importancia de la dimensión sociocultural relacionada con la lengua.

A fin de desarrollar los lineamientos de esta propuesta metodológica, trazamos un mapa conceptual cuyos conceptos han servido como punto de partida para la elaboración de dicha propuesta:



Objetivos departamentales

El objetivo esencial de la educación lingüística y literaria es la adquisición de la competencia comunicativa por parte de los alumnos, es decir, de la capacidad / conocimiento para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en los diferentes contextos que su entorno sociocultural le ofrece. Esta competencia comunicativa reúne:

- Una competencia gramatical o lingüística, entendida como el conocimiento de la gramática de la lengua, sus formas y relaciones.
- Una competencia sociolingüística, referida al conocimiento de las normas socioculturales que regulan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico, y por lo tanto, a la

capacidad de adecuación a las características del contexto y de la situación de comunicación.

- Una competencia discursiva o textual, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir textos coherentes.
- Una competencia estratégica que se refiere al conjunto de recursos que podemos usar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo, y que englobarían además las estrategias de aprendizaje si consideramos el proceso enseñanza / aprendizaje también como una situación comunicativa.

De acuerdo con Michael Breen (1987), seleccionamos las cuatro características principales del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas y la literatura:

- El objetivo esencial de las asignaturas del departamento es la adquisición y mejora de la competencia comunicativa en el Taller de Iniciación y Tercer Ciclo de la EGB, la consolidación y ampliación en el Ciclo Superior.
- Se conjugan el conocimiento formal de la lengua con el conocimiento instrumental y funcional.
- Se concede una importancia fundamental a los procedimientos, centrando su atención en los usos lingüísticos y comunicativos, con el fin de que los alumnos adquieran no sólo un saber lingüístico sino, especialmente, un “saber hacer cosas con palabras”.
- Se adopta una perspectiva cognitiva como referencia psicopedagógica, la cual concede un papel activo al sujeto en la construcción del conocimiento, cuya elaboración se entiende como consecuencia de una actividad mental que se produce en situaciones de intercambio e interacción.

En consonancia con el Proyecto Institucional del Bachillerato, nuestro Departamento debe tener en claro cuál es el eje de toda acción didáctica, no son los programas, ni los profesores, ni la clase, sino el alumno, con sus motivaciones, su cultura, sus capacidades y su forma de apropiarse de la realidad. El Enfoque comunicativo retoma la idea de una enseñanza centrada en el alumno, cuyo objetivo último es desarrollar la autonomía del que aprende. Se trata de que el estudiante reflexione sobre la ruta personal que sigue para aprender, se haga consciente de sus propios recursos y los ponga en práctica para mejorar sus procesos de aprendizaje. El profesor ayuda al alumno para que éste pueda desarrollar sus competencias, a la vez que establece un control sobre su propio proceso de aprendizaje. De esta forma, al considerar el co-

nocimiento lingüístico, literario y comunicativo en general, como un proceso de construcción creativa por parte del alumno, el enfoque comunicativo supone un desplazamiento de los intereses:

Desde	Hasta
El profesor	El alumno
El producto de la enseñanza	El proceso de enseñanza aprendizaje
La necesidad de corregir el error	La utilidad del error como una fuente de información
La jerarquización de la enseñanza	La participación del alumno en su proceso de aprendizaje, negociando ciertos aspectos
El aprendizaje pasivo	El aprendizaje activo

Modelo de organización didáctica

Por todo lo expuesto, para llevar a la práctica un trabajo centrado en la mejora del uso lingüístico y en el desarrollo de la competencia comunicativa, es necesario buscar un modelo de organización didáctica en torno a usos lingüísticos concretos. Este modelo (Proyecto Programa) debería estar basado en una secuencia de actividades que respondan a una tarea comunicativa y a través de las cuales se trabajen los contenidos que permitan conseguir los aprendizajes esperados. El modelo de las “secuencias didácticas” resulta el más adecuado, ya que presenta una serie de acciones coordinadas y dirigidas a un fin, entre las que están incluidas las actividades de evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza / aprendizaje y que permite:

- Articular todas las actividades en torno a una producción final, el uso lingüístico que se persigue mejorar.
- Respetar el eje procedimental y trabajar los diferentes pasos de comprensión y producción.
- Integrar las actividades de reflexión lingüística con las actividades de uso.
- Utilizar actividades para realizar la evaluación.
- Aumentar la implicación y motivación de los alumnos mediante la toma de decisiones sobre determinados aspectos del desarrollo de la unidad.
- Aumentar el sentido de las actividades encaminadas a una producción

final (tarea) con un destinatario real y definido.

- Integrar actividades de lengua escrita y lengua oral.
- Alternar momentos de trabajo en grupo con otros de trabajo individual, lo que da posibilidades de adaptarse a alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje.

Por otra parte, el enfoque comunicativo determina que, a lo largo del desarrollo de la programación, las actividades se constituyan en el eje de cada unidad didáctica, consiguiendo que los alumnos vayan construyendo su propio conocimiento, para lo cual se combinarían actividades de exposición y de indagación. Las primeras actividades de una secuencia deben tener como finalidad la toma de contacto del alumnado con el tema de la unidad de trabajo, su motivación y la evaluación de sus conocimientos previos. Luego pueden secuenciarse actividades como las siguientes:

- Actividades que propongan intercambios reales de comunicación oral que logren que los alumnos no sólo participen narrando, argumentando, describiendo y exponiendo de forma coherente y cohesionada, sino que al mismo tiempo desarrollen la capacidad de saber escuchar, de intervenir sin interrumpir, de utilizar el tono de voz adecuado, de respetar las opiniones ajenas, etc.
- Actividades dirigidas a la planificación de un texto que les permitan poner en práctica técnicas de documentación y búsqueda de información.
- Actividades cuya finalidad sea reelaborar la información recogida, en un trabajo oral o escrito, donde los alumnos deben poner en práctica sus conocimientos de textualización y mostrar interés por un trabajo bien hecho.
- Actividades que permitan a los alumnos reflexionar sobre los componentes de naturaleza lingüística y textual con la finalidad de aplicarlos en la comprensión y elaboración de textos.
- Actividades de lectura de textos literarios que impliquen comprender, explicar, analizar, interpretar y valorar con la finalidad de que los alumnos desarrollen capacidades que les permitan construir una opinión personal.
- Actividades que contemplen el establecimiento de relaciones entre textos diferentes de un mismo ámbito y entre textos de ámbitos diversos, que traten un mismo tema, de modo que los alumnos puedan extraer conclusiones acerca del tratamiento de un tema, de la actitud de los autores, de la adecuación del texto, del lenguaje empleado, etc.
- Actividades en que los alumnos tengan que seleccionar textos, a partir

de un tema, de una situación comunicativa, de una consigna, y deban explicar el porqué de su selección.

En síntesis, la concepción de la lengua como un proceso creativo pone de relieve la necesidad de llevar a clase actividades que generen en los alumnos una inquietud real de producir lengua: nos estamos refiriendo a la exigencia que surge, a partir del enfoque comunicativo, de diseñar actividades motivadas, y tal motivación sólo se consigue realmente a través de un proceso previo de contextualización de la actividad que se plantea, definiendo exactamente cuál es el papel del alumno dentro de la actividad.

Evaluación

Poner énfasis en el proceso del aprendizaje es, también, buscar indicios que nos señalen cómo se va produciendo dicho proceso. El enfoque comunicativo sostiene una nueva concepción de la evaluación, como instrumento educativo que puede ser integrado en el mismo proceso de enseñanza / aprendizaje. Esta concepción, denominada evaluación formativa, tiene la doble función de dar a conocer a los alumnos cómo han avanzado y en qué punto se encuentran en el proceso de adquisición de conocimientos, y, por otro, dar información a los profesores para que puedan reajustar sus programaciones y sus métodos a partir de que los resultados de la evaluación revelen si se están consiguiendo los objetivos previstos. El enfoque comunicativo supone un nuevo tratamiento del error al considerarlo como fuente de información para el profesor y manifestación de las hipótesis de los alumnos. Para ello, se contará con diversos instrumentos de evaluación: pruebas escritas de frecuencia variable, pruebas orales, exposiciones, clases especiales, trabajos escritos, pruebas generales por nivel, todo lo cual de cuenta de la adquisición, mejoramiento, ampliación y consolidación de la competencia comunicativa de los alumnos en sus diversos aspectos.

Asimismo, se propicia la evaluación de los Proyectos Programa con respecto a:

- La adecuación y pertinencia de las expectativas de logro u objetivos acordados.
- La apropiada selección de los contenidos.
- La coherencia de las estrategias didácticas empleadas.
- El acuerdo de las metas mínimas propuestas con los resultados de los Proyectos.

- La interrelación de los Programas con el Proyecto departamental vertebrador.

La finalidad de la autoevaluación de los profesores está dada en el mejoramiento de los aprendizajes y en el reajuste de las diferentes propuestas. Los instrumentos sugeridos abarcan desde pruebas globalizadoras e integradoras, encuestas sobre la adecuación de los contenidos y la valoración de los aprendizajes, discusión de los resultados con los alumnos, aceptación de propuestas y sugerencias, organización de Seminarios internos entre pares que propicien la reflexión y la discusión sobre la práctica pedagógica en sus diferentes aspectos. Una vez finalizado el desarrollo del Proyecto / Programa, cada profesor entregará un informe donde constará la valoración de las hipótesis de trabajo previas y de las expectativas de logro planteadas frente a los resultados obtenidos. De este modo, la evaluación de los Proyectos se concibe y perfila como un instrumento valioso para el análisis, la reflexión y la investigación de la práctica educativa.

Área de Lengua y Literatura

Fundamentación

La comunicación, codificada de una manera u otra, es el hecho básico sobre el cual debe reflexionar y acumular conocimientos el alumno. Sólo así podrá comprender el continuo que compone la comunicación lingüística con otras formas que integran su experiencia cotidiana (códigos no-verbales, material icónico, manifestaciones audiovisuales, etc). Las asignaturas del área se organizan en núcleos interrelacionados, que deslindaremos en favor de la descripción de este proyecto, y que hemos denominado: la Reflexión lingüística, la Literatura y los Proyectos de Escritura, y que son abordados, de una manera u otra, en Lengua y Literatura, en los Talleres de Producción, en los Seminarios de carácter obligatorio y opcional.

La reflexión lingüística

Los contenidos relacionados más directamente con la reflexión lingüística forman un núcleo temático de entre el conjunto de núcleos que estructuran el área. El papel de la reflexión lingüística, a partir del enfoque comunicativo propuesto, conlleva una primera función instrumental, contribuyendo en los procesos de comprensión y producción de textos, y al desarrollo de las capacidades que intervienen en los mismos, por lo cual, es necesario enfocar la reflexión lingüística desde la perspectiva de los textos. En efecto, los contenidos

gramaticales se amplían desde la palabra y la oración, al hacer de las prácticas discursivas y de los textos el objeto primordial de trabajo. Por ello, se recogen nuevos contenidos conceptuales provenientes de la Gramática del Texto, la Pragmática, el Análisis del Discurso y otras fuentes disciplinares que enriquecen la perspectiva de análisis y de conocimiento del hecho lingüístico. Para la selección de contenidos se atenderán los siguientes criterios:

- El trabajo de observación, reconocimiento y la reflexión sobre la relación de las unidades lingüísticas con el sentido del texto debe primar sobre la mera descripción y sistematización de las mismas.
- En todas las unidades didácticas han de incluirse aspectos de reflexión lingüística relacionados con el ámbito de uso y el tipo de texto trabajado.
- Los contenidos de reflexión lingüística se articulan en los siguientes bloques básicos:
 - aspectos relacionados con la situación de comunicación.
 - aspectos relacionados con la oración.
 - aspectos relacionados con la palabra.

La Literatura

Por otra parte, la integración de Lengua y Literatura se fundamenta en la consideración de la Literatura como discurso social o género discursivo particularísimo, y en la utilización de contenidos lingüísticos en el análisis de la obra literaria como elementos que contribuyen al significado global, y especialmente, en un planteamiento común: la Literatura en cuanto forma particular de comunicación.

Los textos literarios no son sino nudos de una red discursiva. El discurso literario sólo es abordable en cuanto concatenación de segmentos discursivos en el interior de una red de discursos articulados entre sí, establece relaciones horizontales con el discurso global de la literatura y verticales con el conjunto de discursos que componen una cultura espacial y temporalmente determinada. La obra literaria, como parte de una red discursiva, completa su significado, evidencia su sentido, a la luz de los otros discursos de la época, y este modo de análisis permite establecer un diálogo entre los lectores de entonces y los actuales. El trabajo con los textos literarios tiene como finalidad formar lectores competentes, lo que supone enseñarles un “saber leer literario” con sus componentes específicos. En esto radica la integración entre Lengua y Literatura, al concebir los textos literarios como hechos de comunicación que para ser interpretados requieren un triple acercamiento:

- Proporcionar un conocimiento extratextual que permita comprender las condiciones de producción y de recepción de las obras literarias.

- Trabajar con la vertiente intratextual analizando el sentido de cada texto y las convenciones formales en que está inscrito.
- Considerar los textos literarios como formas discursivas especiales que van construyendo su significado a través del tiempo y con las aportaciones de los lectores, más o menos alejados del momento de producción, que continúan proveyendo sentidos, continuamente renovados.

Los criterios acordados para orientar el trabajo con las obras literarias conducen a:

- Seleccionar una muestra de épocas o de autores que van a trabajarse en cada nivel, unificados en un eje vertebrador para cada ciclo.
- Partir en el acercamiento al hecho literario de los marcos generales (movimientos, escuelas, géneros, etc.) antes que de los datos específicos, creando puntos de referencia que sirvan al alumno para relacionar los conocimientos y promover aprendizajes significativos.
- Combinar el eje cronológico con el de las formas literarias como contenidos inclusores de otros contenidos literarios más específicos, favoreciendo así una mejor comprensión de los hechos y fenómenos literarios.
- Establecer relaciones constantes entre la Literatura, las Artes plásticas y la Música, considerando la particular orientación del Bachillerato.

En síntesis, enfoque comunicativo o discursivo, atención a la recepción (al acto de leer) y la consideración de que no existe un concepto universal, objetivable, de literatura, sino que ha cambiado a lo largo de la historia, serán los puntos de referencia de los profesores. Enseñar literatura será contribuir al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, considerando los aspectos formales como recursos elaborados por una tradición que el autor utiliza de forma más consciente que en otros discursos, al servicio de una función comunicativa especial, donde es el lector / receptor el encargado de activar la pluralidad de significados del texto literario.

La Escritura

A partir del enfoque comunicativo, el concepto central del aprendizaje es la noción de actividad, por lo tanto, para aprender a escribir, es necesario que los alumnos escriban y que reflexionen sobre el qué, el cómo y el porqué de la escritura. Las dificultades de los alumnos en este campo sólo pueden ser resueltas a partir de una propuesta de actividades que les permitan apropiarse de los contenidos a través del desarrollo de su “saber escribir” así como de la for-

mulación explícita de los problemas en el curso de estas actividades.

Las condiciones necesarias para la mejora de la enseñanza de la escritura hallan un marco adecuado en la línea de los “Proyectos de escritura” que proponemos para los Talleres de Producción Lingüística, y que sobrepasan ampliamente las esporádicas redacciones habituales en el contexto escolar. El Proyecto de escritura supone plantear al alumno un motivo para escribir, una situación comunicativa real, una fuerte integración de objetivos concretos y globales, una organización cooperativa del trabajo, una actividad donde todas las fases de la escritura tienen cabida.

Desde la perspectiva de la Psicología cognitiva, se constata que la escritura es una actividad sumamente compleja que conlleva una serie de operaciones cognitivas organizadas en tres grandes subprocesos, la planificación, la textualización y la revisión, no lineales ni independientes sino fuertemente interactivos. La escritura como proceso cognitivo es sofisticada, recursiva, con frecuentes retrocesos, y requiere la reflexión constante sobre el proceso seguido y sobre el producto que se va obteniendo. Al realizar un texto sobre un contenido determinado, el escritor se ve obligado a pensar no sólo sobre dicho contenido, y volver a pensar así lo que sabe sobre él mismo, sino también a pensar sobre cómo hay que secuenciar, organizar y gestionar este contenido para constituir un texto adecuado a los objetivos e intenciones comunicativas. Esta reflexión sobre cómo hay que escribir un texto determinado supone la necesidad de conocer y regular el proceso cognitivo, es decir, las actividades mentales implicadas en la composición escrita.

De esta forma, los Talleres de Producción lingüística y los Seminarios obligatorios se vertebrarán sobre un Proyecto de escritura planificado para cada nivel y graduados desde un máximo de regulación externa (ayudas, sugerencias, ejercitaciones, etc) hacia la regulación interna que realiza el propio alumno en los cursos superiores, en consonancia con la finalidad propia del enfoque comunicativo de lograr la autonomía del que aprende. Es importante, entonces, que los alumnos aprendan “las reglas del juego” a la hora de escribir, pero es también crucial que les enseñemos a “desempaquetar” el lenguaje, que permitamos que la escritura deje de ser una actividad opaca y desconocida mediante la reflexión sobre las condiciones que caracterizan diferentes situaciones discursivas en las que sea funcional generar textos.

Área de Lenguas Extranjeras

Fundamentación

Cuando los alumnos comienzan el aprendizaje de una lengua extranjera,

poseen ya una competencia comunicativa en su lengua materna. Se trata, entonces, de que obtengan logros progresivos con la lengua extranjera, dentro de los diferentes niveles de aprendizaje, como los adquiridos en su propia lengua, que adquieran una competencia comunicativa tal que les permita compartir ideas, sentimientos, opiniones, en situaciones de comunicación en las que rigen pautas de comportamiento lingüístico y social diferentes a las propias, que este proceso pueda caracterizarse como proceso de construcción creativa en cuyo transcurso el alumno pueda, sobre la base de un conjunto de estrategias naturales y al grado de exposición recibido, elaborar las reglas que organizan la configuración interna del sistema lingüístico. Logrará producir, entonces, enunciados en las diversas situaciones de interacción comunicativa en las que se encuentre inmerso, de modo que, gracias a la reacción del entorno y a las posibilidades de contraste que éste ofrece, pueda ir modificando, enriqueciendo y afinando las prácticas iniciales.

- Los factores esenciales de la propuesta curricular de Lenguas Extranjeras que fundamentan el abordaje particular en consonancia con el Proyecto Departamental son los siguientes:
- La naturaleza del lenguaje y la forma de entender su estructura y funcionamiento, lenguaje como representación y como instrumento de comunicación.
- Los procesos de aprendizaje implicados en el dominio progresivo de las lenguas extranjeras, mediante la adquisición de la competencia comunicativa, entendida como la suma de las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, tanto en su aspecto oral como en su aspecto escrito.
- El proceso de adquisición de la lengua como un proceso de construcción creativa donde el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, a partir de la exposición a la lengua extranjera recibida, formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema lingüístico. El aprendizaje de la lengua extranjera ocurre no sólo cuando se hacen esfuerzos conscientes sino también como resultado de mecanismos no conscientes que se activan cuando el alumno está involucrado en una situación de comunicación, lo que implica un intento de comprender y transmitir información dentro de una situación comunicativa, más allá del aprendizaje del código lingüístico mismo.
- Las expectativas de la sociedad y de los alumnos respecto de las finalidades del aprendizaje de la lengua extranjera, que responden a

las múltiples funciones que éstas cumplen en la formación integral y que pueden reunirse en tres instancias: función social o instrumental, función educativa y función psicológica.

Bibliografía

- Austin, J.* (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.
- Bertocchi, D.* (1995): "La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria", en: *Textos*, 4, 23-37.
- Breen, M.* (1987): "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas", En: *Signos*, 19 y 20, 1996-1997.
- Breen, M. P.* (1987): "Learner contributions to task design", en: *Candlin y Murphy, Language learning tasks*, New Jersey, Prentice Hall.
- Bourdieu, P.* (1982): *¿Qué significa hablar?* Economía de los intercambios lingüísticos, Madrid, Akal, 1985.
- Chomsky, N.* (1985): *El conocimiento del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1989.
- Colomer, T. y T. Ribas.* (1993): "La escritura por proyectos: 'Tú eres el autor'", en: *Aula*, 14, 23-28 (1993).
- Colomer, T.* (1995): "La adquisición de la competencia literaria", en: *Textos*, 4, 8-22.
- Del Teso, E.* (1998): "La reflexión sobre la lengua en el Bachillerato", *Textos*, 15, 45-59.
- Eagleton, T.* (1983): *Una introducción a la teoría literaria*, México, FCE, 1988.
- Fernández, C. y M. Sanz.* (1997): *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- Fernández Campos, A., C. Villamor et. al.* (1998): "La educación lingüística y literaria en el Bachillerato", *Textos*, 15, 15-27 (1998).
- García de León, E.* (1995): "Entender lo que se lee", *Textos*, 6, 87-94, 1995.
- González Nieto, L.* (1993): "La Literatura en la Enseñanza obligatoria", *Aula*, 14, 15-21.
- Kerbrat-Orecchioni, C.* (1980): *La enunciación*, Buenos Aires, Hachette, 1986.
- Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón.* (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- Lomas, C. y A. Tusón.* (1998): "Enseñar Lengua y Literatura en el Bachillerato", en: *Textos*, 15-27.

- Llobera, M.* (1995): *Competencia Comunicativa*, Madrid, Edelsa.
- Martínez Besada, A.* (1998): “La programación didáctica en el Bachillerato”, en: *Textos*, 15, 71-80.
- Orozco, A.* (1998): “La Literatura en el Bachillerato”, en: *Textos*, 15, 61-69.
- Piattelli-Palmarini, M.* (1979): *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*, Barcelona, Crítica, 1983.
- Reyes, Q.* (1989): *Teorías literarias en la actualidad*, Madrid, El Arquero.

LOS TIEMPOS DEL PASADO EN ESPAÑOL Y EN FRANCÉS

Prof. Patricia Larrus

La categoría verbal ocupa un lugar preponderante en la mayoría de las teorías gramaticales, pues el verbo permite explicar la estructura sintáctica y semántica de un texto; es el elemento de la frase que proporciona mayor información: la/las persona/s, el número, el tiempo, el modo de enunciación, la totalidad de detalles sobre la acción misma, sus fases y sus límites. Los diferentes hechos del pasado contribuyeron a desarrollar diversas formas lingüísticas que permiten su localización y orden en el tiempo. El pasado abarca un gran número de tiempos verbales, razón por la cual la elección de uno u otro es tan importante, muchas combinaciones son posibles que implican matices muy diferentes.

El sistema lingüístico presenta las construcciones de la lengua. Dentro de este sistema, el tiempo verbal provee una serie de indicios formales: morfemas temporales y aspectuales, categorías sintácticas (subordinación, yuxtaposición,...), modalisadores de enunciación, conjunciones. Los problemas ligados a las formas verbales son: la visión de los procesos, la dimensión cronológica, la sucesión, anterioridad, posterioridad y simultaneidad. A esta

corriente lingüística pertenecen autores como M. Wilmet, B. Pottier y otros.

Desde Benveniste (1954) y Weinrich (1964) hasta los trabajos más recientes de Vetters, De Mulder, Kleiber, L. de Saussure y otros, el tiempo verbal organiza los hechos de un relato, es uno de los principales elementos del discurso, el punto de referencia a nivel fraseológico y textual. Otros elementos contribuyen a estructurar el texto: los marcadores temporales (adverbios, construcciones nominales), los conectores y las relaciones conceptuales.

Si bien parece útil establecer la distinción entre las estructuras que ofrece la lengua, en la que sólo la forma es pertinente (análisis lingüístico) y las informaciones aportadas por un acercamiento discursivo (presencia de un locutor, punto de vista, relación con el momento de la enunciación), parece difícil separar ambos puntos de vista: lengua / discurso.

Las lenguas española y francesa, siendo ambas de origen latino, presentan similitudes notables. La mayoría de los tiempos verbales tienen su equivalente en la otra lengua; pero, se plantean dos cuestiones: por un lado, hay tiempos en español que no existen en francés y viceversa; y por el otro, el uso de un tiempo verbal diferente para expresar una misma noción temporal. La segunda cuestión es el objetivo del trabajo realizado. El *pretérito perfecto simple* y el *pretérito perfecto compuesto* existen en ambas lenguas, compitiendo entre sí; estos recursos disponibles para expresar el pasado, presentan características diferentes en los dos sistemas; la evolución de estos tiempos en cada lengua constituye la diferencia. La oposición española *pretérito simple / pretérito compuesto* corresponde a la oposición francesa *passé simple / passé composé* aunque su evolución haya tomado caminos diferentes:

- español de España: los dos tiempos conservan su importancia.
- español de Argentina: el pretérito simple desplazó al pretérito compuesto.
- francés: el pretérito compuesto desplazó al pretérito simple.

El hecho de que los dos tiempos sean equivalentes suscitó innumerables análisis con el fin de aclarar los valores y oposiciones de las dos formas, cuyo contraste constituye el interés principal de sus diferencias semánticas. Lingüistas españoles y franceses recorrieron el mismo camino: análisis de relaciones semánticas, adverbios temporales que acompañan, orden temporal inherente a cada tiempo, factores contextuales, condiciones de enunciación (pragmática); a veces los acontecimientos pasados son determinantes en la actualidad, a veces es el presente el que dirige su mirada hacia el pasado fijando su atención en hechos históricos, estáticos, situados en la memoria.

A sus similitudes morfológicas podemos sumar una mirada diacrónica,

y encontraremos que ya en latín, el pretérito simple presenta signos de debilidad, razón por la cual el latín popular lo reemplaza por una perífrasis formada por el auxiliar *habeo* y el participio pasado; esta forma da origen al tiempo compuesto en español y en francés.

Otra cuestión a tener en cuenta, es la diferencia entre lengua oral y lengua escrita existente en ambos idiomas. El *pretérito simple* y el *passé simple* pertenecen ambos a la lengua literaria, pero el *pretérito simple* español ha conservado su uso en la lengua oral, mientras que el *passé simple* francés es exclusivo de manifestaciones escritas, no sin consecuencias estilísticas y expresivas.

El *passé composé* francés en su evolución, se introdujo en todos los usos y ha desplazado casi por completo al *passé simple*. Sin embargo en español el *pretérito simple* conserva su lugar. Es notable la tendencia del español peninsular, que utiliza cada vez más frecuentemente el *pasado compuesto* en lengua oral (movimiento que presenta la misma evolución que en francés), contrariamente al español de América; también cabe destacar que el español de Galicia, en lengua oral, muestra un marcado rechazo por las formas verbales compuestas, y por consiguiente un uso mayoritario de las formas simples del sistema; este fenómeno es observado en Asturias y León, así como también en Castilla y en las Canarias. En América, el *pasado compuesto* no fue totalmente reemplazado, su uso es menos frecuente que en España; esta evolución no es uniforme en todos los países de América, algunos se muestran más próximos al uso peninsular.

La lengua española se extiende a lo largo de un vasto territorio en América y presenta características diferentes según el lugar en que se habla. Ya en España, las diferencias regionales existen. Las mismas están ligadas al origen y evolución de la lengua según los contextos. La oposición *pasado simple* / *pasado compuesto* se manifiesta ya en latín y constituye actualmente la alternancia más significativa en español y en francés; los límites entre ambas formas no responden a reglas fijas, y su uso las hizo evolucionar en sentidos diferentes. El castellano es lengua difundida en Argentina, razón por la cual podemos pensar que el *pretérito simple* se impuso en principio en este país, constituyendo una de las características del “español rioplatense”.

El presente abstract fue elaborado por la Profesora en Lengua y Literatura Francesa y Traductora Pública Nacional Patricia Larrus para su maestría DEA (Diploma Estudios Superiores) en Lingüística, en la Escuela Doctoral Langue et Discours: Théorie, enseignement, société de la Universidad Libre de Bruselas (ULB) Facultad de Filosofía y Letras. La profesora se encuentra actualmente cursando el doctorado.

Bibliografía

- Alvar, M.; Pottier, B.* Morfología Histórica del español, Madrid, Gredos, 1983.
- Barreda-Vidal, A.* Parfait Simple et Parfait Composé en Castillan Moderne, München, Hueber, 1972.
- Bosque, I. et Demonte V.* Gramática descriptiva de la Lengua Española, Real Academia Española, Tomo II, Madrid, Espasa, 1999.
- Charaudeau, P.; Darbord, B.; Pottier, B.* Grammaire explicative de l'espagnol, Paris, Nathan, 1994.
- Combettes, B.* L'organisation du texte, Metz, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1992.
- Criado de Val, M.* El verbo español, Madrid, Sociedad Anonima de Traductores y Autores, 1969.
- Criado de Val, M.* Gramática española, Madrid, S.A.E.T.A., 1958.
- De Mulder, W. et Vettters, C.* «Temps verbaux, anaphores (pro)nominales et relations discursives», dans Travaux de Linguistique, 39 (2000), p. 37-58.
- Fouché, P.* Le verbe français. Etude morphologique, Paris, Klincksieck, 1967.
- Kleiber, C.* «Lorsque l'anaphore se lie aux temps grammaticaux», dans Le temps, de la phrase au texte (C. VETTERS éd.), Lille, Presses universitaires, 1993, P. 117-166.
- Gosselin, L.* «La cohérence temporelle: contraintes linguistiques et pragmatico-référentielles», dans Travaux de Linguistique, 39 (2000), p. 11-36.
- Mellers, S.* «Le parfait latin: un praeteritum perfectum», dans Cahiers Chronos, 6 (2000), p. 95-106.
- Moeschler, J.* «L'ordre temporel dans le discours: le modèle des inférences directionnelles», dans Cahiers Chronos, 6 (2000), p. 1-11.
- Molendijk, A. et Swart, H.* «L'ordre discursif inverse en français», dans Travaux de Linguistique, 39 (2000), p. 77-96.
- Molendijk, A.* «Présuppositions, implications, structure temporelle», dans Le temps de la phrase au texte (C. VETTERS éd.), Lille, Presses universitaires, 1993, p.167-191.
- Moliner, M.* Diccionario de uso del español, tomo II, Madrid, Gredos, 1984.
- Pottier, B.* Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales, 2° éd., Nancy, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1964.
- Pottier, B.* Introduction à l'étude de la morphosyntaxe espagnole, Paris, Ediciones Hispano-Americanas, 1965.
- Pottier, B.* Systématique des éléments de relation, Paris, Klincksieck, 1962.

- Roy, G-R.* Contribution à l'analyse du Syntagme Verbal, Paris, Klincksieck, 1976.
- Saussure, L. de.* «Quand le temps ne progresse pas avec le passé simple», dans Cahiers Chronos, 6 (2000), P. 37-48.
- Sthioul, B.* «Passé simple, imparfait et sujet de conscience», dans Cahiers Chronos, 6 (2000), p. 79-93.
- Verine, B.* «Pour une interprétation aspectuelle des tiroirs du passé: deux insertions contextuelles du Zeugme [passé simple et imparfait]», dans Cahiers Chronos, 6 (2000), p. 49-57.
- Vetters, C.; De Mulder, W.* «Passé simple et imparfait: contenus conceptuel et procédural», dans Cahiers Chronos, 6 (2000), p. 13-36.
- Vetters, C.* «Temps et deixis» dans Le temps: de la phrase au texte, Lille, Presses universitaires de Lille, 1993, p. 85-116.
- Wilmet, M.* Etudes de Morpho Syntaxe Verbale, Paris, Klincksieck, 1976.
- Wilmet, M.* Grammaire Critique du Français, Paris, Hachette, 1997.
- Wotjak, G.; Veiga, A.* La descripción del verbo en español, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1990.

EL ASPECTO VERBAL:

PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

Prof. Guillermina Piatti

Introducción

El aspecto gramatical constituye una de las categorías que presenta mayores discrepancias entre los lingüistas, ya sea en la definición de la categoría, de sus clases y subclases, como en la clasificación controvertida de ciertas formas verbales como perfectivas o imperfectivas. También existen valoraciones diversas sobre el carácter del aspecto como elemento estructurador del sistema verbal.

La distinción aspectual básica es la que se da entre aspecto perfectivo e imperfectivo, donde el rasgo diferencial radica en la oposición entre situación terminada y situación no terminada. Aunque es evidente que se trata de una caracterización bastante superficial, queda claro que al menos se realiza sobre un eje totalmente distinto del que corresponde tradicionalmente a la distinción entre carácter puntual y carácter durativo, con lo que se eliminaría una equiparación que ha creado bastante confusión en la gramática española.

La temporalidad y el aspecto son dos categorías lingüísticas distintas, pero estrechamente relacionadas entre sí, ya que ambas están vinculadas al fenómeno del tiempo. La diferencia radica en que la temporalidad es una categoría deíctica, orienta una situación en el eje temporal, en relación directa o indirecta de anterioridad, simultaneidad o posterioridad con el momento del habla. El aspecto, en cambio, es una categoría no deíctica, y se refiere al desarrollo interno de la situación. De la conexión entre ambas categorías surge una vinculación más específica entre ciertas subcategorías temporales y ciertas subcategorías aspectuales. Por ejemplo, anterioridad temporal y perfectividad aspectual son significados normalmente asociados.

En la primera parte de este trabajo se incluyen algunas posturas teóricas sobre el aspecto y la aspectualidad. Luego, se proponen algunas clasificaciones de las subcategorías aspectuales. Finalmente, se adjuntan ejercitaciones para los alumnos, que podrían ser desarrolladas, especialmente, en los Talleres de Producción Lingüística de Primer año y en el Seminario de Narratividad de segundo año, ambos del Ciclo Superior del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP.

1. Definición de la problemática

Para Bernard Comrie (1976), el aspecto es la “forma de considerar la constitución temporal de la situación”. El aspecto y el tiempo verbal se relacionan con el tiempo de manera diferente. El tiempo verbal es una categoría deíctica, ubica las situaciones en el tiempo, con referencia al tiempo presente de la enunciación o a otro tiempo del contexto. El aspecto, en cambio, se relaciona con el tiempo interno de la situación, con el modo en que se “ve” la situación, de allí el nombre de aspecto, tiene que ver con la apariencia de la situación, con el enfoque.

Para Carlota Smith (1991) el significado aspectual, como categoría funcional, contribuye a la información y al punto de vista transmitido por una oración. Es a través del significado aspectual que conocemos de qué tipo de evento o estado se está hablando y desde qué perspectiva temporal se enfoca parcial o totalmente una situación. Además, debemos tener presente un factor subjetivo, en el sentido en que el hablante asume la elección de un significado aspectual determinado. Por ejemplo, las siguientes oraciones difieren en cuanto a su perspectiva temporal, o punto de vista aspectual:

1. a. Los obreros construyeron una casa el año pasado.
- b. Los obreros construían una casa el año pasado.

Donde en 1a se ha elegido el punto de vista (perfectivo para Smith y Comrie), es decir, se considera un evento ocurrido en su totalidad, de lo que podemos inferir que la casa estaría terminada. En cambio, en 1b se ha elegido el aspecto imperfectivo, que transmite la duración o progresión del evento, pero que no dice nada acerca de su terminación. Veamos otro par de ejemplos:

2. a. Juan viajaba el año pasado.
- b. Juan estaba de viaje el año pasado.

La diferencia no se halla en la perspectiva o punto de vista aspectual, ya que ambos ejemplos eligen el imperfectivo, sino en el tipo de situación presentada. En 2a, se encuentra una actividad mientras que en 2b se trata de un estado, ambos con propiedades temporales diferentes: la actividad, dinámica; el estado, carente de dinamismo. De esta forma, Smith fundamenta sus consideraciones sobre el aspecto, definiéndolo como el dominio de la organización temporal de las situaciones, y cuyo funcionamiento se debe especialmente a la interacción de dos factores esenciales, el aspecto y el aktionsart (tipo o modo de la situación). En efecto, el significado aspectual de una oración, y luego, como veremos más adelante, de un discurso, resulta de la interacción de dos componentes aspectuales independientes hasta cierto punto: el tipo de situación y el aspecto (el punto de vista). En general, el punto de vista aspectual se indica por vías morfológicas (con afijos o formas especiales), en tanto que el tipo de situación, “accionalidad” o aktionsart (en la terminología germana), se indica por un ensamble de verbo, argumentos y adverbiales. Tanto el punto de vista como la “accionalidad” transmiten información sobre factores temporales de las situaciones mismas, tales como el comienzo, el fin o la duración.

Este sistema de dos componentes que interactúan en la configuración aspectual de una oración y del discurso, constituiría un principio de la Gramática Universal, parametrizado de manera diferente en las gramáticas de cada lengua particular. Aunque pueden observarse una serie de distinciones e implicaturas varias derivadas de la utilización de una u otra configuración aspectual, reconocemos solamente un pequeño número de tipos de situaciones y puntos de vista.

2. Clasificaciones aspectuales

Bernard Comrie diferencia dos aspectos: El aspecto “perfectivo” contrasta con el “imperfectivo”. El aspecto perfectivo denota una situación vista en su

totalidad, sin tener en cuenta su constitución temporal interna. Desecha algunas caracterizaciones erróneas para el perfectivo:

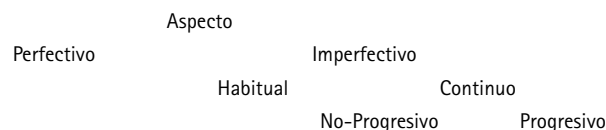
- no indica situaciones de corta duración.
- no indica una situación puntual. Más que un punto sería una “burbuja”, un objeto con complejidad interna visto en su totalidad.
- no denota una acción completa pero sí una situación cerrada.

El aspecto Imperfectivo hace referencia a la estructura temporal interna de una situación vista desde “dentro”. Presenta variaciones:

4. a. Juan solía pasear.
- b. Juan canta.
- c. Juan está cantando.

En 4a, encontramos el Imperfecto habitual que describe una situación típica, no se ve como una propiedad incidental del momento sino como un rasgo característico de todo un período, una situación que se vuelve característica.

En 4b, encontramos la variante no-progresiva, que se refiere a un estado de cosas permanente, mientras que el progresivo de 4c, denota un estado de cosas temporario que presenta continuidad, o un proceso con fases individuales diferentes unas de otras. La clasificación se representa así:



En cuanto al tipo de situaciones, Comrie prefiere no utilizar el término Aktionsart, sino que se refiere a las propiedades aspectuales semánticas o significado inherente de las situaciones. Distingue oposiciones entre durativo/puntual, télico/atélico, estático/dinámico, pero es más adecuada la clasificación de Smith que veremos a continuación.

Carlota Smith, considera que toda oración debe poseer un punto de vista, a fin de que la información sobre el tipo de situación sea visible. Es importante señalar que el nivel pragmático contribuye a la interpretación del punto de vista seleccionado por el hablante. En efecto, el significado estrictamente semántico interactúa con principios generales de información y convenciones específicas de cada lengua.

La diferencia más importante entre los puntos de vista aspectuales

El aspecto verbal: presentación de la problemática y actividades de aplicación

consiste en la “cantidad” de una situación que hacen visible. El punto de vista perfecto incluye el punto final de la situación; el punto de vista imperfecto enfoca las etapas de una situación, sin presentar su inicio y su finalización; el punto de vista neutro incluye el punto inicial y al menos una etapa de la situación. La clasificación para los “puntos de vista” sería la siguiente:

Punto de Vista	Focalización	Ejemplo
a. Perfectivo	la totalidad de la situación, con punto inicial y final	"Juan fue a la escuela"
b. Imperfectivo	una parte de la situación, no se incluye punto inicial ni final	"Juan iba a la escuela"
c. Neutro	flexible, incluye punto inicial y al menos una etapa interna	"Juan come una manzana" "Te prometo ir"

Estos puntos de vista se combinan en la configuración aspectual con los diferentes tipos de situaciones, los cuales se definen por medio de tres rasgos: + / - Estático; + / - Durativo; + / - Télico

Retomando las diferenciaciones de Z. Vendler (1967), Smith postula cinco tipos de situaciones o aktionsarten:

Situaciones	Características	Ejemplo
a. Estados	estáticos, durativos	"saber la respuesta"
b. Actividades	dinámicas, durativas, procesos atélicos	"caminar en el parque"
c. Realizaciones	dinámicas, durativas, eventos télicos, con etapas y resultado.	"hacer una casa"
d. Semelfactivas	dinámicas, atélicas, eventos instantáneos, repetidos.	"golpear la puerta"
e. Logros	dinámicos, télicos, eventos instantáneos	"ganar la carrera"

Situación	Estativo	Durativo	Télico
Estado	[+]	[+]	[-]
Actividad	[-]	[+]	[-]
Realización	[-]	[+]	[+]
Semelfactiva	[-]	[-]	[-]
Logro	[-]	[-]	[+]

Resumidamente podemos definir las cinco situaciones:

Estados: son situaciones homogéneas, no están divididos en etapas, incompatibles con el concepto de agencia, dada su ausencia de dinamismo.

Actividades: son procesos que involucran actividad, no poseen una meta determinada; se constituyen en una serie sucesiva de etapas, dinámicas, donde cada parte del proceso es de la misma naturaleza que la totalidad del mismo, es decir, presentan etapas indiferenciadas.

Realizaciones: consisten en un proceso y una meta o cambio de estado, el cambio se da cuando el proceso se completa y el evento finaliza. El evento avanza en etapas sucesivas, el punto final de la realización difiere esencialmente de las etapas sucesivas.

Semelfactivos: son eventos instantáneos, repetidos, pero que denotan la unicidad de la acción, tampoco tienen un resultado.

Logros: carecen de duración, y aunque son el resultado de un proceso anterior, éste no queda comprendido en el evento mismo. El esquema temporal representa una sola etapa que constituye por sí mismo un cambio de estado.

3. El aspecto en los textos

Tal como señala Neils Thelin (1990), la integración del análisis del tipo de situación con el análisis aspectual es indispensable para entender la organización temporal del discurso, en particular, con la relación primer plano/segundo plano.

La distinción teórica entre un primer plano y un segundo plano (foreground y background) en la organización del discurso se relaciona con la jerarquización de los distintas porciones informativas. Incluidos en el primer plano, se encuentran los principales eventos de una narración, los pasos más importantes de un procedimiento, los puntos centrales de una exposición, los caracteres principales o entidades involucradas en un episodio. El segundo

plano incluye eventos de menor importancia, procedimientos subsidiarios, puntos secundarios, descripciones, elaboraciones, digresiones y caracteres o entidades menores. Esto no significa que el segundo plano sea inesencial, sino que el sujeto discursivo da mayor o menor importancia a cierta información y la distribuye de acuerdo con esta distinción.

La categoría aspectual presenta un funcionamiento particular con respecto a la distinción primer plano y un segundo plano. Los gramáticos latinos y griegos dieron especial importancia al rol de los contrastes aspectuales en relación con el discurso narrativo y el tipo de información en los textos. En general, si una lengua posee un contraste entre un aspecto perfectivo (completivo, no-durativo, puntual), y otros aspectos, entonces parte del significado del perfectivo, al menos en la narración, es especificar eventos secuenciales, de primer plano, mientras que parte del significado de los aspectos no-perfectivos, especialmente, imperfectivo, es dar información “soporte” del segundo plano.

El aspecto es uno de los portadores de coherencia textual. Como instrumento perceptual y conceptual se encuentra involucrado en la forma en que el observador / hablante relaciona los segmentos de la realidad, el aspecto funciona como uno de los textualizadores a partir de la oposición entre estados y cambios de estado. En efecto, los estados son precondiciones para los cambios, motivan los cambios. Los cambios de estados están sujetos a la delimitación temporal, para dar lugar a los eventos sucesivos y para establecer un estado resultante. De esta forma podemos establecer una distinción entre sistemas narrativos de motivos dinámicos con coherencia temporo-causal (orden temporal definido), por un lado, y sistemas descriptivos de motivos estáticos no-coherentes (indefinitud temporal o inexistencia de orden temporal)

Así, en el discurso narrativo existiría una relación canónica entre un tipo de acción télica y el punto de vista perfectivo (que constituiría el primer plano de la narración), y aktionsart atélica y el punto de vista imperfectivo (que conformarían el segundo plano narrativo). De este modo, la configuración aspectual de punto de vista perfectivo o aoristo y tipo de situación télica, contribuye a crear una secuencia cronológica. En un texto expositivo, la combinación de estados y actividades con perspectiva imperfectiva contribuye a crear textos descriptivos.

En general, el primer plano de la narración se establece gracias al carácter dinámico de las transiciones, y el segundo plano, al carácter estático de la relación entre los sucesos (de allí su rasgo predominantemente descriptivo de lugares, tiempo y personas). El primer plano en una narración está constituido, entonces, por un proceso secuencial de eventos -línea principal de la historia, y el segundo plano se conforma con la presentación de “material soporte” concurrente. Así, las secuencias de acciones quedan localizadas espacio-tem-

poralmente y las personas, individualizadas mediante la atribución de ciertas propiedades. Por ejemplo (11)

“A orillas del río Caquetá, vivía una tribu de indios Chibchas. Meuquetá, el zipa jefe supremo de los chibchas, tenía una hija llamada Iruya, a quien cuidaba celosamente. Toda la tribu quería mucho a la joven. (...)”

Una vez Iruya se internó en la selva siguiendo un colibrí que le había llamado la atención por su colorido plumaje. La joven no pensó en los peligros que podían acecharla. La quietud de la mañana no le hizo sospechar que muy cerca, un lince agazapado en la rama de un árbol la había divisado desde lejos”.

El cuento comienza especificando los ítems que integran la categoría marco de la narración: Lugar y Personajes. Para ello, se presentan situaciones atéticas combinadas con el punto de vista imperfectivo: “Vivía” (actividad) combinada con la indeterminación del sujeto “una tribu”, constituyen el fondo en que se destacará la figura de “Meuquetá” (nombre propio que lo identifica) y, especialmente, Iruya. Las demás acciones que se introducen, “tenía” (estado), “cuidaba” (actividad) y “quería” (actividad), son predicados atéticos presentados también desde el punto de vista imperfectivo.

En el segundo párrafo, se localiza el suceso que será narrado. Por ello se lo individualiza “una vez”. Si bien se introduce un predicado atético “internarse” (actividad), al estar presentado con un punto de vista perfecto (pretérito perfecto simple) y, además, agregar una meta (“en la selva”) que limita, de alguna manera, la actividad, resulta un suceso propio del primer plano, acompañado a su vez de un marco de circunstancias “siguiendo un colibrí...”, todo lo cual constituiría el primer episodio de la trama de este texto.

En este fragmento de la historia, podemos observar claramente la transición estática/dinámica, motivada especialmente por las combinaciones aspectuales de aktionsart atética/punto de vista imperfectivo -que constituyen el segundo plano-, y aktionsart tética/punto de vista perfecto -que presentan la línea de la historia en una secuencia de eventos-. El uso del punto de vista imperfectivo puede ocasionar un efecto de distribución azarosa de los acontecimientos, que si bien pueden ser dinámicos en algún sentido, no quedan establecidos en secuenciación cronológica.

4. Trabajo práctico

Tema

“El aspecto. Presentación de la problemática”.

Contenidos

Definición de “aspecto”. Aspecto y configuración aspectual. Aspecto y Aktionsart. Tipos de situaciones. Aspecto y puntos de vista. El aspecto, factor de coherencia textual.

Objetivos

Que los alumnos sean capaces de:

- Definir el concepto de aspecto a partir de un marco teórico actual.
- Reconocer la configuración aspectual como la interacción de dos componentes interdependientes.
- Identificar las diferencias aspectuales o de punto de vista en oraciones.
- Clasificar los puntos de vista aspectuales.
- Reconocer distintas clasificaciones aspectuales.
- Establecer los tipos situacionales o “Aktionsarten” a partir de rasgos o propiedades.
- Analizar distintas configuraciones aspectuales en oraciones.
- Analizar el componente aspectual en textos.
- Establecer la función de la configuración aspectual en textos.

Ejercitación

1. Analizar los siguientes ejemplos y establecer las diferencias aspectuales:

- a. Los obreros construyeron una casa el año pasado / Los obreros construían una casa el año pasado.
- b. Juan había salido a las ocho. / Juan ha vivido en Madrid. / Juan ha salido para Madrid.
- c. Juan viajaba el año pasado. / Juan estaba de viaje el año pasado.
- d. La puerta estaba abierta. / La puerta era de madera.
- e. Juan solía pasear. / Juan canta. / Juan está cantando.

2. Establecer los tipos situacionales en las siguientes oraciones. Agregar dos nuevos ejemplos para cada tipo situacional.

- a. Juan caminó toda la tarde. / Juan caminó hasta la escuela. / Juan caminó en el parque.
- b. Juan comió tres manzanas. / Juan comió manzanas. / Juan encontró el reloj
- c. Pedro tosió. / Pedro tosió todo el día.

- d. Juan resolvió el problema. / Juan resolvió el problema en una hora.
- e. Juan está odiando su clase de química.
- f. Este negocio está teniendo buena mercadería.

3. Explicar la agramaticalidad de las siguientes oraciones. Proponer otras agramaticalidades y explicarlas.

- a. Juan sabe deliberadamente inglés.
- b. ¡Sepan inglés!
- c. El inglés es sabido por Juan.
- d. Juan encontró su reloj voluntariamente.
- e. Murió durante dos horas.
- f. Pedro está teniendo un auto.

4. Establecer el esquema aspectual de los siguientes textos. Explicar la función de la configuración aspectual en relación con el tipo de texto.

“El dinosaurio”

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba ahí.

Augusto Monterroso

“La dentadura”

Durante la noche dejaba su dentadura en un vaso de agua hervida, sobre una mesita de caoba. Pues una noche, sigilosamente, la dentadura bajó al comedor y acabó todos los bizcochos.

Francisco Tario

“El guijarro del esplendor”

Los dos niños se escabulleron y uno de ellos agarró una piedrita azul que brillaba. Después de flotar un rato, penetraron en la nave. El niño acercó al oído la piedrita y escuchó el rugido del tigre.

-¿Oyes el mar? -preguntó el otro.

-No. El mar se derramó.

Cuando la gran nave se alejaba en el espacio, el planeta Tierra había desaparecido de su sistema solar. Estaba en el bolsillo de un niño oriundo del enorme planeta Agar.

Aníbal Niño

“Una virgen de Oklahoma llora ketchup los martes.”

Oklahoma, EEUU.- La imagen de Santa Marta, virgen de la iglesia baptista de Oklahoma, llora auténtico ketchup todos los martes desde hace más de tres meses, según ha informado el predicador local Andreas Wolgman. El fenómeno, que ha sido comprobado por varios científicos,-entre ellos un español- no tiene precedentes.

Diario El Mundo

“Los aztecas”

Habitaban el actual territorio mexicano, Honduras y Nicaragua. Estaban habituados a las guerras, con las que imponían tributos a sus vecinos. Su religión era politeísta, con innumerables dioses y divinidades, a los que ofrecían sacrificios humanos. Era un pueblo sumamente industrial, y se dedicaba a la agricultura. Hacían tejidos que teñían con tintas extraídas de vegetales y labraban los metales preciosos.

Manual de Historia, 8vo. año, Santillana

“La flor”

Es el órgano que sirve a la planta para reproducirse. En la flor se distinguen cuatro partes, algunas de las cuales pueden faltar. El cáliz es una envoltura protectora de la flor; la corola está formada por hojas modificadas, se formas y colores muy variados, llamados pétalo; los estambres y pistilos son los órganos esenciales de la flor.

Manual de Ciencias Naturales, 7^{mo} Año, Santillana.

5. Buscar textos o fragmentos de textos y analizar la configuración aspectual que presenten.

Bibliografía

- Bernárdez, E.* (ed.) (1987): *Lingüística del Texto*, Madrid, Arco/Libros.
Bosque, I. (1990): *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra.
Casado Velarde, M. (1993): *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, Arco / Libros.

- Comrie, B.* (1976): *Aspect*, Cambridge, The University Press (1986): *Tense*, Cambridge, The University Press
- Declerck, R.* (1991): *Tense in English: its structure and use in discourse*, London, Routledge.
- DeLancey, S.* (1982): "Aspect, Transitivity and Viewpoint", en Hopper (ed), 167-183.
- van Dijk, T.* (1978): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós. (1980): *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- García Fernández, L.* (1995): "Tiempo y Aspecto", *Signo y Señal*, Estructura, significado y categoría, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 5, 283-311.
- Hopper, P.* (1982): *Tense-Aspect: Between Semantics and Pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins
- Klein, W.* 1992, "The Present Perfect Puzzle", *Language*, 68,3,525-552.
- Langacker, R.W.*, 1982, "Remarks on English aspect", en Hopper (ed), 265-304.
- Lo Cascio, V. y C.Vet* (eds.) (1985): *Temporal Structure in Sentence and Discourse*, Dordrecht: Foris.
- Lozano, J., C. Peña Marín y G. Abril.* (1993): *Análisis del discurso*, Madrid, Cátedra.
- Reichenbach, H.* (1947): *Elements of Symbolic Logic*, London: MacMillan.
- Sanfillippo, A.* (1991): "Thematic and Aspectual information in verb semantics", en Carl Vetter y Willy Vandeweghe (edit.), *Perspectives on Aspect and Aktionsart*, *Belgian Journal of Linguistics*, 6, 87-114.
- Smith, C.* (1991): *The parameter of Aspect*, Dordrecht, Kluwer.
- Theilin, N.* (ed.) (1990): *Verbal Aspect in Discourse*, Amsterdam, John Benjamins.
- Vendler, Z.* (1967): *Linguistics in Philosophy*, Ithaca: Cornell University Press.
- Vetters, C. y W. Vandeweghe* (1991): *Perspectives on Aspect and Aktionsart*, *Belgian Journal of Linguistics*, 9.
- Weinrich, H.* (1971): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos, 1980.

ACTIVIDADES MULTIDISCIPLINARES EN EL AULA

Experiencia departamental

Prof. María Cecilia Carattoli
Prof. Claudia Noemí Dabove
Prof. María Silvia Otermin

Introducción

¿Cómo aprenden los alumnos una lengua extranjera?

Cuando los alumnos son expuestos a una segunda lengua ya tienen la competencia comunicativa de su lengua materna. Aprenden la segunda lengua de la misma forma en que adquirieron su lengua materna. Los alumnos han experimentado este proceso de aprendizaje y a su vez tienen conocimientos previos de inglés. Los alumnos comienzan a aprender una lengua extranjera basándose en estos conocimientos previos.

Si tenemos en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y creamos un contexto apropiado para que puedan aprender una segunda lengua, es decir, creamos situaciones reales y significativas donde los alumnos tengan que utilizar la lengua inglesa para expresar sus ideas, seguramente lo harán con éxito.

El objetivo es lograr la comunicación. Saber una lengua es ser capaz de comunicarse. Si podemos darle a nuestros alumnos un contexto significativo donde

tienen lugar la comunicación y la interacción social, alcanzarán su objetivo.

Este trabajo intenta mostrar que las experiencias multidisciplinarias son puramente comunicativas y ver cómo los estudiantes las construyen. Teniendo en cuenta sus intereses y el conocimiento que tienen del mundo y de la segunda lengua, de acuerdo a sus edades, proponemos distintas actividades como por ejemplo la confección, edición y armado de una revista. Los alumnos recolectan todo tipo de información que les interesa para la revista y lo traen a la clase para que el profesor lo evalúe. Los alumnos preparan borradores que son corregidos parcialmente por el profesor hasta llegar a la versión definitiva, lista para la entrega final. Los alumnos hacen una entrega final que tendrá que ser revisada o no, y entregada nuevamente. Este producto final se comparte con toda la clase. Estos enlaces multidisciplinarios no tienen por qué ser temas que los alumnos estén trabajando al mismo tiempo en otras áreas.

El objetivo de este trabajo es demostrar que los alumnos pueden construir su trabajo en forma independiente, con la guía del docente, comunicativamente, trabajando sobre temas y áreas de su interés. Mostrar de que forma pueden ampliar su conocimiento de la lengua inglesa con la lengua inglesa.

Aprender una lengua es diferente

La clase de lengua no es como una clase de historia o de gimnasia. No tiene un fin en sí misma y no hay que transmitir conocimiento. Lo mismo sucede con un par de tijeras que no tienen qué cortar, la lengua es inútil si no tenemos nada para decir. Tenemos algo para decir cuando necesitamos o queremos formular una pregunta o informar a alguien sobre algo, o cuando queremos conversar sobre un tema en común.

Es más, la lengua es sólo una parte de la comunicación. También usamos otros modos de comunicación más primitivos y más sofisticados para comunicarnos. La comunicación física, las señas y los gestos son las primeras formas de comunicación. El tono de la voz y las expresiones faciales son adicionales sofisticados. Todas estas formas de comunicación forman lo que se llama “lenguaje completo” (whole language). No es simplemente cuestión de aprender oraciones completas. Se trata de utilizar todas las facetas de la comunicación humana.

Quizás el problema con la enseñanza de una lengua extranjera sea que intentamos enseñar una lengua con el mismo propósito que tiene una tijera que no tiene nada para cortar. Si no les damos a nuestros alumnos un uso real de la lengua, no les damos ningún incentivo para aprender e intentar utilizar esta nueva lengua.

Actividades multidisciplinares

Algunas ventajas del trabajo multidisciplinar son:

- Aumenta el conocimiento general de los alumnos.
- Refuerza el trabajo que realizan otras asignaturas.
- Transporta a la clase de inglés fuera de los límites de la clase en sí.

La enseñanza de la lengua descontextualizada hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje pierda su sentido.

El presente trabajo fue presentado en un congreso que se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata en Septiembre del año 2000.

Bibliografía

Autores varios. Didáctica de las Segundas Lenguas. Aula XXI. Santillana, 1990.

Brumfit, C. J. and K. Johnson. The Communicative Approach to Language Teaching. OUP, 1979.

Coll, Salvador. Aprendizaje Escolar y Consolidación del Conocimiento. Bs As. Paidós, 1994.

Cook, Guy. Discourse. OUP, 1992.

Littlewood, William. Communicative Language Teaching, CUP, 1981.

Richards, J. C. and Rodgers, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. CUP, 1986.

Ur, Penny. A Course In Language teaching. CUP, 1996.

Widdowson, H. G. Teaching Language as Communication. OUP, 1978.

Willis, James. Teaching English Through English. OUP, 1993.

INGLÉS EN NIVELES.

AGRUPAMIENTO POR CURSO Y NIVEL DE DESARROLLO DE LA HABILIDAD EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Prof. Claudia Noemí Dabove

Introducción

La realidad de cada curso expone una heterogeneidad extrema, ya que la adquisición de esta segunda lengua fuera de la escuela es frecuente y se plantean situaciones de niveles de manejo diversos, lo que, consecuentemente impide obtener porcentajes de rendimiento positivo en aquellos alumnos cuya exposición a la lengua es brindada exclusivamente por el colegio. Los grupos resultan así no integrables en la adquisición de esta habilidad; la presión ejercida por un grupo sobre el otro produce inhibición y retracción, impidiendo la expresión espontánea y la práctica oral, ejercicio básico en el desarrollo de la lengua.

Los objetivos del proyecto se basan en aprovechar el potencial de cada alumno de acuerdo a un ajuste según sus capacidades. Alcanzar un mayor rendimiento del trabajo, que implique un compromiso con la tarea a través de situaciones en las que el alumno deba exponerse y desplegar su habilidad; superar las dificultades estableciendo una relación más fluida con sus pares y

el guía a través de una expresión cargada de sentido: ese instrumento lingüístico genera actos sociales. Lograr una mayor efectividad comunicacional. Mejorar la calidad educativa.

Para la instrumentación de este proyecto la institución ha implementado la metodología del enfoque por tareas (task-based approach). Dicho enfoque ha sido utilizado desde el año 1998 con mucho éxito.

También se está llevando a cabo dentro de los niveles mencionados el trabajo en grupos implementando la técnica de la clase de habilidades múltiples (mixed - ability class). Subdividiendo a los alumnos en grupos de acuerdo con el nivel que tienen. Dichos grupos trabajan sobre una tarea en común de diversa complejidad acorde con su nivel de conocimiento de la lengua extranjera. Este último proyecto complementa el proyecto inicial de los niveles. Todavía no podemos hacer una evaluación del mismo debido a su reciente implementación. Hasta ahora la recepción por parte de los alumnos ha sido muy positiva.

El presente trabajo intentará dar cuenta de los principales lineamientos de los proyectos implementados y de la evolución de los mismos a través del tiempo de acuerdo con los resultados obtenidos. Intentará también dar cuenta de las modificaciones y de las expectativas de aquellos proyectos que están en vías de implementación.

Inglés en niveles

El proyecto comenzó en 1995, año de transición con lineamientos generales sujetos a revisión y con una plena implementación en 1996.

Lineamientos generales para la caracterización de los niveles y determinación de los grupos.

A partir del año 2000, se establecen dos niveles: Nivel A, que agrupa a los alumnos que estudian fuera de la escuela exclusivamente; el énfasis de las actividades se da en la comprensión auditiva y la expresión oral; Nivel B, que abarca dos grupos, denominados Nivel B y Nivel C en el proyecto anterior. Nivel B, incluye a los alumnos que no se ajustan a la prueba diagnóstica y que requieren una educación más personalizada que incluya trabajo reparador; se prevé el manejo de contenidos mínimos consolidados para transferirlo al próximo nivel; el énfasis de la actividad se da en la comprensión lectora y en la expresión escrita; el anterior Nivel C, estaba constituido por aquellos alumnos que evidencian dificultades de aprendizaje, por lo que el énfasis recae en el desarrollo de estrategias de comprensión, de abordaje de consignas, de relaciones y contextualizaciones, etc. Se ha reagrupado a los alumnos del anterior nivel C con el grupo de nivel B, en razón del bajo rendimiento observado con respecto

al grupo B. La fusión de estos dos niveles posibilita una mejor interacción del grupo que presentaba mayores dificultades evitando así el sentimiento de frustración y hace que los alumnos del grupo intermedio colaboren con sus pares contribuyendo a una mejor nivelación del grupo de nivel más bajo, por lo tanto brinda a dicho grupo la posibilidad de un mejor desempeño y de alcanzar mayores expectativas de logro. Todos los niveles trabajan el desarrollo de las competencias textuales, el análisis de elementos textuales (coherencia, cohesión, contextualización, etc.) Los grupos se determinan de la siguiente manera: 7° EGB: en la charla informativa previa a la elección que realizan los aspirantes a primer año del tercer ciclo de EGB (optan por un idioma, Francés o Inglés) se los encuesta para incluir en la prueba de diagnóstico a aquéllos con conocimientos previos; tal prueba no lleva calificación y tiene el carácter estrictamente organizacional a los fines de distribución de los grupos. En 8° y 9° años de EGB, se insertan los niveles gradualmente, en base a los rendimientos evidenciados en el año anterior, facilitando la transición fluida de un nivel a otro, tanto en la graduación de complejidad en las habilidades como así también la retroalimentación. En lo que respecta al Ciclo Superior, se mantiene un grupo de nivel A y dos grupos de nivel B. La coordinación vertical, asimismo, facilita el desarrollo de las habilidades comunicacionales. El carácter experimental de esta organización permite el trabajo sobre error y el monitoreo y ajustes necesarios que garanticen la movilidad de los alumnos de un nivel a otro, según su progreso y como respuesta motivadora a su empeño.

Los criterios de evaluación se concentran sobre el manejo de la lengua y el grado de exposición del alumno. Los contenidos mínimos requeridos son comunes para todos los niveles y corresponden al programa curricular de cada año lectivo. El nivel A plantea diferencias respecto de la exposición a la lengua que los alumnos han adquirido y que implica una mayor destreza en el manejo de la lengua. El profesor observará el ajuste de los niveles al inicio y final del ciclo lectivo a través de una prueba diagnóstica que consistirá en responder preguntas por inferencia en base a un texto dado, evaluando comprensión lectora y en producir preguntas sobre el mismo texto, evaluando la producción y el manejo de estructuras (prueba base para 7° año de EGB). Reuniones de profesores. Ajustes periódicos reasignando tiempos de práctica y consolidación de estructuras. Mecanismos de revisión.

Enfoque por tareas (Task-based Approach)

El objetivo final de la propuesta y del cual derivan sus características se

enmarca en el objetivo general del área de Lenguas Extranjeras que es el de desarrollar la competencia comunicativa en la lengua extranjera, en este caso, en la lengua inglesa. Dicha competencia es el resultado de la fusión de conocimiento formal e instrumental. El primero ha sido el eje de una concepción estructuralista en la enseñanza de la lengua inglesa que apuntaba fundamentalmente a lograr la corrección en la producción lingüística tanto en el nivel morfosintáctico como en el fonológico y semántico. Este enfoque fue superado por el denominado enfoque comunicativo; como su nombre lo indica, pone el acento en la comunicación, en el uso de la lengua con un propósito; se toman en cuenta los aspectos de uso o funciones del lenguaje, nociones o áreas conceptuales y áreas temáticas. La gramática es vista en este caso como una herramienta, como un medio y no como un fin en sí mismo. Esto implica que en lugar de enseñar primero las formas con sus significados y luego practicar sus usos, este método comienza por el uso y sigue con la práctica de las formas que el alumno requiere para usar la lengua apropiada en una situación concreta de comunicación y con un propósito determinado. Las dos dimensiones, funcional y gramatical, se interrelacionan de forma tal que el alumno aprende las formas gramaticales ya no en forma aislada sino de acuerdo al uso que hará de la lengua en una situación comunicativa dada. En este enfoque la fluidez juega un rol importante en la producción lingüística y se tiende a un equilibrio entre las actividades cuyo objetivo es la corrección lingüística y aquellas cuyo objetivo es desarrollar la fluidez.

En cuanto al conocimiento instrumental, podemos definirlo como aquel que resulta de la participación de los alumnos en una serie de actividades comunicativas, se refiere a todos los procedimientos involucrados en la realización de actividades comunicativas como por ejemplo, escuchar en forma selectiva, hablar con fluidez, solucionar los problemas que se presentan durante la comunicación y que puedan interferir en la misma, etc.

La construcción de competencia comunicativa en la lengua extranjera de manera exitosa dependerá entonces de la fusión del conocimiento formal e instrumental, es decir que ambos deberán construirse en forma global e interrelacionada y no en forma separada. En otras palabras, la construcción de competencia comunicativa en la clase de lengua extranjera resultará de realizar de manera equilibrada, coherente e integradora actividades con objetivos lingüísticos específicos, tales como tiempos verbales, vocabulario específico, marcadores de tiempo, por citar algunos ejemplos, y actividades cuyo objetivo es la comunicación, es decir aquellas que se concentran en el significado, en lo que se expresa, más que en la formas lingüísticas que se usarán para expresarlo.

A partir de lo expresado anteriormente proponemos la incorporación

gradual del denominado *Task-based approach*, o *enfoque por tareas*¹. Dentro de esta concepción de enseñanza por tareas, se suele distinguir en términos generales, entre tres tipos distintos o “generaciones” de tareas: las de *primera, segunda y tercera generación*. Las de *primera generación* apuntan a desarrollar la habilidad comunicativa en un área específica de la lengua ya enseñada, es decir para practicar una función o funciones lingüísticas o estructuras (como en las de dramatización), o para la resolución de problemas. Las de *segunda generación* no sólo pretenden desarrollar habilidades lingüísticas, sino también estrategias cognitivas para manejar y organizar información. En una actividad de este tipo los alumnos analizan qué información necesitan, deciden sobre la forma de obtenerla, seleccionan información relevante, la presentan en una forma organizada y analizan el proceso y los resultados. En este caso, la lengua se convierte en un vehículo para llevar a cabo una tarea “real”, hay un constante procesamiento de información, el llamado *input y output lingüístico*. Las de *tercera generación* van un paso más adelante que las de *segunda generación*, puesto que no sólo involucran todas las estrategias lingüísticas y cognitivas mencionadas sino que apuntan a desarrollar la personalidad del alumno a través de la experiencia de aprender una lengua extranjera, por lo tanto, incluyen además el conocimiento y la experiencia previa, no solo de tipo lingüístico, sino también todo lo referido a sus intereses artísticos, musicales, literarios, hobbies, entre otros, siendo la creatividad el factor que une a todos estos elementos. En síntesis las de tercera generación se diferencian de las de segunda generación por apuntar a un desarrollo cognitivo y global de la personalidad. Son estos dos últimos tipos de tareas a las que nos referimos principalmente en nuestra propuesta.

Nuestra sugerencia de incorporar este enfoque se fundamenta en una diferencia fundamental entre este abordaje y el funcional-comunicativo. Si bien ambos métodos tienen como objetivo final la comunicación, el enfoque por tareas, como su nombre lo indica, tiene como punto básico de organización las tareas alrededor de un tema o área de interés; los aspectos temáticos determinarán el contenido lingüístico, son las tareas las que generarán el lenguaje a usar y no viceversa; en este enfoque el lenguaje es visto como un instrumento necesario para llevarlas a cabo, destacando así el valor instrumental del mismo. Las estructuras lingüísticas nuevas serán las necesarias para llevar a cabo esas tareas, es decir que la actividad áulica estará organizada como una secuencia coherente de tareas interrelacionadas que conducen a una tarea final previamente determinada. Toda la secuencia de tareas constituyen lo que se denomina una unidad didáctica o unidad de trabajo. Para poder llevarlas a cabo los alumnos deberán recurrir a lo aprendido anteriormente o a nuevos usos, nuevo vocabulario, nueva gramática o nuevas estructuras, en cuyo caso

el profesor presentará los nuevos ítems siempre en el contexto de las actividades que llevarán a la tarea final a realizar y para la cual todas las actividades previas funcionarán como activadoras.

El enfoque funcional-comunicativo, sobre cuya base se diseñan aún muchos libros de texto, en cambio, está organizado en base a una función lingüística o ítem gramatical, presentado por el profesor y luego practicado por los alumnos en ejercicios y actividades controladas y más libres, repitiéndose el mismo procedimiento con los nuevos ítems a enseñar. Este abordaje ha sido objeto de frecuentes críticas en el sentido de que se establece relativamente poca relación entre los ítems aprendidos y aquéllos a aprender, a pesar de que la gradación de la complejidad lingüística de los nuevos ítems sea la adecuada al nivel de aprendizaje. Además, presupone que esos ítems deben ser aprendidos a la perfección antes de pasar a los siguientes y que todos los alumnos harán las mismas actividades de la misma manera y al mismo ritmo, lo cual en la realidad no ocurre. En este sentido, el enfoque por tareas, resulta mucho más flexible por varias razones:

- Hace que el aprendizaje se centre en el alumno, otorgándole un mayor protagonismo, alentando su autonomía y responsabilidad y proporcionando un mayor sentido de logro.
- Contribuye a mejorar el uso de trabajo grupal.
- Ofrece al alumno una mayor motivación y disposición para el aprendizaje.
- Las unidades pueden ofrecer un amplio espectro de tareas finales de un tipo muy simple como la producción de un póster con las fechas de cumpleaños de los alumnos y el profesor, en una clase de nivel elemental, o más complejo, como la producción de una revista, un programa de noticias o un video, en una clase de nivel más avanzado.
- Permite a cada alumno trabajar de acuerdo a sus propias habilidades y capacidad dentro del grupo.
- Puede implementarse de acuerdo a los temas ofrecidos por un libro de texto determinado, o sin él, o combinándolo con material extraído de otros libros de texto o de otras fuentes.
- Permite una mayor participación del alumno, tanto en la selección de los temas, como en la planificación, seguimiento y evaluación de todo el proceso; el profesor dará a conocer a los alumnos lo antes posible cuál es el objetivo global para la unidad didáctica, es decir, la tarea que los alumnos realizarán al final de la unidad, por ejemplo, una revista, antes de comenzar a trabajar en las tareas previas; tanto los objetivos comunicativos como los lingüísticos serán explicitados a los alumnos, quienes los registrarán en lo que podría llamarse una ficha

de trabajo, donde además incluirán las tareas realizadas en cada etapa y sugerencias relacionadas con los pasos siguientes, como por ejemplo, qué material será necesario conseguir o producir para llevar a cabo las tareas de la siguiente etapa.

- Ofrece al profesor oportunidades de evaluación informal a lo largo de toda la unidad, además de la realizada por los mismos alumnos, no sólo sobre si mismos, sino también sobre sus pares, sin tener que esperar un largo período de tiempo para una evaluación formal.

Metodología

Implementación

El trabajo de una unidad didáctica será organizado en diferentes y sucesivas etapas, pero siempre a partir del nivel en el que se encuentran los alumnos para que al culminar la unidad el nivel de competencia comunicativa de los alumnos haya subido un poco más, y se haya extendido más allá del nivel que no tenían al comienzo. Es necesario aclarar que antes de poner en práctica la unidad en el aula, el profesor habrá planificado previamente la tarea final para esa unidad, es decir, habrá determinado los objetivos de la unidad, y especificado los contenidos necesarios o deseables para llevar a cabo la tarea final: los aspectos temáticos que determinarán los objetivos lingüísticos y otros contenidos necesarios a medida que se avance en la planificación; también habrá planificado la secuencia de actividades a realizar por los alumnos previas a la tarea final; finalmente habrá planeado los instrumentos y el procedimiento de la evaluación del proceso y del producto final. También creemos conveniente resaltar la flexibilidad del enfoque nuevamente, puesto que se harán los ajustes necesarios en el proceso y también se tomará en cuenta la participación conjunta de los alumnos en ciertas etapas.

Se partirá de la selección de un tema por el profesor y/o alumnos, tema que puede ser extraído del libro de texto a usar por el curso, o derivado de él, o relacionado con él y se explicará a la clase la tarea a realizar en forma grupal, por ejemplo la producción de una revista. Las actividades se organizarán en una secuencia coherente y conducente a la tarea final; en este sentido, funcionarán como activadoras de aquélla. Es necesario recordar que en este enfoque, no se parte de la presentación de una función o ítem gramatical seguido de una serie de actividades de práctica controlada y sólo al final de esa serie una actividad más libre, que finalmente es la copia de un modelo, con relativamente poco espacio para crear una actividad del tipo de las que ofrece el enfoque por tareas; en primer lugar porque en este enfoque

no sólo se usará el vocabulario o gramática recientemente incorporada, sino todo lo aprendido previamente; por lo tanto el espectro creativo es mucho mayor. En la etapa inicial el profesor puede comenzar la secuencia a partir del material ofrecido en el libro de texto o de otra fuente o de material auténtico, como es el caso de las revistas; puede partir de un texto oral o escrito, del cual se derivarán las actividades siguientes; es decir que el profesor puede recurrir a diversos medios puesto que una característica de este enfoque es su flexibilidad, como ya se explicó anteriormente, pero siempre guardará relación con el tema de la unidad puesto que se constituye en disparador de la secuencia de las tareas a realizar. Si, por ejemplo, el tema de la unidad será “Nuestra revista”, o sea, que la tarea final de toda la secuencia de la unidad didáctica será la producción de una revista, el profesor puede comenzar por mostrar revistas, en lo posible utilizando material auténtico, y pide a los alumnos que aporten sus ideas, en este caso, se trata de nombrar las distintas secciones que se observan en general en las revistas. Esa lista de temas que irán surgiendo dará lugar a las secciones que puede contener la revista a producir por los alumnos, y a los sub-temas de la unidad de trabajo. El profesor presentará las estructuras o vocabulario necesarios para poder llevar a cabo la tarea final de la unidad que será la producción de dicha revista; por ejemplo, si uno de los temas, o sub-temas, es “Horóscopos”, el profesor comenzará por mostrar los signos del zodiaco, enseñar sus nombres, y la pronunciación, pero esta actividad tendrá siempre un resultado concreto, que será el servir de nexos o de preparación previa para otras actividades comunicativas en la secuencia de la unidad de trabajo, como por ejemplo, averiguar sobre los signos de otros compañeros a través de la descripción a partir de un horóscopo y luego escribir predicciones, entre otras actividades previas. Recién en el momento de escribir las predicciones, el profesor sugerirá utilizar el texto leído como modelo y fijará la atención sobre la estructura nueva que pueden usar en sus producciones; de esta manera, se enseñará el vocabulario y estructura que sean necesarios para poder llevar a cabo una actividad.

Al comienzo de la unidad de trabajo el profesor presentará los objetivos de la unidad. El objetivo o tarea final será, en este caso, la producción de la revista escolar, pero además los alumnos escribirán los objetivos para la unidad en una ficha de registro del trabajo diario, con la ayuda y guía del profesor. Es vital que los alumnos registren en su ficha los objetivos y las tareas que van realizando cada día que los conducirán a la tarea final, puesto que esta ficha luego servirá como instrumento de evaluación de la tarea realizada.

Luego de registrar los objetivos, el profesor presentará los nuevos ítems usando diferentes recursos, como ya se explicó anteriormente. Los alumnos realizarán distintas actividades que llevarán a la tarea final.

Es importante que el producto terminado sea compartido y presentado al

resto de la clase por diversos motivos. En primer lugar, el presentar la tarea final es en sí misma una actividad completa, es una tarea comunicativa en su grado máximo de comunicatividad, en un nivel que es realista y alcanzable por los alumnos en una clase dada, y servirá como indicadora del desarrollo de la competencia comunicativa en una clase dada. Además, proporcionará mayor confianza y motivación y un sentido de progreso a los alumnos, ya que el objetivo de la unidad es desarrollar la habilidad y el conocimiento para hacer algo en la lengua extranjera que no podían hacer antes o hacerlo mejor que antes. Dependiendo del tipo de tarea y del nivel de los alumnos, esta presentación puede hacerse a través de una amplia variedad de actividades, como por ejemplo, juegos, exhibición de material audiovisual, grabaciones, dramatizaciones, etc. Al constituirse en una situación de comunicación, los receptores juegan un papel importante porque participarán también a través de diferentes actividades como por ejemplo, escuchar la presentación oral para extraer información específica y tomar notas, resolver un juego, etc.

Una unidad didáctica puede abarcar un mínimo de tres a cinco horas de clase, pero por supuesto puede llevar un tiempo considerablemente mayor de acuerdo a la complejidad de la tarea.

Este enfoque conduce a una redefinición de los roles del profesor y de los alumnos; ambos tendrán una participación activa a lo largo de todo el proceso; el profesor tendrá entre otros roles: los de iniciador y (co) planificador, proveerá input temático y lingüístico, promoverá la cooperación grupal, actuará como consultor, evaluador y co-evaluador. Los alumnos participarán en distintas etapas mediante una negociación conjunta con el profesor, por ejemplo, la selección de temas, el tipo de tareas a realizar, el registrar los objetivos, y en la evaluación.

Evaluación

La evaluación se hará durante todo el proceso no sólo por el profesor sino también por los alumnos. El profesor evaluará a los alumnos en cuanto el trabajo y el progreso de la habilidad comunicativa y conocimiento del sistema lingüístico mediante evaluación formal e informal. El enfoque por tareas permite al profesor una mayor libertad de movimiento en el aula puesto que la mayor parte del trabajo en una unidad no depende de que el profesor esté en el frente del aula. Por lo tanto, tiene la oportunidad de observar el trabajo de los alumnos concentrándose en lo que ocurre dentro del aula, pudiendo obtener así información sobre una gran variedad de aspectos tales como:

- La interacción, participación, cooperación, el compromiso, la mo-

- tivación, la actitud con respecto al idioma y a su uso en clase, y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- La actuación de los alumnos: sus logros, sus problemas y el modo de resolver problemas en áreas específicas (por ejemplo, una de las habilidades o destrezas básicas) y en la comunicación en general. Por medio de la observación de cómo llevan a cabo la tarea y de la evaluación informal del material que resulte de esa tarea el profesor reunirá información que le permitirá preparar trabajo de refuerzo o consolidación (remedial work) cuando sea necesario.
 - El progreso gradual de los alumnos hacia el logro de objetivos.
 - El valor de las tareas en sí mismas (los procedimientos, los materiales, los resultados) y la forma en cómo se organizan en una secuencia; en este sentido la evaluación permitirá realizar futuras mejoras.
 - En actividades de tipo comunicativo, la efectividad de las tareas previas con objetivo en los aspectos lingüísticos (la gramática, vocabulario, pronunciación, etc.).
 - Si el tema y el contenido lingüístico resultan apropiados para la tarea.

En cuanto a la evaluación llevada a cabo por los alumnos, como ya se mencionó anteriormente, se hará mediante las fichas de registro del trabajo durante la unidad cada ciertos lapsos de tiempo, por ejemplo en forma semanal o cada quince días, y también fichas llenadas en el aula o en el hogar al terminar la unidad, en las cuales puede incluirse información no sólo sobre la tarea realizada, sino además aspectos vinculados con la propia actuación y la de los demás compañeros; el grado de dificultad de la tarea, sugerencias sobre cómo resolver esas dificultades; reflexión sobre los temas a revisar, etc. El resultado de los comentarios de la evaluación realizada por los alumnos se discute y analiza luego en clase en grupos pequeños para aportar soluciones en cuanto a los puntos problemáticos que hayan surgido.

Finalmente, debemos aclarar que el implementar este enfoque no significa que el alumno alcance la perfección en la producción lingüística en forma automática, ya que el aprender una lengua es el resultado de un largo proceso de formulación de hipótesis y de ensayo y error, pero posibilitará un contexto para desarrollar el conocimiento instrumental, el cual resulta esencial para la competencia comunicativa.

Clase de habilidades múltiples (Mixed-ability class)

Este estilo de trabajo ha sido implementado dentro de los niveles A que

ya hemos mencionado. Este proyecto está siendo llevado a cabo durante el transcurso del ciclo lectivo 2003 con un nivel A de alumnos de inglés de 9no año y por un grupo de 2do año del ciclo superior que está trabajando sobre temáticas de arte, plástica y música.

El primer paso fue la división de los alumnos en grupos. Los alumnos fueron separados en cuatro grupos de 5 ó 6 integrantes cada uno. El grupo que posee menos conocimientos de la lengua extranjera trabaja con actividades menos complejas, generalmente aquellas propuestas por el libro de texto. La complejidad es gradualmente incrementada. Todos los alumnos trabajan con el mismo libro de texto y tienen el mismo tiempo para realizar la tarea. Generalmente se realiza en un período de dos horas cátedra. Los últimos 20 minutos se utilizan para controlar las respuestas. Esta actividad puede ser en el pizarrón o la actividad puede ser resuelta o controlada por el resto de los grupos. El trabajo final de cada tarea se entrega al docente para una revisión final. Los alumnos pueden tener movilidad dentro de los grupos ya que conocen las actividades que están realizando sus pares y pueden elegir formar parte de un grupo que se encuentra trabajando en una actividad de mayor complejidad.

Esta modalidad de trabajo no se implementa todas las clases. Tenemos instancias de trabajo individual y de trabajo grupal. Este enfoque es cuidadosamente planificado para trabajar sobre textos o actividades en los que el docente considere que obtendrá resultados mucho más beneficiosos.

No tenemos todavía la evaluación de este proyecto pero podríamos decir que los alumnos lo consideran muy atractivo, introduce una variante dentro de las modalidades de la clase y fomenta la participación de todos dentro del grupo. Ellos deben elegir un representante que no debe ser siempre el mismo, para que exponga los resultados obtenidos por el grupo. Deben trabajar dentro del tiempo establecido por el docente ya que todos deben participar del plenario final.

Este enfoque complementa los puntos que hemos señalado sobre las ventajas del task-based approach.

Citas

- ¹ La palabra task, tarea en inglés, se asocia a veces con la idea de tarea domiciliaria, confiriéndole una connotación negativa; por eso es frecuente usar la palabra project, o proyecto.

Bibliografía

- Coll Salvador, C.* Aprendizaje escolar y consolidación del Conocimiento.
Estaire, Sheila & Zanón, Javier. Planning Classwork. A task based approach (1994) Heinemann.
- Ribé, Ramón & Vidal, Nuria.* Project Work. Step by step (1993) Heinemann.
- Harmer, Jeremy.* The Practice of English Language Teaching (1983) Longman.
- Hubbard, Jones, Thornton & Wheeler.* A Training course for TEFL (1983) Oxford University Press.
- Promodou, L.* Mixed ability classes (1992) Mep Monographs.
- Willis, Jane.* A Framework for Task-Based Learning (1996) Longman.

DESIGUALDAD SOCIAL Y LINGÜÍSTICA

Prof. Claudia Davobe

Introducción

El presente trabajo intenta demostrar si las diferencias de clases sociales inciden en el aprendizaje y son un factor determinante en el ámbito escolar. Para trabajar esta hipótesis tomaremos la teoría de Bernstein que se apoya en la lectura de Whorf. Este lingüista, estudiante de Edward Sapir, sostiene que la relación entre lenguaje y cultura consiste en que el lenguaje determina la forma en que los hablantes de dicha lengua perciben el mundo. Sapir sostiene que la cultura y el lenguaje tienen una interrelación y que no se puede apreciar ni entender una sin el conocimiento del otro. En su libro *Language*, (1929, p. 207) Sapir sostiene:

“Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their

society. It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication or reflection. The fact of the matter is that the "real world" is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group... We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our communities predispose certain choices of interpretation."

"Los seres humanos no viven solos en el mundo objetivo, tampoco viven solos en el mundo de la actividad social como se lo entiende comúnmente, sino que están demasiado a merced del lenguaje particular que se ha transformado en un medio de expresión para su sociedad. Es una gran ilusión imaginar que uno se ajusta a la realidad esencialmente sin el uso del lenguaje y que el lenguaje es meramente un medio incidental de resolver problemas específicos de comunicación o de reflexión. El punto es que el "mundo real" es en gran medida inconscientemente construido sobre los hábitos lingüísticos del grupo... Vemos y observamos y de algún modo experimentamos en gran medida del modo en que lo hacemos, debido a que los hábitos de lenguaje de nuestras comunidades predisponen ciertas elecciones de interpretación."

La teoría de Bernstein ha sido muy criticada principalmente por los norteamericanos. Bernstein centra su interés en el proceso de socialización: el modo en que el niño adquiere una identidad cultural y responde a la misma. Se interesa en particular por el rol de la lengua en el proceso de socialización. Considera a la lengua como algo que influye sobre la cultura y a su vez es influida por ésta. Un niño que se cría en un ámbito lingüístico y cultural en particular, asimila la lengua de dicho ámbito y lo transmite a la próxima generación. Bernstein sostiene que hay una relación directa y recíproca entre una estructura social en particular -tanto en su arraigo como en su mantenimiento- y la forma en que la gente utiliza la lengua dentro de esa estructura social. Sostiene que esta relación tiene una actividad cíclica que se trasmite de generación en generación. Una forma particular de estructura social conduce a una forma particular de comportamiento lingüístico y este comportamiento reproduce a su vez la estructura social original.

Las personas adquieren su rol social a través del proceso de la comunicación. Este proceso varía de acuerdo al grupo social, por eso existen distintos roles dentro de la sociedad. Bernstein se ocupa de estudiar los distintos tipos de lengua empleado por cada grupo social. Sostiene que hay dos variedades distintas de lengua utilizadas por la sociedad: el código elaborado o formal y el código restringido o público. Dichos códigos poseen características com-

pletamente diferentes. El código elaborado utiliza un orden gramatical y una sintaxis correcta; oraciones complejas: subordinadas y conjunciones; utiliza preposiciones para indicar relación lógica y temporal; utiliza frecuentemente la primera persona y gran cantidad de adverbios y adjetivos. Bernstein sostiene que es ‘el uso de la lengua que señala las posibilidades inherentes en una jerarquía conceptual compleja para organizar la experiencia’ (1961). Por el contrario, el código restringido utiliza oraciones cortas, gramaticalmente simples, sin terminar y gramaticalmente pobres; utiliza pocas conjunciones en forma repetida; el uso de adjetivos es rígido y limitado; no utiliza sujetos impersonales; utiliza frecuentemente frases idiomáticas.

De acuerdo a Bernstein, todos los hablantes tenemos acceso al código restringido debido a que todos lo empleamos en alguna ocasión: es el lenguaje familiar. No ocurre lo mismo con el código elaborado; no todas las clases sociales tienen acceso al mismo; particularmente las clases bajas. De acuerdo a Bernstein (1972) las consecuencias de esta distribución desigual son considerables. En particular, los niños de clases sociales bajas cuando concurren a la escuela donde se utiliza el código elaborado.

“The different focusing of experience through a restricted code creates a major problem of educability only where the school produces discontinuity between its symbolic orders and those of the child. Our schools are not made for those children; why should children respond? To ask the child to switch to an elaborated code which presupposes different roles relationships and systems of meaning without a sensitive understanding of the required contexts must create for the child a bewildering and potentially damaging experience.”

“La diferente focalización de la experiencia a través del código restringido crea un gran problema de educación solamente cuando la escuela produce discontinuidad entre las órdenes simbólicas y aquellas que posee el niño. Nuestras escuelas no están hechas para esos niños; ¿por qué deberían responder? Pedirle al niño que se adapte a un código elaborado que presupone relaciones de diferentes roles y sistemas de significado sin un entendimiento sensible de los contextos requeridos debe crearle una experiencia desconcertante y potencialmente dañina.”

Bernstein sostiene que los niños de clase social baja se ven seriamente perjudicados cuando asisten a la escuela y se enfrentan a un código elaborado que es el medio de instrucción que utiliza la escuela. Cuando la escuela intenta desarrollar en el niño la habilidad de manipular el código elaborado intenta cambiar sus estructuras sociales; tal empresa puede provocar consecuencias sociales y psicológicas. El fracaso escolar es altamente probable.

En relación a lo expuesto anteriormente, quisiera mencionar 'the Deficit Theory'. El estudio realizado por Romaine (1984) demostró que en Inglaterra los niños que corresponden a distintas clases sociales tienen distintos porcentaje de éxito en el aprendizaje de la lectura. Si se compara un niño de clase baja con uno de clase media, se observará que el primero es a los 7 años un lector deficiente o no puede leer. ¿Cómo se relacionan estos factores? Este hecho es explicado por la 'Teoría del Déficit'. Algunos creen que esta teoría explica parcialmente el pobre desempeño que los niños de clase baja tienen en la escuela: el niño necesita ciertas herramientas, principalmente la lengua, para obtener beneficios del aprendizaje escolar y las herramientas lingüísticas que poseen algunos niños de clase baja, no satisfacen las demandas de la escuela. Algunos autores hasta sugieren que estos niños llegan a la escuela sin ningún tipo de manejo lingüístico y son incapaces de formular preguntas o de producir enunciados (Bereiter et al. 1966, citado en Labov 1972). Muchos lingüistas y sociólogos rechazan esta postura completamente y sostienen que las deficiencias de la enseñanza sistematizada se le atribuye a las deficiencias del niño y no al sistema educativo (John Edwards 1994).

Shirley Brice Heath (1984) estudió la forma en que los maestros formulan preguntas dentro del aula y fuera de ella. Realizó el mismo estudio en las clases baja. Los maestros formulan a sus alumnos preguntas para las cuales ya conocen las respuestas. Lo mismo ocurre en los hogares de clase media; no así en los de clases bajas. Para la clase media el aula es una extensión de una actividad que ya conocen. Para la clase baja es un aprendizaje completamente nuevo.

Metodología

Se tomaron dos grupos de estudiantes entre 15 y 16 años, alumnos del 1er año del Polimodal. Un grupo pertenece a un nivel socio económico medio bajo; la mayoría de los padres son empleados y no tienen instrucción universitaria o terciaria. Algunos de los padres están desempleados. No tienen hábitos de lectura, no se interesan por otros temas salvo excepciones. Miran televisión muchas horas por día. Estos alumnos concurren a una escuela dependiente de la provincia de Buenos Aires. Este grupo se denominará grupo A.

El otro grupo pertenece a un nivel socio económico medio alto. Son en su mayoría hijos de universitarios, muchos de ellos docentes, investigadores o profesionales. Tienen un alto nivel intelectual, mucha motivación en sus hogares, son ávidos lectores y les interesan diversos temas como los derechos humanos, la política, la mitología, el cine, etc. Estos alumnos concurren al Ba-

chillerato de Bellas Artes, una escuela dependiente de la Universidad Nacional de La Plata y tiene un nivel pre-universitario. Tienen una alta carga horaria y estudian música o plástica. Este grupo se denominará grupo B.

Se les presentó a los dos grupos un texto en el idioma inglés precedido por dos consignas de las cuales ellos tenían que elegir la que consideraran más apropiada para resolver la ejercitación que se les pedía basada en el texto.

El texto elegido pertenece al nivel de conocimiento lingüístico que los alumnos poseen en la lengua inglesa. Las consignas se presentaron en español para que su comprensión no dificultara la elección.

La primera consigna intentó responder a la clasificación de código elaborado expuesta anteriormente. La segunda corresponde a la clasificación de código restringido. Dentro de las consignas incluimos dos preguntas que los alumnos debían responder brevemente.

Si bien las consignas no siguen exactamente la clasificación de Bernstein, debemos considerar que él habla de lengua oral y nuestro trabajo versa sobre la lengua escrita. También debemos aclarar que las clases sociales no son exactamente las que el autor propone y que los alumnos son adolescentes.

Me pareció interesante trabajar con esta teoría e intentar comprobar si se aplica a la notable diferencia que existe y es evidente, entre mis grupos de alumnos.

Hipótesis

La hipótesis es demostrar que el grupo con menor conocimiento, más expuesto por sus características familiares al código restringido, elegirá como alternativa la consigna que responde a dicho código. En cambio, el otro grupo encontrará más clara y esclarecedora la consigna basada en el código elaborado ya que el nivel familiar los ha entrenado para utilizar dicho código que no les es ajeno. No sólo lo utilizan en la escuela sino también en sus hogares.

Se incluirá también una breve referencia a las respuestas obtenidas de los alumnos.

Resultados

El grupo A está formado por 29 alumnos, dentro de dicho grupo el 70% son mujeres. Todos los alumnos salvo 1 alumna eligieron la consigna B que pertenece al código restringido. Al dar cuenta de la respuesta la mayoría sostuvo que la consigna era más fácil de leer e interpretar. Las respuestas

obtenidas de las dos preguntas formuladas están poco desarrolladas en un 50% de los casos y en otros no son claras las ideas.

El grupo B está formado por 30 alumnos; el 80% son mujeres. Todos los alumnos eligieron la consigna A que corresponde al código elaborado. Las respuestas de las dos preguntas son claras y precisas. Las oraciones tienen una redacción elaborada y las ideas están expresadas claramente.

No se evidenciaron diferencias entre las respuestas de los varones y de las mujeres en ninguno de los dos grupos.

El siguiente cuadro evidencia los resultados:

	Consigna A	Consigna B	Preguntas
GRUPO A	1 alumna	28 alumnos	50% de exactitud
GRUPO B	30 alumnos	-----	100% de exactitud

Estos resultados evidencian que la hipótesis expuesta anteriormente se cumple en nuestro estudio. De todos modos, quisiera marcar algunas diferencias con respecto a la teoría sostenida por Bernstein. Es cierto que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve altamente condicionado por los conocimientos previos que los alumnos traen. Pero no estoy de acuerdo con la posición de Bernstein cuando sostiene que la escuela no está pensada para los niños que no traen un código elaborado desde sus hogares. Es función de la escuela brindarle a los alumnos y entrenarlos en el uso de dicho código. Tampoco creo que estos alumnos vayan directamente hacia un fracaso escolar. Creo que es más difícil para ellos acceder a dichos códigos y sistematizarlos, pero pueden lograrlo con mucho trabajo y esfuerzo y con la ayuda de docentes especializados.

El aporte de la Psicolingüística

No podemos desconocer los aportes realizados por la psicolingüística que sostiene que los cinco primeros años de vida del niño son fundamentales para su desarrollo en el aprendizaje sistematizado. Estudios comparativos realizados en niños pertenecientes a las mismas escuelas que se han estudiado en este trabajo, han demostrado una diferencia de dos años en los procesos del aprendizaje de la lecto-escritura. Esta diferencia lejos de achicarse, desgraciadamente es cada vez mayor. Esta situación se agrava aún más por el hecho de que los grupos más desfavorecidos son guiados por docentes con

menor preparación y capacitación.

Hace veinte años existía consenso sobre la sugerencia de que los niños de la clase trabajadora tenían habilidades lingüísticas deficientes en comparación con la de los niños de clase media. Sin embargo, durante las dos últimas décadas, se ha realizado un considerable esfuerzo para demostrar que aunque los niños de la clase trabajadora pueden usar el lenguaje de manera diferente a los de la clase media, no tienen habilidades de lenguaje deficientes. Su lenguaje es complejo y su dominio del lenguaje tan completo como el de los niños de clase media. (Dittmar, 1976; Edwards, 1976; Miller, 1982).

Las conclusiones sobre las diferencias más que sobre el déficit, no pueden sin embargo hacerse extensibles a las habilidades del lenguaje para la alfabetización. Las diferencias de clase social en lectura son amplias y verdaderas. La persistencia de las diferencias de clase social en el éxito de la lectura resulta problemática a la luz de: la asunción extendida de que el lenguaje y la alfabetización constituyen habilidades estrechamente relacionadas y la evidencia de que no existen habilidades de lenguaje diferentes según la clase social.

¿Por qué los niños tienen mayores dificultades para aprender a leer? Si el aprendizaje de la lectura está soportado por la misma suerte de interacciones que soportan el desarrollo del lenguaje oral y si todos los niños aprenden a hablar, podría esperarse que todos aprendieran a leer.

Una de las respuestas que se ha ofrecido sobre esta cuestión invoca el grado de “alfabetización” del medio hogareño de los niños como una variable determinante de su aprendizaje escolar. Los hogares de clase media en los que están presentes libros que familiarizan a los niños con los propósitos de los libros y de las modalidades de su uso, proporcionan habilidades escolares relevantes muy directamente. Sin embargo, estudios recientes sobre preescolares de bajos ingresos (Heath, 1982; Miller 1982) sugieren que algunos de esos niños tienen un considerable acceso y experiencia con libros. Muchos de los estudios realizados con niños de sectores en Baltimore Sud, demuestran que fueron socializados para la escuela de una manera directa y de un modo explícito por sus madres (Miller, Nemoianu & De Jong). Por lo tanto el simple acceso a materiales escritos probablemente no explica las amplias diferencias que se observan entre los niños de clase media y de clase trabajadora respecto del éxito en tareas de lectura. Se ha argumentado que en los hogares de clase media en adición a la experiencia con libros, se prepara a los niños para las formas escritas de la alfabetización a través de proveerlos de registro escrito en el plano del discurso oral: es decir contándoles o leyéndoles historias en las cuales el autor es impersonal, el escenario es distante, los contrastes décticos se comprenden a partir del punto de vista del lector o escritor y se usan formas relativamente complejas del lenguaje. Esos hechos

de relato de historias orales se observan respecto de los niños pequeños de clase media (Scollon & Scollon, 1982), mucho tiempo antes de que aprendan a leer o escribir.

Otros hechos de la interacción en alfabetización en los hogares de clase media es el uso de conversaciones para construir “partes de la historia” entre la madre y el niño. La madre hace preguntas a su niño respecto del pasado, luego le provee ayuda para recontar y construir representaciones internas de los eventos (Schieffelin & Eisenberg, en prensa). Este establecimiento de partes de historias permanentes es característico de un enfoque escrito de la información, más estable y duradero que el enfoque oral, en el cual las construcciones de partes son necesarias. Dado que este enfoque no se perpetúa a través de la escritura en las culturas orales, esto no aparece excepto como una sinopsis a través de epigramas y proverbios.

Del mismo modo los maestros han sido descriptos como proporcionando una reparación oral para la alfabetización en la forma de construcción de turnos (Michaels & Cook Gumperz, 1979). Durante la construcción de turnos, los niños esperan que se presente la información del mismo modo en que se presenta en los párrafos escritos: no asumen conocimientos previos de parte del interlocutor, presentan un tópico en el tópico de la frase, incluyen sólo información relevante sobre el tópico en las frases siguientes y son explícitos. Las dificultades infantiles para seguir esas reglas demuestran cuán extrañas resultan en los intercambios normales de una conversación en la que el hablante y el escucha comparten un monto considerable de conocimiento. Los altos niveles de explicitación en la interacción cara a cara a menudo constituyen una redundancia de información que es proporcionada por el contexto no verbal.

Los Prejuicios

Los docentes

Tantos los maestros como los alumnos tienen una forma de hablar estereotipada y ambos estereotipos traen problemas. No todos los maestros se dejan influenciar por la forma en que hablan sus alumnos. Giles and Powesland (1975) han demostrado que existen dos tipos de docentes: aquéllos que evalúan a sus alumnos de acuerdo a su forma de hablar estándar y aquéllos que le prestan más atención a la fluidez que está asociada con la seguridad en sí mismos y la ansiedad. Se podría decir que este segundo grupo de docentes tendrá una visión más relevante de las necesidades de la clase.

Si tomamos como punto de partida que los docentes forman su primera

impresión sobre los alumnos de acuerdo a la forma en que hablan, los alumnos que no posean este dominio se verán ampliamente desfavorecidos. Si sostenemos que las primeras impresiones son difíciles de cambiar, estos alumnos deberán trabajar el doble con respecto a otros para cambiarla. Si un docente espera que un alumno tenga un rendimiento pobre, su comportamiento hacia los alumnos lo llevará a que esto ocurra. Hay investigaciones sobre este tema (Rosenthal and Jacobson 1986). Lo opuesto es también cierto: si el docente tiene una gran expectativa con respecto a sus alumnos, los inducirá a obtener excelentes resultados.

Con respecto a estos prejuicios creo que los docentes tenemos prejuicios con respecto a nuestros alumnos. A veces formados por la impresión que nuestros alumnos nos causan y otras veces formados por nuestros colegas. No podría afirmar que el rendimiento de nuestros alumnos tenga una correlación directa con nuestras expectativas, pero sí que tenemos prejuicios en cuanto a su rendimiento y más de una vez nos sorprendemos porque nuestros prejuicios nos traicionan o sencillamente porque nuestros alumnos han superado nuestras expectativas.

Mi experiencia personal está altamente condicionada por el prejuicio. Los dos ámbitos donde me desempeño, la investigación sobre la que versa este trabajo, están llenos de prejuicios que van más allá del aula. La sociedad entera tiene prejuicios con respecto a las dos escuelas. Los alumnos que llegan con un 'código restringido' a la escuela donde todos manejan el 'código elaborado', son detectados inmediatamente y en casos extremos tienen serias dificultades sociales a pesar del trabajo de apoyo e integración que realiza la escuela. Su producción es significativamente inferior al resto y a pesar de que la escuela trabaja desde los distintos aspectos, es difícil nivelarlos y cuando se van a colegios con menos exigencias aprueban sin mayor dificultad.

Otra forma en que los prejuicios del docente pueden perjudicar a los alumnos es reforzando los prejuicios negativos que los alumnos ya tienen sobre su forma de hablar. Muchos docentes creen que deben marcar estas diferencias para que los alumnos las corrijan pero sólo logran que el alumno tenga una imagen más negativa de sí mismo o que se niegue a corregir los errores o ambas cosas.

Con respecto a este punto quisiera señalar que muchas veces el docente comete estos errores por inexperiencia y en su afán de corregir cree que ésta es la mejor forma de hacerlo cuando es en realidad todo lo contrario. Podríamos sostener que todos hablamos un dialecto ya que utilizamos distintas palabras. El problema se plantea cuando dicho dialecto no corresponde al dialecto estándar y el docente debe encontrar la forma más adecuada e idónea de modificarlo.

Los alumnos

Giles y Bradac (1994) sostienen que los prejuicios se comienzan a formar alrededor de los 9 años de edad y se consolidan en la adolescencia. No está probado que los prejuicios presenten problemas a los alumnos durante la escolaridad primaria. Sin embargo, dos investigaciones sugieren que el acento del docente puede afectar el deseo del niño de ser influenciado por lo que el docente dice y hasta la habilidad para recordarlo.

Un estudio realizado por Edward Cairns y Barbara Duriez (1976) demostró que los niños le prestan más atención a aquello que se dice en un acento que les es familiar con respecto a un acento desconocido; en consecuencia, recordarán más en el primer caso.

Conclusiones

El presente trabajo ha tenido el propósito de demostrar que la teoría de Bernstein se cumple en cuanto al postulado de código restringido y elaborado que sostiene con respecto a la escolaridad formal.

Si bien no ha sido evidenciado en este estudio, podríamos sostener que cuando se produce el ingreso de un alumno que sólo maneja el código restringido dentro de un ámbito escolar que se caracteriza por contar con una mayoría de estudiantes que manejan el código elaborado se produce lo que Bernstein llama el fracaso escolar. Este fracaso podría considerarse como un fracaso parcial en el caso de la repitencia. De todos modos, como hemos señalado, es difícil que el alumno alcance el nivel de acceso al manejo de los códigos que tienen sus compañeros.

Cuando sucede lo contrario el alumno se destaca por el manejo del código elaborado y las consignas le resultan sumamente sencillas.

En los grupos que hemos visto no se producen estos fenómenos, sino que el grupo responde exactamente a la teoría expuesta por Bernstein.

Con respecto a las preguntas; hemos señalado que los docentes formulan preguntas para las cuales ya conocen las respuestas. Podríamos interpretar que estas preguntas son las que se formulan durante el desarrollo de la clase. Las preguntas que hemos formulado en este trabajo están circunscriptas a la consigna requerida a los alumnos. Podríamos hacer un paralelismo entre dicha consigna y la hipótesis de las preguntas. Podríamos atribuirle el pobre desempeño del Grupo A, a su falta de entrenamiento para responder preguntas más la dificultad que les presenta el contenido del texto.

El desafío de la escuela es cada vez mayor, agravado por la grave situación económica y social que atraviesan los países en vías de desarrollo. Las difíciles

condiciones laborales que producen agotamiento en el docente y falta de especialización. Este es nuestro desafío. Trabajar para que aquéllos que no tuvieron la fortuna de adquirir distintas habilidades porque crecieron en un ámbito social, cultural y económico adverso, puedan tener las mismas oportunidades. Los docentes debemos estar preparados. Debemos abandonar los prejuicios. Nuestros alumnos serán los beneficiados.

Apéndice

Trabajo sobre el que se basó el presente estudio:

Elija la consigna que le resulte más clara y apropiada para resolver el ejercicio.

A) Lea el texto en forma completa y establezca el tema general. Léalo nuevamente, busque los detalles y trate de inferir los significados de las palabras y frases desconocidas. Busque en el diccionario los significados de dichas palabras o frases que ha detectado. Luego vuelva a leer el texto en forma completa. Responda:

¿Cuál es el origen de la palabra *soap opera*? ¿Cómo podría definirla?

B) Lea el texto. Señale el tema principal. Trate de interpretar las palabras y frases que no entiende. Ayúdese con el diccionario. Relea el texto.

¿Por qué se la llama *soap opera*? ¿Qué es?

The famous Colombian writer, Gabriel García Márquez, was once asked in a television interview, 'Do you think your books have influenced people's opinions in Latin America?' The answer was 'No', for a very simple reason-not enough people read his books in Latin America. Márquez said that the way to influence people is through television, not literature, because nearly everyone watches television but very few people read literature. He said that if he really wanted to influence the way people think, he should write a script for a television soap opera. Then, he thought, he might reach tens of millions of people, rather than tens of thousands.

Márquez is not the first person to realise the powerful influence on TV soaps. The idea of soap operas was actually invented by advertisers in the United States of America.

If we look back to the 1950s we can understand the origin of the phrase 'soap opera' or 'TV soap'. In the United States in the 1950s big businesses were beginning to realise the importance of television advertising. At that

time there was very little on television in the afternoons. The soap powder manufacturers thought that afternoons were a good time to advertise their soap powders to American housewives, so large soap companies paid people to write short, simple ten-minute dramas. It was important that these short dramas had a continuing story so that the housewives would turn on the television each afternoon to see the next episode. Of course, in the middle of the drama there was an advertisement for soap powder. So these afternoon dramas with a continuing story and familiar characters came to be called 'soap operas'. Since then TV soaps have become longer, more complex and much more expensive to make. In the last forty years they have become one of the most popular types of TV entertainment.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1961). Social Structure, Language and Learning. *Educational Research*, 3: 163-76.
- Bernstein, B. (1972). Social Class, Language and Socialization; with Some Reference to Educability. In Gumperz and Hymes (1972).
- Carroll, J. B. (ed.) (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Dittmar, N. (1976). *Sociolinguistics: A Critical Survey of Theory and Application*. London: Edward Arnold.
- Edwards, J. (1994). Educational Failure. In Asher (1994).
- Giles, H. and P. F. Powesland. (1975). *Speech Style and Social Evaluation*. London: Academic Press.
- Hudson, R. A. (1996) *Sociolinguistics*. 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Romaine, S. (1994). *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: OUP.
- Sapir, E. (1929). The Status of Linguistics as Science. *Language*.
- Snow, C. E. (1983) Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years. *Harvard Educational Review*, vol. 53, N° 2, 165-189.

DISCURSOS
GESTUALES

MARCO TEÓRICO

Fundamentación del Área

Preguntarnos acerca del por qué de la Educación Física, nos lleva a fundamentar la misma desde distintas teorías.

Toda sociedad, preocupada por los individuos que la conforman intenta de una u otra manera generar acciones de real valía, con la intención de preservar a ellos, sus usos -costumbres- y al mismo tiempo ofertar espacios de reflexión que posibiliten generar cambios en pos de una meta de mejora de la calidad de vida.

Estas preocupaciones se van transmitiendo de generación en generación. Es así como aparece la educación.

Partiendo de considerar al hombre como una unidad, la educación debe atender a ello y es justamente esto lo que hace que se atienda a una educación integral que abarque todas las facetas de la personalidad humana en sus dimensiones individual y social. Interpretar lo dicho, en toda su dimensión, nos

hace concluir con O. Gruppe¹ que a la Educación Física hay que entenderla *...como un principio necesario de la educación. No es mera parte de la educación total... la Educación Física ha de existir porque no se puede dar una auténtica educación, basada en la naturaleza del hombre, si no tiene en cuenta lo corporal...*

Así como la educación y el concepto que de ella se tenga depende de un devenir histórico cultural, que diferencia a la misma en el espacio y el tiempo, la Educación Física, el aprendizaje corporal, también es producto de esas mismas consideraciones.

Afortunadamente y desde hace tiempo en nuestro país, el aprendizaje corporal es considerado objeto educativo al igual que otros aprendizajes. *“Basar todos los objetivos en lo cognitivo supone dejar al margen de la experiencia otros campos como el de la vivencia artística o el de la vivencia corporal”* (Vázquez, 1989)

El aprendizaje corporal es el “aprendizaje inicial” por excelencia y él mismo, al igual que los demás aprendizajes, puede realizarse en forma espontánea y asistemática o bien ser la resultante de una intervención sistemática e intencional, en este último caso, brindado por la escuela.

“...educación física es un modo natural, primario de conocimiento y noticia de sí mismo, del mundo que rodea y de los demás...”

Durante mucho tiempo se ha considerado a todo lo relacionado con lo corporal, como asistencia desde un punto de vista higienista. Hoy por hoy abundan las teorías que fundamentan el por qué de una educación corporal que excede el marco de la salud.

Abordar el tema de lo corporal y su educación no es tema de discusión pues no hay teoría en la actualidad que no de lugar a afirmar conceptos tales como: hombre como unidad.

O. Gruppe expresa que *“el hombre no es solamente cuerpo, sino que tiene cuerpo, el hombre tiene cuerpo porque lo construye... el hombre puede hacer esta construcción, puede darle sentido al cuerpo: lo corporal se presenta al hombre como una tarea”*.

Si la educación persigue como meta el desarrollo de una personalidad plena debe brindar oportunidades para que se realicen movimientos libres, espontáneos, por propia necesidad de moverse, e intencionados, que permitan comunicarse y expresarse.

Este movimiento, al que hacemos referencia, no es movimiento reflejo ni mecánico sino es un movimiento consciente, voluntario, significativo y con significado, producto de una vivencia interior y de una necesidad externa.

Educar el cuerpo no es algo añadido a la educación sino que es la educación misma. El cuerpo es el origen de la personalidad y matiza todo su

desarrollo. Así se expresa Yela y asumimos como propias sus palabras por entender que respetar esta consideración es responder a lo que entendemos por naturaleza humana.

Pensar que la Educación Física sólo asiste a lo inmediatamente relacionado con el movimiento es circunscribir lo educativo del área a un aspecto muy puntual, particular y parcial. A partir de la consideración del propio cuerpo, de descubrir las propias posibilidades y las del otro y con el otro, la incidencia sobre la formación general es mayúscula.

Estructuración espacio-temporal, conciencia del propio cuerpo, sus posibilidades, la relación con el medio, la comunicación con los otros, el desarrollo de capacidades perceptivas-condicionales y coordinativas, el placer por el movimiento, la necesidad de jugar, se verán asistidos desde la Educación Física mediante el desarrollo de los contenidos que le son propios y que le dan su propia identidad: los juegos, el deporte, la gimnasia, la natación, la expresión corporal y las actividades de vida en la naturaleza.

Creatividad - autonomía - autocontrol - socialización - autoafirmación son algunos de los aspectos formativos que se reafirman a partir de un trabajo educativo compartido por todas las áreas intervinientes de la escuela. Campo propicio para el desarrollo de estos fines es la Educación Física.

Por todo lo expuesto y con la intención de aportar desde el ámbito del Departamento de Discurso Gestuales un espacio necesario para que las acciones y las nuevas concepciones acerca de la educación, del diseño curricular, resignificación de la tarea docente en cuanto a su intervención durante el proceso de enseñanza, surge como necesidad la producción de un renovado diseño curricular coherente y sistematizado en sí mismo y a su vez que se vincule y relacione con el proyecto institucional y dé respuesta a la naturaleza y esencia del mismo.

Es así que este proyecto departamental tiene por objeto no sólo realizar un cambio en su estructura sino también intenta resignificar algunos elementos esenciales, que desde lo áulico, inciden grandemente en la formación de los alumnos de este bachillerato. A través de la formación corporal se intenta construir competencias comunicativas cuyo resultados sólo son vistos a través del accionar de los jóvenes, cuando comienzan a desempeñarse en los lugares para los cuales han sido formados.

Propósitos del Área

A partir de su quehacer específico, el ocuparse de las conductas motoras del ser humano, la Educación Física debe contribuir al desarrollo de las po-

tenciales perceptivo-motoras, para la adaptación al medio y la adquisición de praxis que le permita el logro de competencias simples y complejas.

También, junto a las demás áreas, a la gestión institucional y al resto de la comunidad educativa, el Departamento debe participar en la formación integral de los alumnos de este Bachillerato.

Sin abarcar todas las posibilidades de acción, se enuncian algunos propósitos:

- Que los alumnos logren la disponibilidad corporal, a través de la estructuración de su esquema corporal, que permita a cada uno, desde la perspectiva de su motricidad, la aspiración a la mejor calidad de vida.
- Que los alumnos, a través del gesto corporal puedan comunicarse naturalmente con los otros.
- Que la adquisición de las competencias motrices permita la resolución de problemáticas del área motriz.
- Que el afianzamiento de hábitos que hacen a la práctica de actividad física de manera sistemática, contribuya a la vida sana y al uso creativo del tiempo libre.
- La participación responsable, creativa y solidaria en proyectos de interés del grupo y la comunidad educativa.
- La participación en experiencias individuales y grupales de integración a partir de la afectividad, la expresión, la comunicación y el juego.
- Que la adecuada interdisciplinariedad permita la adquisición de conocimientos y habilidades en cuanto a:
 - El cuidado del cuerpo.
 - La armonía del quehacer humano con la necesidad de preservar el medio ambiente natural.
 - La aplicación del conocimiento científico.
 - La práctica de valores que hacen a la convivencia humana.
 - La espontaneidad en la expresión y en las manifestaciones creativas.

Fundamentación didáctica del Área

En la actualidad, una de las preocupaciones de la educación se centra no sólo en los contenidos, es decir, en el **qué aprenden** los alumnos, sino en **cómo lo aprenden**.

Esta preocupación no es reciente, sí lo es el de demostrar la incidencia que tienen los distintos tipos y modos en que se aprende, fundamentalmente a partir de la consideración de la adquisición de competencias básicas, en un mundo de cambios significativos y cada vez más acelerados.

Frente al impulso por moverse, el hombre necesita intervenir en un medio que le posibilite un aprendizaje que incida en su desarrollo motor.

La Educación Física es una práctica de intervención que ejerce influencia sobre las conductas motrices. Toda conducta motriz es la resultante de una conjunción de elementos cognitivos, afectivos y relacionales, es decir, que la actúa la persona en su totalidad.

A partir de considerar que el aprendizaje facilita el desarrollo de las potencialidades del alumno y al mismo tiempo le posibilita adaptarse al medio, resulta que la intervención docente es muy compleja y requiere del mismo una continua toma de decisiones, en cuanto a que:

- Se debe tener una intencionalidad clara, donde se respete la evolución.
- Se debe tener en cuenta las características de la edad.
- Se deben tener en cuenta las necesidades e intereses individuales y grupales.

Cuando un alumno en una clase logra demostrar que aprendió a jugar a un deporte, debemos pensar que este resultado es el producto de varias experiencias anteriores.

El alumno aporta: sus capacidades, sus motivaciones, sus actitudes, necesidades, experiencias y logros anteriores, lo que le es significativo.

Se intenta que el alumno sea capaz de generar sus propios aprendizajes en diferentes situaciones. En consecuencia ha de considerarse, que la adquisición de estrategias de exploración y de descubrimiento, así como de planificación, de organización y de regulación de la propia actividad, han de facilitar el aprender a aprender.

En la relación docente-alumno-contenido, las estrategias didácticas definen el modo de interacción del alumno y el contenido a aprender.

La situación de aprendizaje a partir del proyecto educativo provee un contexto en que el alumno tiene la oportunidad de experiencias de aprendizaje en las que, relacionándose con los contenidos, modifica sus capacidades.

Desde esta concepción de la intervención pedagógica se atribuye al docente una importancia decisiva como orientador, guía y facilitador del aprendizaje mediante un adecuado accionar.

La idea esencial consiste en ajustar en cantidad y calidad la ayuda pedagógica al proceso de construcción de conocimiento de los alumnos, y/o a las necesidades que experimenta en la realización de actividades de aprendizaje.

Con la aplicación de distintas estrategias de intervención docente se pretende que el alumno construya esquema motores y esquemas de acción y no hábitos motores o estereotipos.

Las estrategias pueden ser:

- Estrategias que comprometan lo perceptivo: guiar la exploración.
- Estrategias que comprometan lo coordinativo:
 - percepción visual
 - percepción auditiva: mediante consignas claras que no sólo requieran de la comprensión de lo que se dice para la ejecución inmediata (asignación de tareas) sino que favorezcan el descubrimiento de la respuesta acertada (descubrimiento guiado).
- Estrategias que comprometan la inteligencia táctica: resolución de problemas.
- Estrategias que comprometan la ejercitación: el éxito se alcanza cuando se ejecita con regularidad y perseverancia.
- Estrategias que faciliten la transferencia.
- Estrategias que alcancen el plano de la aplicación y valoración de lo que se realiza.

Es necesario que el alumno vivencie diferentes situaciones realizando una práctica variada, aún sobre un mismo contenido.

En la medida en que el alumno posea esquemas construidos en experiencias previas, podrá utilizarlos en presencia de una situación nueva, en la cual reconocerá su pertinencia a los esquemas ya construidos (Por ejemplo: al recibir una pelota, la recibirá a partir de esquemas de trayectorias de pelotas percibidas anteriormente.)

En las expectativas de logro se prevé que el alumno logre en cada ciclo, cierto nivel de habilidad motora. Esta última ha de entenderse como una competencia adquirida que permite a un individuo la realización de una tarea concreta. Más precisamente se alude a la manifestación de la capacidad que posibilita:

- Resolver un problema motor específico.
- Elaborar y dar una respuesta eficiente y económica como para alcanzar un objetivo predeterminado.

En síntesis el aprendizaje debe viabilizar la organización del conocimiento en estructuras resultantes de las interacciones del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento. Es así como se configura una red de significatividad, que dará sentido al nuevo aprendizaje y posibilitará situaciones nuevas (pensar en el desarrollo de la inteligencia estratégica).

La relación entre las expectativas de la tarea propuesta por el docente y las posibilidades de realización por parte de los alumnos, tiene que ser tal

que no provoque desazón por no poder realizarse o bien desinterés por lo simple de la ejecución.

La Educación Física en el ámbito escolar incide en el desarrollo motor de sus alumnos, toda la educación debe estar al servicio del aprendizaje significativo y con sentido para poder concretarla.

EL LENGUAJE CORPORAL COMO EJE DISCURSIVO

Prof. María Julia Barbosa

El Departamento de Discursos Gestuales surge del Proyecto Curricular Institucional en el Plan de Estudios 1992 como una idea innovadora que inscribe y vincula al lenguaje corporal como eje discursivo, entendiendo al mismo como un lenguaje diferente con sus propios códigos que intenta la construcción de la competencia comunicativa.

Este Departamento intenta generar una estructura flexible que permita individuos capaces de analizar la acción comunicativa como el componente esencial para construir la realidad social y utilizar el cuerpo como herramienta para operar en ella.

El lenguaje corporal es un lenguaje cultural no verbal, se ha comprobado que el 70 % de la comunicación es no verbal. El discurso del cuerpo es un sistema significativo de comunicación.

Lo corporal se le presenta al hombre como una tarea, conoce y se conoce, expresa y se expresa, comunica y se comunica, aprende a ser y hacer.

Esta concepción se concreta a través de los contenidos que se desarrollan

en los respectivos años.

En 7º, 8º y 9º año son los siguientes: los Juegos Motores, los Deportes, la Gimnasia y la Expresión Corporal. Esta última surge en forma sistemática ya que constituye en sí misma un lenguaje, orientada hacia una búsqueda interna que capacite a los alumnos para integrar, a través de la sensación, la imaginación, la reflexión y la motivación, datos fundamentales del movimiento expresivo, superando estereotipos y desarrollando la capacidad creativa frente a la dimensión natural y cultural.

Estos contenidos socialmente significativos se articulan teniendo en cuenta la lógica interna de la propia disciplina, las características individuales y evolutivas de los alumnos, sus necesidades e intereses.

En 1º y 2º Ciclo Superior los alumnos optan por los contenidos desarrollados en los años anteriores conformando el curriculum abierto y sumado a esto, en 2º y 3º se incorporan como materias optativas Sensopercepción y Natación.

La Natación da respuesta a las necesidades de los alumnos, contribuyendo a equilibrar las tensiones musculares y favorecer buenos hábitos posturales, logrando el dominio corporal en un medio diferente.

La Sensopercepción propone un trabajo de reconocimiento corporal sensible que acerque recursos ante problemas como los desequilibrios en la tensión muscular, los malos hábitos posturales, la falta de ductilidad en el movimiento, como así también un espacio de exploración del lenguaje corporal.

En 3º y 4º del Ciclo Superior se inscribe como materia cuatrimestral obligatoria el Juego Dramático, el mismo posibilita la construcción de mensajes significativos y su interpretación permite una interacción lúdica con la realidad, ampliando y enriqueciendo la experiencia del alumno.

El Tercer Ciclo tiene un carácter propedéutico y el Ciclo Superior profundiza los saberes previos y el interés de los alumnos a través de sus elecciones.

Por último completa la estructura departamental el Taller de Teatro en forma extracurricular con doble función, la especificidad por un lado y por el otro la capacidad de articulación de los distintos lenguajes.

Bibliografía

- Gruppe, O.* Teoría Pedagógica de la Educación Física. INEF-España.
Bertherat, T. El cuerpo tiene sus razones. Argos Vergara.
Drops, Y. J. Vivir en su cuerpo. Paidós.

Stokoe, P. La Expresión corporal. Bs As. Paidós

Berutti y Etcheverry, I. Para la libertad del cuerpo y la palabra. Bs. As.

Ed. 3^{er} tiempo.

Santiago. De la expresión corporal a la comunicación interpersonal.

Madrid. Narcea.

Vega, R. Teatro en la educación.

*Documentos elaborados por las distintas jurisdicciones del sistema
educativo en relación a la educación física.*

Revistas de la especialidad (nacionales y extranjeras).

EXPERIENCIA TEATRAL EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES DE LA U.N.L.P. (1995-2003)

ARTICULACIÓN DE LOS DIFERENTES
LENGUAJES ARTÍSTICOS.
NIVEL: 3º CICLO E.G.B.
Y CICLO SUPERIOR

Prof. Ana María Tótoro
Prof. Fernando Cipolla

Nuestro proyecto se está realizando desde Marzo de 1995 en el Bachillerato de Bellas Artes de la U.N.L.P. Coincide, por lo tanto, con el marco teórico en el que se inscribe el proyecto institucional:

- 1) Énfasis puesto en la adquisición de competencias comunicativas y de capacidades de uso comprensivo, expresivo y reflexivo de los alumnos, rechazando la tendencia innatista visible en la enseñanza tradicional.
- 2) Concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica.

Consideramos al teatro como el ámbito propicio para que los distintos discursos logren interdependencia sin perder su especificidad. Los ejes discursivos de la institución -lingüístico, musical, visual, gestual- concurren en el hecho teatral y se enriquecen produciendo una integración creadora de una dramaturgia compleja en niveles de significación. No se trata, entonces,

de un solo sistema significante, sino de una multiplicidad de sistemas, constituidos por componentes lingüísticos y no lingüísticos, que se conjugan, como signos teatrales, en un hecho teatral único e irrepetible. Entendemos al teatro como un conjunto complejo de procesos productivos y receptivos que rodean al espectáculo y en los que éste se basa. Buscamos, además, desarrollar y encauzar la necesidad creativa del adolescente, a través del trabajo teatral orientado al hecho espectacular.

Coincidimos con los autores que consideran que el objetivo fundamental del teatro en la educación es transformarse en vehículo de crecimiento grupal e individual, respetando al adolescente como sujeto del propio aprendizaje. La toma de conciencia es, por lo tanto, la base del funcionamiento de un proceso creativo. El teatro escolar pretende construir un conocimiento mediante el aprendizaje significativo.

Este proyecto tiene como responsables de su ejecución a un grupo de trabajo formado por profesores de diferentes áreas (Lengua y Literatura, Plástica, Música y Teatro), que procuran una praxis (integración de teoría, investigación y práctica), con un enfoque interdisciplinario y globalizador. Se presenta al teatro como “arte-integrador” que favorece la comprensión de las relaciones estructurales de cada uno de los diferentes lenguajes articulados.

Es en este marco que se desarrolla la capacidad de interpretar los requerimientos de la producción buscada y las estrategias de inserción en el proyecto con el aporte de las propias propuestas. Esta forma de realización permite un entrenamiento en el proceso de producción del conocimiento y no en la búsqueda del resultado basado en un modelo de aprendizaje conductista.

Las expectativas de logro del Taller consisten en aprehender la especificidad del fenómeno estético “teatro” y propiciar la capacidad de análisis del discurso dramático y del discurso teatral a través de la lectura de los signos de texto y de los signos de espectáculo.

Hemos realizado una serie de actividades, como por ejemplo:

- Funciones de los espectáculos para todos los alumnos del Bachillerato, seguidas de debates.
- Funciones en colegios de la Universidad, de la Provincia e Instituciones de asistencia social.
- Organización y realización de Encuentros de Teatro de los Colegios de la U.N.L.P.
- Participación en los Torneos Bonaerenses (años 2002 y 2003), llegando a las instancias finales en la ciudad de Mar del Plata.
- Presentación en el Instituto Superior del Profesorado de la Ciudad de Mercedes (provincia de San Luis).

- Presentación en el XV Encuentro de Rectores / Directores de Escuelas Medias Pre-universitarias y VII Jornadas de Escuelas de Enseñanza Media Universitaria (San Luis - año 2003).

Comenzamos indagando la naturaleza del teatro y viendo cómo difiere de otras formas artísticas y qué es lo que le confiere identidad. Para integrar diferentes lenguajes, hay que empezar por definir a cada uno de ellos y nos corresponde hacerlo con el teatral. Recurrimos, entonces, a lo que Grotowski, Barba, Peter Brook, se preguntaron: ¿Puede el teatro existir sin trajes, sin decorado? Sí. ¿Puede existir sin música que acompañe al argumento? Sí. ¿Puede existir sin iluminación? Por supuesto. Lo que no puede dejar de existir es la relación actor -espectador, en la que se establece la comunión perceptual directa y viva.

El actor genera signos, los cuales tienen como característica la contradicción (entre el gesto y la voz, la voz y la palabra, la palabra y el pensamiento, la voluntad y la acción, etc.) y se crea, de este modo, un artificio apoyado en una articulación formal. En esta construcción de signos aparecen los elementos del lenguaje.

Establecida ya la fundamentación de que el teatro no depende de la cleptomanía artística sino que tiene un lenguaje propio, consideraremos, ahora, la evolución de las producciones realizadas durante estos años.

En el año 1995 el Taller de Teatro surgió como una actividad extra-curricular. Se propuso trabajar sobre los ejes discursivos de la institución e integrar actuación, literatura, escenografía y música. Estuvo dirigido a alumnos de 1º a 6º año y resultó interesante trabajar con un espectro amplio de edades y sus distintas necesidades.

A lo largo de estos años se concretaron etapas de trabajo que concluyeron en la producción artística de **En la diestra de Dios Padre** de Enrique Buenaventura en 1995.

Se hizo hincapié en la incorporación de la estructura dramática, pero no como propiedad exclusiva de la actuación, sino desde los diferentes lenguajes. Se entiende a ésta como un conjunto de elementos interrelacionados entre sí, con carácter procesal y un orden espacio - temporal, los cuales crean una totalidad teatral poliarticulada y translingüística.

En el año 1996 se realizaron dos proyectos de trabajo con una misma obra: **Sueño de una noche de verano** de William Shakespeare. Los alumnos de 7º y de 1º realizaron una versión libre, con orientación predominante de juego dramático y juego teatral, menos reglada y sin la exigencia de una producción artística, pero sí de una producción expresiva-comunicativa. El objetivo fundamental consistió en incorporar conocimientos y codificar el trabajo, ya que

este primer acercamiento al teatro debía dar como resultado una continuidad para el siguiente año.

El grupo de 2° a 6° año concretó una producción artística con la articulación de los tres ejes discursivos. Una vez incorporado el lenguaje teatral, trabajamos con lo medular del sujeto dramático, que es el gesto. Éste puede definirse como un cuerpo que se expresa ya que el gesto teatral es la representación de algo. Intentamos que el sujeto tuviera una mayor posibilidad de elección en la expresión. Para esto recurrimos a la utilización extra cotidiana del cuerpo, logrando una presencia escénica y adquiriendo los elementos de la pre-expresividad. Este énfasis en lo expresivo se abordó desde las distintas disciplinas.

En 1997 se decidió trabajar con **La ópera de dos centavos** de Bertolt Brecht, que presenta grandes posibilidades interdisciplinarias. Ya incorporados los elementos del lenguaje, la pre-expresividad y sus relaciones, vimos la necesidad de hacer hincapié en la formalización

Los alumnos tuvieron que incorporar una nueva técnica debido a la conformación de la propuesta del año y concretaron la producción artística, en la cual se verificó un acercamiento a la tarea interdisciplinaria.

Las estrategias de este año fueron distintas a las de años anteriores: más funciones para la comunidad en un ámbito más reducido, ya que interesaba el trabajo de repetición.

Durante el año 1998, el proyecto general se dividió en dos ciclos: E.G.B. y Ciclo Superior. Ambos presentaron modalidades de integración diferentes que se mantienen en la actualidad.

E.G.B.: El alumno transita por todas las áreas, aunque no de manera obligatoria, y arma su producto estético tomando elementos de los diferentes lenguajes. Se transforma, entonces, en encargado de la articulación. Cumple, además, con los distintos roles teatrales (escritor, actor, escenógrafo, director, etc.)

Ciclo Superior: El alumno elige un área y se adapta a la propuesta general. Se trabaja con roles diferenciados y las relaciones se establecen desde ellos. Importa el proceso, pero no se descuida el producto.

Además, incorporamos el Taller de Escritura y a diferencia de los años anteriores, no trabajamos a partir de un texto dramático de autor, sino que los sujetos, usando las competencias adquiridas, construyeron su propia dramaturgia.

Se realizó la obra **29 pulgadas**, una propuesta surgida del grupo. Se partió de improvisaciones libres basadas en diferentes cuentos con temáticas diversas. Luego se fueron enlazando los relatos y surgió el hilo conductor de la obra. En ese momento apareció la idea vertebradora: la manipulación de los medios y la influencia de éstos en la comunicación social. En esta etapa el desafío fue crear la historia, lo que llevo a cambiar los referentes.

Consideramos al espectáculo teatral como acciones entrelazadas en una trama con dos dimensiones: concatenación y simultaneidad. Estas no son dos alternativas distintas sino los dos polos que, a través de su tensión o dialéctica, determinan el espectáculo. ¿Y qué es, entonces, la dramaturgia? La forma en que las acciones trabajan en una trama. El texto escrito es, de este modo, el resultado de un proceso de trabajo. Existen y han existido en la historia del teatro una cultura del texto y una cultura de la escena que han vivido con formas y ritmos distintos dejando de lado la estrecha relación texto-escena. Reconocemos la existencia de dramaturgias del texto y de la escena y una general llamada del espectáculo, que unifica ambas. Nos basamos en esta última corriente ya que consideramos que el teatro es el resultado de una relación de colaboración texto - escena.

En 1999 se realizó la obra **Buscando a Borges**, surgida del proyecto institucional: conmemorar los 100 años del nacimiento del escritor. Se profundizaron los elementos de la dramaturgia adquiridos en el ciclo anterior y se partió de las temáticas más reiteradas del autor (el mundo como laberinto, el temor a los espejos, la visión del ser humano como pieza movida por un dios) y se fueron eligiendo las poesías a considerar. Pero como el objetivo no era hacer un recital poético, se creó una historia, trabajando con el cuento “El hombre de la esquina rosada”, como primer plano de ficción. Luego se lo entrecruzó con las obsesiones manifestadas en sus poemas y, finalmente, con reflexiones acerca de los últimos días de Borges. Se armó, de este modo, un juego entre la realidad de los actores y la ficción.

En el 2000 se concretó la puesta de **Lo Cortes no quita lo caliente** de Cuzzani, texto elegido para recomenzar un ciclo. En este momento se produjo el egreso de un grupo importante de alumnos que nos habían acompañado por seis años, y el recambio se estaba produciendo con nuevos integrantes que habían tenido su experiencia en la EGB y su integración con el ciclo superior en **Buscando a Borges**. En esta obra tenían una pequeña participación que les sirvió para incorporar los códigos y las exigencias de una producción más compleja. Se volvió, por lo tanto, al comienzo, pero desde otra perspectiva: alumnos que ingresan al ciclo superior con conocimiento del lenguaje teatral forjado en dos o tres años de trabajo.

En el año 2001 y 2002 se trabajó con **La isla**, versión libre de **La isla desierta** de Roberto Arlt, en la cual se respetó la estructura de la obra de Arlt pero se permitió que los alumnos crearan sus sueños evasivos.

En el 2003 continuaron las presentaciones de **La isla** pero se armó el ejercicio teatral **Mujeres**, basado en el texto **Las de Barranco** de Gregorio de Laferrère, en la que se dio cabida a un nuevo grupo de alumnos.

La instrumentación entre las áreas no se ha modificado mayormente.

Se comienza con una idea, se discuten los materiales entre los docentes, se prueban y se enriquecen con el aporte de los alumnos en actuación, escenografía y música, y se concreta el acuerdo estipulado en tiempos.

Las etapas del trabajo pluridisciplinario, que con pequeñas variaciones seguimos hasta hoy son:

- 1- Observación y diagnóstico del grupo. Detección de las temáticas predominantes en las improvisaciones.
- 2- Integración actores-músicos.
- 3- Trabajo en base a las situaciones dramáticas de la obra elegida.
- 4- Observación de la definición ideológica del grupo con respeto a la obra.
- 5- Adaptación del texto literario en función de la puesta (interrelación docente-alumno).
- 6- Definición de los elementos escenográficos, actorales y musicales a utilizar (definición estética).
- 7- Elección de la música.
- 8- Distribución de los personajes.
- 9- Diseños de vestuario y maquillaje.
- 10- Selección de los temas de música en vivo.
- 11- Integración de los signos espectaculares.
- 12- Trabajo actoral con distintas técnicas de improvisación en relación con el lenguaje teatral.
- 13- Definición del vestuario y del maquillaje.
- 14- Incorporación del personaje.
- 15- Creación de un lenguaje propio.
- 16- Realización del vestuario y del maquillaje.
- 17- Definición de la iluminación.
- 18- Definición de los efectos sonoros.
- 19- Trabajo con los ritmos teatrales con relación a la puesta.
- 20- Trabajo de formalización.
- 21- Trabajo de repetición.
- 22- Puesta en escena.

Los productos artísticos presentados muestran concepciones estéticas diferentes que implican técnicas de trabajo también diferentes. Se empezó con una comedia tradicional en la que transitan tipos característicos; se llegó después a un clásico en el que se trabajó el corte desde los diferentes lenguajes y se arribó a la ruptura o distanciamiento del teatro de Brecht. Esta producción fue el paso necesario para el trabajo de creación de la propia dramaturgia. En

cuanto al intento de articulación de los diferentes lenguajes se empezó con un enfoque pluridisciplinario, al que consideramos etapa hacia la interdisciplina, y en el que se produjo una yuxtaposición de trabajos efectuados en las distintas áreas pero que convergen hacia un objetivo común. Recién en las últimas cuatro producciones, mediante el descubrimiento de las relaciones que existen entre las diferentes esferas, se insinuó el espíritu de síntesis que resulta esencial en el trabajo interdisciplinario. Como estamos convencidos de que en este tipo de trabajo se concreta la concepción del Bachillerato de Bellas Artes, consideramos que se debe profundizar esta línea.

Trabajos relacionados con esta experiencia teatral fueron presentados en el Séptimo Encuentro Nacional y Latinoamericano de Educación realizado en la Universidad Nacional de Rosario en el año 1998 y en el Segundo Encuentro Nacional de Teatro que se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Tandil en el año 2001.

Abril de 2004.

Bibliografía

- Kowzan, Tadeusz.* “Los signos teatrales” (En: Nuevo Drama. Cuadernos de investigación teatral: N°1, Buenos Aires, 1970).
- Toro, Fernando de.* Semiótica del Teatro. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1987.
- Toro, Fernando de.* (Editor) Semiótica y Teatro latinoamericano. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1990.
- Helbo, André.* Teoría del espectáculo: El paradigma espectacular. Traducción Antonio Bonmano. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1989.
- De Marinis, Marco.* Comprender el teatro. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1997.
- Pavis, Patrice.* Le Théâtre au croisement des cultures. Paris. José Corti, 1990.
- Pavis, Patrice.* Voix et Images: Pour une sémiologie de la Réception. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1985.
- Pavis, Patrice.* Diccionario del Teatro. Barcelona, Paidós, 1984.
- Grotowski, Jerzy.* Hacia un teatro pobre. Madrid, Siglo XXI, 1970.
- Barba, Eugenio y Savarese, Nicola.* El arte secreto del actor. Diccionario

- de Antropología Teatral. - México, Librería y Editora "Pórtico de la Ciudad de México", 1990.
- Savarese, Nicola.* El teatro más allá del mar. México, Grupo Editor Gaceta, 1992.
- Heffner, Selden y Sellman.* Técnica teatral moderna. Bs. As., Eudeba, 1993.
- Oliva y Torres Monreal.* Historia básica del arte escénico. Barcelona, Editorial Cátedra, 1994.
- Innes, C.* El teatro sagrado: El ritual y la vanguardia. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Bronnikou, A.* Luminotecnia teatral. México, Quetzal, 1993.
- Livschitz, P. y Tamkin, A.* Maquillaje teatral. Pelucas. México, Quetzal, 1993.
- Vega, Roberto.* Teatro en la educación.
- Vega, Roberto.* Teatro en la comunidad.

CIENCIAS EXACTAS Y EXPERIMENTALES

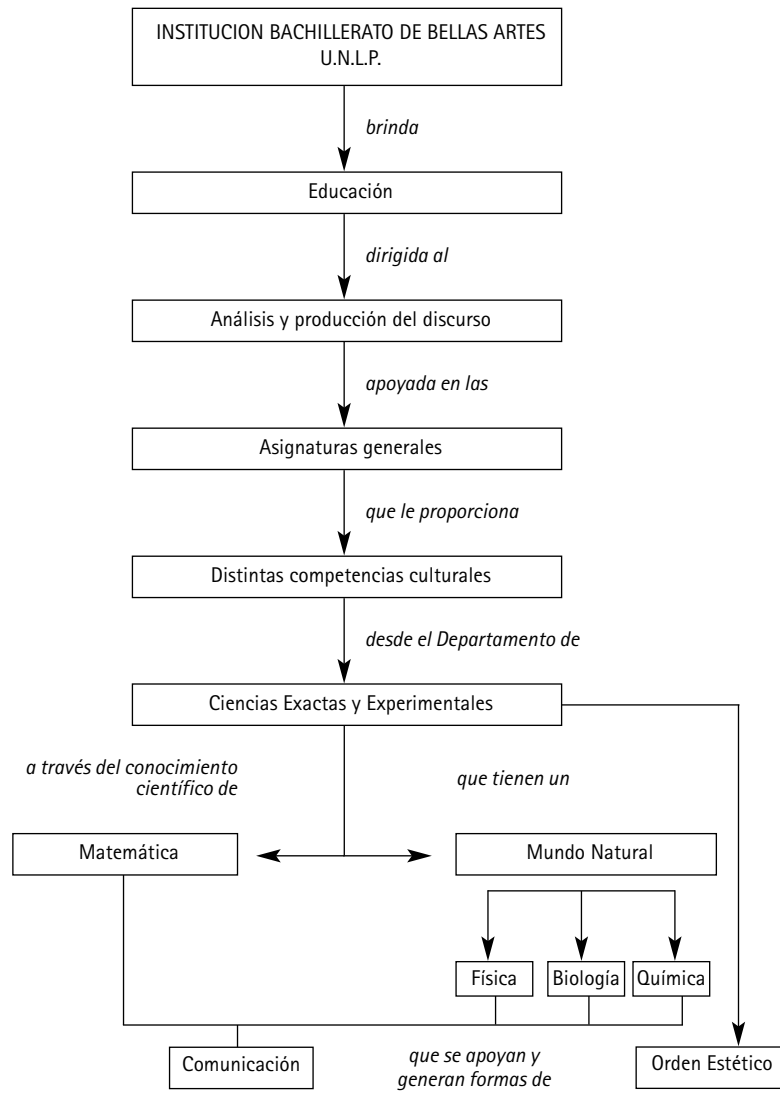
FUNDAMENTACIÓN

El Bachillerato de Bellas Artes, desde su contrato fundacional, hace referencia a la educación estética, entendida a partir del actual proyecto como el resultado de un proceso para articular lenguajes que permitan desarrollar competencias comunicativas, componente esencial para el conocimiento de las formas de construcción de la realidad del mundo.

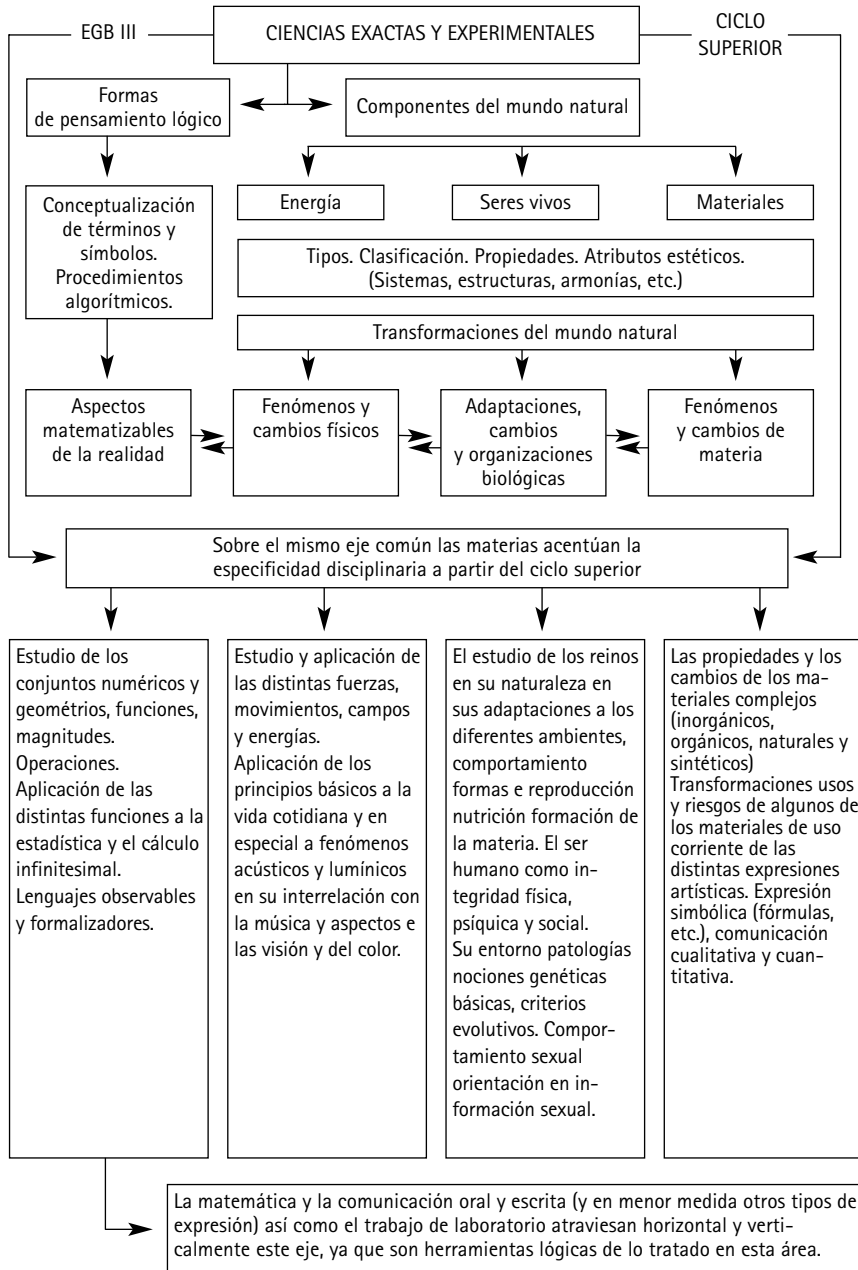
En la diversidad de lenguajes que se deben entender y producir, se encuentran las ciencias formales y fácticas que, en el cruce de otros estrictamente expresivos, generan en el alumno verdaderos actos creadores.

Desde esta perspectiva se ubican en la currícula del Bachillerato las disciplinas del departamento, es decir abordar el conocimiento integradamente en el área y en su interrelación con los demás. El proceso de construcción del conocimiento se inicia en el 3° ciclo de la EGB y avanza progresivamente hacia niveles más elevados en el ciclo superior.

El esquema siguiente indica la inserción del departamento dentro de la currícula del Bachillerato:



Articulación del eje conceptual del Departamento



UNA PRUEBA DIAGNÓSTICA DE QUÍMICA EN 7^{MO} AÑO

Prof. Elsa T. Canestro
Prof. Marta L. Ávila
Prof. María Eugenia Bráviz López

Introducción

El Bachillerato de Bellas Artes es uno de los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata. Este está orientado hacia los discursos visuales.

La institución tiene una estructura que consiste en un Ciclo Básico, correspondiente a EGB 2, la EGB 3 y el Ciclo Superior. Al Ciclo Básico concurren alumnos que cursan 5to y 6to años de EGB 2 en otros establecimientos, y asisten al Bachillerato en horario extraescolar para realizar actividades de música, plástica y lengua.

Desde 1998 está en vigencia un proyecto institucional de evaluación que incluye a los distintos niveles de la EGB 3 y Ciclo Superior y consiste, entre otras actividades, en una prueba diagnóstica al comenzar el año a cada uno de los niveles.

El objeto de esta comunicación es describir la implementación de la prueba diagnóstica para 7mo año, destinada a evaluar chicos ingresantes a la

EGB 3, los que en su mayoría pertenecen al establecimiento pues han concurrido y aprobado el Ciclo Básico.

La mencionada prueba, que se realizó en un comienzo en forma conjunta con Biología, Física y Química, se hace desde el 2000 por asignatura.

Objetivos

Los docentes sabemos que evaluar es muy complejo. Son tantas las variables que al hacer la selección para trabajar siempre quedan dudas de cuales elegir para obtener el mejor perfil del alumno.

En este caso buscamos elegir parámetros que le dieran significado a la prueba, de modo que éstas tengan sentido, tanto para nosotros como para los estudiantes. Los docentes pretendemos que nos dé pautas para mejorar la calidad de la tarea. También pretendemos que los alumnos se sientan implicados y aún satisfechos de hacer la prueba y de participar de la evolución de su proceso educativo.

Por otra parte, estamos convencidos de que lo que se demande no supere al alumno, de forma tal que éste se anule. Por el contrario, éste tiene que sentir que puede hacerlo y más aún que disfruta respondiendo lo solicitado.

Por el antecedente de la evaluación anterior por áreas sabíamos que, en general, los ingresantes tenían bastante buen desenvolvimiento en Biología, regular en Física y escaso o nulo en Química.

De esta observación devino el desafío de cómo confeccionar una prueba diagnóstica que cumpla con los objetivos propuestos, sabiendo que había muy pocos contenidos conceptuales y procedimentales para evaluar.

Luego de algunos intentos, llegamos a la prueba que mostramos a continuación.

Bachillerato de Bellas Artes - Prueba diagnóstica - 7^{mo} Año 2002

Alumno:

Fecha:

1) Observa la ilustración. En ella marca con color rojo todo lo que representa algún tipo de energía y con color azul todo lo que represente a la materia.



2) Lee detenidamente la siguiente receta de torta de durazno:

“Preparación: Poner en una olla 300 g de orejones de durazno y cubrir con medio litro de agua. Hervir 15 minutos. Dejar enfriar.

Colocar en un bol amplio 150 g de manteca, agregar 100 g de azúcar y batir hasta formar una mezcla homogénea. Adicionar tres huevos de a uno por vez.

Tamizar 300 g de harina leudante y agregar intercalando 120 ml de licor de durazno. Colar los duraznos, picar y agregar a la mezcla anterior. Verter la preparación en un molde con tubo lateral previamente enmantecado y enharinado.

Cocinar en horno a 180 °C durante 40 minutos.”

Tomando la receta como base:

a) Subraya en ella los siguientes términos.

- | | | |
|-------------|-------------|-----------------------|
| I) hervir | II) enfriar | III) mezcla homogénea |
| IV) tamizar | V) colar | VI) cocinar |

Elige tres de ellos y expresa con tus palabras el significado de los mismos

-)
-)
-)

b) Explica con tus palabras por qué crees que en las recetas se especifican las cantidades de los ingredientes, el tiempo y la temperatura de cocción. Justifica tu respuesta.

-
-
-
-

c) ¿Con qué instrumentos se miden las cantidades de harina, de azúcar y de licor, el tiempo y la temperatura?

-
-

d) Une con flechas los términos de la columna I que tengan relación con los de la columna II. En la primera columna, los términos están expresados en lenguaje de la vida diaria, como los de la receta, y en la segunda columna están expresados en el lenguaje de las ciencias naturales.

Columna I	Columna II
I) hervir	I) Transformación química
II) cocinar	II) Ebullición
III) mezcla homogénea	III) Filtrar
IV) tamizar	IV) Sistema material
V) colar	V) Método de separación
VI) enfriar	

e) ¿ Qué efectos produce el fuego del horno sobre la mezcla de la torta?

.....
.....
.....

En primer lugar decidimos reiterar la prueba en dos momentos diferentes: antes de que comiencen las clases y al finalizar el ciclo lectivo.

Con este tipo de prueba y con la modalidad de reiterarla, buscamos que sea el propio educando el que compare sus progresos: con cuanta más profundidad y solvencia puede afrontar los temas, cómo ha mejorado en el uso del vocabulario específico y con qué grado de precisión puede responder a las situaciones problemáticas luego de haber cursado la materia.

La temática de la prueba es también un aspecto a destacar. La proposición de una ilustración con una persona cocinando (ítem 1) y una receta de cocina (ítem 2) fueron premeditadamente usados como disparadores educativos que instalan el núcleo de la asignatura: la Química estudia, analiza y explica la naturaleza de los materiales y de sus transformaciones y todo esto es parte de los hechos de la vida cotidiana. Es función de los docentes de Química favorecer el hábito de plantearse, buscar y encontrar los fundamentos científicos que los expliquen.

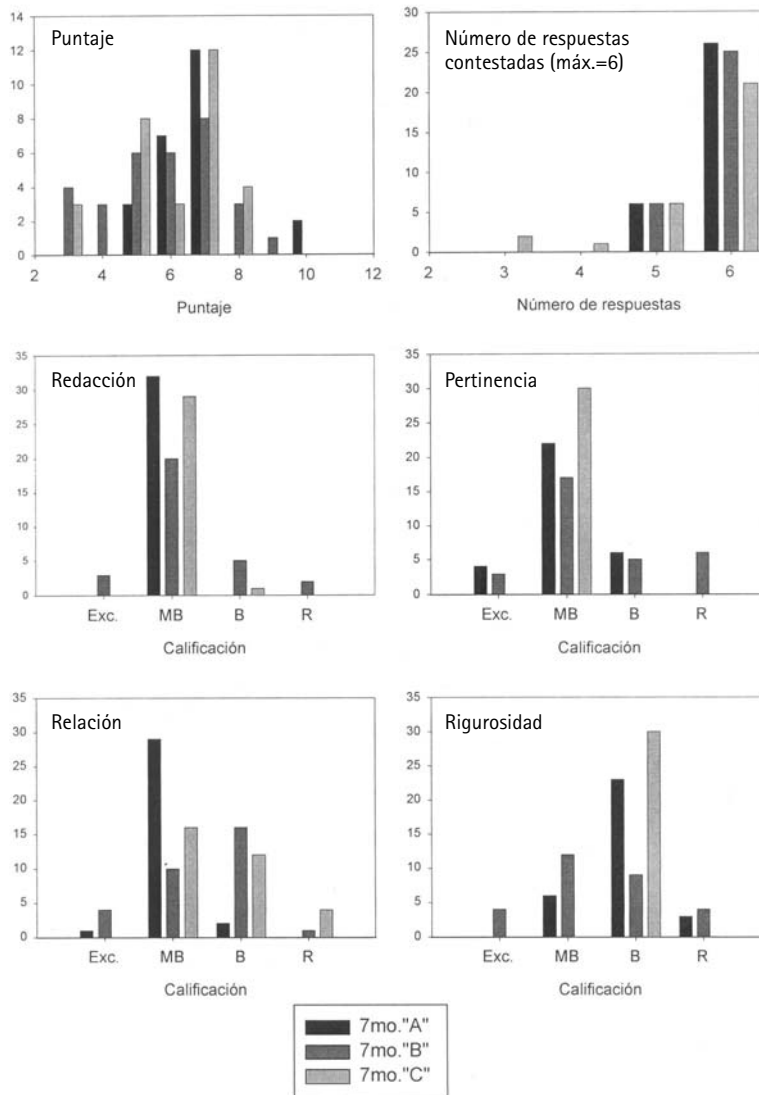
De esta manera con la temática en este primer encuentro queda presentada la asignatura y la orientación que se le dará durante los siete años del bachillerato.

Evaluación

La prueba lleva una evaluación numérica que es la nota que recibe el alumno. Además, para tener un perfil más completo del alumno, evaluamos en forma conceptual el número de faltas ortográficas; redacción; rigurosidad (es decir la exactitud y precisión de la respuesta); pertinencia (respuestas adecuadas a la pregunta); relación (entre conceptos) y número de respuestas contestadas, como indicativo del compromiso activo con la evaluación.

Resultados

Como se desprende de los gráficos, los resultados muestran que la cohorte 2002 es de muy buen nivel. Los promedios son: 6,7 para 7^oA, 5,8 para 7^oB y 6,1 para 7^oC. Evidentemente es un reto para los profesores no desaprovechar este potencial.



En ortografía (resultados no mostrados) y redacción hubo un desempeño razonable. Se habló con la profesora jefe del Departamento de Lengua y Literatura para reforzar a los alumnos con más dificultades ya que si bien no es competencia de nuestra materia consideramos que un buen manejo de la lengua favorece el aprendizaje de cualquier tópico.

Los valores obtenidos en pertinencia indican alumnos con buena comprensión lectora.

Las dificultades observadas en rigurosidad son ciertamente esperables. Allí está el grueso de los contenidos y es precisamente donde los alumnos pueden comprobar sus progresos hacia fin de año.

La originalidad del planteo al que se los somete los lleva a meditar aún con posterioridad sobre la evaluación. Ya en las dos primeras semanas después de la misma al desarrollar la primera temática del programa comenzaron a manifestar espontáneamente cómo podían mejorar las respuestas que habían dado. Finalmente deseamos agregar que, si un alto porcentaje de estudiantes contestó la totalidad de las preguntas propuestas es indicativo de que la prueba era adecuada al nivel y que los estudiantes se sintieron comprometidos con ella.

Conclusión

Los resultados alentadores obtenidos con esta evaluación para ingresantes, es decir, para alumnos que tienen escasos conocimientos de la materia, sugieren la conveniencia de diseñarlas atendiendo a las siguientes características:

- Deben centrarse en los aspectos de la asignatura que son familiares a los alumnos por su desenvolvimiento diario.
- Las problemáticas propuestas deben presentar la materia bajo un aspecto no formal, no esperado, que los mueva a participar activamente e interesarse (no solo en el momento de la prueba sino durante el resto del ciclo)
- Deben estructurarse de modo que sirvan de soporte al futuro desarrollo de los conceptos contenidos en el programa de la asignatura.

Bibliografía

- Canestro, E. T.* “Una alternativa de Evaluación”, Primer Encuentro Nacional y Latinoamericano de Enseñanza Media, Rosario, Prov. Santa Fe, (1992).
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A.I.* “Comprender y transformar la enseñanza”, Ed. Morata, (1992).
- Bertoni, Alicia; Poggi, Margarita y Teobaldo Marta.* “Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja”, Ed. Kapelusz, (1995)
- Santos Guerra, M. A.* “Evaluación educativa 1”, Ed. Magisterio del Río de La Plata, (1996).
- Paluo de Maté, M.; Davila, E.; Molinaro, N.; Silva, C; Weiersma, B.* “Diagnóstico Inicial” Novedades Educativas, Año 13 N° 123 (2001)
- Dopaso, E.* “Evaluación desde la comprensión”, Novedades Educativas N°115, (2002).

TRABAJO DE APLICACIÓN: REACCIONES REDOX

Prof. Elsa Canestro
Prof. Gustavo Marcelo Luccioni

Introducción

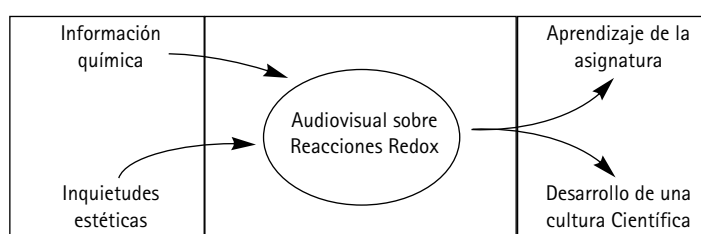
En esta presentación se describen las actividades y el producto en forma de un video de un proyecto de aplicación sobre la base del tema de óxido – reducción realizado por alumnos de segundo año del Bachillerato de Bellas Artes Profesor “Francisco De Santo” de la U.N.L.P. con orientación hacia los discursos visuales.

El trabajo surge debido a que es hábito en la asignatura, solicitar a los alumnos, al finalizar la cursada que es cuatrimestral, la presentación de un proyecto que consiste en un trabajo de aplicación sobre alguno de los temas estudiados con la condición de que este sea una expresión estética con el objeto de relacionar la materia y la orientación.

Fundamento

Una de las ideas rectoras en relación con los jóvenes de este bachillerato es trabajar, desde la química, con los intereses estéticos que poseen para contribuir a la aplicación, desarrollo y fijación de los conceptos químicos y por extensión, contribuir a la construcción de una cultura científica en los alumnos.

Proyecto



Actividades

Las actividades por parte de los profesores consisten en:

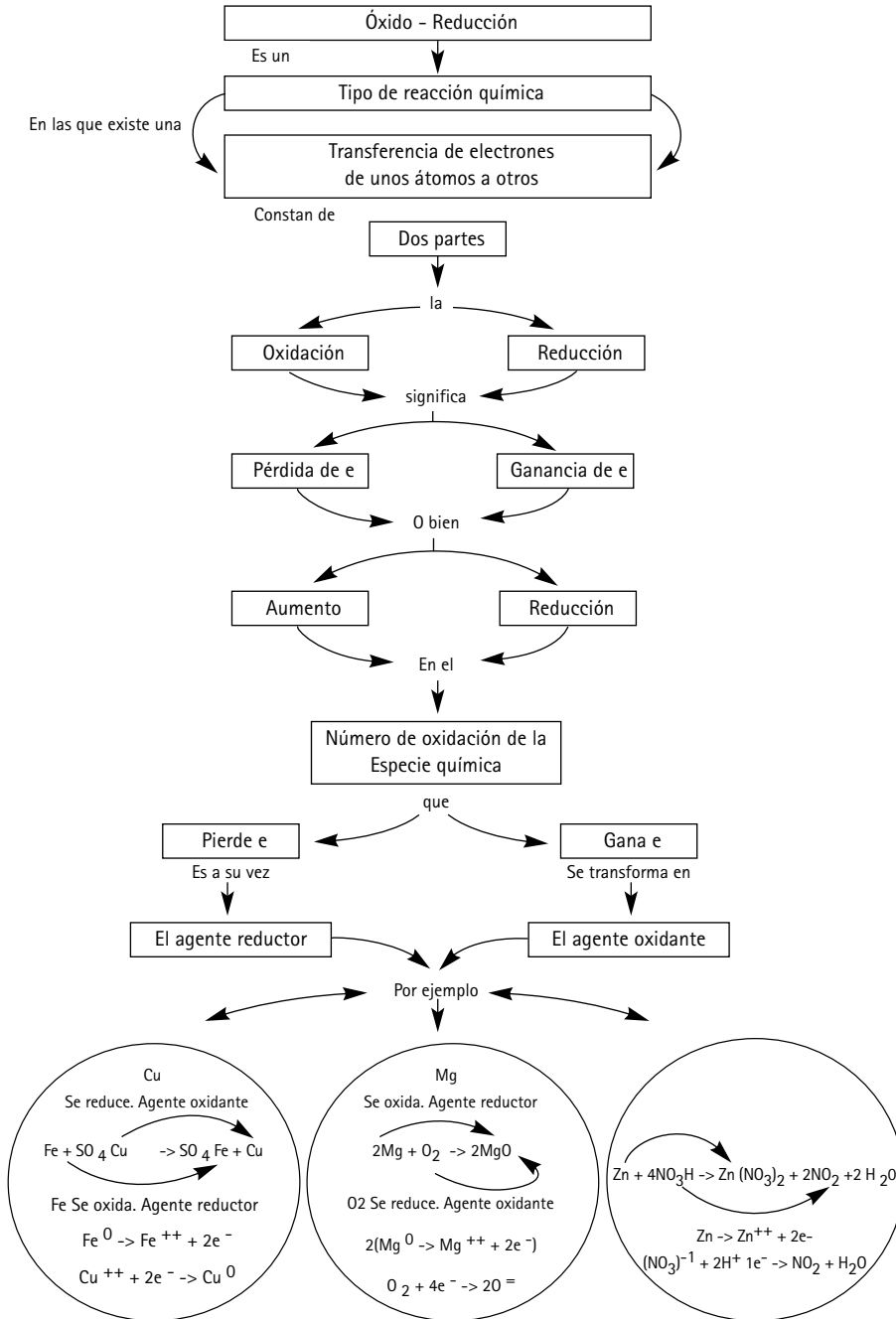
- La orientación en la selección del tema y la explicación de los objetivos
- El seguimiento del mismo en cuanto a la idea o guión a desarrollar y el apoyo permanente respecto a los contenidos y manejo de los materiales, los tiempos y las modalidades
- La organización de la comunicación de los trabajos de todos los alumnos

Las tareas de los alumnos consisten en:

- La propuesta de temas o aspectos de tópicos estudiados en clase como motivo del proyecto
- La selección de la técnica, los materiales y la forma de la presentación
- La confección de esquemas, cuadros, mapas conceptuales u otros recursos que permitan organizar y presentar la información conceptual pertinente
- La ejecución y, finalmente, la comunicación del producto terminado.

Resultados

El video que presentamos en esta oportunidad sobre aplicaciones de las reacciones de óxido – reducción, se resume en el siguiente cuadro:



En él se muestran los principios elementales del tema así como ejemplos de algunas experiencias de laboratorio realizadas por los alumnos:

- el depósito de cobre sobre un clavo de hierro sumergido en una solución de sulfato de cobre en medio de ácido
- la ignición del magnesio en el aire
- el grabado de una placa de cinc con la técnica del aguafuerte.

Como docentes valorizamos la inclusión de esta última experiencia ya que los alumnos participantes lograron integrar a través de ella las actividades que realizan en la cátedra de grabado, o sea, el ataque de una solución de ácido nítrico al 10% de las zonas descubiertas de la placa de cinc según el diseño a grabar con la ecuación química que figura en la ejercitación redox de varios textos.

El entusiasmo que genera este tipo de actividades es la que los lleva a compartir este proyecto pues pensamos puede ser de interés de otros educadores.

Conclusión

Hemos encontrado que alentar de esta manera la creatividad de los educandos es didácticamente productivo al expresarse estéticamente sobre un tema de ciencias los alumnos, en primer lugar, lo hacen con gusto lo que desarrolla actitudes positivas hacia las ciencias y por otro para hacerlo tienen que haber comprendido bien el tema captando con claridad de que se trata.

Es decir que, al realizarse estos proyectos que están insertos en los intereses y en la actividad cotidiana de los estudiantes así como la comunicación de los mismos a sus compañeros y alumnos de estos cursos contribuye a su formación personal y a la construcción de una cultura científica y por ende de la sociedad en la que se desenvuelven.

Colaboraron en la elaboración del video los alumnos Maximiliano Doglia y Florencia Biacchi.

Expresamos nuestro agradecimiento a la Profesora Norma Posca, de la cátedra de grabado por su colaboración.

También agradecemos al Profesor Néstor O. Bernava por el apoyo en la preparación del material para la realización de los experimentos.

Bibliografía

- Biasoli - Weitz.* Química general e inorgánica, editorial Kapeluz (1981).
Mortimer. Química, editorial Iberoamericana (1983).
E. Canestro. Disfrutar aprendiendo ciencias, editorial Troquel (1992).
Jellinek. Química 4, editorial A - Z (1992).
Garritz, A.; Chamizo J.A. Química, editorial Addison - Wesley Iberoamericana S.A. (1994).
Cardenas - Gélvez. Química y Ambiente, editorial Mc Graw Hill (1997).
Fávero - Moreles. Química II, editorial Santillana (1999)
Dawson, John. Guía completa de grabado e impresiones, editorial BLUME (1982).

QUÍMICA DE LA CONSERVACIÓN DE ALIMENTOS

Experiencia áulica

Prof. Elsa T. Canestro
Prof. Marta L. Avila

Presentación

En el presente trabajo se desarrollan los motivos y actividades realizadas acerca de experiencias tecnológicas sobre la conservación de alimentos llevado a cabo en cursos de Química Orgánica de 4to año del Ciclo Superior del Bachillerato de Bellas Artes de la U.N.L.P.

Introducción

Siendo la alimentación un factor decisivo para la vida, a lo largo de la historia de la humanidad, distintas comunidades desarrollaron diferentes formas de preservación de alimentos.

La vida moderna lleva a la necesidad de que los mismos se puedan conservar por mucho tiempo y puedan ser transportados, produciendo así, un

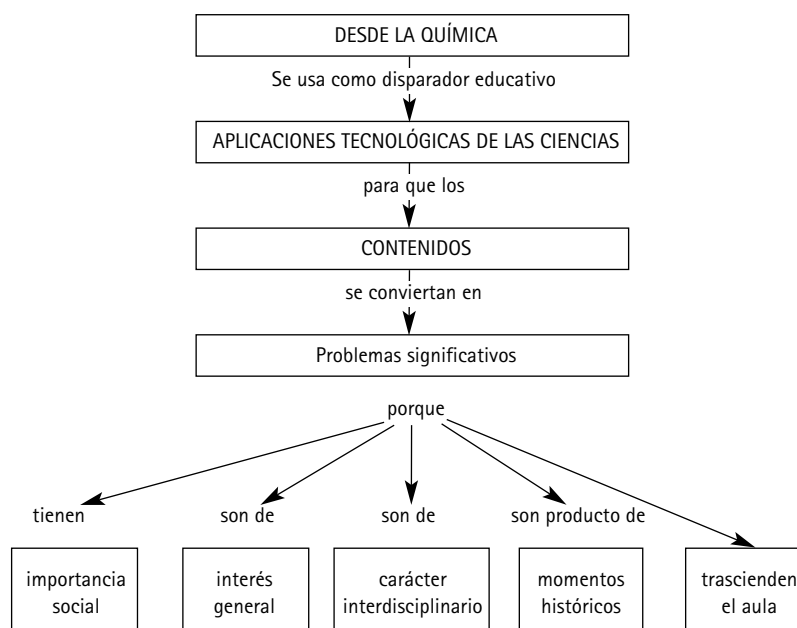
importante desarrollo de la tecnología de los alimentos.

Sobre la base de estas ideas el taller presentado apunta a trabajar sobre la práctica de los fundamentos teóricos necesarios al análisis de la conservación alimenticia.

Motivos de las experiencias

La experiencia se origina, por una parte, en la decisión de la institución de incluir, a partir de 1999, a la tecnología como eje transversal en las distintas asignaturas de este bachillerato.

Por nuestra parte, desde la Química buscamos trabajar con temáticas significativas para el alumno usando las aplicaciones de la ciencia como disparador de situaciones educativas.



Vemos en el cuadro como la temática es significativa abarcando sin duda, aspectos que son de interés general, importancia social, carácter interdisciplinario, producto de momentos históricos y trascienden al aula.

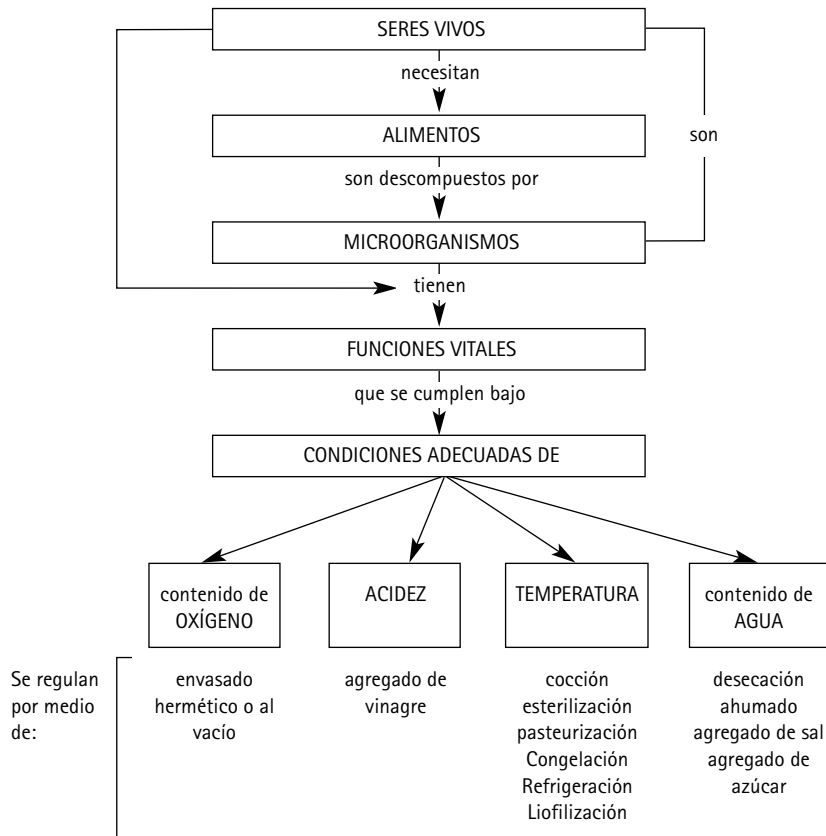
Fundamentos desde la Asignatura Química

Es sabido que si guardamos alimentos durante un tiempo prolongado, se producen transformaciones físicas y químicas en las sustancias, que por pertenecer al mundo de los materiales, son objeto de estudio de la Química.

Las transformaciones más importantes son las causadas por la acción de microorganismos descomponedores como hongos y bacterias.

Para poder vivir y proliferar, es decir para poder ejercer su acción, los microorganismos necesitan, además de los nutrientes presentes en los alimentos, ciertas condiciones favorables tales como una cantidad de agua suficiente, un pH adecuado y una temperatura óptima de desarrollo. Cuando los privamos de estas necesidades vitales, estamos limitando su desarrollo microbiano.

En éstas limitaciones se basan las técnicas de conservación de los alimentos tratadas en clase.



Actividades

Los parámetros trabajados para la conservación fueron : la regulación de la presencia de oxígeno, de agua, la acidez y la temperatura.

Para ejemplificar, se presentaron en las clases alimentos frescos y conservados por distintas técnicas.

Por ejemplo: trozos de tomate fresco y conservado en lata, trozos de durazno fresco y orejones de durazno, ramas de flor de coliflor y en pickles, fetas de carne cruda y de jamón crudo, leche líquida y leche en polvo, frutillas y mermelada de frutillas y si es posible jugos de fruta natural y helado de fruta.

Sobre estos materiales se solicitó a los alumnos que observen, organicen sus opiniones y comparen cada par de productos.

En una segunda etapa se da al curso las recetas para la preparación de cada uno de los productos a conservar. Se analiza el objeto de cada una de las acciones aclarando cuál es el fundamento científico para cada una de ellas.

Los contenidos conceptuales se refuerzan con la elaboración de un glosario.

Ácido: Sustancia que tiene sabor agrio, caracterizada fenomenológicamente por las propiedades de provocar cambios en los indicadores, ser lo opuesto a las bases y atacar algunos metales. Químicamente, según Arrhenius, un ácido es una sustancia capaz de dar al medio acuoso iones hidrógeno.

Ahumado: Se someten los alimentos a humos que provienen de la combustión incompleta y controlada de madera dura, mezclada o no con plantas aromáticas.

Concentración: Cantidad de una sustancia (solute) disuelta en una cantidad determinada de disolvente o de solución.

Disolución: Mezcla homogénea de dos o más componentes.

Esterilización: Calentamiento de los alimentos a una temperatura de 120°C durante 10 minutos, o hasta 140°C, un momento.

Homogéneos: Material que tiene las mismas propiedades en todos los puntos de su masa.

Heterogéneo: No homogéneo.

Liofilización: acción de desecar habiendo congelado previamente.

Microorganismos: organismo que no puede ser observado a simple vista.

Ósmosis: Mecanismo que describe el movimiento de las moléculas de agua a través de membranas semipermeables.

Pasteurización: Acción de calentar los alimentos líquidos a temperaturas entre 75 y 85 °C, con el propósito de destruir la mayor cantidad de microorganismos nocivos, sin que se alteren mayormente las vitaminas y otros compuestos nutritivos.

Salmuera: Disolución de sal en agua de concentración aproximada a 10 gramos por litro.

Conclusión

Este tipo de actividades nos han resultado altamente satisfactorias desde el punto de vista educativo y constituye la razón de esta comunicación.

Además el entusiasmo que genera en el alumnado permite desarrollar, revisar y relacionar los contenidos conceptuales involucrados tales como fenómenos físicos y químicos, pH, solución, concentración, presión osmótica y propiedades físicas y químicas de la materia orgánica, así como las condiciones necesarias para la vida.

En los contenidos procedimentales es obvio el ejercicio de las funciones de observación y de comparación, de formulación de hipótesis, de abrir juicio u opinión sobre un criterio enunciado, de generalizar, de resumir, de imaginar y de crear.

Dentro de los contenidos actitudinales cabe mencionar, el fomentar en actividades como las descriptas, actitudes de respeto, de orden, de cooperación, no consumistas, de moderación, así como alentar sentimientos positivos hacia la ciencia, el conocimiento científico y valorar el uso de un vocabulario preciso que permita la comunicación.

Por otra parte las posibilidades de extensión y profundización son múltiples.

Hemos realizado visitas a plantas productoras de alimentos lácteos, La Serenísimas y Vacalín y de chocolates, Nestlé.

Se asistió a la Cátedra de lácteos de la Facultad de Agronomía de la U.N.L.P. y los alumnos participaron de conferencias a cargo de un especialista en lácteos y un profesional de la salud.

Bibliografía

- García, J.; García, F. "Aprender investigando" Diada Madrid (1993).
Serafini, Gabriel. "Introducción a la Tecnología" Ed. Plus Ultra.(1996).
Weissmann, H.; Casavola, H. "Los alimentos" Ed. Colihue. (1985).
Grupo Martí I. Franques "¿Eso es Química?" Ed Alhambra (1986).
Blok, R.; Bulwik, M. "En el desayuno también hay Química" (1996).
Baulien, Jaime "Técnicas de la fabricación de Conservas Alimenticias"
Ed. Sintesis. Barcelona (1953).
Curso de capacitación de inspectores bromatológicos ANMAT (Admi-

- nistración Nacional de Medicamentos alimenticios y Tecnología Médica. (1996).
- Fernández, E.; Franco, R.; Gran, J.; Marabotto, M.* “Tecnología” Ed Santillana (1998).
- Jáuregui, Lorda.* “Química Básica. Cuaderno XVII” Ed. errep. (2000).
- Berclund, K.* “Thought for Food, Sci. And Ch., 36, 4” (1999).
- Barkman, S.* “Food Science, The Science Teacher, 63, 1” (1996).
- Merida, E.; Sarría, E.; Vidarte L.; Wolf, E.; Weissmann, H.; Katz, H.* “Actividades para Química II” Ed. Plus Ultra (1988).
- Canestro, Elsa* “Actividades prácticas sobre conservación de alimentos” En la escuela. Suplemento de Novedades educativas. Mayo (1996).
- Canestro, Elsa; Ávila, Marta L.* “Química” papeles del Cole. Ed. Al Margen, Ed. de la U.N.L.P. (2001).
- Canestro, Elsa.* “Disfrutar Aprendiendo Ciencias” Ed. Troquel (1992).
- Canestro, Elsa; Avila Marta.* “Taller Química de los alimentos”, presentado en las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria (J.E.M.U.): Septiembre 1999.

DE LA FÍSICA A LA TECNOLOGÍA

Prof. Horacio Caraballo
Lic. Cecilia González
Prof. M. Curell

Introducción

En este trabajo presentamos el diseño de proyectos que muestran una relación entre la física y la tecnología. En estos proyectos nuestros alumnos, separados en pequeños grupos, desarrollan una serie de actividades en un periodo corto (2 a 6 clases aproximadamente) Partiendo de un conjunto de conocimientos físicos llegan a una implementación tecnológica y eventualmente a su aplicación.

Los objetivos principales de este tipo de actividades están relacionados con la integración de una serie de conceptos físicos diversos y con mostrar el rol de la física como fundamento y soporte tecnológico.

A continuación se muestra la construcción de un proyecto de corta duración para ser desarrollado por los alumnos de un curso convencional de física. Es aconsejable que se repartan en grupos pequeños de unos pocos alumnos. La duración es de dos a seis clases según la envergadura del trabajo.

La propuesta de este tipo de actividad crea una interrupción en la rutina del desarrollo curricular, esta discontinuidad es muy positiva en la mayoría de los casos. Si es elegido el momento oportuno, el problema actúa como catalizador permitiendo lograr nuestros objetivos rápidamente.

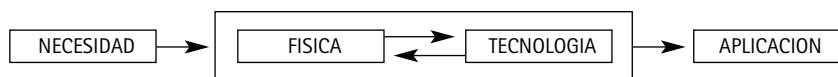
Estos últimos, los objetivos, hacen referencia a la integración y refuerzo de diversos temas de física que se suponen ya conocidos por los participantes. Además se pretende estimular la habilidad de diseñar y construir artefactos rudimentarios, que pueden ser utilitarios o instrumentos de medición. El propósito general es mostrar la relación entre la física y la tecnología llegando a la aplicación.

Diseño

Una estructura simple nos permite generar el conjunto de actividades para que nuestros alumnos las desarrollen en forma de proyecto (o taller) de unas pocas clases. Consta de cuatro partes, la primera relacionada a una necesidad, la segunda a la física, la tercera a la tecnología y la última a la aplicación de la tecnología.

Cada una de estas partes puede ser abordada con mayor o menor profundidad según el nivel en el que estemos trabajando. Nuestra experiencia con este tipo de proyectos está referida principalmente al nivel polimodal pero parece natural la adaptación al tercer ciclo de la EGB como también al nivel superior, terciario o universitario.

Esquemáticamente:



El orden intuitivo que sugieren las flechas no es fijo ni determinante para nuestra tarea, lo adoptamos porque parece el más natural y brinda un buen punto de partida.

La necesidad

Se trata de presentar un problema real y concreto que requiere solución. Como ejemplo más adelante detallaremos una tecnología telemétrica que resuelve el desafío planteado a los alumnos referido a medir la altura de las agujas góticas de la catedral de la ciudad de La Plata.

Las posibilidades son inagotables, hemos obtenido muy buenos resultados

con la construcción de distintos tipos de motores eléctricos, enlaces ópticos utilizando punteros y espejos planos y convexos, manejo de cargas con sistemas de poleas, etc, etc.

La física

En esta parte se desarrollan los temas de la física que están relacionados con el proyecto. La mayoría de ellos se suponen ya estudiados. En este momento se refuerzan y se relacionan entre sí.

La tecnología

Comencemos con una aclaración sobre la acepción de la palabra tecnología en el marco de nuestro trabajo. Según la Real Academia Española las acepciones son:

1. Conjunto de los conocimientos propios de un oficio mecánico o arte industrial.
2. Tratado de los términos técnicos.
3. Lenguaje propio de una ciencia o arte.
4. Conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto.

Tomaremos el último significado como el que mejor se adapta a la descripción que estamos dando. Los participantes deberán conseguir o, mejor aún, construir sus instrumentos y determinar el conjunto de procedimientos que permiten realizar el proyecto.

La construcción de instrumentos o artefactos es una de las partes más motivadoras para los alumnos. Debe prestarse especial atención a que cuestiones técnicas menores no conduzcan al fracaso. El docente debe guiar y ayudar activamente si fuera necesario.

Los procedimientos se pueden sistematizar en un manual para el usuario. Esta es una tarea de gran riqueza, debe escribirse de manera clara en unas pocas hojas y debe ser puesto a prueba por personas que no estén relacionadas al proyecto. Si el docente busca “complicarse la vida” este es el momento ya que puede articularse con otras materias el diseño y redacción del manual, por ejemplo, con Informática para la edición, con Lengua para la redacción, con Inglés para una versión bilingüe, etc.

La aplicación

Esta parte del proyecto puede ser mas o menos relevante según la tecnología que implementemos, pero en todos los casos nuestros útiles y manuales deben permitirnos enfrentar una tarea de campo real.

Un ejemplo

Hasta aquí hemos detallado brevemente la estructura general. Parece oportuno presentar un ejemplo concreto a modo de aclaración. Vamos a tomar dos puntos de vista diferentes uno el del docente que ordena su material, otro el del alumno que recibe la tarea concreta.

El proyecto consiste en generar una tecnología telemétrica que permita medir alturas de manera remota.

Punto de vista del docente

Necesidad

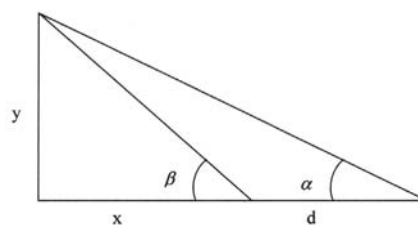
Se plantea la necesidad de medir alturas de manera remota. Para lograrlo se estudia la construcción de una tecnología telemétrica.

Física

Previamente es necesario un resultado trigonométrico. Los alumnos pueden conocerlo con anterioridad, articular con matemática para obtenerlo, resolverlo en el momento o en el peor de los casos las fórmulas pueden aparecer como una “caja negra”.

En el problema trigonométrico en cuestión se tiene en cuenta que:

α β d son datos; x , y son las incógnitas



Consideremos el sistema:

$$\begin{cases} \operatorname{tg} \alpha = \frac{y}{x+d} & (1) \\ \operatorname{tg} \beta = \frac{y}{x} & (2) \end{cases}$$

De la ecuación (2):

$$y = x \operatorname{tg} \beta$$

Reemplazando en (1):

$$x \operatorname{tg} \alpha + d \operatorname{tg} \alpha = x \operatorname{tg} \beta$$

Luego:

$$x \operatorname{tg} \beta - x \operatorname{tg} \alpha = d \operatorname{tg} \alpha$$

Finalmente:

$$x = \frac{d \operatorname{tg} \alpha}{\operatorname{tg} \beta - \operatorname{tg} \alpha} \quad y = \frac{d \operatorname{tg} \beta \operatorname{tg} \alpha}{\operatorname{tg} \beta - \operatorname{tg} \alpha}$$

Estas fórmulas permiten calcular la distancia x y la altura y si asociamos nuestro triángulo a una situación real en la que y sea vertical. Las primeras consideraciones físicas surgen de esta asociación ya que debe presentarse una explicación sobre el comportamiento Euclídeo que vamos a aceptar.

Las demás cuestiones físicas surgen de la implementación tecnológica que sigue. Se relacionan con la propagación rectilínea de la luz (alineación de tres puntos, mira, guión y blanco), con las nociones de vertical del lugar (la plomada, atracción de la gravedad, peso, etc.), medición de longitudes, etc.

Todas estas cuestiones pueden ser tratadas con mayor o menor profundidad según sea el nivel de detalle que se pretenda.

Tecnología

Los instrumentos y procedimientos necesarios los detallamos a continuación.

Para medir la distancia d bastará con utilizar una cinta métrica.

Para medir los ángulos diseñaremos y construiremos nuestro propio clinómetro.

La figura que sigue es un esquema de este instrumento, sus elementos son:

El rectángulo gris es el pie del instrumento. Puede estar hecho con un listón de madera o cualquier otro elemento. Una altura adecuada estaría entre un metro y un metro y medio. En la parte inferior dos listones cruzados sirven

para mantenerlo parado. Esta es la parte del clinómetro que mas alternativas tiene, por ejemplo puede utilizarse un palo de escoba y una maceta con arena como base, etc.

La varilla (inclinada), que puede ser de madera u otro material, tiene una longitud aproximada entre 40 y 80 centímetros.

Un hilo de coser (en la figura la linea vertical) de unos 30 centímetros.

Un pequeño peso (el rectángulo) que puede ser cualquier elemento.

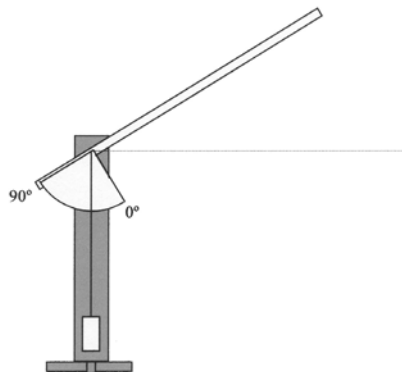
Un cuarto de disco de carton u otro material con un radio aproximado de 10 a 20 centímetros. En lugar del cuarto de disco puede utilizarse un transportador.

Algunos detalles de la construcción:

El cuarto de disco está fijo a la regla y está graduado desde cero a noventa grados. El hilo está colgado en el vértice del cuarto de disco mediante un clavo (o tachuela, alfiler, etc.) El peso está atado en la punta del hilo para mantenerlo vertical. El ángulo que indica la cuerda es igual al ángulo que la varilla hace con la horizontal.

La varilla está articulada con el pie en el punto del que cuelga el hilo.

Además la varilla debe tener en cada extremo un pequeño clavo u otro elemento que permita alinearla visualmente con el objeto que se estudia, “apuntarla”.



Esta descripción debe tomarse como ejemplo. En general es bueno alentar la creatividad de los participantes en la búsqueda de distintas soluciones constructivas. Podemos decir que con un poco de ingenio se puede construir prácticamente sin recursos. En el tiempo en que llevamos proponiendo este tipo de trabajo hemos visto clinómetros de toda índole, hechos completamente de cartón, de telgopor, con un trípode fotográfico como pie, con un puntero láser en lugar de varilla, etc, etc.

Hay otros modelos de clinómetros más simples y más complejos que el

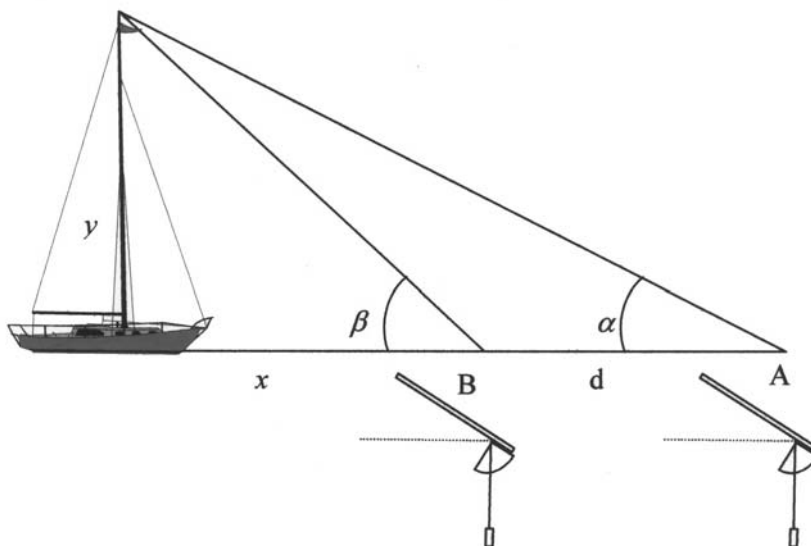
descrito inclusive hay brújulas que lo traen incorporado.

Los procedimientos permiten la obtención del resultado pretendido. En nuestro caso las medidas de los ángulos y la distancia, la determinación del plano, de la horizontal, los cálculos, etc.

Concretamente (ver figura siguiente) colocamos el clinómetro en el punto A que elegimos y medimos el ángulo alfa luego trasladamos el clinómetro al punto B, que también elegimos convenientemente, y medimos beta (la vertical del punto observado, A, B deben estar en un plano) Medimos la distancia d entre A y B. Estos datos reemplazados en las fórmulas:

$$x = \frac{d \operatorname{tg} \alpha}{\operatorname{tg} \beta - \operatorname{tg} \alpha} \qquad y = \frac{d \operatorname{tg} \beta \operatorname{tg} \alpha}{\operatorname{tg} \beta - \operatorname{tg} \alpha}$$

nos permiten calcular los valores desconocidos.



Aplicación

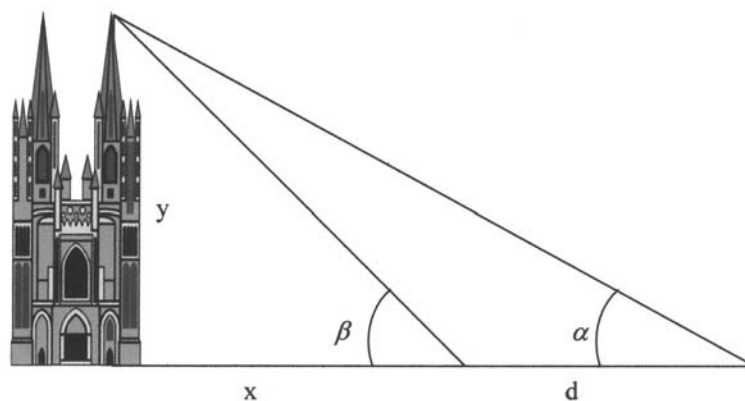
La aplicación de la tecnología consiste en realizar una tarea de campo que resulte relevante. A esta altura los alumnos tienen sus instrumentos (clinómetro y cinta métrica), su manual de usuario y la verificación de funcionamiento de la tecnología en pruebas de determinación de alturas conocidas.

En nuestro ejemplo el desafío inicial fue la determinación de la altura de las agujas góticas de la catedral de La Plata, este es el momento de enfrentarlo.

Punto de vista del alumno

Los alumnos reciben una guía de trabajo. A continuación presentamos un ejemplo, que si bien está resumido, tiene lo todo lo necesario para ser funcional.

Teniendo en cuenta la siguiente situación:



- Obtener las formulas trigonométricas que permiten calcular x e y considerando a α β d como datos.
- Discusión de la aplicación del resultado anterior a una situación real. Necesidad de medir los ángulos, y la distancia d .
- Clinómetro. Realizar algunos bosquejos del clinómetro a construir. Discutir los problemas de funcionamiento y los de construcción. Luego realizar un plano. Hacer una lista de materiales. Finalmente construir el clinómetro.
- Manual. Escribir un conjunto de instrucciones que permitan a cualquiera que las lea comprender como se utiliza la tecnología.
- Medir la altura de las agujas góticas de la Catedral de La Plata.
- Presentar un informe escrito detallando los puntos anteriores.
- Clase final donde cada grupo defiende su trabajo y es evaluado por el resto de los participantes y docentes.

Conclusiones

Este tipo de talleres produce una fuerte integración de conocimientos, y una gran motivación en los alumnos. Pueden presentarse en una sola materia

(en nuestro caso física) o puede articularse entre varias (física, matemática, informática, lengua, inglés, etc.) En general los resultados que obtuvimos probando distintos enfoques fueron siempre muy buenos.

Los grupos suelen involucrar no solo a los alumnos que los componen sino también a familiares y allegados que colaboran en la construcción de los artefactos o en el trabajo de campo creándose un clima propicio y de gran motivación.

El esquema necesidad-física-tecnología-aplicación estructura el diseño de estos talleres pero es además una construcción cognitiva en sí que debe ser percibida claramente por los participantes. Este aspecto nos parece uno de los puntos relevantes de este trabajo.

Para terminar alentamos al lector a utilizar el ejemplo anterior adaptándolo a su contexto, o a crear sus propios talleres.

Presentado y publicado en las memorias de: La trece reunión de educación en física (REF XIII) que se desarrolló desde 5 al 8 de Noviembre de 2003 en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba. Organizada por la Asociación de Profesores de Física de la Argentina (APFA).

El ejemplo que ilustra este trabajo le fue propuesto a los alumnos de 2º C del Bachillerato de Bellas Artes en los últimos dos años, obteniendo siempre muy buenos resultados.

Bibliografía

- Brush, S.; Holton, G. 1993.* Introducción a los conceptos y teorías de las ciencias físicas. (Reverté, Barcelona).
- Caraballo, H.; Gonzalez, C. 2002.* De un resultado matemático a una implementación tecnológica. Memorias del IV Simposio de Educación Matemática. (CD Ivsem09).
- Wornsnop, B. y Flint, H. 1964.* Curso superior de Física práctica. Tomo 1. (EUDEBA, Buenos Aires).

DISEÑO CURRICULAR Y METODOLOGÍA DIDÁCTICA PARA UN CURSO ESPECIAL DE MATEMÁTICA

Prof. Horacio Caraballo
Lic. Cecilia González
Prof. Marta Susana Dapoto
Prof. Ana Claudia Parker
Prof. Fernanda Barranquero
Psic. Patricia Durán

Introducción

En este artículo se muestra el diseño curricular, la estrategia didáctica y la evaluación de un curso optativo de matemática dirigido a los alumnos del último año (cuarto de Polimodal) del Bachillerato de Bellas Artes dependiente de la Universidad Nacional de La Plata.

La novedad en este diseño es su fuerte motivación propedéutica, es decir, está construido para que sirva de base para emprender un estudio posterior.

Los objetivos generales son: actualizar, reforzar y, en alguna medida, resignificar conocimientos ya adquiridos por los alumnos a lo largo de toda su instrucción, integrándolos de tal modo que formen un conocimiento de fondo, una base, que permita enfrentar las exigencias del nivel superior.

Presentamos además una síntesis de la evaluación del curso. Esta nos permitió corroborar una serie de hipótesis referidas al refuerzo e integración de los conocimientos adquiridos a lo largo de todo el nivel medio y a la po-

sibilidad de enfrentar con éxito problemas y aplicaciones.

De la evaluación surge también un aspecto que no estaba en nuestros planes iniciales. Este aspecto está referido a considerar a este curso como cierre de un ciclo. Estamos hablando de construir un espacio curricular donde se resignifique, refuerce y se le de una nueva perspectiva a la educación matemática adquirida a través de varios años.

En el Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (BBA UNLP) se cursa el tercer ciclo de la Educación General Básica (séptimo, octavo y noveno años, de doce a catorce años de edad), y el ciclo Superior (Polimodal, primero a cuarto año, de quince a dieciocho años de edad). En el plan de estudios del ciclo Superior, además de las materias regulares, los alumnos eligen dos optativas cuatrimestrales por año.

Las materias optativas correspondientes al último año del ciclo Superior tienen un carácter propedéutico, por lo cual uno de los motivos de la elección de las mismas es el proyecto futuro de los interesados.

En el primer cuatrimestre de 2001 y de 2002 el Departamento de Ciencias Exactas y Experimentales propuso un curso optativo de matemática para cuarto año, simultáneamente con la asignatura anual de Matemática. Este curso estuvo destinado a aquéllos que pensarán emprender estudios posteriores que requirieran conocimientos matemáticos. En 2002 fue elegido por aproximadamente el 35% de los alumnos, estos se orientaban hacia carreras como Ingeniería, Informática, Arquitectura, Medicina, Ciencias Económicas, etc.

Diseño curricular

La primera decisión que se tomó cuando se empezaron a trazar los lineamientos generales del curso fue la de no incluir ningún contenido nuevo en el mismo. Esta afirmación parece paradójica en dos sentidos, el primero es obvio, no se diseña un curso para no decir nada nuevo, el segundo está relacionado con el hecho de que la materia es propedéutica. Aclaremos estas aparentes contradicciones: que no haya contenidos nuevos no significa que no se haga nada nuevo con ellos, se trata en nuestro caso, de darles otro contexto. Con el desarrollo de este curso se buscó actualizar, reforzar y darle un nuevo marco a los conocimientos ya adquiridos por los alumnos a lo largo de toda su instrucción media. El hecho de que la materia sea propedéutica significa en nuestro caso que prepara una base sólida a partir de la cual se puede emprender una nueva etapa en el estudio de la matemática.

Reiteremos entonces que decidimos construir una materia cuatrimestral

con los contenidos estudiados a lo largo de toda la instrucción media, esto es, durante primero, segundo y tercer año ya cursados por los alumnos y articulando, en alguna medida, con el cuarto año de la matemática regular que se desarrolló simultáneamente.

Contenidos

Para seleccionar los contenidos se revisaron las currículas de primero, segundo, tercero y cuarto año de matemática y los cursos de ingreso de distintas facultades. Al analizar los cursos de ingreso se encontró una gran coincidencia entre ellos. Los contenidos de estos últimos estaban incluidos en la unión de las currículas antes mencionadas.

En particular fueron consultados los cursos de ingreso a:

- Facultad de Ingeniería. UNLP. (www.ing.unlp.edu.ar)
- Facultad de Ciencias Exactas. UNLP. (www.exactas.unlp.edu.ar)
- Facultad de Informática. UNLP. (www.info.unlp.edu.ar)
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP. (www.agro.unlp.edu.ar)
- Facultad de Ciencias Médicas UNLP. (www.atlas.med.unlp.edu.ar)
- CBC Universidad de Buenos Aires. Area Matemática. (www.cbc.uba.edu.ar)
- Curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. (www.unq.edu.ar)

Material de estudio

Se les proporcionó a los alumnos como material de estudio una selección de las guías de los cursos de ingreso a las facultades mencionadas. Este material es libre y se puede adquirir en las facultades y en algunos casos descargar del sitio web correspondiente. En el caso de la facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP se tomó directamente una simulación del curso de ingreso, donde además del material se proporcionan también los exámenes tomados con su correspondiente criterio de corrección.

El hecho de utilizar los apuntes y las evaluaciones originadas en las facultades generó gran interés y sirvió como elemento motivador.

Características

Este diseño curricular tiene como característica especial el hecho de manejar contenidos ya conocidos por los alumnos a través de varios cursos. Uno de los ejes que permitió abordar esta situación es el referido a la estructura del conocimiento disciplinar, en este sentido nos encontramos recreando las recomendaciones de Jerome Bruner en su libro “El proceso de la educación”. En él se propone como un aspecto central presentar “*una comprensión de la estructura fundamental de las materias que elijamos enseñar*”, esto conduce a formular cuatro resultados, que en nuestra experiencia hemos corroborado en gran medida:

“Comprender lo fundamental permite que una materia sea mas comprensible”

“Aprender principios generales o fundamentales asegura que la pérdida de memoria no signifique una pérdida total, y que lo que quede nos permita reconstruir los detalles que necesitamos conocer”. En nuestro caso este resultado predicho por Bruner presentó un carácter dual. Por un lado trabajamos sobre el remanente cognitivo que tenían los alumnos de los diversos temas y por otro nos ocupamos del que produciría nuestro curso a futuro.

“Comprender algo como un caso específico de un caso mas general (que es el significado de comprender un principio o estructura mas fundamental) es haber aprendido no solo algo específico, sino también un modelo para comprender otras cosas con las que podemos encontrarnos”

“Al reexaminar constantemente el material enseñado en las escuelas elementales y secundarias, para comprobar su carácter fundamental, podremos estrechar el vacío entre conocimiento avanzado y conocimiento elemental”

Estrategia Didáctica

Dada la cantidad de temas en relación al tiempo disponible (podríamos decir que se comprimieron, prácticamente, cuatro años en medio año) se los presentó de una manera sintética en forma de resultados. Esto es, como un conjunto de definiciones, propiedades y teoremas. La madurez cognitiva de los alumnos permitió que se presentara la teoría, se reforzara a través de una ejercitación referida a los aspectos formales y se le dieran significados a los resultados matemáticos en el marco de las aplicaciones fácticas. De ninguna manera estamos refiriéndonos a un esquema simplista de “explico-aplico” tan mal usado cuando se trata de la formación de conceptos nuevos. En nuestro caso, partimos de conceptos ya instalados en los alumnos, los reforzamos y los

resignificamos. Este conjunto de actividades genera un producto que en el caso de este curso consiste en una cantidad de conocimientos matemáticos, una cantidad de relaciones entre las partes de éste y un reconocimiento de que estos conocimientos y relaciones puedan ser utilizados como herramientas. Estas últimas son de dos tipos: las formales que son internas a la matemática propiamente dicha y las de aplicación que surgen de las anteriores cuando se les agregan una serie de enlaces a una situación fáctica.

Los temas fueron explicados sucintamente, se seleccionaron un conjunto de trabajos prácticos tomando los más adecuados de entre los ingresos consultados, y se propusieron aplicaciones tratando de integrar varios temas a la vez.

Las clases fueron divididas en dos momentos, en el primero se desarrollaron las explicaciones correspondientes a cada tema y en el segundo se resolvieron los trabajos prácticos y las aplicaciones propuestas.

Por tratarse de una materia optativa el compromiso de los alumnos fue significativo y esto posibilitó un eficiente uso del tiempo.

Evaluación

Para la evaluación del curso se usaron tres instrumentos diferentes.

1 - El análisis de los resultados de los exámenes tomados en el curso.

La evaluación de los alumnos se realizó en las últimas clases. Se tomaron una serie de exámenes escritos. Estos fueron los exámenes de ingreso originales de matemática tomados en marzo de 2002 en:

Facultad de Ingeniería UNLP.

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales UNLP.

Facultad de Ciencias Médicas UNLP.

En general la mayoría de los participantes aprobaron sin dificultad y en muchos casos con desempeño sobresaliente. El hecho de que los exámenes fueron los originales que tomaron las facultades mencionadas en sus ingresos sirvió de motivación y permitió la comparación de resultados.

2 - Reunión final con los alumnos:

La última clase del curso consistió en una reunión en la que se discutió el desarrollo y la metodología, a través del diálogo informal se recabaron las distintas opiniones, críticas y aportes de los alumnos. La conclusión más importante está referida a la percepción de algunos alumnos de un efecto de “condensación” de los conocimientos. Este efecto es percibido por alumnos de nivel

universitario luego de rendir el examen final de una materia. Esta última parece sufrir una disminución de “tamaño” muy marcado relativo al momento de la cursada. En nuestro caso varios participantes se refirieron a este hecho. Correspondería preguntarse si esto es señal de una consolidación ordenada que perdurará en el tiempo o no.

3- Encuesta:

Este instrumento forma parte del proceso de orientación comenzado en el primer año por el Departamento de Orientación Educativa del Ciclo Superior. Ha sido diseñado a fin de indagar los motivos por los cuales los alumnos han elegido las materias optativas para 4º, cuál es su evaluación respecto de ellas, y si estas elecciones se correlacionan con el proyecto vocacional futuro.

El siguiente es un resumen de una parte del modelo de la encuesta que se le realizó a los alumnos:

- ¿Qué materias optativas elegiste para este año?
- ¿Por qué elegiste la materia (indica con una cruz el/los motivos)?
- Para completar conocimientos generales __.
- Por la articulación con la carrera que pensás seguir __.
- Por los horarios __.
- Para completar conocimientos sobre tu especialidad
- Por descarte __.
- Por la propuesta que realiza el Departamento a cargo de la misma __.
- Otros
- ¿La optativa cursada cumplió con tus expectativas? SI __ NO__
- ¿Por qué?
- Luego de haber cursado esa materia optativa, ¿pensás que se relaciona con la carrera/ proyecto que pensás hacer? SI __ NO__ ¿Por qué?
- ¿Cómo evaluás la optativa en relación a contenidos (complejos, nuevos, repetidos, etc.), la metodología de enseñanza (adecuada o no a lo universitario, teórica/práctica, etc.), bibliografía dada, etc.?
- ¿Cuál es tu proyecto para el año que viene?
- Si dentro de tu proyecto se incluye estudiar, ¿qué carrera o área de conocimiento te interesa?

Del análisis que el Departamento de Orientación Educativa hizo sobre las encuestas surgen los siguientes puntos:

Motivos de elección:

- Por la articulación con la carrera que piensan seguir.

- Para completar conocimientos generales.
- Por la propuesta departamental.

Expectativas:

La mayoría de los alumnos manifiesta que esta asignatura ha cumplido con sus expectativas, dicen:

- “Fue un repaso de todo lo que se vio en años anteriores”.
- “Pude conocer la materia y las aplicaciones en la facultad”. “Dimos todo lo que se pensaba dar”.
- “Aclaró la base de matemática que tenía, sobre la que se volcaron nuevos conceptos”.
- “Fue introductoria para temas de la facultad”.
- “Los contenidos fueron bastante completos”.
- “Fue suficientemente exigente para prepararse para los ingresos.”

Evaluación general:

Contenidos: en general dicen que han sido útiles y que han servido de repaso.

Metodología:

- Muy buena
- Universitaria
- Adecuada para rendir un examen de ingreso en la facultad.

Bibliografía:

- Adecuada
- De gran ayuda.

Relación entre materia optativa y carrera universitaria:

La mayor parte de los alumnos opina que existe una relación entre la materia y carrera a seguir lo cual se correlaciona con los motivos de la elección. Cabe aclarar que es la única materia optativa cuyo motivo de elección fue la articulación con el proyecto futuro en primer término. Esto se confirma al notar que las carreras que eligen son: Ingeniería, Informática, Medicina, Arquitectura, Veterinaria, Economía, Astronomía.

Resultados

Describiremos algunos resultados que se obtuvieron luego de desarrollar

este curso que surgen de la evaluación del mismo:

Se produjo un refuerzo importante de conocimientos adquiridos a lo largo de toda la instrucción media. Esto surge del análisis de las evaluaciones que mencionábamos antes, ya que los exámenes que se les propusieron a los alumnos cubrían la casi totalidad de los temas tratados y los resultados en estos fueron muy satisfactorios.

Los conocimientos fueron reacomodados, dándose una síntesis integradora. Los alumnos lograron relacionar distintos temas entre si y utilizarlos para resolver aplicaciones. Este resultado parecería estar relacionado con el efecto de “condensación” al que aludíamos antes, aunque esta afirmación sería motivo de una investigación posterior en este sentido.

El aumento en la velocidad de presentación de los temas, más que un escollo, se convirtió en un elemento motivador; el descubrir que se abordan temas, que en su momento llevaron varios meses, en pocas clases, sorprendió gratamente a los alumnos.

La posibilidad de enfrentar con éxito problemas y aplicaciones creció significativamente. En este caso debemos reconocer que los alumnos en esta etapa tienen un grado de madurez que les permite evaluar situaciones e interpretar enunciados, aparte de haber mejorado su pericia matemática concerniente a estos problemas.

El punto anterior implica como resultado un cambio de perspectiva respecto del conocimiento matemático. Se ve este último como una herramienta que puede ser aplicada en distintos contextos, y no solamente como un “juego formal”

Conclusiones

Este curso fue diseñado pensando en una etapa posterior (terciaria o universitaria) con la intención de consolidar un “background” que permitiera enfrentar los estudios posteriores con éxito. Creemos haber logrado este propósito. En alguna medida queda confirmado en el seguimiento parcial de los alumnos que cursaron en el año 2001.

Nos parece novedoso el hecho de haber construido un curso en el que se trabaje sobre la estructura disciplinar, el refuerzo y la resignificación de contenidos abordados con anterioridad y no en la construcción de los mismos.

Sin embargo la conclusión mas importante a la que arribamos no tiene que ver con el motivo que mencionamos en el párrafo anterior. Por el contrario, un espacio curricular de esta naturaleza parece ser el cierre necesario para el ciclo de la enseñanza media en lo que respecta a educación matemática.

Perfectamente cumpliría el doble papel, de ser preparatorio para una etapa posterior y de funcionar como cierre de un ciclo. Nos parece importante estudiar este último punto.

Una construcción curricular que abarque todos los temas garantizaría la actualización de los conocimientos adquiridos en todo el ciclo medio, y la mera existencia de una instancia como esta cambiaría, en alguna medida, las expectativas de docentes y alumnos. Además se abrirían una serie de cuestiones, dignas de discutirse, evaluación final, diagnóstico general, realimentación a mediano plazo, etc.

Presentado en: RELME XVII. Decimoséptima Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa que se desarrolló desde el 21 al 25 de Julio del 2003 en Santiago de Chile, en las instalaciones de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Bibliografía

- Bruner, J.* (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Hernández Fernández, H.* et. al. (1997). *Cuestiones de didáctica de la matemática. Conceptos y Procedimientos en la educación polimodal y superior*. Homo Sapiens editores.
- Tyler, R.* (1986). *Principios básicos del currículo*. Ediciones Troquel.
- Caraballo, H.; González, C.* (2000). *Proyecto de Articulación. Matemática Ingreso 2000*. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. En IX Encuentro Nacional – I Internacional Sobre Enseñanza de la Matemática en Carreras de Ingeniería. Facultad Regional Concepción del Uruguay UTN, Entre Ríos, República Argentina.
- BBA UNLP (2002). Departamento de Orientación Educativa.* Informe sobre evaluación de materias optativas. Universidad Nacional de La Plata. República Argentina.
- UNQUI (2002). Baragatti, M. I.* Curso de ingreso. Lógica y Matemática. Universidad Nacional de Quilmes. Republica Argentina.
- UNLP (2002). Carboni, L; García, N.* Material didáctico para el ingreso a la Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de La Plata. República Argentina.

UNLP (2002) Curso de Ingreso Matemática I. Matemática II. Facultad de Ciencias Exactas. Universidad Nacional de La Plata. República Argentina.

UNLP (2002). González, C. Guía de ingreso- Matemática. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata. República Argentina.

UNLP (2002). Matemática para Informática. Curso de ingreso a la Facultad de Informática. Universidad Nacional de La Plata. República Argentina.

UNLP C.E.Ci.Me (2002). Módulo de Admisibilidad 2002 a la carrera de Medicina. Matemática. Secretaría de Prensa Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de La Plata. República Argentina.

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL MUNDO FÍSICO A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS

Prof. Marta Dapoto
Prof. Horacio Gilitchensky
Prof. Adriana Agosteguis

**Profesores del Bachillerato abrieron las puertas del laboratorio
a docentes de otras instituciones**

Se dictaron clases abiertas a maestros y profesores del segundo y tercer nivel de EGB y Polimodal.

Durante el último semestre del pasado año, un grupo de docentes del Departamento de Matemática y Ciencias Naturales del Bachillerato de Bellas Artes, realizó, en el marco de las actividades de extensión universitaria, un curso de capacitación titulado “La Construcción del Conocimiento del Mundo Físico a través de experiencias”.

El grupo de docentes que llevó adelante el proyecto estuvo integrado por los profesores Marta Dapoto, Adriana Agosteguis y Horacio Gilitchensky y tomaron parte más de 30 docentes de distintos establecimientos educacionales platenses.

El curso, tuvo lugar en las instalaciones del Laboratorio de Física del De-

partamento, y constó de seis encuentros presenciales, talleres que demandaron 30 horas cátedra y se realizaron más de medio centenar de experiencias.

El objetivo del curso fue desarrollar nuevas competencias en el abordaje de la ciencia, para permitirle a los docentes reflexionar sobre su práctica en el aspecto experimental.

Las clases

La temática utilizada por los docentes encargados del curso, se orientó hacia la utilización de distintos recursos de la ciencia, replicados en experiencias de la vida cotidiana y su aplicación en la tarea educacional.

Por ello, en el primer encuentro, se llevó a cabo la recreación de una conferencia sobre “La Fuerza de la Gravitación”, realizada, a mediados del siglo XIX, por el científico Miguel Faraday, uno de los mayores filósofos experimentales que el mundo haya conocido.

También se hicieron talleres sobre los distintos tipos de fuerzas y movimientos, magnetismo, electricidad, luz y sonido.

Cada uno de los módulos, consistió en clases teóricas y talleres de trabajo que realizaban distintas experiencias realizadas con materiales accesibles a todos, para poder así llevar las actividades más allá de la existencia o no de laboratorios en los establecimientos educacionales.

Fundamentación

El Bachillerato de Bellas Artes desde su fundación es referente de la educación estética, entendida a través del proyecto vigente, como el resultado de un proceso para articular lenguajes, desarrollando las competencias comunicativas para construir el conocimiento del mundo real.

Como colegio de la Universidad y en su carácter de experimental permite al docente ser artífice e investigador del proceso de enseñanza que desarrollará. Debido a esto los docentes del Departamento de Ciencias Exactas y Experimentales encaran la misma a través de la actualización y el trabajo en equipo, como base fundamental de la transformación educativa buscada.

A partir de la reestructuración en la enseñanza de las ciencias naturales, entre ellas, la física, la forma de abordar los contenidos a partir de las experiencias, permite desarrollar la capacidad de formular diversas hipótesis, para relacionar y predecir fenómenos de la vida cotidiana y sacar conclusiones con la construcción de modelos contrastándolos con la realidad.

El docente debe encontrar en la capacitación las herramientas para afrontar los cambios propuestos, pues a partir del placer que él mismo sienta

en el armar experiencias podrá lograr conceptos significativos en los alumnos.

Este proyecto está basado en un método de trabajo que jerarquiza el aspecto experimental, sin dejar de lado la fundamentación teórica.

La experiencia permite afirmar que aquellas cuestiones abordadas desde la observación y manipulación de experiencias de laboratorio a la búsqueda de modelos que expliquen los fenómenos observados, permiten lograr una mejor interpretación en los alumnos.

Objetivos

- Desarrollar nuevas competencias en el abordaje de la ciencia, que permitan al docente reflexionar sobre su práctica docente y revalorar el aspecto experimental en la construcción del conocimiento científico.
- Incentivar y fortalecer el trabajo en equipo para poder planificar, ejecutar y evaluar el desarrollo de los contenidos.

Contenidos abordados

- Fuerza y movimiento.
- Electricidad y magnetismo.
- Luz y sonido.

Estrategias de capacitación

Encuentro: Espacio de participación de docentes de distintos ciclos, con la problemática común del abordaje de las ciencias naturales a través de la experimentación. Reflexionando desde la perspectiva crítica, guiada por los coordinadores y proponiendo soluciones en los distintos niveles y realidades educativas.

Taller: Intercambio de experiencias de trabajo. Difusión y socialización de los logros pedagógicos experimentados y documentados por los profesores a cargo. Posibilidad de extensión en otros ámbitos y niveles.

Propuesta didáctica

A) Punteo de acciones a desarrollar.

El modelo de trabajo propuesto tiene por objetivo concretar alguno de los aspectos mencionados en la fundamentación, pues a partir del contenido desarrollado se puede explicar en forma elemental la construcción de modelos mediante experiencias, para fundamentar los fenómenos físicos propuestos.

Se promoverá al debate e intercambio de experiencias, tratando las

dificultades en el abordaje de los contenidos y buscando estrategias sistematizar la metodología de trabajo.

B) Ejemplo de jornada de capacitación:

Tema: “Acciones mutuas entre corrientes e imanes”.

Objetivos

- Abordar desde un punto de vista histórico el descubrimiento de la relación entre la electricidad y el magnetismo.
- Comprender y analizar las acciones mutuas entre corrientes e imanes.
- Conocer y comparar distintos materiales a utilizar.
- Seleccionar distintos procedimientos para el armado de modelos.

Actividades sugeridas

- Investigación de los distintos descubrimientos ordenados cronológicamente y ubicándolos en la época en que se produjeron. Consecuencias.
- Construcción de un electroimán. Efecto que produce. Análisis del campo magnético originado. Comparación con imanes.
- Investigar sus aplicaciones. Construcción de distintos modelos: timbre motor, etc.
- Comparar distintos campos electromagnéticos modificando distintos parámetros.
- Análisis de dificultades reales que se pueden presentar en la práctica aúlica.

Conclusión

Era una utopía, ahora es una realidad

Confesamos, que al principio, cuando juntos empezamos a pensar en dar un curso para otros pares platenses, nos parecía un imposible. No por el hecho de los contenidos y el darle clase a otros profesores, sino por el simple hecho de luchar contra las distintas maquinarias del **No Hacer**.

Sabíamos que la tarea no era nada sencilla, a medida que avanzábamos en la elaboración del proyecto nos encontrábamos con miles de obstáculos, pero también con algunos colegas que nos brindaron su apoyo.

Día a día nos fuimos convenciendo que lo teníamos que hacer, más allá de las trabas, porque era un desafío, nuestro gran desafío profesional.

Por ello nos pusimos como meta, mostrar nuestra casa, es decir nuestro laboratorio, y dejar en claro, que trabajando en grupo, cualquier tarea es

mucho más sencilla y placentera.

Al principio pensábamos en la cantidad de maestros y profesores a quienes les podría interesar la propuesta, que no tenía más sustento que la pedagógica, dado que pese a los intentos, no pudimos conseguir el puntaje que habitualmente se otorgan a este tipo de cursos.

¿Cuántos vendrán? ¿Se quedarán? ¿Volverán las otras clases?, ¿Tendremos éxito siendo el horario del curso luego de las tareas diarias del resto de los profesores? Estos y otro tipo de interrogantes se fueron sucediendo con el correr de los días hasta que llegó el día del inicio del curso.

El curso empezó y así se fueron develando muchos de nuestras incógnitas y por qué no miedos. Más de 30 maestros y profesores de distintas disciplinas de los segundos y terceros niveles de EGB y polimodal, llegaron a nuestro Laboratorio.

Con el correr de las semanas, los educadores, ahora convertidos en educandos, se fueron transformando en cómplices de nuestra “aventura”.

Cada clase fue un verdadero placer, no solo darla, sino que también por ver y comprobar cómo la disfrutaban este grupo de profesores.

Así, casi sin darnos cuenta se pasaron las semanas del curso y las muestras de gratitud se fueron repitiendo con el final de cada día.

Hoy, a la distancia, bien podríamos decir que valió la pena haberlo intentado y que seguramente, no será la última vez.

CIENCIAS
SOCIALES

MARCO TEÓRICO

Fundamentación

Una de las tendencias epistemológicas actuales dominante es aquella en la que la legitimación de la ciencia se manifiesta por su valor pragmático, lo que produce una adhesión a valores utilitarios y eficientistas. Este utilitarismo en la valoración del conocimiento científico, cierra las posibilidades de comprender el mundo social y de actuar en él.

Ante este paradigma positivista que pretende una “objetividad” basada en lo descriptivo y fuertemente cuantificador del objeto de estudio, reivindicamos un Plan de Estudios sobre una base más crítica y fundada. La teoría crítica constituye el marco del nuevo plan de estudios del Bachillerato de Bellas Artes, y desde esta perspectiva teórica se propone como objetivo central la construcción de un modelo de educación artística que resulte de un proceso guiado de articulación de lenguajes, lo que supone la adquisición de la competencia comunicativa por parte de los alumnos.

En este contexto el grupo de materias que integran el área de Ciencias Sociales apunta al desarrollo de las capacidades y a la organización del pensamiento en torno a las cuestiones concernientes al mundo social y a los saberes que problematizan dichas relaciones, así como a la comprensión y producción de textos específicos. A nuestro entender las Ciencias Sociales en el marco del Bachillerato de Bellas Artes han de incidir en el análisis crítico de los significados hegemónicos, para posibilitar la reconstrucción, la reorganización de significados desde una perspectiva auto reflexiva y fundamentada. Este proceso es posibilitado a partir de la integración de conocimientos y saberes desde un doble enfoque científico y filosófico, así como de vínculos y prácticas democráticas participativas.

El objeto de conocimiento de las Ciencias Sociales es posible caracterizarlo como un objeto multidimensional que tiene por núcleo la realidad social entendida como proceso y cuyo sujeto social es el hombre, entendido en sentido genérico. Este objeto es abordado, desde enfoques heterogéneos, sin dejar de lado por ello la integración de los conocimientos.

Dado que no existe una única explicación causal del hombre, la sociedad y la cultura, no se pretende en ningún caso estructurar el área en un todo absolutamente homogéneo, sino más bien como campos diferentes constituidos por enfoques particulares y tipos específicos de preguntas sobre el mismo objeto.

La organización del Departamento de Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales y las materias que integran el área de Filosofía pueden ser entendidas como el conjunto de miradas posibles y diferentes modalidades de interrogación no superpuestas sino complementarias.

El tipo de construcción del conocimiento a que se tiende supone la interdependencia de las diferentes disciplinas entre sí lo que no implica negar su especificidad, por el contrario, se trata de recuperar sus singularidades e integrarlas en un campo general en el que convergen la Ciencia Social, conformada a partir de campos específicos -fundamentalmente geografía e historia- y la Filosofía como disciplina crítica y auto reflexiva.

Puesto que para ciertos autores, como Habermas, los actos y objetos sociales sólo pueden ser definidos o aprehendidos mediante la comprensión de la orientación global del hacer social, ya que el hacer y su dimensión significativa son indispensables, la interrelación entre los diversos campos supone, entonces, un equilibrio entre los rasgos propios y comunes de las disciplinas. Este diseño global que apunta -con los recaudos mencionados- a un perfil

interdisciplinario se apoya en una estructura departamental disciplinar.

Cada disciplina tiene una especificidad básica e irrenunciable dentro del conjunto, es por ello que el enfoque disciplinar posibilita que cada asignatura realice un aporte original a la intrincada trama de relaciones témporo – espaciales en que se desenvuelven los procesos sociales.

La integración de las disciplinas en un área no hace que pierdan su identidad sino que cada una de ellas opera de por sí (analizando el mismo objeto desde su perspectiva) pero coopera con las demás para favorecer una comprensión integradora de la complejidad de los procesos sociales. De esta forma, la Geografía aporta información sobre la dimensión espacial de la vida de los hombres pero desde un enfoque crítico, para el cual esa dimensión va mucho más allá del inventario, localización y distribución de los fenómenos. La espacialidad de los procesos sociales aparece entonces como una vía concreta, accesible y generadora de interrogantes. La Historia en su nuevo enfoque encara la dimensión temporal de la vida de los hombres en su relación con el presente desde una mirada explicativa y crítica. Preocupada por las acciones no ya de las “personalidades” sino de los hombres en sociedad, se ocupa de conflictos y cambios no sólo en plan de lo político sino también en la economía, la cultura, la sociedad en su conjunto. El área de Filosofía comprende un conjunto de asignaturas que implican para el alumno la comprensión de lenguajes y problemáticas específicas, para lo cual – de acuerdo al enfoque que adoptamos para el área – resulta imprescindible una fuerte articulación entre los aspectos procedimentales, conceptuales y actitudinales de los contenidos. No obstante esta exigencia de articulación, encontramos asignaturas cuyo carácter es eminentemente propedéutico – tal es el caso de Lógica de los discursos -, y asignaturas donde lo procedimental se equilibra con lo actitudinal y conceptual como es Formación ética y ciudadana. En cuanto a materias como Filosofía, Estética, Psicología, asignaturas cuya característica principal es la integración y síntesis de conocimientos, por estar en los años superiores, suponen el desarrollo de habilidades argumentativas que en este caso se instrumentan para lo fuertemente conceptual.

La noción de interdisciplinariedad, que pertenece al plano epistemológico, se refiere a la cooperación de disciplinas diversas que contribuyen a una realización común y que, mediante su asociación, hacen surgir y progresar nuevos conocimientos.

La interdisciplinariedad pone en relación tantas competencias como disciplinas en cooperación. Surge con ella una instancia que invita a adoptar puntos de vista diferentes por parte de los especialistas sobre un tema determinado. No es el producto de una ciencia que recibe el aporte de otras auxiliares, sino que se logra un resultado que bien puede considerarse como

una nueva disciplina nacida del intercambio. Es preciso advertir, sin embargo, que un abordaje continuo interdisciplinario puede provocar una tendencia abusiva a la generalización, por ello consideramos imprescindible para evitar este riesgo, situar la adquisición de conocimientos en el eje disciplinario.

Pueden plantearse diferentes modalidades de integración aplicables tanto al contexto de investigación como de la enseñanza:

- Interdisciplinariedad de disciplinas próximas: cuando dos campos científicos resultan tan estrictamente vinculados que generan zonas de coincidencia en las que ambas disciplinas aportan métodos y principios que les son propios. Es el caso del campo común de las ciencias sociales.
- Interdisciplinariedad de los problemas: cuando ciertos problemas no pueden ser incluidos en una determinada disciplina a causa de la multiplicidad de sus variables. Tal es el caso de las problemáticas medio ambientales que toca tanto a las ciencias sociales como a las experimentales y pone también en relación cuestiones ético-políticas. Estos aspectos han sido abordados por los seminarios optativos del ciclo preuniversitario.
- Interdisciplinariedad de los métodos: cuando los métodos propios de una disciplina pueden aplicarse en tareas de investigación y enseñanza de otras disciplinas.

Como se dijo, la organización del área se basa en un criterio disciplinar que permita y favorezca un abordaje interdisciplinario. O sea que la propuesta es la construcción de un área de Ciencias Sociales que mantenga la especialidad de las disciplinas, es decir, un área de Ciencias Sociales, no de Ciencia Social.

Metodología

Frente a la cuestión de cómo enseñar Ciencias Sociales no existe una respuesta única, sin embargo el discurso didáctico requiere no dejar de lado los siguientes aspectos:

1. La metodología a construir no se inicia en el aula sino previamente con la selección de los contenidos. Para que el curriculum no se convierta exclusivamente en un listado de temas es necesario otorgarle significado a través de un marco conceptual. La explicitación a los alumnos de los criterios a partir de los cuales se seleccionaron los contenidos les permitirá encontrar relaciones de sentido entre los temas del curriculum.
2. Los contenidos de la enseñanza, de acuerdo con Cesar Coll,

comprenden hechos, conceptos y principios elaborados por las distintas disciplinas; procedimientos, habilidades o destrezas que forman parte del conocimiento y son imprescindibles para construirlo; y actividades, valores y normas.

3. El conocimiento científico y el conocimiento escolar tienen aspectos en común, pero también tienen especificidades. Los contenidos de la enseñanza resultan de la “transposición didáctica”, es decir, del proceso que transforma el conocimiento científico en otro tipo de conocimiento con el objetivo de adecuarlo a las particularidades de la vida escolar.
4. Los alumnos construyen el conocimiento a partir de esquemas preexistentes que les permiten darse ciertas explicaciones acerca del mundo. La enseñanza debe proponer variadas oportunidades a los alumnos para ratificar, rectificar o descartar el conjunto de ideas que poseen.
5. Es un objetivo el logro por parte de los alumnos de la construcción de esquemas conceptuales que permitan aportar alguna lógica para pensar los fenómenos sociales. Sin embargo, enfatizar la importancia de los conceptos no significa dejar de lado la información. No es posible trabajar conceptos sin trabajar la información que da cuenta de los mismos. Se trata de que manejen datos y de que al mismo tiempo adquieran una lógica que les permita pensarlos, de manera que sobre los contenidos específicos ejerciten una capacidad inferencial.
6. Se debe estimular el trabajo con problemas que los lleven a pensar explicaciones que contemplen múltiples factores (explicación multicausal) y que les permitan resolver situaciones relacionadas con su actividad cotidiana. Teniendo en cuenta estos aspectos se propone una didáctica de las Ciencias del Hombre que sea un camino abierto a docentes y alumnos para la construcción y la restauración de los significados sociales en una y diversas sociedades y con una y diferentes miradas.

Historia

“No he renunciado, sin embargo a proclamar en un ámbito modesto, el ámbito pedagógico, que la Historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera sino “científica” por los menos “razonada”.

Pierre Vilar

Justificación

En un mundo que se transforma constantemente es menester apreciar la relación pasado-presente y pasado-presente-futuro.

La Historia es un conocimiento útil y necesario para una comprensión razonada del presente. La Historia interroga, cuestiona y plantea hipótesis y además se vuelve sobre sí en un acto reflexivo para ubicarse en el contexto de las Ciencias Sociales.

Comprender el pasado es descubrir su lógica y las fuerzas que determinaron su formación.

¿Cómo lo logramos? Presentando:

- 1) Una Historia que no sea un atiborramiento de datos sólo unidos por su sucesión cronológica sino que estudie los procesos analizando los cambios y continuidades.
- 2) Una Historia que no se detenga en la vida de los personajes ilustres sino la de todos los protagonistas, aquellos que tenían voz y los personajes anónimos que nos dejaron su testimonio a través de fuentes no convencionales.
- 3) Una Historia no reduccionista sino multicausal: que preste atención a los distintos tipos de factores que influyen en los acontecimientos y sus relaciones.
- 4) Una Historia que parte de lo Universal: nuestro presente es el producto (en gran parte) de la expansión de una cultura (la europea occidental) desde su centro geográfico de origen al resto del mundo, entonces el hilo de la Historia sería seguir este camino desde el origen de esta cultura Europea Occidental y sus sucesivas expansiones hasta poblar con su cultura todo el planeta.
- 5) Una Historia de conceptos: que parte en 7º año de las nociones de espacio y tiempo, coordenadas básicas del conocimiento histórico y que vaya incorporando aquellos que vayan surgiendo como civilización, evolución, cambio, revolución.
- 6) Una Historia integrada: abierta hacia las otras ciencias, utilizando de ellas sus aportes específicos para enriquecerse sin perder su especificidad.
- 7) Una Historia que intervenga activamente en el proceso de construcción de la memoria.

Filosofía

Las asignaturas del área de Filosofía se proponen contribuir a la formación de un alumno crítico y auto reflexivo, lo cual supone, entre otras competencias, las de comprender ciertos contenidos, desarrollar habilidades intelectuales como son la capacidad argumentativa y la utilización adecuada de un lenguaje específico, y ser capaz de llevar a cabo un diálogo racional, examinar dogmas y prejuicios y aceptar posiciones distintas a las propias.

En cuanto a la selección de contenidos, cuestión que constituye un problema en sí mismo dentro del área, en el contexto de las pautas mencionadas anteriormente, se realiza de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Atender a las posibilidades e intereses de un alumno de un bachillerato especializado en arte de la Universidad Nacional de La Plata.
- b) Proporcionar un panorama lo más completo posible de los principales debates contemporáneos en el área.
- c) Respetar la diversidad de paradigmas, modelos teóricos o concepciones filosóficas que coexisten en respuesta a las mismas cuestiones o problemáticas.
- d) Establecer pautas de rigor lógico y argumentativo propias del discurso universitario.

En este marco general, las líneas de problemas, que se interrelacionan entre sí, tratadas por las asignaturas del área son:

A. La cuestión del sujeto y la subjetividad desde las siguientes perspectivas:

- 1) La fundamentación de criterios éticos. Esta problemática involucra tanto la dimensión individual cuanto la política y social y se trata particularmente en la asignatura Formación Ética y ciudadana cuyos dos aspectos básicos y complementarios son: la transversalidad en lo que concierne al proyecto institucional y al Plan de Estudios y un espacio curricular específico. Puesto que se pretende la formación de un ciudadano capaz de construir una comunidad democrática, esto supone a) el reconocimiento de las normas morales vigentes y b) la capacidad de someterlas a crítica racional, para lo que es necesario c) el desarrollo de la capacidad de argumentación.
- 2) La descripción, explicación y comprensión de la conducta humana conforme al punto de vista de las teorías Psicológicas. Desde la asignatura Psicología se desarrollan los conceptos básicos de diversas teorías contemporáneas con el objeto de estudiar la conducta en función de una personalidad en situación.

3) Las nociones de sujeto en el marco del debate contemporáneo sobre la modernidad. El proyecto de la asignatura filosofía desarrolla la cuestión de la subjetividad tomando como punto de partida la modernidad y su centramiento en un sujeto fuerte que se vincula con los problemas del conocimiento científico y de la moralidad; la posterior concepción del sujeto como ser social y su relación con cuestiones de filosofía de la historia; finalmente la crisis contemporánea de la subjetividad y sus consecuencias ético-políticas.

B. La cuestión de la fundamentación de los criterios estéticos:

Problemática estudiada específicamente en la asignatura Estética, involucra aspectos concernientes tanto a la creación cuanto a la recepción de obras de arte. Se discuten, entre otros, criterios valorativos sobre el arte así como diversas pautas para distinguir entre arte y no arte.

C. La cuestión de la argumentación y la distinción entre formas de razonamiento válidas e inválidas:

Estos temas se tratan en Lógica de los discursos, por lo cual la asignatura tiene un carácter eminentemente propedéutico. Sin embargo tales competencias son desarrolladas en todas las asignaturas del área.

Geografía

La Nueva Geografía, entendida como el entramado de relaciones entre Sociedad y Naturaleza, debe contribuir a formar individuos capaces de situarse en el mundo y ciudadanos capaces de participar en la solución de los problemas de nuestro tiempo. Ello a través de: describir y analizar lugares, territorios, regiones diversas y contrastantes. Comprender igualdades y diferencias e identificar las múltiples causas que las originaron. Juzgar los efectos de las acciones humanas sobre el territorio y realizar propuestas fundamentadas sobre el futuro del mismo.

Esta disciplina analiza problemas en todas las escalas, desde la Comunidad hasta el sistema mundo, en el presente, recurriendo al pasado y proyectándose en el futuro, para prever posibles problemas que aquejen a la Humanidad.

Finalmente la Geografía aporta un inicio a la interdisciplinariedad; por tratarse de una disciplina puente entre las ciencias naturales y sociales está en óptima situación para establecer nexos.

LA REESTRUCTURACIÓN DEL SISTEMA MUNDIAL: UN DESAFÍO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Prof. Héctor Adolfo Dupuy

Introducción

La sociedad de nuestro tiempo viene experimentando, desde hace algunos años, una serie de transformaciones críticas derivadas de los cambios producidos a nivel económico, tecnológico, cultural, político, que responden a un fenómeno de reestructuración integral del sistema capitalista, al cual habitualmente se denomina "globalización". Esta situación tiene su correlato lógico en la construcción y organización de nuevas formas territoriales, en las cuales los factores de localización y las dinámicas espaciales no conciben con las tendencias tradicionales.

Los espacios económicos, las redes urbanas y de flujos humanos y económicos, la ubicación y carácter de los centros productivos, las áreas de carencia y opulencia tienden a ordenarse, de manera más o menos apresurada, según modelos en reestructuración.

Asimismo, las formas tradicionales de organización política en Estados están resultando desbordadas por tendencias hacia la mundialización y la

conformación de bloques económico-institucionales, lo cual hace prever, para un futuro no muy lejano, nuevas formas de relación entre los actores económicos y políticos a nivel mundial.

Desde esta perspectiva de crisis y reestructuración y atendiendo a las profundas implicancias que la misma está teniendo en nuestra sociedad planetaria, en la de los países periféricos y, en particular, en nuestra crítica situación latinoamericana, se hacen cada vez más necesarios el conocimiento y la comprensión de esa realidad mundial y sus consecuencias espaciales.

Y esta toma de conciencia no puede reducirse a una mera elucubración académica, sino que tendrá que plantearse en los distintos sectores de la sociedad, especialmente entre las nuevas generaciones, las cuales deberán optar entre aceptar la lógica que les ofrece la etapa o manifestarse dispuestas a transformarla con voluntad creadora.

De allí la importancia y el desafío que representa la enseñanza de la Geografía del mundo y su sistematización y regionalización que, no sólo no podrá estar excluida de los nuevos diseños curriculares, sino que también cargará con la responsabilidad que queda de manifiesto.

El presente trabajo analiza, a partir de la reflexión teórica y una práctica que se apoya tanto en la experiencia académico-universitaria como en la pedagógica de los niveles medios de la enseñanza, la disyuntiva planteada para superar tal situación. Por otra parte, ha sido motivo de jornadas de reflexión y discusión, a partir de cursos de capacitación docente, con profesores y maestros de distintos niveles y establecimientos.

Diversas formas de regionalizar el Mundo

El problema está representado por la forma de organizar, clasificar y presentar la realidad mundial, es decir, la regionalización o zonificación del mundo con fines didácticos.

Tradicionalmente, la presentación del planisferio como un conjunto de continentes separados por océanos o de países contorneados por límites convencionales han sido las formas más comunes para abordar la cuestión.

A pesar del carácter formal que la regionalización parece presentar, la cuestión se encuentra en el centro mismo del debate teórico-conceptual, al estar íntimamente relacionada con el modelo socioeconómico y espacial imperante.

Con respecto a esto, uno de los problemas que se han planteado en los planes de estudio de los niveles de enseñanza media en la Argentina es la tendencia a un fuerte enciclopedismo en la presentación de los continentes, tanto los lejanos (Asia, Africa, Europa, Oceanía) como el caso americano. La

articulación de una perspectiva corológica no modificó dicha tendencia descriptiva y enciclopedista. Esta situación se intentó superar con una jerarquización de los estudios de la Geografía nacional, que dejó en un absoluto segundo plano al estudio del Mundo.

Frente a tal situación, las nuevas formas de analizar la estructura del modelo socioeconómico imperante impulsaron una visión dialéctica del mundo que se materializaron en algunas propuestas de macrorregionalización vinculados al fenómeno del subdesarrollo y a la relación centro-periferia. Las nuevas tendencias y las opiniones de los especialistas parecen descalificar esta perspectiva.

Nuevas perspectivas relacionadas con la globalización

En su lugar, se presenta ante nuestros ojos un nuevo paradigma territorial que, como extraído de un tubo de ensayos, nos dibuja un mundo globalizado. En el mismo aparecen, proporcionalmente diseminados, las mismas virtudes y defectos.

Por otra parte y como en un holograma (Morin. 1992: 32), las características globales se encuentran formando el todo y cada una de las partes, siendo estas últimas identificadas con un nuevo concepto, los “lugares”.

Asimismo y con apariencias de alternativa a tal visión, se presenta un mundo fragmentado, ya no en Estados-territoriales soberanos, sino en bloques económicos supraestatales (Unión Europea, MERCOSUR, NAFTA, Cuenca del Pacífico) que estarían planteando una nueva forma de regionalizar el mundo para su presentación y utilización didáctica.

Sin embargo, ¿se trata de verdaderas unidades territoriales?; por otra parte, ¿todo el mundo se encuentra comprendido en algún bloque?; ¿dónde se ubica África?; y, por último ¿esta visión del mundo es tan absoluta?; ¿no siguen existiendo la periferia, la marginación y el mundo de la pobreza?.

Ante estos interrogantes, resulta indispensable comenzar por realizar una análisis teórico del problema.

Conceptualización teórica para abordar el estudio de la Geografía del mundo

A fin de definir la perspectiva teórica sobre la cual se apoyará nuestro análisis, es importante profundizar en la observación de cómo se construye el espacio geográfico y de qué manera quedan organizados los territorios.

Al respecto, se pueden detectar diversos elementos que, tradicionalmente se los ha identificado con análisis de tipo económico, político, ambiental, social, etc.

En este sentido, resulta evidente la fuerte influencia ejercida por las macroestructuras socioeconómicas sobre la organización territorial. Estas macroestructuras están claramente representadas por el carácter conflictivo de las relaciones económicas y su transferencia a las relaciones de poder entre los distintos actores sociales. Las mismas se verán traducidas en hechos eminentemente políticos -decisiones vinculadas con las relaciones de poder imperantes- los cuales actuarán sobre el espacio produciendo una serie de transformaciones que quedarán plasmadas, junto con las dinámicas anteriores, en una verdadera amalgama de fenómenos superpuestos.

Sin embargo, esta perspectiva sólo nos permitiría vislumbrar los grandes tipos de organización territorial -espacios desarrollados y subdesarrollados, capitalistas y colectivizados- restando agregar, para una interpretación más acabada, las particularidades o subjetividades culturales que hacen, de cada territorio, una realidad única e irreproducible.

Asimismo, estas macroformas plantean diversos tipos de relación sociedad-naturaleza, plasmadas en las perspectivas del medio ambiente, que también están vinculados y, en gran medida, derivan, de las perspectivas socioeconómicas, con las variantes otorgadas por las particularidades culturales y bajo la acción de los hechos políticos.

Esta descripción conceptual no parte solamente de un análisis referido a un determinado momento histórico, sino que, siguiendo a diversos autores como Pierre George, Yves Lacoste, Peter Taylor, y aún historiadores como Wallerstein, Braudel o Marc Bloch, se apoya en toda una perspectiva de la profunda vinculación espacio-temporal que nos permite desarrollar una verdadera tipología de los fenómenos socioeconómicos y territoriales.

Es por esto que, ante una etapa como la que estamos viviendo, en la cual se intenta impulsar una visión del mundo inmediatista o presupuesta en base a tendencias impuestas por un modelo de alcance social y ambiental restringido, el análisis macroestructural propuesto, o cualquier otro que propicie una amplia visión espacio-temporal, tendrá mejores y mayores herramientas para enfrentar la crisis y proponer alternativas válidas al desafío de las Ciencias Sociales en general y al problema educativo planteado, en particular.

Ante este planteo resulta obvio recalcar el papel que juega el estudio de las relaciones de la organización territorial con los procesos históricos transcurridos, en especial aquellos que mantienen una vinculación directa con los fenómenos en análisis. De esta manera, al decir de Milton Santos (Santos. 1991: 4), el territorio recoge indicios de todos los otros elementos en juego.

Situación del mundo en la posguerra

Resulta evidente de qué manera la Segunda Guerra Mundial marcó una mitad de siglo claramente diferenciadora y significativa en cuanto a las perspectivas que se plantearon a partir de ella para la realidad planetaria.

Sin embargo, el carácter aparentemente progresista, fuertemente vinculado a las ideas de la modernidad y avalado por el proceso de expansión económica de posguerra que se presentó en ese momento, solo estaba anticipando un final de siglo cargado de situaciones críticas.

En sí misma, esta etapa se encontraba marcada por profundas divisiones y enfrentamientos que alcanzaban una auténtica dimensión mundial.

Intentando explicar esta compleja realidad que se desarrolló entre los años '40 y los '80, y sin perder de vista nuestro objetivo relacionado con la explicitación teórica de las bases para establecer un sistema de análisis mundial para su implementación pedagógica, podemos tratar de analizar al menos dos tipos de perspectivas:

1. Una *perspectiva modernista*, es decir, relacionada con los puntos de vista de una civilización europea desarrollada a partir de la Modernidad, apoyada en un sistema capitalista de vocación planetaria, pero estructurada y jerarquizada en un mundo internacionalizado integrado por unidades definidas: los Estados territoriales. Esta visión se encontraba avalada por la Geografía tradicional, desde cualquiera de sus escuelas fundadoras, pero muy especialmente por los aportes de la Geografía política iniciada por Ratzel.
2. Una visión de la etapa que mostraba un mundo con fuertes divisiones conducentes a *sistemas polarizados*. A pesar de lo inmediateista de este análisis, no se puede negar que sus perspectivas estaban provistas de un fuerte contenido realista y encontraban sus orígenes en hechos y relaciones históricas irrefutables.

Entre estas visiones podemos distinguir: a) una perspectiva geopolítica que, apoyada en la hipótesis de la Guerra fría, mostraba un mundo de división ideológico-estratégica Este-Oeste; b) por otra parte, una perspectiva derivada de análisis socioeconómicos alternativos, apoyados en teorías materialistas, que definen una dialéctica entre un centro desarrollado y una periferia subdesarrollada (norte-sur)

Ambas perspectivas indicaron diversas formas de analizar la realidad mundial durante cuatro décadas y formularon propuestas destinadas a su implementación didáctica.

Caracterización de la globalización

Sería reiterativo decir que, a partir de los '70, el mundo comienza a manifestar los síntomas de una profunda crisis y que, ante la falta de alternativas que pudieran imponerse al sistema imperante, el mismo inicia un proceso de reestructuración. A este proceso se lo ha querido significar con una de sus características principales, es decir, su tendencia a manejarse en dimensiones planetarias y a evadir progresivamente sus ataduras de carácter nacional, por lo que se lo ha denominado como proceso de Globalización.

Presentada de esta manera, esta mundialización surgiría y se iría desarrollando a partir de un proceso crítico. Algunos de los ingredientes de esta situación se pueden detectar en los siguientes elementos:

- una crisis económica resultante del fin de la expansión de posguerra;
- una crisis energética vinculada a situaciones de carencia, distribución y cambios en la apropiación de los recursos naturales básicos;
- una serie de innovaciones científicas, movilizadoras de una nueva revolución tecnológica, entre cuyos elementos podemos distinguir los avances en la ciencia aplicada, el desarrollo de la informática, la revolución en las comunicaciones, las modificaciones en los procesos productivos, la ingeniería genética, etc.; y
- la tendencia a una multipolarización en las hegemonías económicas políticas y militares, a partir de la caída de la URSS, la crisis estadounidense y el surgimiento de Europa y Japón como nuevas potencias mundiales.

Sin embargo, la Globalización no es sólo una respuesta a una situación crítica de dimensiones mundiales. Al respecto, Bernal- Meza lo define como un subsistema económico, integrante y continuador del sistema capitalista, esbozando dos hipótesis: que "el origen de la globalización como proceso económico está en la configuración del primer orden económico mundial, estructurado por la expansión del mercantilismo" (Bernal-Meza. 1996: 87) y que "la globalización no es un proceso distinto, autónomo de la historia social y económica del sistema internacional", sino que "se inicia con la internacionalización y sigue con la transnacionalización" (Bernal-Meza. 1996: 90)

Esto significaría, en otras palabras, que el actual proceso de reestructuración es, ni más ni menos, que una profundización de las características inherentes al sistema capitalista, con sus logros y, fundamentalmente, con los conflictos derivados de su propia estructura, tales como los métodos discriminatorios y excluyentes.

Y esta perspectiva es fácilmente comprobable a partir del análisis de algunas de sus principales características espaciales:

- 1) La transformación de los territorios nacionales en espacios nacionales de economía mundial (Santos. 1993), a partir de un aumento de la acumulación y concentración de los capitales y las decisiones en grupos transnacionales, reduciendo la participación de los restantes sectores empresarios capitalistas a subsidiarios de estos grupos hegemónicos.
- 2) La especialización productiva local y regional en unidades incorporadas al mercado global, excluyendo a aquellas actividades o sectores que no realicen una reconversión en tal sentido.
- 3) El descongestionamiento de las grandes unidades de producción industrial metropolitanas, dispersándolas a nivel mundial en nuevos centros, muchos de ellos en la periferia, pero concentrando los poderes de decisión y de elaboración científica y tecnológica en los Estados del centro.
- 4) Una mayor participación de los Estados en organismos y asociaciones supranacionales a fin de poder competir a escala mundial (Laurelli y Lindenboim. 1991) y para conformar organizaciones territoriales más eficientes destinadas a las inversiones y actividades transnacionales.
- 5) La tendencia a la conformación de ámbitos de decisión a nivel mundial, por sobre las de los Estados, representados aquellos, en distintas oportunidades, por organizaciones como el Fondo Monetario Internacional, la ONU, la OTAN, el "Grupo de los 7", etc., o por los propios gobierno de los países centrales. Su accionar se desarrolla, por lo general, en desmedro de las soberanías nacionales.

En síntesis, el actual proceso de reestructuración se presentaría como una dimensión más avanzada del capitalismo internacional, iniciado con el mercantilismo, reimpulsado con la revolución industrial y expandido a nivel mundial con el imperialismo formal e informal.

Sin embargo, este fenómeno también implica un nuevo paradigma territorial en el cual, a la tradicional configuración y jerarquización a partir de los Estados-nación se le superpone un nuevo sistema de relaciones globales de vinculación entre el Mundo, en su conjunto, y cada uno de los lugares vinculados a las redes controladas por los grupos hegemónicas, quedando excluidos y descalificados aquellos lugares que no se incorporen al mercado mundial.

Asimismo resulta de suma importancia recalcar que, al contrario de lo que afirman muchos especialistas, este proceso no se encuentra totalmente encaminado ni con tendencias tan definidas como se lo pretende mostrar.

Tal vez los términos que mejor definan a la etapa sean los de crisis y transición: crisis por la ruptura o desintegración de algunos de los componentes de la realidad anterior, aunque sin destruir las características esenciales del sistema; transición hacia una realidad aún no definida, de la cual solo se sabe que nadie está en condiciones de imponer ni controlar, especialmente a partir del hecho que la crisis ha afectado profundamente a la totalidad de los actores de esta realidad mundial.

Es a partir de esta realidad, pero sin perder de vista la historia reciente, que intentaremos buscar una manera de encarar el problema del estudio de la realidad mundial.

Consecuencias de la globalización en las formas de regionalizar

De acuerdo con lo expuesto y a pesar de la continuidad estructural que, para el sistema económico imperante, representa el actual proceso de globalización, es indudable que el mismo también implica una transformación de suma importancia para las estructuras desarrolladas durante la posguerra y, en especial, hasta los años '70.

La compleja gama de fenómenos que, al respecto, pueden detectarse en lo que va del desarrollo del proceso, nos permite extraer algunas conclusiones que afectan en forma directa la manera de encarar la enseñanza de la Geografía del mundo.

En efecto, por diversas razones que analizaremos a continuación, resulta muy difícil seguir estudiando los problemas espaciales a escala mundial de la manera que lo veníamos realizando en las décadas anteriores, aún desde las perspectivas más renovadoras.

Entre estas razones, podemos distinguir:

1. La **ruptura de la polarización geopolítica e ideológica**, a partir de la desaparición de la Unión Soviética, la caída de las experiencias comunistas europeas y las distintas transformaciones sufridas por los países socialistas periféricos produjeron, como principal consecuencia espacial, el abandono del modelo de organización territorial socialista, aunque sus consecuencias se vayan a seguir experimentando durante mucho tiempo más.
2. **Las transformaciones en la dialéctica centro-periferia** están afectando en forma ostensible el mantenimiento de dicho modelo como base de la división internacional del trabajo y, en consecuencia, su utilidad para el estudio de las realidades mundiales. Algunas de sus

perspectivas más notorias pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

- a) El desarrollo de un nuevo paradigma locacional de las áreas productivas, a partir de la tendencia a la dispersión de las industrias del centro a la periferia y, dentro de ellas, a enclaves ubicados aún en las regiones marginales.
- b) La búsqueda de un autoabastecimiento alimentario y energético por parte de algunas regiones centrales, como Europa.
- c) La difusión de las redes de flujos y relaciones hegemónicas tienden a modificar en un mismo sentido, tanto los sistemas de redes complejas de los países desarrollados, como las estructuras duales de los periféricos.
- d) La profunda crisis funcional y estructural de las áreas metropolitanas están llevando a la difusión de fenómenos como la terciarización o la marginalidad, aunque sus consecuencias se ven atenuadas o potenciadas según pertenezcan a países centrales o periféricos.
- e) La expansión de políticas de ajuste neoliberales están afectando a los distintos Estados, produciendo un retroceso en los avances sociales de este siglo y en el nivel y magnitud de las soberanías nacionales.
- f) La explosión de calamidades sociales, tales como la desocupación, los conflictos interétnicos o de nacionalidades, las redes ilegales -narcotráfico, comercio de armas, inmigración ilegal, tráfico de órganos- o la corrupción, propias de las estructuras del sistema, pero potenciadas por la situación de crisis imperante, han alcanzado la escala global, constituyendo verdaderos poderes dentro de la pugna política mundial.
- g) Los gravísimos problemas ambientales que encara el Planeta, propios del modelo de desarrollo impuesto, se han visto potenciados por la profundización de sus consecuencias y la expansión global de sus alcances.

Lo manifestado demuestra en parte de qué manera se ha visto transformado el carácter predominante de la dialéctica centro-periferia en el estudio de la realidad mundial, aunque es notorio que sus características siguen con plena vigencia en la actual etapa de transición.

Frente a estas claras muestras de obsolescencia por parte de los sistemas polarizados vigentes en la etapa anterior, se han propuesto nuevos criterios de análisis, que podrían representar nuevas formas de regionalizar al mundo. Algunas de ellas son las siguientes:

1. Huntington ha propuesto una visión del mundo futuro como área de

- pugna de **civilizaciones en conflicto** (Huntington 1996) Allí se nos presenta una polarización entre siete u ocho civilizaciones predominantes, ya sea por su poder económico o por sus potenciales demográficos, en recursos, etc. Sosteniendo el planteo formulado inicialmente, esta perspectiva chocaría con la vigencia hegemónica de un sistema globalizado, originado en una civilización única, nacida en Europa y mundializada a partir de la mundialización del sistema. Por supuesto esta crítica no iría en desmedro de la aceptación y análisis de las particularidades culturales, tal como se ha manifestado más arriba.
2. La hipótesis de un mundo multipolar cuyos centros desarrollen, con el mantenimiento de la estructura anterior, sus propias periferias, ha sido formulado por Galtung, descrito por Taylor, a través de la **teoría de las panregiones** (alianza de los Estados del norte con sus vecinos del sur, del tipo Estados Unidos-América Latina, Europa-Africa, Japón-Sudeste Asiático, etc.) (Taylor. 1994:80-82)
 3. A partir de las explicaciones difundidas en torno a la globalización se ha difundido la perspectiva de un mundo estructurado en **bloques económicos**, correspondientes a las asociaciones supraestatales del tipo Unión Europea, NAFTA, MERCOSUR, etc. Esta perspectiva avala la noción de un mundo jerarquizado de acuerdo con la lógica de las redes hegemónicas, en el cual se estudiarán sólo aquellos territorios que se avengan a la misma. Las exclusiones son evidentes para aquellos países y aún continentes -Africa- que no estén en condiciones de incorporarse. Por otra parte, las estructuras de integración no resultan equivalentes como para poder establecer comparaciones válidas.
 4. Resulta útil ante tal perspectiva, retomar el **concepto de región tradicional** y analizar su posible integración en el marco de la realidad mundial actual. Al respecto, retomamos la definición aportada por Kayser: "Una región constituye sobre la tierra un espacio preciso pero no inmutable, inscrito en un marco natural dado, y que responde a tres características esenciales: los vínculos existentes entre sus habitantes, su organización en torno a un centro dotado de una cierta autonomía, y su integración funcional en una economía global" (Kayser. 1964: 326-327)

Por supuesto, su aplicación no podrá ser realizada en forma directa, pero algunos de sus conceptos pueden trasladarse a la realidad que nos ocupa en cuanto a que nuestro mundo, en vías de globalización y con fuertes condicionamientos impuestos por los conflictos heredados de las etapas anteriores -centro-periferia, capitalismo-socialismo, etc.- se encuentra indefectiblemente

fragmentado. Y cada uno de esos fragmentos ha quedado, en la actual transición, librado a una especie de "sálvese quien pueda" planetario.

Conclusión: los bloques territoriales

¿Cómo definir estos fragmentos? Por supuesto que no se trata del mismo concepto de región arriba enunciado. Resulta evidente, en tal sentido, su carácter paradójico de áreas más o menos integradas a la realidad mundial y su fragmentación o abandono por parte de un orden mundial inexistente.

La idea de bloque territorial, por aportarle una denominación, se entroncaría así con algunas de las perspectivas corológicas del regionalismo, tales como su integración funcional a la economía global y los vínculos existentes entre sus habitantes, aportados tanto por las coincidencias culturales como por el sufrimiento de los mismos padecimientos y conflictos propios de la crisis.

Su aplicación y clasificación queda abierta a la investigación de estos fenómenos y es un verdadero desafío, no sólo para los estudiosos de la realidad mundial, sino también para los propios docentes que, con su práctica y el conocimiento profundo de los intereses y preocupaciones de las nuevas generaciones, podrán plantear las formas de encarar el estudio de las grandes problemáticas mundiales y locales, con perspectivas de transformación y resolución.

Presentado en el 6º Encuentro de Geógrafos de América Latina, Buenos Aires, 17 al 21 de marzo de 1997, y publicada en CD de Actas de Simposios.

Bibliografía

- Bernal-Meza, R.* 1996. "La globalización: ¿Un proceso y una ideología?"
En: Realidad Económica.
- Huntington, S.* 1996. El choque de las civilizaciones como conflicto central del siglo XXI. 7as. Jornadas Bancarias de la República Argentina. El Empleo en la Nueva Economía. Plenario IV. Buenos Aires.
- Kayser, B.* 1967. "La región en cuanto objeto de estudio de la Geografía".
En: George, P. Geografía activa. Ariel. Barcelona.
- Lacoste, Y.* 1978. Geografía del subdesarrollo. Ariel. Barcelona.
- Laurelli, E. y Lindenboim, J.* 1991. Reestructuración de los mercados mundiales y transformación del territorio. CEUR, Buenos Aires.

- Minsburg, N. y otros.* 1994. El impacto de la globalización. La encrucijada económica del siglo XXI. Letra Buena, Buenos Aires.
- Morin, E.* 1993. Tierra patria. Nueva Visión.
- Santos, M.* 1991. Pensando o espaço de homem. HUCITEC. Sao Paulo.
- Santos, M.* 1993. "Territorios, redes y regiones". En: Primeras Jornadas Platenses de Geografía. Departamento de Geografía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Taylor, P. J.* 1994. Geografía política. Economía mundo, Estado-nación y localidad. Trama. Madrid.

EL NEG-OCIO DEL TURISMO, APORTES DESDE LA GEOGRAFÍA

Prof. Fabricio Gliemmo

“...Si las naciones no fuesen diferentes, si las personas no tuviesen diferentes costumbres, si las arquitecturas, las artes y artesanías fueran iguales, seguramente no existirían las razones para que la gente viajara y tratase de descubrir el mundo en la búsqueda de experiencias auténticas...”

Francesco Frangialli - Organización Mundial del Turismo¹

Orígenes del turismo

Los cambios de lugar y los desplazamientos han sido una constante en la historia del hombre. Ellos fueron simultáneos a la voluntad de ampliar sus posibilidades, de descubrir nuevos horizontes y conocer aquello que otros hombres ya conocían, de enriquecerse con información e ideas vitales para su desarrollo. Durante siglos y siglos los intercambios constituyeron una fuente de gran valor a la hora de aportar diferentes cosmovisiones que

ampliaban la base cultural y material de diferentes pueblos, sean o no de latitudes lejanas.

El turismo se ha convertido en las últimas décadas en una de las actividades económicas más importantes, incluso en los países más desarrollados, los viajes y el turismo aportan más divisas que las exportaciones de automóviles, productos químicos o agrícolas. Esto nos da una idea del presente de la actividad y de su potencial de desarrollo.

El turismo es un mercado de alta competencia, que ha sufrido y sufre profundos cambios en la estructura empresarial que actúa en el sector. Se han sumado en las últimas décadas los desafíos propios de la Globalización, que lejos de hacer en este artículo un detalle de sus implicancias, ha generado una reformulación de las formas, procesos, valores, deseos y posibilidades tanto de las personas, como de las empresas; ya sea por las posibilidades tecnológicas al alcance de la mano, los sistemas cada vez más sofisticados y en general los costos en constante reducción.

Durante el siglo XIX y comienzos del Siglo XX, un tipo nuevo de desplazamiento sentó las bases para el inicio de una Era llamada *Artesanal* del Turismo (Primera Etapa), la cual correspondía a una tipología que se caracterizaba por ser un servicio hecho a medida del interesado. Durante el siglo XX se consolidan dos etapas muy importantes para el sector: las podríamos ubicar desde las primeras décadas del siglo hasta los 80's, llamada *Fordista* (Segunda Etapa) la cual se basaba en los recientes avances tecnológicos que permitían de la mano de los transportes y su constante abaratamiento, seguridad y confort permitir un turismo de masas (fundamentalmente luego de la posguerra). Es en esta etapa donde los países comienzan a firmar acuerdos sobre libre circulación y regular los transportes aéreos y marítimos. Y por último la *Nueva Era del Turismo* (NET – Tercera Etapa) la cual podríamos caracterizar por la alta *Competitividad* entre las empresas y destinos turísticos, la importancia de la *Gestión* en los *Procesos de Producción y Distribución* del producto – servicio y la satisfacción del cliente.

Las definiciones en torno al turismo datan de la misma época en que éste comenzó a formar parte del tiempo libre. Su origen etimológico lo remitimos al vocablo *Tour*, procedente a su vez del primitivo verbo latín *Tornare* o del sustantivo *tornus*, cuyas connotaciones resultarían sinónimas de viaje circular. Los términos *tourist* y *tourism* fueron incorporados recién en los inicios del siglo XIX al “The Shorter Oxford English Dictionary”, como galicismo y con diferentes acepciones.

Tendencias del Turismo mundial, América Latina y Argentina

Según datos de la Organización Mundial de Turismo³ en el 2002 viajaron alrededor de 700 millones de viajeros internacionales. El continente más visitado es el europeo con el 60% del total seguido por Asia-Pacífico quien desplazó a las Américas al tercer puesto. Se estima, según la OMT, que China será en el futuro la potencia turística más importante. Hoy día lo es Francia con más de 76 millones de viajeros al año seguido por España con 51 millones, Estados Unidos de América con algo más de 45 millones de visitantes, luego Italia con 39 millones y China con 36 millones.

En el caso de la Argentina desde la Secretaría de Turismo de la Nación³ se estima alcanzar para fines del 2003 los 6 millones de turistas extranjeros, un reto por demás significativo, pero puede explicarse fundamentalmente por los acontecimientos políticos y económicos que reposicionaron al país en los primeros puestos luego de la devaluación del Peso argentino. Y no por la acción del Estado argentino en cuanto a la aplicación de Políticas Turísticas.

Con respecto a los Movimientos podríamos identificar grandes *Tipos de Flujos* según los espacios: los correspondientes a los movimientos internos en Europa y Norteamérica; los que conectan fundamentalmente al espacio europeo con el norteamericano. Otro Flujo corresponde a las relaciones Norte-Sur el caso de Europa hacia el mar Mediterráneo, y de América del Norte hacia el Caribe. Y por último, el Flujo desde Japón hacia su región de influencia en el Asia Pacífico. Los restantes flujos son secundarios y son los que incluirían a Sudamérica y particularmente a la Argentina.

Competitividad y Subsistencia en el Sector

“...Lo mejor que el mundo tiene es la cantidad de mundos que contiene...”
Eduardo Galeano

Hoy en día podemos decir que el turismo es un mercado de alta competencia y subsistir en este medio requiere generar las estrategias de competitividad tanto Comparativas como Competitivas más adecuadas. Un concepto adoptado por la OMT⁴ es el de *Calidad Total*, se dice que un destino la posee cuando “existe en el un conjunto de empresas, servicios complementarios, infraestructura, atractivos y una comunidad local que favorezca experiencias satisfactorias en los individuos, ya sea en turistas o integrantes de la población de base”.

A partir de este concepto nos interesa trabajar en el aula diversas expe-

riencias en Planes de Desarrollo, que puedan servir como ejemplo de trabajos interdisciplinarios para visualizar de que manera el sector turístico es considerado uno de los pilares fundamentales en dichas experiencias; de esta manera se rompe con la idea tradicional de generar un polo de desarrollo aislado del contexto local y de su entorno espacial, los llamados *Enclaves*. En este sentido se cuentan con diversas experiencias en América Latina y Europa donde las comunidades locales juegan un rol principal a la hora de elaborar el perfil deseado de los destinos turísticos.

Muchos lugares visitados por los turistas corresponden a *Ecosistemas frágiles* que no pueden soportar trastornos importantes, por lo que, a pesar que los beneficios del turismo pueden ser muy alentadores y considerables, sus efectos deben paliarse con una planificación cuidadosa y una gestión eficaz a fin de evitar el paulatino deterioro de los recursos.

Es importante señalar que el mercado por sí solo no puede evitar los efectos de la saturación, y que debe ser responsabilidad del *Estado* en sus niveles *local, provincial y nacional*, el que regule las normativas y el cumplimiento de éstas para garantizar el mantenimiento de la calidad del ambiente por el interés en los turistas y la comunidad local.

Uno de los retos más importantes de la política turística, es compatibilizar el principio de libertad de mercado y de empresa con la preservación de las ventajas estructurales que aseguren la continuidad de la actividad en unas condiciones adecuadas.

Generalmente nuestros gobiernos dan al sector un tratamiento de segundo orden, subestimando; se pone el énfasis en el circuito de promoción visible en la relación con los operadores turísticos o en las estrategias de asistencia a la promoción, que son cuestiones importantes pero más bien en una etapa posterior.

Implicancias económicas del turismo

“...no es el turismo lo que permite el desarrollo, sino el desarrollo general lo que hace posible el aprovechamiento del turismo...”

Francois Acher⁵

El turismo es a su vez un factor de desarrollo en la medida en que da entrada de nuevas actividades y permite la promoción social más rápida. En términos de empleo, la repercusión es real. Las consecuencias económicas son diversas y numerosas: las empresas de contratación y sectores ligados al turismo; la construcción, la agricultura, pesca, artesanía etc., la infraestructura de circulación necesarias para brindar una adecuada organización del espacio,

llámese aeropuertos terminales de colectivos, puertos, autopistas, ferrocarriles, etc.

Para el Estado el sector es una fuente de entrada de divisas muy importante, más segura que las exportaciones de materias primas. Es importante mencionar que el turismo es un lugar de encuentro de culturas y en este sentido también se producen choques desde el punto de vista sociocultural, en cuanto que las necesidades y valores de las personas involucradas pasan por diferentes realidades.

Propuesta de Trabajo

Este trabajo está orientado a que reflexionemos sobre la importancia del sector y a generar un espacio concreto en donde los interesados (alumnos) adquieran comprensión y manejo de los elementos que conforman el sistema turístico y la conceptualización de producto en esta actividad.

Los ejes para el trabajo aplicado en el producto-servicio, como oferta integrada de los mecanismos de intermediación y distribución, dependiendo de su localización en áreas de países desarrollados o subdesarrollados.

El concepto de desarrollo turístico sostenible, sus beneficios derivados. El turismo su interrelación con el medio ambiente y la comunidad. Modelos de desarrollo local y desarrollo regional. El territorio entendido como sistema de oferta y demanda. El papel de los líderes y organizaciones locales. La gestión de efectos en el medio ambiente y la gestión de efectos socioeconómicos. El uso de las técnicas para sensibilizar a la comunidad residente respecto al turismo sostenible.

El papel de los medios de Transporte y los diferentes tipos de Turismo relacionados: a modo de ejemplo podemos mencionar a los Cruceros, Trenes turísticos, alquiler de autos, etc., que estructuran el Territorio y constituyen redes y flujos.

Hacia una estrategia Sustentable

Creemos necesario un aporte desde la ciencia geográfica, en el ámbito del trabajo en el aula con alumnos del ciclo Superior, con el fin de impulsar la formación en el campo de la investigación geográfica, partiendo de la identificación del sector turístico como un espacio transdisciplinar, con particulares relaciones de los procesos sociales y territoriales. Asimismo, analizar la evolución y actuales tendencias del sector turístico en el ámbito mundial y

regional, particularmente el caso argentino. Es en el marco de la Geografía en donde proponemos valorar la importancia de la Geografía Turística en el ámbito económico, social y cultural de la República Argentina.

Desde los medios de comunicación nos informan permanentemente la importancia que para nuestro país tiene hoy el Turismo. Es de señalar que poco se analiza la relevancia que esto adquiere, teniendo en cuenta el intercambio cultural que la actividad genera. Es de suma importancia contar con profesionales formados para atender las demandas de un sector en crecimiento. En el 2003 la UNESCO (Organización de la Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura) declaró Patrimonio de la Humanidad a la Quebrada de Humahuaca, de esta manera nuestro país posee ocho⁶ menciones internacionales, contando con bellezas naturales y culturales que le han valido un reconocimiento de diferentes especialistas e instituciones a nivel mundial.

Muchas veces se define al Turismo como “industria sin chimenea”, en donde las comunidades locales tienen la posibilidad de interactuar y mostrar al mundo sus orígenes, costumbres, creencias y demás manifestaciones culturales que aportan compromiso desde ellos hacia el turista y les dan la posibilidad de ser creativos. Es hora que la actividad tenga un reconocimiento mayor desde las políticas oficiales y el apoyo institucional para consolidar el despegue que todos anhelamos.

Citas

¹ Ob. cit. Getino, O

² En Informe Estadístico OMT. 2002.

³ Estimaciones Secretaría de Turismo de La Nación – INDEC.2003

⁴ Organización Mundial de Turismo. (OMT.Capítulos varios. Madrid.1998

⁵ Ob. cit. Getino, O

⁶ Los otros Patrimonios reconocidos por UNESCO son: Parque Nac. Iguazú; Misiones Jesuíticas de los Guaraníes; Talampaya- Ischigualasto; Legado Jesuítico de Córdoba; Península Valdés; Cueva de las Manos del Río pinturas; Parque Nac los Glaciares.

Bibliografía

- Coriat, B.* Globalización de la economía y dimensiones macroeconómicas de la competitividad. Los desafíos de la Competitividad. Oficina de publicaciones de la Universidad de Buenos Aires. CBC. BsAs. 1997.
- Getino, Octavio.* *Turismo.* Entre el Ocio y el Negocio. Ediciones Ciccus. La Crujía. BsAs. Junio 2002.
- Holloway, J. C.* El negocio del Turismo. Ed. Diana. México. Primera edición enero de 1997. Selección de capítulos.
- Mesplier, A; Durrafour, P.* Geografía del turismo en el mundo. Ed. Síntesis. Madrid. 2002
- Organización Mundial de Turismo.* (OMT. Capítulos varios. Madrid.1998.

EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN FILOSOFÍA EN EL MARCO DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES:

SUS CONDICIONES DE POSIBILIDAD
Y SUS LIMITES EN RELACIÓN A LA
INVESTIGACIÓN EN FILOSOFÍA

Dra. Analía Melamed

La reforma del plan de estudios del Bachillerato de Bellas Artes, iniciada en 1992, se propuso retomar el carácter experimental, propio de un colegio de la Universidad y establecido por su contrato fundacional, así como la necesidad de responder a exigencias académicas y recoger ciertas demandas sociales hacia la institución. En este proceso de reformas con los objetivos mencionados, a los que se sumaron los planteados por la Ley Federal de Educación, se proponen e incorporan al nuevo plan de estudios una serie de asignaturas pertenecientes al campo de la Filosofía. Conforme a este crecimiento, el departamento de Ciencias Sociales solicita el reconocimiento como área de Filosofía con una coordinación específica.

En este contexto, el área adquiere una estructura y características diferentes tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Al comparar el actual diseño curricular con el anterior a 1992 se hacen evidentes algunas de estas transformaciones. El antiguo plan contemplaba 2hs. de Lógica, 2hs. de Psicología y 3 hs. de Filosofía. El actual diseño curricular cuenta en el 3º

Ciclo de EGB con 2hs. de Formación Ética y ciudadana en 7º, 8º y 9º respectivamente; en el Ciclo Superior 4hs. de Lógica de los discursos en 1º año, 3hs. cuatrimestrales de Psicología en 3º año y en 4º año, 4hs de Filosofía anual y 3hs. cuatrimestrales de Estética. Esta presencia de asignaturas del área supone un amplio campo para la implementación de propuestas. De hecho, su carácter dinámico y experimental quedaría demostrado si siguiéramos el itinerario de las transformaciones curriculares de estos últimos años. En general la dirección de estas modificaciones responde a la necesidad de repensar la filosofía en el contexto de un bachillerato orientado en una formación por y hacia el arte y en relación a los objetivos de su plan de estudios⁵; en particular, entre estas modificaciones podemos mencionar como proyectos del área, entre otros, la inclusión de la asignatura Formación ética y ciudadana con un espacio curricular específico y con una serie de actividades hacia la institución que apuntan a la transversalización de sus contenidos; la asignatura Lógica de los discursos que es, en parte, resultado de la tarea conjunta, que dentro y fuera del aula, realizaron durante varios años los profesores de Filosofía con profesores de análisis de los Discursos Visuales y musicales; la inclusión de Estética con una orientación filosófica por primera vez también con un espacio curricular propio.

No obstante, en el presente trabajo me interesa especialmente, más que dar cuenta de alguno de los proyectos que se desarrollan en el área, exponer algunas consideraciones sobre posibilidades y límites concretos de las propuestas y desarrollo de experiencias innovadoras sobre la enseñanza de la filosofía en particular en el Bachillerato de Bellas Artes, aunque seguramente algunos de los aspectos que señalaré podrían ser extendidos a la enseñanza media de filosofía dentro de la Universidad. El propósito de llevar a cabo propuestas innovadoras se da en el marco de determinadas condiciones que tienen a la vez su correlato en ciertas posibilidades y límites e cuanto a la recepción de los proyectos fuera de la institución, especialmente en el ámbito de la investigación en Filosofía.

Evidentemente, una de los condicionamientos importantes para la producción de proyectos y cuya mención resulta necesaria es la cuestión presupuestaria, que afecta en general a la Universidad. Sin embargo, dado que este tema resulta ya suficientemente conocido, sin pretender disminuir su gravedad, prefiero detenerme en otros aspectos específicos y más bien estructurales, que no necesariamente se deben a factores presupuestarios pero cuya incidencia es igualmente importante.

En primer término, del carácter experimental y de exigencia académica del proyecto institucional del Bachillerato se desprende un perfil determinado de docente. Puesto que allí se sostiene que la profesionalidad del docente

debe entenderse en un sentido amplio como la capacidad para adoptar una actitud investigadora de su propio modo de enseñar y un compromiso hacia su perfeccionamiento y actualización permanentes, resulta claro que se tiende hacia un modelo de docente investigador. Este debe conjugar, en consecuencia, además de conocimientos y capacidades docentes, tanto conocimientos actualizados sobre la asignatura específica en la que trabaja cuanto una formación concerniente a los criterios vigentes para la investigación y la producción académica en general. Es decir, como cualquier docente que desarrolla sus tareas en la Universidad, acertadamente se pretende también aquí un docente que continúe su formación universitaria más allá del título de grado.

La dificultad que se presenta en este punto consiste en que el Bachillerato de Bellas Artes, cuyos objetivos institucionales requieren de recursos humanos con un determinado nivel de especialización, no puede dar cuenta de su formación. En el área de Filosofía encontramos una solución provisoria a partir del perfil de docentes que convocamos para diseñar y llevar a cabo los distintos proyectos: en este sentido se consideraron condiciones importantes el desarrollo de tareas docentes en materias afines de la facultad o la continuación de estudios de posgrado, o la realización de cursos de posgrado pertinentes a la asignatura (Seminarios de Estética o la realización de los cursos de Filosofía para niños,) o investigación en la facultad en la misma área de la asignatura para la que se los requiere en el Bachillerato. Y, en efecto, todos los docentes del área cumplen una o varias de estas condiciones.

Sin embargo, si de esta manera garantizamos la actualización y el conocimiento de criterios académicos por parte de los profesores, como contrapartida encontramos que las tareas de investigación en proyectos de enseñanza en el Bachillerato no implican en general, desde el punto de vista académico de las facultades, un antecedente relevante. Si bien sabemos de la importancia que tiene actualmente la investigación en el ámbito de la Filosofía, así como de sus niveles de exigencia y competitividad, la investigación que se desarrolla en el marco del Bachillerato parece estar destinada a quedar al margen de esta situación. De manera que a mediano plazo muchos de estos docentes, aún formando parte de proyectos innovadores, deben dejar la institución porque resulta incompatible con el desarrollo de su formación de posgrado. Esta situación, que se presenta de manera recurrente, afecta la continuidad de los proyectos y determina que, a pesar de pretender para el área un tipo de docente que desarrolla su carrera universitaria al máximo nivel, el universo de los profesores posibles se reducirá, de hecho, o bien a los que no realizan una carrera de investigación o una formación de posgrado o bien a los que deben mantener más o menos paralelas o formalmente dissociadas su carrera de investigación de sus tareas dentro del Bachillerato y que,

por lo tanto, no siempre son visualizadas como tareas de investigación. Supongo también que los egresados de la carrera de Filosofía deben mantener la clásica opción entre docencia e investigación, identificando esta última con investigación en el marco de la facultad y docencia sobre todo con la enseñanza en secundarios incluyendo los colegios de la Universidad.

Otro aspecto de la misma cuestión está dado por la escasa posibilidad de vinculación sistemática con especialistas del área de Filosofía. Aunque la necesaria actualización que la producción de proyectos requiere de parte de los docentes resulta en cierta medida garantizada informalmente por el criterio con que convocamos a los docentes: como dijimos, pertenecen a cátedras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, realizan estudios de posgrado o participan en proyectos de investigación (también en la facultad), de todas maneras, sería fundamental que los proyectos de cada asignatura contaran con el asesoramiento formal de especialistas, que podrían ser investigadores de la facultad y que desempeñan tareas en las áreas afines: Lógica, Estética, Ética, Introducción a la filosofía, Psicología general, Prácticas de la enseñanza en Filosofía, Prácticas de la enseñanza en Psicología. Y, de la misma manera que cualquier proyecto de investigación de la Universidad, sería deseable que nuestros proyectos fueran evaluados no sólo por las instancias institucionales internas al Bachillerato, sino también por especialistas en los distintos temas y, si bien atendiendo sus especificidades, con criterios semejantes a cualquier otro proyecto.

Si en general la desvinculación entre la Facultad y las instituciones de enseñanza media es grave, y las consecuencias de esta desvinculación inciden en el nivel de fracaso que verificamos en las cátedras de las materias introductorias de la facultad, resulta alarmante que esta disociación se produzca entre instituciones que pertenecen a la Universidad.

Por todo lo expuesto, más allá de su calidad, queda claro que hay una situación de cierta marginación de la investigación en Filosofía que se desarrolla en el Bachillerato, lo que determina que la recepción de sus resultados en el ámbito mismo de la filosofía sea limitada y poco discutida.

Todos los docentes de la Universidad, en cualquiera de sus dependencias, pueden y deberían desarrollar sus carreras en los máximos niveles académicos posibles, de la misma manera, los proyectos que se realizan en el marco de los colegios de la Universidad deberían contar, como cualquier otro proyecto, con las mismas condiciones de producción, igual relevancia académica y las mismas exigencias de evaluación, lo que supone revertir esta suerte de forzado solipsismo de la filosofía en los colegios. Esta insularidad posiblemente se superaría en cuanto el Bachillerato (los colegios en general), se convirtiera en un centro de investigación en estrecha relación con las facultades. Es decir,

si tuviera la capacidad de formar recursos humanos por la radicación en la institución de posgrados específicos y el desarrollo de proyectos de investigación sobre temas que competen a distintas asignaturas del área. Esto garantizaría no solo la continuidad de los proyectos, sino que posiblemente también contribuiría a la continuidad de los colegios que periódicamente se ven amenazados de cierre por razones presupuestarias.

Citas

- ¹ Estos son la adquisición de competencias comunicativas definidas como “capacidades de uso comprensivo, expresivo, reflexivo de los alumnos que les permita la adquisición de normas, destrezas y estrategias...” Al pie se definen estas competencias comunicativas como el “conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo que el emisor / receptor deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.”

Este trabajo ha sido presentado en las Sextas Jornadas Nacionales sobre la enseñanza de la Filosofía organizadas por el Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía, el departamento de Filosofía de la U.N.L.P. y el Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A., octubre de 1999.

FILOSOFÍA Y ARTE EN LA NOVELA DE MARCEL PROUST

Reflexión teórica

Prof. Silvia Solas

A lo largo de la historia del arte las manifestaciones artísticas han sufrido distinto tratamiento en el ámbito cultural y no dejan de ser consideradas, en términos generales dentro del ámbito de la práctica productiva¹, hasta la modernidad. El término “Bellas Artes” es utilizado a partir de entonces, para señalar una diferencia esencial entre la obra cuyo objetivo es la Belleza y el resto de los productos manuales de carácter artesanal. Surge en aquel momento la Estética como disciplina abocada a la reflexión acerca de ese ámbito particular constituido por las obras bellas.

Nuestro Taller de Estética destinado a los alumnos del 4to. Año del Bachillerato de Bellas Artes contempla esta problemática –la autonomía de la obra– como eje de su desarrollo. La primera lectura que analizamos es un texto de Oliverio Girondo publicado en la revista *Contra* en 1933². Para el escritor argentino la creación artística requiere de un “desinterés” y de una “libertad”, de los que carece toda cuestión de orden práctico: la obra de arte puede “servirse de todo”, pero “no debe servir a nadie”; es decir, lo que hace artística

a una obra, no es lo que nos cuenta –por más trascendente que podamos considerar tal contenido-, sino “la belleza (...), la emoción estética que se desprende de ella”. A partir de estos conceptos analizamos obras concretas de la Historia del arte, lo que ha dado lugar a interesantes trabajos de lo que podríamos considerar una “Estética aplicada”, por parte de los alumnos; entre otros: Egon Schiele, *EL ABRAZO (PAREJA DE AMANTES II)*, Óleo sobre lienzo, 1917, por María Eugenia Hernández; Mark Rothko, *Sin título (violeta, naranja, negro y amarillo sobre rojo y blanco)*, Óleo sobre tela, 1949, por Andrea Musso; Xul Solar, *Dos Rusa*, 1922, acuarela sobre papel, por Laura Caraballo; Pablo Picasso, *Guernica*, 1937, por Mariana Pagola; Jean Antoine Watteau, *Peregrinación a la isla de Citera*, 1717, por Cecilia Padrón; *El mundo de Andy*, por Verónica Campos; Gustav Klimt, *Las tres edades de la mujer*, 1905, por Carla M. Gratti. En un intento por justificar y, a su vez, profundizar la cuestión de la incursión a la problemática estética desde las obras mismas, presento la siguiente exposición sobre la cuestión, en la obra proustiana.

Como sostiene Andrew Bowie en su trabajo *Estética y subjetividad*, “aunque las cuestiones relativas a la belleza y al arte ya estaban presentes en la filosofía occidental desde Platón, la noción de un área concreta de la filosofía denominada ‘estética’ no se desarrolla en Europa hasta mediados del siglo XVIII”, cuando la interpretación del mundo deja de tener base de sustentación en una deidad y en las huellas que ésta ha implantado en la existencia, para dar lugar a nuestra propia reflexión sobre la forma de pensar ese mundo. Por lo que la disciplina que nos ocupa tiene lugar, al tiempo que la filosofía establece su decisivo “giro hacia la subjetividad”³.

Paralelamente, hasta ese momento, las obras de arte han cumplido diferentes funciones y no adquieren independencia, subordinadas, por ejemplo, a los rituales religiosos o al empleo utilitario u ornamental. Es comprensible, por ende, que la autonomía de la obra de arte sea uno de los problemas estéticos más significativos, pues está ligado a la misma razón de ser de lo artístico, a la pregunta estética más elemental: “¿qué es el arte?” Tal pregunta puede hacernos transitar por diversos desarrollos de carácter teórico, adentrarnos en el pensamiento de quienes han fundamentado una respuesta desde la filosofía, contrastar las diversas posiciones al respecto, etc. Pero, hay un camino también valioso y que resulta, incluso, complementario del anterior, que sirve como disparador de una práctica más activa al momento de una experiencia pedagógica, como en nuestro caso, y en ese sentido más fructífero: recurrir a las obras mismas, que explícita o implícitamente siempre nos dicen - más rigurosamente, nos hacen “ver” - algo sobre lo artístico; lo que el artista “expresa” a través de sus obras, tiene la cualidad de haber sido “realizado” - o no - precisamente por esas obras. Y tales expresiones adquieren, a su través,

una concreta posibilidad de justificación –o de refutación–. Las ideas del artista se encarnan en su obra, y, en ese sentido, lo subjetivo y lo objetivo no parecen estar ya tan separados.

Vamos a intentar, entonces, ver de qué manera podemos reflexionar estéticamente, no desde la teoría, sino desde la práctica artística misma. O, más concretamente, cómo la reflexión estética tiene lugar en una obra de arte, en este caso, una obra literaria.

Posiblemente, pocas obras de arte hablen tanto acerca del arte como la novela de Marcel Proust, *A la Recherche du temps perdu*, gestada en los comienzos del ya pasado siglo XX. Música, pintura, literatura, arquitectura, teatro, se ven representadas en obras y personajes artísticos, tanto reales como imaginarios, e inundan las páginas del relato, invitando a desenvolver diversas cuestiones estéticas. La especulación sobre el arte adquiere en ella el matiz de la ficción, pero no deja por ello de generar instancias de reflexión; tal vez, al contrario, por esa misma razón, tenga la posibilidad de hacerlo.

Formado en la filosofía de fines del siglo XIX, Proust ha recibido la influencia idealista de sus maestros⁴; sin embargo, tal como lo analiza la estudiosa de la obra proustiana, Anne Simon, en un reciente trabajo⁵, el mundo del pensamiento de entonces, se halla tironeado por dos corrientes antagónicas: el materialismo por un lado, el espiritualismo por otro. Así, *El tiempo recobrado*⁶, presenta en sus especulaciones estético-filosóficas, aquella tensión. Y, posiblemente, dado que ni en uno ni en otro puede Proust encontrar el marco adecuado para componer sus pensamientos, se aventura en el plano del arte, plano en el que lo sensible y lo reflexivo se sintetizan en un cuerpo único: la obra. Quizá por la insuficiencia de los instrumentos filosóficos para dar cuenta de su visión sobre el mundo, particularmente del mundo del arte, Proust echa mano de la construcción artística misma para satisfacer esa necesidad. Anne Simon, plantea esta cuestión del siguiente modo:

(...) Proust escribió en carta a Jacques Rivière (febrero de 1914) que *Du côté de chez Swann*⁷ y su conclusión relativista no son la última palabra de su pensamiento sino más bien su contrario: Alain de Lattre lo ha destacado: lo real es refractario a la pura ideación. Esta resistencia es una de las razones por las cuales Proust abandona la idea de un tratado de filosofía clásica en beneficio de un cuestionamiento generalizado y de una encarnación novelesca que permiten una proximidad más concreta al “corazón del mundo”⁸

Es precisamente la noción de que la obra habla más del arte que todos los discursos que pudo haber elaborado su autor, una de las convicciones que se desprenden del mundo de ficción de la *Recherche*; lo que implica un entramado

muy particular entre lo que solemos distinguir como ficción y realidad.

Un ejemplo vivaz y contundente de la ligazón entre lo imaginario y lo real, de los cruces entre ficción y realidad, lo constituye la relación, cercana a la identificación, que se establece entre la Berma –actriz imaginaria– y Fedra –personaje imaginario de una obra literaria real–. Consecuente con su convicción de que el arte muestra mejor que la sentencia, Proust no hace explícita su apreciación sobre la convivencia de lo subjetivo y lo objetivo: lo hace jugar ficcionalmente: la literatura real –la obra de Racine– se incorpora a la ficción y se “realiza” en el cuerpo imaginario del personaje de una novela que, para nosotros, sus lectores, es real.

Nos llevaría demasiado espacio presentar las distintas secuencias que en la extensa novela proustiana pueden tomarse como ejemplo de lo que venimos señalando; a la ya mencionada actriz imaginaria, la Berma, cabe añadir a los imaginarios artistas protagónicos y representativos del arte: el escritor Bergotte; el músico Vinteuil; el pintor Elstir; el violinista Morel; todos ellos sirven de vehículo en sus vivencias ficcionales para dar cuenta de la concepción sobre el arte que sostiene la novela y que podemos sintetizar del siguiente modo: el arte no es descriptivo sino que nos permite penetrar en "la verdadera realidad". Invierte el orden de nuestra percepción habitual, puesto que lo que transmite no es una imagen o descripción de lo que se ve habitualmente, y permite objetivar lo subjetivo; es así la manifestación del mundo particular del artista. La obra, no es sólo el resultado de la inteligencia conceptual o abstracta que resulta también insuficiente para apreciarla. Por lo tanto, como subrayamos anteriormente, es sólo a través de la obra que podemos apreciar el arte; heredero de la tradición según la cual el arte no se enseña, (que proviene de Kant y Schopenhauer) sólo la concreción de la obra nos permitirá apreciar la genialidad del artista.

Ya en un artículo escrito en su juventud, “Contra la oscuridad”, el novelista presenta el modo diferente en que filosofía y arte aportan sus ideas. Hay una “potencia” particular en la obra de arte que le permite desplegar las cuestiones “filosóficas”:

(...) si el literato y el poeta pueden llegar, en efecto, a tal profundidad en la realidad de las cosas como el mismo metafísico, es por otro camino (...) es por una suerte de potencia instintiva que Macbeth es, a su manera, una filosofía⁹

Cabe aclarar que aún en sus escritos teóricos, Proust hace un manejo de la palabra que le confiere un cierto carácter literario, por lo que también nos valemos de ellos para analizar sus “sentencias”. Así, en un sentido semejante

al del fragmento anterior, en el ensayo que dedica al pintor Chardin y en el que reflexiona además sobre la pintura de Rembrandt, ejemplificada en el cuadro *El filósofo*, Proust afirma:

Sin duda el mismo pintor que pintó ese filósofo no ha razonado como el filósofo. Sin embargo, ha mirado bien el cielo como él, puesto que lo ha pintado.

(...) los actos de creación proceden, en efecto, no del conocimiento de sus leyes, sino de una potencia incomprensible y oscura, y que no se satisface aclarándola.¹⁰

Rembrandt ha pintado un filósofo inmerso en su reflexión sobre el mundo. No hace falta que el pintor filosofe para que pueda generar tal pintura, de igual modo que el novelista Proust no necesita discurrir filosóficamente sobre el arte para decirnos algo de él en la novela. El poder del artista radica en mostrar algo; no en explicarlo. Aquella potencia, propia de la creación, hace posible enfrentarnos a lo profundo de las cosas con más “naturalidad”, con más “claridad” que la filosofía: la experiencia estética echa algo de luz, allí donde la reflexión teórica se torna oscura. La obra de Proust, la *Recherche*, decididamente, da cuenta de esta afirmación, más aún que sus sentencias teóricas. Hay en la novela proustiana, entonces, una filosofía que surge del entramado ficcional y que bien puede contradecir las afirmaciones de orden filosófico que sostienen los personajes novelescos, incluido el narrador. Como sostiene Vincent Decombes, “la filosofía a la cual se hace alusión en la novela no es la filosofía de la novela una vez escrita”¹¹

Asimismo, en tanto la filosofía no tiene más recurso que el decir, sus dichos no pueden ser sino herméticos cuando intenta penetrar en la profundidad del mundo. El arte, en cambio, manifiesta; hace presente aquello que, ni en la percepción habitual, ni en la disquisición abstracta, aparece; sacrifica en ello la precisión y la objetividad, pero establece un modo de experiencia de lo profundo que tiene lugar en plena superficie. Es por esta razón que, en oposición a aquellos escritores que hacen de la palabra intrincada y compleja una especie de culto, Proust dictamina:

Al no dirigirse a nuestras facultades lógicas, el poeta no puede beneficiarse con el derecho que tiene todo filósofo profundo de parecer oscuro ante todo. (...) llegaré tal vez a comprender vuestro poema, como un teorema o como un jeroglífico. Pero la poesía exige algo más de misterio y la impresión poética, que es totalmente instintiva y espontánea, no se producirá.¹²

El arte adquiere, así, un estatus muy particular: la ruptura generada por

la filosofía entre “la realidad” y “el pensamiento”, entre lo objetivo y lo subjetivo, no puede adecuarse a las manifestaciones artísticas que se disponen tanto desde lo imaginario como desde lo sensible. La *Recherche* lleva implícita esta afirmación¹³ e insta, desde lo artístico, una concepción de “realidad” que, tal como señala Anne Simon¹⁴, anticipa los estudios filosóficos de la fenomenología que Husserl inaugura casi contemporáneamente con la novela proustiana y que Merleau-Ponty, entre otros pensadores, desarrolló tres décadas después.

El arte restaura, de algún modo, la unidad más originaria entre lo sensible y lo inteligible. Merleau-Ponty, plantea, precisamente, que la filosofía debe recuperar la capacidad para dar cuenta de aquella unidad, abandonar la separación entre lo “visible y lo invisible” y superar, por tanto, sus irreconciliables posturas realista e idealista, que no hacen sino, como sostiene Anne Simon, basada en los estudios de Merleau, justificar las dos caras del mismo mundo:

*El pensamiento de que el mundo existe en sí y el de que no es más que una proyección de nuestra conciencia y de nuestros sentidos, son por tanto el anverso y el reverso de un idéntico informe del mundo*¹⁵.

La novela proustiana se constituye así, desde el ámbito artístico, en un particular “informe del mundo” y nos invita –como un desafío a las fronteras que separan lo artístico de lo filosófico–, a una singular experiencia: recrear ese informe desde nuestra propia subjetividad, puesto que para Proust “todo lector es lector de sí mismo”.

Citas

- ¹ Cfr. H.G. Gadamer, *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós, 1977, p. 53
- ² Artículo reproducido en el periódico *Página 12* y que nos hiciera llegar la profesora Laura Agratti. Lo utilizamos como texto de introducción a la temática mencionada.
- ³ Madrid, Visor, 1999, p. 13. [Título original: *Aesthetics and Subjectivity from Kant to Nietzsche*, 1990]
- ⁴ Proust estudia en el Condorcet con Darlu y en la Sorbona con Boutroux, Brochard y Rabier.
- ⁵ Se trata de *Proust ou le réel retrouvé (le sensible et son expression en À la recherche du temps perdu)*, PUF, 1ª. Edición noviembre de 2000.

- ⁶ Séptimo y último tomo de la novela proustiana, *Le temps retrouvé*. Versión castellana de Editorial Aguilar, entre otras.
- ⁷ Primer tomo de la novela.
- ⁸ Anne Simon, *Op. cit.*, p. 42. (la traducción es mía). En nota a pie de página la autora cita además una pregunta de Proust que aparece en el *Carnet* de 1908, p. 61, y que resulta significativa: “¿Debe hacerse una novela, un estudio filosófico, soy un novelista?”
- ⁹ M. Proust. "Contra la oscuridad", en *Crónicas*, Ed. Cit., p. 144. En la versión francesa: *Contre Sainte-Beuve précédé de Pastiches et mélanges et suivi de Essais et articles*, París, Gallimard, 1971, p. 392. En adelante, entre paréntesis se consignará la página correspondiente a esta edición.
- ¹⁰ “Chardin et Rembrandt”, en: *Essais et articles*, edición establecida por Clarac y Sandre, París, Gallimard, 1994, p. 78.
- ¹¹ V. Descombes, *Proust. Philosophie du roman*, París, Ed. De Minuit, 1987, p. 47 (citado por Anne Simon en el texto señalado, p. 45)
- ¹² M. Proust, "Contra la oscuridad", *Op. Cit.*, p. 144-145 (p. 392)
- ¹³ Hay en la obra de Proust una ruptura con las dicotomías entre trascendente e immanente; esencia y manifestación; objeto y sujeto; exterior e interior; pasado y presente; espacio y tiempo; espíritu y cuerpo, que postulan las diferentes versiones del idealismo; o, como sostiene E.R. Curtius: “Proust ignora la separación entre la sustancia pensante y la sustancia extensa. No divide al mundo en físico y psíquico”: Marcel Proust, Ed. De la *Revue nouvelle*, 1928, p. 79 (citado por Anne Simon, *Op. cit.*, p. 34)
- ¹⁴ “(...) de alguna manera, Proust estaría de acuerdo con Darlu cuando afirma que “la idea envuelve toda realidad”, puesto que hay interacción entre el espíritu, el cuerpo y lo real; disentiría en cambio en que “toda la realidad se reduce a ello”, la realidad vuelve a entrar siempre de una manera o de otra por la ventana...”, Anne Simon, *Op. cit.*, p. 42 (la traducción es mía).
- ¹⁵ Anne Simon, *Op. cit.*, p. 31 (la traducción es mía).

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación “La concepción de la obra artística en los ensayos y artículos proustianos y en A la recherche du temps perdu. Coincidencias y divergencias” del que participo y que dirige el Dr. Julio César Moran.

DISCRIMINACIÓN POSITIVA PARA COMPENSAR DESIGUALDADES

Experiencia departamental

Prof. Ana María Acevedo
Prof. María Luján Lanciotti
Prof. Liliana Seguí
Prof. Silvia Tizio
Prof. Silvia Speranza

Fundamentación

El Bachillerato de Bellas Artes, junto con el Colegio Nacional, el Liceo Víctor Mercante y la Escuela Graduada Anexa, en la ciudad de La Plata, y la Escuela Agraria “M. C. y N. L. Inchausti” en la ciudad de 25 de Mayo, depende de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El contrato fundacional de estas instituciones estableció el carácter experimental de las mismas, tanto a nivel primario como medio, y la difusión y aplicación de las experiencias en otros ámbitos provinciales y nacionales. En la actualidad esta característica se mantiene y es en este marco que se encuadra el presente trabajo.

El Bachillerato de Bellas Artes, que comenzó a impartir sus clases en la década del '50, funciona en el último de los tres pisos de la Facultad de Bellas Artes, y comparte el mismo edificio de la Biblioteca de la UNLP. Abarca edades que oscilan entre los doce y los diecinueve años (séptimo a noveno año y cuatro años del Ciclo Superior); funcionando el último ciclo de la Educación

General Básica (EGB) en el turno vespertino, mientras que los años superiores lo hacen por la mañana. Sin embargo, en los pasillos de la Institución nunca dejan de circular alumnos de todas las edades: en la mayoría de los casos todos los grupos desde los primeros años y más aún en los últimos, cursan materias a contraturno de su propio horario.

La característica distintiva del Bachillerato, que lo hace único y original es la *especialización artística*: los alumnos desarrollan su vocación por la *música* o la *plástica*, además de las humanidades y las ciencias exactas. La distribución de los horarios de las asignaturas y el plan de estudios de cada año del Bachillerato presenta, por lo tanto, una gran complejidad. Vemos así como, desde séptimo año, los alumnos tienen materias generales (Matemática, Historia, Análisis de los Discursos...), y específicas, correspondiendo estas últimas a los Discursos musicales o bien a los Discursos visuales (Fundamentos musicales, Fundamentos visuales, entre otras, respectivamente). La currícula aumenta y se multiplica año a año, hasta abarcar en lo que todavía hoy es sexto año, además de materias anuales generales y específicas, materias cuatrimestrales específicas y diferentes orientaciones (elegidas oportunamente al comenzar el segundo año del Ciclo Superior), en función siempre de la elección originaria de la especialidad. Es común oír hablar a los alumnos acerca de su camino a seguir cuando debe decidirse por Códigos Socializados, Experimentales, Eje Teórico-Crítico o Magisterio, o meditar la elección de sus dos materias cuatrimestrales optativas (Serigrafía, Fotografía, Cine e Historia o Natación, dentro de las aproximadamente treinta que se ofrecen anualmente). En verdad, tantas posibilidades de opción y tal diversidad de asignaturas (con la complejidad que cada una de ellas presenta) exige un perfil de alumno especial y, por sobre todo, comprometido con su vocación y también con la Institución a la que pertenece.

Como todo momento de transición y reforma, la educación en nuestro país tiene aún que asentar y madurar determinados esquemas y estructuras - tradicionales e innovadoras -. En el caso de los colegios dependientes de la UNLP el cambio que deben afrontar es doble puesto que la sanción en 1996 de la Ley Federal establece la obligatoriedad de la EGB, incorporándose el 7º año, y por otro lado, a partir de 1985 los alumnos dejan de ingresar a través de un examen de ingreso, realizando el ingreso por sorteo, obteniéndose así una matrícula muy heterogénea.

En dicho contexto el desafío para estos colegios, tradicionalmente destacados por el alto nivel de educación brindado, es lograr la retención de los alumnos sin bajar la calidad. Precisamente, uno de los objetivos del Bachillerato de Bellas Artes, es el de *brindar una educación de calidad en condiciones de equidad*. Adquiere entonces significatividad el desarrollo de

políticas orientadas a lograr equidad con la implementación de políticas compensatorias destinadas a revertir las condiciones que impiden el acceso y permanencia en el sistema educativo. Se trata de lograr simultáneamente la **educación para todos** con el principio de que todos reciban la mejor educación para poder ejercer la ciudadanía en un contexto de múltiples exigencias de competitividad que se plantea en la complejidad de los sistemas sociales actuales. El significado atribuido a la **calidad de la educación** incluye varias dimensiones o enfoques complementarios entre sí:

Eficacia, cuando se logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone que deben aprender (aquello que está establecido en los planes y programas curriculares) al cabo de determinados ciclos o niveles.

Relevancia, en términos individuales y sociales, los contenidos deben responder adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona (intelectual, afectiva, moral y físicamente) y para desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad (el político, el económico y el social). Referido a esto es que Cecilia Braslavsky propone, en un mundo en el que impera la incertidumbre, que la condición central de los alumnos es ser *competentes*, esto es seres humanos capaces de resolver los problemas que enfrentan y que enfrenta la sociedad en su conjunto, convertirse en sujetos poseedores de ciertas competencias, es decir, capacidades agregadas y complejas de desempeñarse en los diferentes ámbitos que hacen a la vida humana.

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. La capacidad para aprender, en el marco de un proceso de creciente complejidad a lo largo de la escolaridad, no depende tan sólo de la edad, sino del proceso de culturización que haya vivido el alumno. El niño elabora el conocimiento a partir de sus representaciones y esquemas previos, que darán un sentido u otro a los nuevos conocimientos. Además los niños son portadores de numerosas dificultades de diversa índole: errores y vacíos en el conocimiento a lo que se suma la ausencia de mecanismos de aprendizaje útiles y transferibles.

Dicho contexto educativo exige que, sin ver disminuida la calidad de la enseñanza, puedan ser superadas las diferencias previas en el marco de un proceso de nivelación. 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 ideas 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.

En el caso específico de la asignatura Historia, varias investigaciones han puesto de manifiesto la dificultad de muchos alumnos tanto para razonar sobre contenidos sociales e históricos como para comprenderlos. Estas investigaciones señalan que las categorías del pensamiento para lograr la comprensión histórica se alcanzan más tarde en comparación con lo que ocurre en Matemáticas o Ciencias. El retraso en la adquisición del razonamiento hipotético-deductivo en Historia parece indicar que razonar sobre este contenido resulta considerablemente más difícil que razonar sobre otros como los físico-matemáticos. Los conceptos históricos presentan características que deben ser tenidas en cuenta: en primer lugar, muchos de los conceptos que se enseñan poseen un nivel de abstracción muy elevado. En segundo lugar, la complejidad de los mismos exige la comprensión de otros conceptos. En tercer lugar, los conceptos históricos son cambiantes, van adquiriendo una resignificación histórica (por ejemplo, democracia o pueblo no es lo mismo en Atenas o la Revolución de Mayo que en la actualidad).

Las estrategias y habilidades cognitivas resultan fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. La enseñanza tradicional de la Historia, saturada de hechos, descuidó los *procedimientos*, tal vez amparada en la creencia de que éstos se adquieren a través del simple contacto con las cosas, al margen de cualquier intervención externa. La acción del docente resulta necesaria para la incorporación de procedimientos específicos para el aprendizaje histórico. Entender los procedimientos como contenidos significa que lo que debe ser aprendido son formas de actuación, determinadas maneras de obrar y pensar. 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*. Trabajar con procedimientos implica situarnos en el ámbito del saber hacer, de manera que supone referirse a la actuación, a la dimensión ejecutiva de las respuestas humanas a determinadas tareas, pero siempre atendiendo al hecho de que los procedimientos no se imparten vacíos de contenido y que desde un enfoque crítico el *saber hacer* está en función de aquello que queremos hacer.

Dentro de los *procedimientos específicos del aprendizaje histórico* podemos mencionar:

- Contextualizar un hecho, una situación o un problema, relacionarlo

con las diferentes dimensiones de la realidad social, entendiendo a ésta como un todo complejo –político, económico, social, ideológico-cultural, espacial-, una globalidad articulada, pudiendo así abordarla de manera integrada

- Ubicar un hecho, una situación o un problema en una secuencia temporal
- Discriminar antecedentes, causas, efectos y consecuencias
- Explicar a través del principio de la multicausalidad y no a partir de una explicación lineal

Sin embargo, al tener estos procedimientos cierto grado de complejidad, pues son expectativas de logro a alcanzar al final de un ciclo, su enseñanza se realiza gradualmente, partiendo de aspectos más simples que conforman estos más complejos.

Teniendo en cuenta la realidad concreta de los Colegios de la Universidad, su desafío de retención de una matrícula heterogénea sin disminuir la calidad de la educación, y relacionando este proceso con las dificultades propias de la disciplina Historia, es que surge la inquietud, en 1999, de llevar a la práctica una **experiencia de nivelación** al comienzo del Tercer Ciclo de la EGB, que se sustenta en el acento en los procedimientos. Llamamos nivelación al proceso de dar herramientas necesarias a aquellos que no las poseen para acceder en igualdad de posibilidades al conocimiento. Desde este lugar el Departamento de Ciencias del Hombre del Bachillerato plantea la posibilidad de la enseñanza, refuerzo o fortalecimiento de aquellos procedimientos necesarios para la comprensión de la realidad histórica a través de textos de diferente complejidad.

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. No es suficiente un currículum integrado sobre la base de una enseñanza general para superar las situaciones de segregación, pues este currículum homogéneo aplicado a sectores sociales heterogéneos. En consecuencia, es necesario brindar apoyo efectivo a dicho grupo a fin de que permanezcan en la escuela hasta su finalización. Por ello la propuesta es que el alumno concurra a clases de nivelación en un horario de refuerzo escolar, en grupos reducidos especialmente constituidos. Es en este marco que la experiencia del presente trabajo se propone como una **discriminación positiva para compensar las desigualdades**.

El objetivo de las clases busca preparar al alumno para recibir los contenidos conceptuales a través de los procedimientos, especialmente aquellos que facilitan la mejor aprehensión de las categorías propias de la Historia. Todo el material utilizado se enfoca sobre la base de *cinco operaciones* (parámetros también

utilizados por las docentes de los cursos en sus respectivas clases): *comprensión lectora, capacidad de elaborar una explicación, vocabulario específico, relación causal y ubicación temporal*. Es en función de estas explicaciones que se eligió para la *experiencia de nivelación* a una docente de Historia.

La experiencia de nivelación, que involucra a alumnos de 7° Año, se construye a partir del trabajo con contenidos *procedimentales*: se busca brindar a los alumnos un punto de partida, más allá de los contenidos inmediatos, afrontando y soslayando las desigualdades, procurando grupos ecuanímenes. La nivelación, en su pretendida búsqueda de brindar refuerzos procedimentales, tiene sentido como una pequeña comunidad en la que cada alumno con la ayuda cercana del docente construye su experiencia a la par de sus compañeros, adoptando herramientas válidas para aprender a pensar por sí mismo, revalorizando frente al aprendizaje de hechos el *aprendizaje de conceptos*, lo que da lugar a la *relación* con los contenidos ya adquiridos, la *comprensión* y la elaboración de *explicación*. Los docentes a cargo de cada curso continúan durante el año, y paralelamente a la nivelación, el trabajo y la evaluación de estas mismas operaciones, lo que les permite encuadrar su tarea y brindarles instrumentos para evaluar su propia práctica (pocas veces sistematizada por los docentes) indicándoles qué reforzar y qué no.

Una escuela o sistema exitoso arranca del supuesto de que todos pueden aprender. 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.

Luego de esta presentación teórica que intenta fundamentar nuestro trabajo, los puntos que siguen a continuación relatan la experiencia, el desarrollo de las actividades y los alcances de lo hecho en el curso de los últimos dos años.

Estrategia metodológica - Formación de los grupos

Elaboramos nuestros propios instrumentos de evaluación con el objetivo de obtener información e identificar los problemas para poder generar distintas estrategias que aporten soluciones específicas para cada una de las dificultades. Éstos se construyen a partir del trabajo en equipo de los tres docentes de Historia de 7° Año ABC y del docente a cargo de la nivelación; con los re-

sultados obtenidos llegamos a la selección de los alumnos de la nivelación. Se trata de pruebas especialmente construidas, que apuntan al desarrollo de habilidades concretas, y en las que se evalúan *contenidos procedimentales* generales y específicos (los mínimos necesarios para alcanzar los más complejos ya mencionados). A partir de ese momento inicial tiene lugar el procesamiento y la interpretación de la información recogida, trabajo cuyo fruto se organizará en *tablas de especificaciones*; así se registran visualmente los puntajes alcanzados por cada curso en cada una de las competencias trabajadas, los promedios y su porcentaje en el total, etc. Estas tablas, además de permitir la organización y un mejor examen de los datos obtenidos, dan lugar a la comparación de los resultados, facilitando la decisión para conformar los grupos de alumnos que asistirán a las clases de nivelación.

Dinámica de la clase - Características generales

En los pequeños grupos de la nivelación (el promedio de alumnos por cada clase no supera los 6/7) se utiliza el mismo material con que los alumnos trabajan en la clase de Historia, decisión que se relaciona de alguna manera con la carga horaria de los niños, para que no consideren a la nivelación como una actividad extra más, que les trae dificultades y les quita tiempo, sino todo lo contrario: les aporta soluciones y agiliza sus tareas.

Se trabaja con operaciones del pensamiento, habilidades; esta tarea se realiza a partir de los contenidos que el alumno aprende en la clase de Historia; sin embargo, el material a veces difiere por cada curso (cada grupo tiene un docente diferente). Esto representa una *ventaja*: los alumnos de 7° A trabajan, por ejemplo, con el material de 7° B (que está a cargo de otro docente), afianzando así procedimientos a través de lecturas y material en general distinto del trabajado en *su* clase de historia. Lo que diferencia esta experiencia del apoyo tradicional es que se prepara a los alumnos no sólo para el resultado inmediato, sino que las lecturas, y su intercambio, les permitan ejercitarse e incorporar metodologías de estudio, conceptos abarcativos y transferibles, competencias nuevas posibles de ser aplicados en situaciones futuras. De allí que la finalidad última consista en incorporar contenidos procedimentales más allá de los contenidos en sí mismos.

¿Cómo se logra la equidad? A través de un refuerzo procedimental: reforzando los procedimientos a partir del contenido, el tema específico, que el docente desarrolla en clase.

Segunda Prueba Diagnóstica y selección de grupos

La segunda evaluación diagnóstica tiene lugar hacia mediados del ciclo lectivo. Se realiza a partir de los mismos contenidos procedimentales, e idénticas tablas de especificaciones que en la primer prueba diagnóstica; se evalúa a todos los alumnos, no sólo a aquellos que estuvieron asistiendo hasta ese momento a la nivelación. Esta nueva prueba se ajusta a los contenidos dados en el curso del año, conocidos por docentes y alumnos, lo cual marca una diferencia con respecto a la prueba diagnóstica inicial, a la que los alumnos llegan con distintas y heterogéneas posibilidades ya que provienen de colegios diferentes.

En este segundo momento, en función de conformar nuevamente el grupo de la nivelación, se cuenta con los resultados de la segunda prueba, que pueden ser cotejados y comparados con los datos de la primer evaluación; también disponemos de las calificaciones trimestrales de todos los alumnos y, fundamentalmente, contamos con el diagnóstico de cada alumno que la profesora del curso ha realizado hasta el momento.

Resultados - Balance

En general, los alumnos encuentran en las clases de nivelación un mayor espacio para preguntar; los ritmos entre ellos son más parejos, no hay vergüenza por el error; estas ventajas se desprenden del hecho de tratarse de un grupo reducido, que facilita al niño pensar en voz alta y ser escuchado. De lo anterior se deduce también que esta dinámica participativa y dialogal refuerza la autoestima de los alumnos, favoreciendo y mejorando el lugar ocupado por el niño en la clase de Historia.

Es válido también señalar que para un buen resultado de la experiencia se hace indispensable la continuidad y la frecuencia de los contactos. La estrategia de nivelación no es sólo un apoyo al que el alumno asiste si tiene una duda y deja de concurrir en cualquier momento del proceso de aprendizaje. La intención en este caso, y en función de todo lo antes señalado, es que la asistencia sea continua hasta una nueva prueba diagnóstica; el resultado allí obtenido, sumado al concepto del docente del curso y la calificación trimestral del alumno es el parámetro que indica la necesidad o no de permanencia en el grupo.

Los gráficos que se anexan al trabajo son altamente demostrativos del excelente resultado de esta experiencia. En ellos observamos que a cada procedimiento se le ha otorgado un puntaje máximo de 20 puntos obteniendo, como promedio 13.95, 8.22, 1.36, 5.81, 5.31, en 1999 y 10.5, 9.28, 2.14, 9.57, 6.85, en el año 2000 en la prueba diagnóstica inicial. En ambos casos, el ítem que

logró menos puntaje fue el de *vocabulario específico* y el que obtuvo más fue el de *comprensión lectora*, lo que da una buena base de trabajo para los otros procedimientos en general. En la prueba diagnóstica media –tanto en 1999 como en 2000- se observa un salto significativo en el vocabulario y proporcionalmente un cambio menor en la comprensión de la lectura. Sin embargo, esto demuestra la falta total de conocimientos con respecto al ítem primero y que el segundo –la comprensión lectora- al partir de una base más alta tiene un crecimiento lento pero sostenido a partir del trabajo en las clases de nivelación.

Actualmente, y debido a la eficacia del trabajo realizado, la experiencia se continúa en el primer año del Ciclo Superior, utilizando los mismos procedimientos en una prueba diagnóstica con contenidos conceptuales programados para el ciclo lectivo que se inicia.

Estamos convencidos que esta experiencia es trasladable a todas las instituciones y/o asignaturas para lograr el ya tan mencionado pero no por ello menos importante objetivo de una educación con equidad.

Consideramos que para el buen resultado del trabajo (y de toda experiencia educativa en general) es necesario que se den las siguientes condiciones:

- Existencia de objetivos claramente establecidos, comprendidos y fundamentalmente compartidos por los que trabajan en la escuela, lo que significa participación de los profesores en el planeamiento curricular. Así el equipo docente se siente parte de las decisiones pedagógicas, siendo frecuentes las actividades de planeamiento en equipo e intercambio de experiencias.
- Objetivos centrados en el aprendizaje de contenidos básicos sin gran dispersión en términos curriculares y con propósitos claros, limitados a un conjunto de habilidades y conocimientos que pueden ser identificados y trabajados por el docente.
- Experiencia realizada por un docente de la asignatura que se pretende nivelar.
- Autoridades facilitadoras y proveedoras de recursos y asistencia técnica.
- Desarrollo en la escuela de una autonomía pedagógica y administrativa con la capacidad de elaborar su propia propuesta de trabajo.
- Fuerte convicción de que todos los alumnos son capaces de alcanzar los objetivos de aprendizaje siempre que el trabajo didáctico-pedagógico y el acompañamiento del docente sean adecuados.
- Devolución al alumno sobre los aspectos positivos y negativos de su desempeño.
- Apoyo y participación de los padres.

Prueba Diagnóstica Inicial de Evaluación de Procedimientos Historia. 7^{mo} Año

Lee detenidamente el siguiente texto:

Cuando caminamos por las calles hoy nos parece natural encontrar a otros hombres. Del mismo modo, vivir en una ciudad o en un pueblo nos parece la forma habitual de vivir. Sin embargo, no siempre fue así.

Durante millones de años el mundo estuvo casi deshabitado y los primeros hombres vivían en pequeños grupos aislados entre sí, en los refugios que la naturaleza ofrecía. Su forma de vivir era muy distinta de la de los hombres actuales. Pero, ¿eran tan distintas sus necesidades básicas? El hombre de hoy también necesita alimento, abrigo, protección y afecto para sobrevivir. ¿Con qué elemento contaban los hombres de hace más de tres millones de años para resolver estos problemas?

Sin duda, antes de organizar las primeras ciudades, esos hombres debieron recorrer un largo camino de aprendizajes. ¿Cómo lograban cazar grandes animales? ¿Cómo hacían fuego? ¿Para qué inventaron el lenguaje?

Estas y otras preguntas son difíciles de responder. ¿Cómo construir un pasado, tan remoto del que no existen documentos escritos? ¿Qué huellas dejaron aquellos hombres de su paso por el planeta?

1- Según lo leído responde las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué semejanzas puedes identificar entre los primeros hombres y el hombre actual?
- b) ¿Qué diferencias puedes identificar?
- c) ¿Qué antigüedad tenían los primeros hombres?
- d) ¿Qué cosas debieron aprender los primeros hombres?

Procedimiento a evaluar: Comprensión lectora

2- Piensa...

- e) ¿Qué utilidad tenían para él estos primeros inventos?
- f) ¿Cómo responderías a las últimas dos preguntas del texto?

Procedimiento a evaluar: Capacidad de elaborar una explicación

3- Sabías...

Los primeros hombres no vivían siempre en el mismo lugar sino que permanentemente se trasladaban buscando alimento y refugio para vivir.

- g) ¿Sabes con qué palabra se designa a los hombres que no viven en un lugar fijo?
- h) Y ¿Cómo se designa a los hombres que sí viven en un lugar fijo?

Procedimiento a evaluar: Vocabulario específico

4- *Hace 10.000 años se produjeron cambios en el clima de la Tierra. Debido a que el clima era cada vez más cálido, los alimentos tuvieron mejores condiciones para crecer. La abundancia de alimentos permitió el aumento de la población.*

- i) ¿Cuál fue la causa de la abundancia de alimento?
- j) ¿Cuál fue la consecuencia de la abundancia de alimento?

Procedimiento a evaluar: Relación causal

5- *Así como la humanidad tiene una Historia, cada uno de nosotros tiene su pequeña historia personal.*

- k) Si tuvieras que organizar tu historia personal en función de tu vida escolar, ¿qué acontecimientos importantes señalarías? Mencionalos en forma ordenada en el tiempo.
- l) Representá en esta línea de tiempo dichos acontecimientos.



Nací

- n) Tú eres un protagonista del siglo XX. ¿Sabrías indicar a qué siglo pertenecen los siguientes años?
1435
520
87

Procedimiento a evaluar: Ubicación temporal

**Prueba Diagnóstica Media de Evaluación de Procedimientos.
Historia. 7^{mo} Año**

1- Procedimiento a evaluar: Comprensión lectora

Lee detenidamente el siguiente texto acerca del origen del hombre:

Para nosotros la historia comienza con la aparición del hombre sobre la Tierra. Porque la humanidad, antes de inventar la escritura, descubrió e inventó otras cosas también fundamentales para su vida. ¿Fue más importante para nuestros lejanos antepasados aprender a escribir o a cazar?

Hace 3.500.000 años aparecieron sobre la Tierra los primeros antepasados directos del hombre moderno. Es el análisis de restos materiales por los arqueólogos el que permite conocer dónde, cuando y cómo empezó la vida del hombre sobre nuestro planeta. Así se pudo establecer que los hombres más antiguos habitaron en África, mientras que los de Europa y el Lejano Oriente son más modernos. El poblamiento de América es muy posterior: se produjo hace unos 25.000 años, con la llegada de hombres provenientes de Asia.

Según lo leído responde las siguientes preguntas:

- 1-a) ¿Es la invención de la escritura el hecho que marca el inicio de la historia? Fundamentá tu respuesta.
- 1-b) ¿En qué región del planeta aparecieron los primeros hombres?
- 1-c) ¿Es autóctono el hombre americano? ¿Por qué?

Lee detenidamente el siguiente texto en torno a las primeras civilizaciones:

En la segunda mitad del cuarto milenio a.C. surgieron las primeras ciudades en Mesopotamia y en Egipto. Los cambios que se produjeron en la vida de las personas por esta concentración de población fueron muy grandes. Con el aumento demográfico fue necesario abrir canales y así poder llevar el agua a zonas alejadas del río, este sistema complicado de canales hacía posible el riego permanente. La realización de estas obras colectivas exigió la existencia de un excedente acumulado que alimentara a los constructores mientras realizaban los trabajos y no pudieran producir lo que necesitaban consumir. A la vez, con el aumento de la población, aparecen como una necesidad los medios de control social -vigilar y supervisar las obras-, la autoridad y el gobierno. Al complejizarse las condiciones de vida fue preciso mantener registros de lo realizado, una de cuyas consecuencias más importante fue la invención de la escritura. La aparición de la vida urbana y los cambios profundos en el comportamiento y las relaciones entre las personas, nos ubica en los comienzos de la civilización. Todas estas transformaciones convierten a los pueblos del Cercano Oriente en los protagonistas y creadores de las primeras civilizaciones de la antigüedad, que, como podemos

ver, no surgieron al azar en diferentes lugares del planeta, sino que lo hicieron a orillas de grandes ríos...

Según lo leído responde la siguiente pregunta:

1-d) ¿Cuáles son las condiciones fundamentales que deben darse para que nos encontremos frente a una civilización?

2- *Procedimiento a evaluar: Capacidad de elaborar una explicación*

Para pensar:

2-a) ¿Qué contestarías a la pregunta que se formula en el primer texto: ¿Fue más importante para nuestros lejanos antepasados aprender a escribir o a cazar? ¿Por qué?

2-b) Con respecto al segundo fragmento ¿Cuál es la relación entre las primeras civilizaciones y los grandes ríos?

3- *Procedimiento a evaluar: Vocabulario específico*

3-a) Hace 40 millones de años, entre los mamíferos se desarrollaron diferentes tipos de monos llamados primates. Mucho tiempo después este grupo se dividió en dos familias, en una de las cuales, hace 15 millones de años, comenzó la evolución hasta el hombre actual. Se trata de la familia de los

3-b) Durante todo el período paleolítico los hombres aprendieron a cazar, pescar y recolectar frutos, raíces, hierbas para sobrevivir. Es decir que tomaban lo que el medio natural les ofrecía. Los hombres que pertenecieron a las culturas paleolíticas, entonces, fueron, en contraposición al período siguiente en el que el hombre establece una nueva relación con el medio natural: se convierte en productor.

3-c) El Estado surge en regiones donde para poder practicar la agricultura se volvía esencial controlar el agua. Gracias a la coordinación y la organización fue posible la construcción de diques y canales de riego: éstos se construyeron con el trabajo de los campesinos, que era obligatorio. El trabajo de los campesinos no sólo satisfacía ahora sus propias necesidades, sino que proporcionaba un que mantenía al rey, a la corte, a los sacerdotes, a los recaudadores de impuestos, a los supervisores, a los fundidores de metales, etc.

3-d) En el proceso de unificación del Alto y Bajo Egipto el poder del faraón, símbolo de la unidad, fue creciendo hasta volverse ilimitado. A esta forma de gobierno, donde una sola persona concentra todo el poder, la llamamos

4- Procedimiento a evaluar: Relación causal

Hace más de 20.000 años, el norte de América estaba sometido a la acción de los glaciares. El retroceso de uno de esos glaciares ocasionó en la región de Bering un descenso en el nivel del mar, dejando al descubierto una franja de tierra que sirvió de puente entre Siberia y Alaska. Para los científicos, esto es lo que pudo haber hecho posible el paso de nuestros antepasados a América.

4-a) ¿Qué es lo que permitió que grupos de hombres y animales, guiados por la necesidad de obtener alimentos, se desplazaran hacia nuevas tierras?

La agricultura compleja que mencionamos más arriba, y los descubrimientos e invenciones que la acompañaron, posibilitó producir por encima de las necesidades y permitió, entre otras cosas, el aumento de la población y la existencia de grupos de personas que no necesitaran cultivar para conseguir su alimento, los especialistas, quienes se ocupan por ejemplo, de fundir metales y fabricar herramientas.

4-b) ¿Qué consecuencias tuvo la aparición de una riqueza excedente?

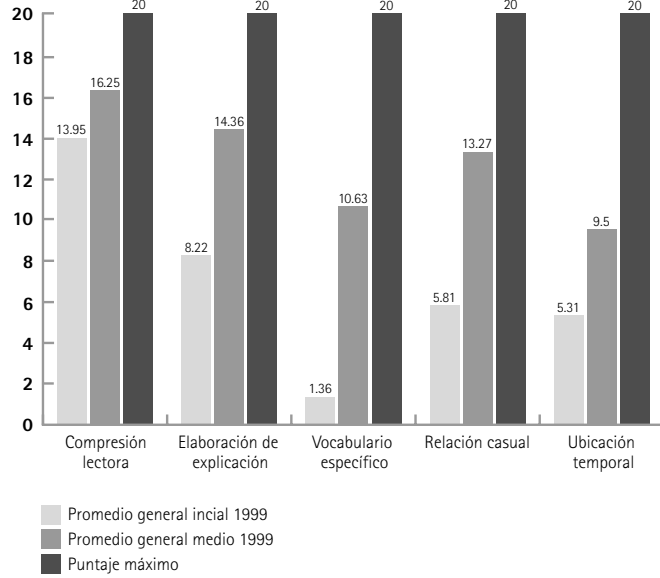
5- Procedimiento a evaluar: Ubicación temporal

5-a) Sobre la línea de tiempo ordená en sucesión comenzando por lo más antiguo a lo más reciente:

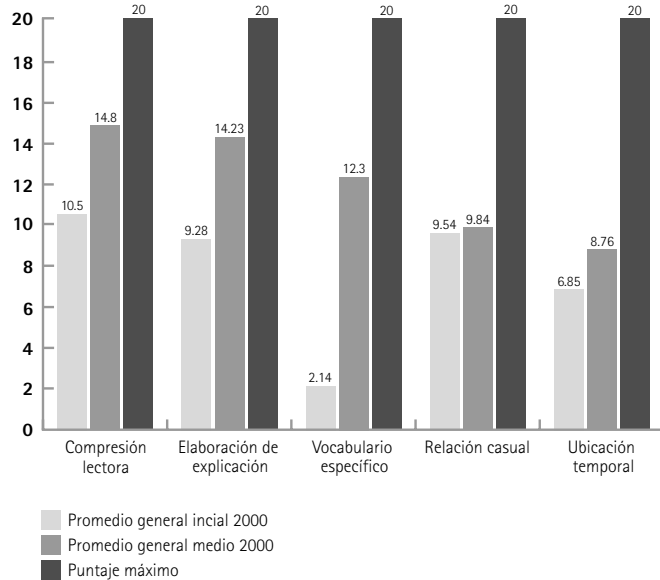


- 1- descubrimiento del fuego
- 2- aparición sobre la Tierra de los primeros hombres
- 3- invención de la escritura
- 4- inicios del período de neolítico (piedra nueva)
- 5- el hombre fabrica los primeros utensilios

Cotejo de los promedios generales de las tablas de especificaciones.
Prueba Diagnóstica Inicial y Media (1999)



Cotejo de los promedios generales de las tablas de especificaciones.
Prueba Diagnóstica Inicial y Media (2000)



Este trabajo ha sido presentado en la Convocatoria Escuelas que hacen escuelas I, año 2000, organizada por la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Bibliografía

- Benejam, P. y Pages, J.* (Coord.). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona, Horsori, 1999.
- Carretero, M.* Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Buenos Aires, Aique, 1995.
- Filmus, D.* (Comp.). Para qué sirve la escuela. Buenos Aires, Norma, 1994.
- Obiols, G.* Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. Buenos Aires, Kapelusz, 1994.
- Nueva Escuela, N° 21, Julio 1995.* Publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina.
- La evaluación, una herramienta para mejorar la calidad de la educación.* Publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina. 1997.

EL CUENTO Y LA NOVELA:

ENSAYO DE UNA PROPUESTA METODOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Prof. Ana María Acevedo
Dra. Susana Aguirre
Prof. Mónica Altuve
Prof. María Cristina Garriga
Prof. Liliana Seguí
Prof. Silvia Speranza
Prof. Silvia Tizio.
Prof. María Eugenia Costa
Prof. María Luján Lanciotti

I. Introducción

El aprendizaje de la Historia en la actualidad presenta dificultades que no son mayores o más importantes que las que antiguamente se presentaban, simplemente son distintas. El desafío consiste en esclarecer estas dificultades y encontrar el camino adecuado para superarlas. Trabajamos con alumnos que presentan la ambigüedad de ser niños y adultos a la vez, que navegan por Internet y se ubican en el futuro y en el siglo XV con total naturalidad al realizar zapping en T.V., que pueden emocionarse frente a la ficción total como "Chiquititas" y no inmutarse frente a la matanza de niños en Brasil por los escuadrones de la muerte.

Un buen docente requiere una permeabilidad tal que le permita afrontar y enfrentar las inquietudes de su tiempo. Del cúmulo de información que le llega, seleccionará a través del tamiz de la crítica aquello que considere formativo para los alumnos y además adoptará una actitud de compromiso frente al mundo de los jóvenes, aquellos por quienes en definitiva trabaja.

El docente se encuentra constantemente interpelado por la realidad de un mundo en cambio y por la cultura de la imagen, que han dejado atrás los marcos tradicionales del proceso del aprendizaje. "En la era del reality show, de la guerra transmitida en vivo y en directo, de la realidad virtual y del hipnótico subtítulo «basado en una historia real», la legitimación por el realismo"¹ parece imponer reglas nuevas al aprendizaje del pasado.

Sabemos que la asignatura Historia es una de las que ofrece mayores dificultades en el aprendizaje escolar y que en muchos casos ha desplazado a Matemática de su categoría de "cuco" dentro de la jerga escolar. Estamos convencidos que la Historia de datos y fechas se ha abandonado en las aulas de los colegios dependientes de Universidades Nacionales y ha sido reemplazada por una historia de conceptos y de procesos. Sin embargo seguimos observando "la dificultad de muchos alumnos tanto para razonar sobre contenidos sociales e históricos como para comprenderlos"². Al decir de Carretero "los conceptos históricos presentan características que deben ser tenidas en cuenta, tanto como posible fuente de explicación de las dificultades que los alumnos tienen para su comprensión, como para diseñar estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje del alumno. En primer lugar, muchos de los conceptos que se presentan al alumno en la clase de Historia poseen un nivel de abstracción muy elevado. A esto se une la complejidad de muchos de ellos que exige la comprensión de otros conceptos"³. Muchas veces las palabras no les significan nada y pueden repetir frases memorizadas de la misma manera en que nosotros, como alumnos, recitábamos nombres y fechas.

Tratando de salvar esta dificultad intentamos enriquecer la búsqueda de diferentes maneras. En el presente año lectivo una de nuestras propuestas consistió en implementar en la asignatura Historia del Bachillerato de Bellas Artes la lectura obligatoria de un cuento o de una novela en cada nivel. Se buscó utilizar la fuerza del relato para aproximarnos a los contenidos de la Historia de una manera más atractiva y desde allí construir el complejo entramado de la asignatura.

II. En torno a los textos literarios

La narración es indispensable para comunicar la reconstrucción del proceso histórico. Los contenidos de la Historia engloban acontecimientos, personas individuales y grupos, lugares, intenciones y valores, todos ellos elementos que pueden ser materiales constitutivos de las narraciones de la ficción.

La riqueza de los textos narrativos debe aprovecharse en función de la posibilidad que ofrecen para la enseñanza de la Historia en la Escuela Media. Son una fuente de conocimiento de la vida cotidiana y de las mentalidades, permiten

diseñar un entramado de conceptos y relaciones en el que quedan incluidos diversos actores sociales facilitando a los alumnos la comprensión e interpretación de los hechos históricos y llegar de una manera más natural (con más facilidad) al análisis de textos más complejos integrando abordajes y conclusiones de diferentes campos en el estudio de las sociedades. Todo ello acompañado por el desarrollo de la imaginación brindando a los alumnos la posibilidad de lograr el mágico momento de la empatía entre el autor, el lector y su obra.

a) Es fuente de conocimiento para la vida cotidiana y mentalidades:

Frecuentemente los alumnos al estudiar una época cometen el error del anacronismo al atribuir a los hombres del pasado deseos, móviles, fines y valores que corresponden a nuestro tiempo. Una de las posibilidades de salvar esta dificultad es con el estudio de las mentalidades y la literatura es, en este sentido, una rica fuente para su conocimiento. Permite acceder al estudio de comportamientos, gestos y actitudes como representaciones colectivas inconscientes de los hombres; ponerse en contacto con otros hombres de quienes nos trae sus ideales, las formas de pensamiento, su vida concreta en un tiempo y en un espacio determinados; revela actitudes colectivas ante la familia, el amor y la muerte. Es así que la literatura es, para el estudio de las mentalidades un medio no sólo útil sino indispensable.

b) Es totalizadora:

La historia es la ciencia de los hombres en el tiempo pero de todos los hombres y de todo el hombre. Existe la necesidad de recuperar la visión global de la historia para abarcar la complejidad total de las sociedades humanas.

Reconocer la complejidad de la realidad histórica impone "la necesidad de distinguir en ella distintas zonas, regiones o niveles de diferente especificidad. Se trata de distinciones analíticas que facilitan la etapa inicial del conocimiento"⁴. En este caso la narración aparecería como una posible solución a la compartimentación (necesaria en una primera etapa de análisis) pues puede restituir la visión de conjunto, conocer a los hombres en el tiempo en la totalidad de su realidad y poner a la vida como tema con toda su complejidad.

Para que la narración sea testimonio de la complejidad cualitativa de la vida social, el relato elegido debe ser comprensivo, es decir debe dar cuenta de varias esferas y comprensible, en el sentido que cada parte esté relacionada, o sea formando parte de un todo.

c) Rompe estereotipos de la primaria:

Un trabajo realizado en el Bachillerato de Bellas Artes con alumnos de 4to. año, una vez estudiado el período 1810-20 de la Historia Argentina

consistió en revisar sus cuadernos de la primaria y analizar las imágenes (Cabildo, Casa de Tucumán, San Martín cruzando los Andes) y las versiones que de nuestra historia les habían enseñado. La primera reacción de los alumnos fue decir: "pero entonces nos mintieron". En un segundo análisis llegaron a la conclusión que la versión escolar de la Historia en la primaria es una historia de bronce, de pro-hombres a quienes se les quitaba toda condición humana, de quienes se reivindicaba sólo sus logros y sus virtudes. El conflicto, la guerra, la violencia habían sido desterrados.

La novela permite la inteligibilidad del "gran hombre" que con frecuencia pudo llegar a serlo por decir y hacer aquello que sus contemporáneos esperaban; humanizarlo, es decir conocerlo con sus miserias y contradicciones lo que paradójicamente no lo empequeñece sino que lo hace más creíble y por último revisar los mitos grabados a fuego por la escolarización primaria.

La puesta en tela de juicio de las "ideas previas" que poseen los alumnos posibilitará desterrar la ingenuidad que se le atribuye al estudio de las Ciencias Sociales en la primaria y visualizar la concepción de Historia que en ella subyace.

d) Permite la resignificación de los actores sociales:

Coincidimos con Luis Alberto Romero cuando nos dice: "*Con respecto a los actores de una sociedad, su enumeración debe incluir, además de los protagonistas individuales (de los que se ha ocupado de manera casi exclusiva la Historia tradicional) a los actores colectivos*"⁵.

La literatura permite recuperar los personajes y hechos que ni siquiera estaban al pie de la página de los manuales y libros de Historia. Privilegia una multitud anónima y silenciosa que la historiografía tradicional no acierta a identificar como verdadero agente histórico, hombres y mujeres que trabajaron, crearon, pensaron y que por distintas circunstancias (no supieron, no pudieron) no han dejado testimonios voluntarios. Posibilita integrar los diferentes protagonistas, los que ya tienen un lugar en la Historia, los conocidos y los que han estado al margen y la relación que existe entre unos y otros.

Al enfocar al "hombre medio", a la multitud anónima, como objeto y agente histórico, los alumnos descubren nuevos actores sociales desde cuyas perspectivas se puede contar la historia y a su vez encuentran modos alternativos de pensar su propia pertenencia a la comunidad.

e) Facilita la comprensión de textos complejos:

La utilización de textos literarios en la enseñanza de la Historia es una estrategia que facilita otros aprendizajes. "*Leer comprensivamente, entender la estructura de un texto, descomponer sus partes, discriminar su importancia relativa, volver a armar el texto o armar un texto nuevo con partes de otro son*

técnicas que debemos enseñar y ejercitar, que requieren un tiempo especial" ⁶.

Los textos narrativos pueden ser puntos de partida de construcciones posteriores que realizan los alumnos en las que adquieren nuevos conocimientos que presentan un mayor nivel de complejidad. Las narraciones funcionan como unidades abiertas que viabilizan una comprensión distinta de las nociones que aparecen en el material bibliográfico posibilitando explicaciones más dinámicas de los fenómenos sociales estudiados. Se convierten en una herramienta valiosa que enriquece el vocabulario, concretiza conceptos y muestra relaciones entre los diversos aspectos dando cuenta de la complejidad de los contenidos históricos.

El trabajo gradual de comprensión lectora que se puede hacer con los textos narrativos ejercita y desarrolla su pensamiento y ayuda a que ellos se sientan parte activa de sus aprendizajes.

f) Recapta el gusto del público por la "narrativa histórica":

En la actualidad las relaciones entre Literatura e Historia, remiten a una práctica de moda en el gusto de la gente y en el mercado editorial. Los términos Historia y Ficción se han convertido en un tema de debate entre los estudiosos, escritores, críticos, historiadores. Sin embargo el público, "como un anónimo plebiscito" al decir de María Ester de Miguel, no se detiene en reflexiones, simplemente lee. Y ¿por qué lee? Tal vez en esta post-modernidad la búsqueda de nuevos ídolos nos lleva a construirlos a través de un revival que nos permita resignificar el pasado en este presente (historias del Che, Evita); tal vez porque tenemos el sueño de conocernos para conquistarnos como país o tal vez simplemente porque nos entretenemos y a la vez sentimos que aprendemos algo.

Una de nuestras funciones como docentes es receptar las direcciones e inquietudes del pensamiento contemporáneo y volcarlas en las aulas. Los alumnos regresarían a sus lugares con una nueva herramienta para compartir con sus padres, hermanos, amigos, todos ellos lectores ingenuos de este nuevo mercado editorial. Serían agentes multiplicadores de una lectura más profunda y crítica pero no por ello menos placentera.

g) Desarrolla la imaginación:

Generalmente las teorías del aprendizaje han desterrado la imaginación como una herramienta para el aprendizaje en el nivel medio.

Todos hemos disfrutado de niños de los relatos fantásticos que nos contaban nuestros padres y abuelos, por esto las narraciones tienen una gran fuerza afectiva.

Una de las frecuentes dificultades de los alumnos es aprehender cómo vivían, pensaban y actuaban los hombres del pasado y para lograrlo deben realizar un gran esfuerzo de imaginación.

Si entendemos a la imaginación como “el acto o capacidad de formar imágenes mentales de lo que nunca se ha experimentado en realidad” concluimos que para acercarnos al pasado podemos usar la imaginación. Los textos literarios, al decir de Felix Luna, son insuperables agentes provocadores de la imaginación y ayudan a reconstruir circunstancias históricas, entendiéndolas mejor.

h) Incentiva el enfoque interdisciplinario:

El enfoque interdisciplinario de una problemática genera zonas de coincidencia y de encuentro de diferentes disciplinas en las que cada una aporta lo suyo para que el resultado que surja sea una visión diferente a la que cada asignatura proporciona por separado.

El trabajo conjunto de la Historia con la Literatura posibilita interdisciplinariedad de disciplinas, de problemas y de métodos.

Para el caso de la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales en tanto su objeto de estudio es la realidad social un texto narrativo que la refleje permite las máximas posibilidades de ser atravesado significativamente por las distintas disciplinas sociales y logra una articulación de las diversas asignaturas. Esto lleva a que los alumnos, naturalmente amplíen su enfoque del tema en estudio, enriquezcan su vocabulario e incorporen el hábito del diálogo con otras ciencias.

III. Consideraciones finales

El abordaje de la historia por medio de textos literarios constituye una forma por demás amena de conocer las sociedades del pasado. ¿Cuáles son las limitaciones que ofrece esta estrategia metodológica?

En principio algunos textos, si bien son amenos en la reconstrucción del pasado, no fueron escritos sobre la base de una documentación rigurosa, punto de una investigación científica previa. Cuando el autor es un historiador, tenemos la certeza que describe una historia de vida, transitando por el pequeño límite que separa la ficción realista de la historia. En este caso el respaldo reside en la minuciosa consulta de fuentes documentales que surgen de su práctica cotidiana como investigadores.

¿Debemos, entonces, dejar de lado el uso de textos literarios no producidos por historiadores? No significa que debamos hacerlo. De hecho es un recurso instrumentado en un contexto -el ciclo lectivo y en relación con distintos ejes vertebradores estructurantes- donde debe asegurarse la llegada al conocimiento científico de la historia por otros caminos complementarios.

Otra consideración que creemos oportuno plantear es que al usar esta estrategia metodológica los profesores de Historia pueden sentir (y de hecho

es así) que no tienen la preparación suficiente para abordar la forma estética y las estrategias textuales del texto elegido. Pero lo que se plantea no es una formación especializada. Los textos literarios pueden llegar a ser fuentes de conocimiento social y como tal deben ser sometidos al análisis histórico lo que no es igual al análisis literario.

El uso de los textos literarios en la enseñanza de la Historia es una propuesta metodológica que recién se aplica en forma sistematizada y a nivel departamental en el presente ciclo lectivo, aunque es un recurso que ya venía siendo utilizado por los docentes en años anteriores. Creímos conveniente compartir las reflexiones previas a su implementación que, por ser producto de un trabajo en equipo han resultado enriquecedoras. No es una propuesta acabada. La reflexión abrió nuevas perspectivas para seguir ahondando en las distintas cuestiones que se fueron suscitando y la práctica nos indicará aquello que debamos ratificar o corregir.

Los textos seleccionados fueron:

7° año. La Odisea (adaptación)

8° año. Pairault, S. Robin Hood

2do año. Pairault, S. Robin Hood

3er año. Garavaglia, J. Carlos y Fradkin, R. Hombres y mujeres de la colonia.

4to año. Hamptmann. Los tejedores. Pagano, M. Los hermanos Reynafé.

5to año. Luna, F. Soy Roca.

6to año. Martínez, T. E. La novela de Perón.

Incorporamos en el anexo, a modo de ejemplo, los trabajos prácticos implementados en el tratamiento de Robin Hood y Soy Roca.

Para que los textos literarios sean valiosos como fuentes es necesario fijar reglas precisas a su tratamiento. Las mismas irán variando de acuerdo al texto elegido y a la edad de los alumnos. Pero no debemos olvidar que sobre todo se trata de colocar al estudiante en contacto directo con el material sobre el que debe operar, que él “haga historia” a su nivel, eliminando la pasividad. La riqueza del trabajo dependerá de la potencia de imaginación del que lo lee, de su inserción en la realidad, de su aptitud para el análisis y deducción pero especialmente de la capacidad de saber preguntarse y preguntarle al texto literario.

Guía de Lectura – Trabajo práctico – 8° año

Robin Hood, entre la leyenda y la historia

A través de la lectura y el análisis de una obra literaria podremos conocer

“otros aspectos” de Robin Hood que vayan más allá de las anecdóticas aventuras que destacó, por ejemplo, el cine. Nosotros preferimos utilizar esta leyenda novelada como una “fuente histórica”. La novela, al mismo tiempo que nos entretiene, nos va proporcionando cierta “información” sobre los hechos políticos de la época, sobre la organización de la sociedad feudal y de la economía medieval; también nos va mostrando ciertos valores culturales y religiosos. La literatura puede ayudarnos a imaginar cómo era la vida cotidiana de los hombres del pasado (sujetos sociales) y cuál era su forma de ver al mundo (cosmovisión)

La leyenda de Robin “de los bosques” tuvo su origen en algún momento desconocido de la Edad Media; fue producto de la recopilación de antiguas baladas populares inglesas (de autores anónimos) transmitidas por la tradición oral. Es probable que vos conozcas muchas otras historias medievales, cuentos y relatos fantásticos: de princesas y dragones, de magos y brujas, de castillos y caballeros con armaduras. Pero este mundo literario de fantasía evoca también un pasado histórico real, refleja un determinado ambiente político y cultural, da cuenta de ciertos procesos económicos y sociales que vamos a estudiar. Los hombres y mujeres que aparecen en Robin Hood pueden ser algunos reales (personajes históricos) y otros legendarios o ficticios (personajes literarios); algo parecido sucede con las descripciones de lugares o con las acciones de los hombres (pueden adecuarse más o menos a la situación histórica verdadera) Por eso debemos leer estos relatos con un sentido crítico y no aceptarlos textualmente (lo mismo tiene que hacer el historiador con la interpretación de los documentos y de las fuentes escritas). Teniendo en cuenta estos elementos podremos, al final este trabajo, sacar nuestras propias conclusiones sobre la “leyenda” de Robin Hood en relación con la “Historia” medieval.

Es importante que tengas en cuenta para la lectura de esta guía que los términos que aparecen subrayados son palabras-clave o conceptos que vas a tener que investigar, definir, comprender, relacionar y/o explicar (de acuerdo a las consignas) Como punto de partida del Trabajo Práctico utilizaremos fragmentos extractados de la novela. Estas citas bibliográficas serán analizadas, comparadas con el contenido de otras fuentes (testimonios, documentos), confrontadas con las opiniones de historiadores, además de ser relacionadas con todos los aspectos trabajados en clase con tu profesor.

Trabajo Práctico

1. Para comenzar tendremos que ubicar espacial y temporalmente los acontecimientos narrados en Robin Hood:

1.1. ¿Dónde se desarrolla la acción? (continente / país / localidad / ciudad / paisaje) ¿quiénes son los protagonistas de la novela? (En hoja aparte hacé una

lista de todos los nombres de los personajes y de su respectiva ocupación u oficio)

1.2. Identificá los personajes literarios y los personajes históricos. Podés recurrir a un diccionario enciclopédico para saber quiénes fueron estos últimos, cuándo vivieron, qué hicieron. Esto te va a permitir hacer una datación del período en el que transcurre la novela. Determiná entonces el siglo correspondiente. ¿Cuáles fueron los principales acontecimientos y procesos que podemos ubicar en esta época?

1.3. Sobre una línea de tiempo colocá los hechos históricos investigados anteriormente. Señalá, según criterio de periodización a elección, las “épocas” en las que podemos dividir a la “Edad Media” y destacá aquella donde ubicamos a Robin Hood.

2. Para investigar: Cita de Robin Hood (p.6) Palabras-clave: cruzada, señores, dominio, escudero, rey, vasallos.

2.1. ¿Qué eran las cruzadas? ¿Por qué se denominaron así? ¿Cuántas hubo? ¿En cuál de ellas intervino Ricardo Corazón de León?

2.2. Explicá la frase del rey: “Hice voto de ir a Tierra Santa a rescatar el sepulcro de Nuestro Señor”.

2.3. ¿Cuáles fueron los móviles de las cruzadas? ¿Quiénes participaron en ellas?

2.4. Realizá una pequeña investigación sobre las consecuencias que tuvieron las cruzadas para Europa occidental.

Para dibujar y relacionar con lo estudiado:

2.5. El fragmento seleccionado te presenta ciertas palabras-clave. Teniendo en cuenta estos conceptos, confeccioná con los personajes de la novela Robin Hood una jerarquía feudal en forma de pirámide (colocá en ella los nombres respectivos) ¿Cuál era la función social de la nobleza en la sociedad feudal?

2.6. En la cita se encuentra la palabra dominio utilizado como sinónimo de señorío. Dibujá un esquema del supuesto señorío de Huntingdon con sus diferentes partes. A través de flechas u otro código señalá la relación entre señores y campesinos.

2.7. ¿Por qué dice Ricardo “Un escudero no es más que un escudero”? ¿Qué relación existía entre esta condición y la caballería?

2.8. Explicá la frase de Ricardo Corazón de León “Roberto de Huntingdon, mi caballero favorito, a quien le devuelvo su feudo, elevándolo a ducado” (p.189) ¿Qué tipo de relación social refleja la cita? ¿Por qué?

2.9. Cita de Roban Hood (p.156) Palabras-clave: castillo, fosos, puente elevadizo, almenas.

Imaginá que el dibujo siguiente es la fortaleza de Gisborne. Colocá los

nombres de las diferentes partes del castillo, teniendo en cuenta el texto anterior y lo trabajado en clase. Colocá los personajes de la novela en las distintas posiciones (tené en cuenta la estrategia de asalto a dicho castillo para rescatar a los prisioneros) ¿Por qué el conde de Gisborne puede tener mazmorras en su castillo y encarcelar a la gente?

3. *Para confrontar distintas fuentes:*

3.1. Gran parte de la acción transcurre en el bosque de Sherwood. Este paisaje boscoso ¿dominaba el espacio geográfico medieval? ¿Coincide la descripción del bosque que se hace en la novela con la del historiador J. Le Goff? Compará ambas. Cita de Le Goff, J. *La Baja Edad Media*. Madrid, Siglo XXI, vol. II, 1985 (p.15)

3.2. ¿Por qué muchos hombres medievales se refugiaron en los bosques? ¿Cómo era el campamento de Robin y los “jóvenes barbianes”? ¿Cómo sobrevivían allí?

3.3. Cita de Robin Hood (p.62) Compará estos principios o reglas con el código de honor de la caballería ya estudiado (“Obligaciones del Caballero” R. Lulio, siglo XIII) ¿Qué similitudes y diferencias encontrás? ¿Te parece posible históricamente que un grupo de campesinos "proscriptos" haya adoptado estos principios? ¿Cuál es tu opinión?

3.4. ¿Quiénes eran los propietarios del bosque durante la Edad Media? ¿Qué actividades desarrollaban en él? 3.5. ¿Qué función económica cumplía el bosque para el campesino medieval? ¿Qué derechos tenían sobre él y qué se les prohibía? ¿Cuáles de estos aspectos se reflejan en la novela? Cita de Historia I Santillana. “Los bosques” (p.162-163)

Cita de Robin Hood (p.9) Palabras-clave: leyes sobre la caza, sastre, sheriff, feria.

3.6. ¿Cuál es tu opinión sobre las leyes de caza del príncipe Juan? ¿Qué relación encontrás entre este derecho al usufructo de los bosques (supuestas tierras comunales) y el derecho de ban señorial?

3.7. ¿Qué rol tiene el sheriff en la novela? Esta figura ¿coincide con lo que vos estudiaste sobre la justicia en la Edad Media?

3.8. Según la novela ¿en qué condiciones trabajaba el sastre Gloster? ¿Quiénes colaboraban con él? ¿Refleja este personaje a un verdadero artesano medieval?

3.9. ¿Dónde se establecieron las ferias en la Edad Media? ¿Qué función cumplían? (relacionadas con los circuitos comerciales)

4. *Para pensar: Citas de Robin Hood (p.10-13 y 22) Palabras-clave: burgueses, tributos.*

4.1. ¿Existieron revueltas campesinas durante la Edad Media? ¿Qué las motivó?

4.2. ¿Quiénes eran los burgueses? Vinculá el surgimiento de la burguesía con el resurgimiento urbano. ¿En qué se funda la nueva relación campo-ciudad?

4.3. ¿La ciudad medieval transformó la estructura social del feudalismo? ¿Surgieron nuevas relaciones sociales? ¿Cuáles?

4.4. ¿Por qué el rey recurre a soldados mercenarios? ¿De dónde piensa extraer los fondos para sostener el nuevo ejército? ¿Cuál es la contribución de cada sector de la población? ¿Por qué? ¿Cuál es la reacción frente a los nuevos tributos?

4.5. Explicá la siguiente frase: "los ciudadanos de Nottingham, celosos de las libertades que conquistaron duramente, no estaban dispuestos a dejarse arrollar" ¿A qué libertad hace alusión?

5. Para relacionar con lo aprendido: Cita de Robin Hood (p.45-46)

5.1. ¿Cuál era el medio de subsistencia del campesinado? ¿De qué se alimentaba?

5.2. ¿Qué obligaciones tenían que cumplir los campesinos respecto de sus "superiores naturales" (señores, reyes)?

5.3. ¿Quién era el propietario del molino, del horno, del lagar? ¿Se refleja esto en la cita de la novela?

6. Otros grupos sociales:

6.1. A partir de los puntos 3, 4 y 5 hemos incluido otros grupos sociales. Incorporá estos sectores a la pirámide feudal que confeccionaste en el punto 2. La lista del punto 1 te puede servir de ayuda. Tené en cuenta las ocupaciones de cada uno de los personajes o grupos mencionados y, a partir de ellas, rehacé el esquema antedicho. Prestá atención al estatuto jurídico de los hombres de la ciudad y a la situación de los mercaderes errantes.

7. El Cristianismo y la Iglesia: Citas de Robin Hood (p.64, 68, 91) Palabra-clave: monasterio.

7.1. En la novela en general ¿qué tipo de frases expresan la piedad de la época? Transcribí algunas de ellas. ¿Cuáles religiones aparecen directa o indirectamente nombradas en la novela? ¿A qué fenómenos se las asocia?

7.2. ¿Qué eran los monasterios? ¿Quiénes los dirigían? ¿Cómo se mantenían económicamente? ¿Eran propietarios de tierras?

7.3. ¿Qué rol cumplía el sacerdote para los "jóvenes barbianses"? ¿Por qué Robin plantea que no todos los monjes de la época practicaban la caridad como el hermano Tuck?

7.4. ¿Qué papel jugó la Iglesia en la Edad Media?

8. Redactá con tus palabras algunas conclusiones a las que hayas llegado luego de leer la leyenda de Robin Hood y de analizar la Historia del período. Te damos a continuación una guía de preguntas para que orientes tus reflexiones. Esto no significa que tengas que contestarlas una por una (son sólo una ayuda, para ordenar las ideas) Vos podés aportar todas las preguntas, las respuestas y los planteos que te hayan surgido a lo largo del trabajo práctico.

Los personajes literarios ¿reflejan a los sujetos históricos reales? ¿se presentan como personas de carne y hueso, con virtudes y defectos o como buenos y malos? ¿Tienen una visión realista del amor y la pareja? ¿Te parece posible que un señor feudal, un conde como Roberto de Huntingdon, le robe a sus pares para beneficiar a los pobres? (acordate de la doctrina de los tres órdenes sociales medievales) En los “jóvenes barbianses” ¿se establece un código que refleje el origen social de la mayoría? ¿cómo se justifica? Las relaciones feudales de dependencia personal ¿se plasman en la novela? ¿entre cuáles personajes? Respecto a las relaciones de explotación ¿se muestra la condición servil del campesino? ¿se reflejan todas las obligaciones del mismo para con el señor? Los ámbitos en los que se desarrolla la acción ¿son fieles descripciones desde el punto de vista histórico? (el bosque, los castillos, la ciudad, la aldea) En esta obra literaria ¿cómo es la relación del "pueblo" con los dos monarcas: Ricardo “Corazón de León” y Juan “Sin Tierra”? ¿cómo se describe el fortalecimiento de la monarquía? Para vos ¿se caracteriza correctamente a la sociedad feudal? ¿y a la economía medieval? (rural y urbana) ¿Cómo es tratado el tema religioso? ¿Se consideran aspectos relacionados con los nuevos grupos sociales? (aparición de la burguesía) ¿se refleja el resurgimiento urbano del siglo XI? En suma ¿la leyenda de Robin Hood nos aporta, desde la literatura, elementos para el conocimiento de la Historia medieval?

Trabajo Práctico Soy Roca (novela histórica) de Félix Luna - 5^{to} año

Para comprender mejor la historia (la historia en general, la política, la sociedad y la economía de los pueblos) te habrán dicho, y enseñado, que lo más útil no es memorizar nombres o fechas puntuales, aprender las dinastías de los faraones del Alto Egipto, la sucesión de reyes en Francia o recordar (sin pensar el por qué) la división convencional de las Edades Históricas (Antigua, Media, Moderna y Contemporánea) La historia es la suma y la mezcla de esos y muchos otros hechos y personajes, la mayoría de los cuales nunca conoceremos. Por eso cuando queremos aproximarnos al pasado debemos buscar

una historia de procesos, una historia integral, que nos conecte con los hombres que pensaron, construyeron ese pasado y aquellos que quedaron al margen de cualquier decisión; con la forma en que esos protagonistas de la vida histórica sobrevivieron, intercambiaron, produjeron, se relacionaron y enfrentaron (economía, sociedad, política)

En la Historia Argentina del siglo XIX, si quisiéramos plantear una excepción a la regla arriba mencionada (enfocar los procesos globales antes que nombres y fechas puntuales) sin duda tomaríamos un año -1880- y un nombre -Julio A. Roca-. Excepción con algunas salvedades: para que Julio A. Roca y 1880 cobren sentido debemos contextualizarlos, verlos inmersos en la corriente histórica de la que son consecuencia y en la que ellos a su vez traerán aparejada.

El objetivo del trabajo que se explica más abajo es, a partir de un texto literario con base histórica y de fragmentos de diferentes historiadores, incursionar, conocer la mentalidad de una época, analizar el discurso de la elite de la sociedad de esa época, esbozar el proyecto de dicha clase dominante, de la que Roca es paradigma.

Antes de comenzar el trabajo confeccioná una ficha bibliográfica en la que figuren los siguientes items (y cualquier otro que quieras agregar):

- AUTOR
- TÍTULO
- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
(Editorial, lugar y fecha)
- CONTENIDO - Temas
- Estructura o partes
- JUICIO VALORATIVO

Primera parte

En 1880, como consecuencia de diversas transformaciones en el plano económico y político del período precedente (1850-1880) se sientan las bases de la Argentina moderna y el Estado Nacional. Toda una sociedad será protagonista de estos cambios, pero indudablemente el poder de decisión recae sobre un pequeño sector -la oligarquía- distribuido en todo el país, pero cuya influencia no será la misma -importancia desigual de las diferentes regiones.

A partir de las lecturas que se indican tratá de definir ese Estado, proveedor del marco general para el desarrollo, que señala la transición a la Argentina moderna. Indagá acerca de los mecanismos del sistema político, la visión y los valores de los hombres que lo sustentan y las estrategias del

Régimen oligárquico que Roca construye. Descubrí las características del nuevo país que se incorpora en ese momento al mercado económico mundial y las condiciones -internas y externas- que inciden en dicha inserción.

Esta primera parte del trabajo pretende que te familiarices con una etapa de la historia del país (1880-1930) que es en sí misma un todo coherente y de la cual estás analizando el primer segmento (1880-1914, apogeo y hegemonía del proyecto oligárquico) En él se prefigura un modelo de Nación cuya influencia será fundamental en los períodos siguientes.

Bibliografía

Del texto de Félix Luna “No teniendo en qué distraerse...”; Período 1880-1886, apartado I y II; Período 1904-1912, apartado II y IV.

Reflexión: Qué comentario te merece el pensamiento de Julio A. Roca acerca de la ética de la clase política (pág. 40) y de la corrupción (pág. 218) Relacionalo con el momento político actual.

Selección de textos (fragmentos): Botana, N. El orden Conservador; Carmagnani, M. Estado y sociedad en América Latina; Di Tella y Zimelman. Los ciclos económicos argentinos; Floria, C. y García Belsunce, C. Historia de los argentinos; Ford, G. “La Argentina y la crisis de Baring de 1890”; Frías, L. “Aproximación a Juárez Celman” en Todo es Historia; Gutiérrez, L. “Condiciones de la vida material de los sectores populares en Buenos Aires: 1880-1914”; Kaplan, M. La formación del Estado Nacional en América Latina; Luna, F. Breve historia de los argentinos.

Segunda parte

A continuación se presentan cuatro temáticas diferentes. Optá por dos de ellas y desarrollá las ideas más importantes que se extraigan de la bibliografía citada.

-Guerra del Paraguay
Relevancia de la vida política
en la época

- Concepto sobre el indio
Conquista de Desierto (es
trategias ofensiva- defensiva,
Papel del Ejército)

- ampliación de la superficie útil del país)
- Crisis y Revolución de 1890
- Condiciones de vida y trabajo de la clase obrera
Legislación y resistencias.
Inmigración.

Bibliografía

Del texto de Félix Luna: Período 1843-1867, apartado V; Período 1867-1875, apartado I y III; Período 1875-1880, apartado I y II; Período 1880-1886, apartado Y; Período 1886-1895, apartado II; Período 1895-1904, apartado II y III; Período 1904-1912, apartado III

Selección de textos (fragmentos): Carmagnani, M. Estado y sociedad en América Latina; Di Tella y Zimelman. Los ciclos económicos argentinos; Falcón, R. El mundo del trabajo urbano 1880-1914; Flier, P. "Trabajo y salud (1880-1914)"; Ford, G. "La Argentina y la crisis de Baring de 1890"; Gutiérrez, L. y Suriano, J. "Vivienda, política y condiciones de vida de los sectores populares, Buenos Aires 1880-1930"; Panettieri, J. "Desocupación, subocupación, trabajo estacional y trabajo intermitente"; Periódico El Obrero, N°1, 3, 20 y 29; Zeballos, E. La conquista de quince mil leguas.

Citas

- ¹ Macón, Cecilia. Volveré y seré novela histórica, p. 25.
- ² Carretero, M. Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia, p. 33.
- ³ Carretero, M. Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia, p. 37.
- ⁴ Romero, L. A. Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B., p. 12.
- ⁵ Romero, L. A. "Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.", p. 17.

- ⁶ Romero, L. A. Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B., p. 64.

Este trabajo ha sido presentado en las 5tas. Jornadas de Enseñanza Media Universitaria. Huerta Grande. Córdoba. Septiembre 1997.-

Bibliografía

- Carretero, M.* Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia. Bs. As., Aique, 1995.
- Egan, Kieran.* Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Madrid, Ediciones Morata, 1986.
- Fontana, Joseph.* La Historia después del fin de la Historia. Barcelona, Crítica, 1992.
- Guglielmi, Nilda.* La "nouvelle histoire", peripecia y futuro. En: La Nación, Bs. As., 1991.
- Lima, Félix.* La historia y su lenguaje. En: La Nación, Bs. As., 19/05/91.
- Macón, Cecilia.* Volveré y seré novela histórica. En: Página 12, Bs. As., 10/06/97.
- Romero, Luis Alberto.* Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B. Bs. As, Aique, 1996.
- Russo, Miguel.* Esa cosa llamada novela histórica. En: Radar, Bs. As, año 1, N° 33, 30/03/97.
- Saab, J. y Casteluccio, C.* Pensar y hacer Historia en la escuela media. Bs. As., Troquel, 1991.
- Sarlo, Beatriz.* "Literatura e Historia". En: Boletín de Historia Social Europea, N° 3, U.N.L.P., 1991, p.p. 25 - 36.
- Tuñón de Lara, M.* Metodología de la Historia social de España. Madrid, Ed. Siglo XXI, 1979, 4ta. ed.
- Vovelle, Michel.* Ideologías y mentalidades. Barcelona, Ariel, 1985.

LEYENDA Y REALIDAD EN EL IMAGINARIO COLECTIVO MEDIEVAL

Experiencia áulica

Prof. Ana María Acevedo
Prof. Mónica Altuve
Prof. Liliana Seguí
Prof. Sandra Yordaz

El presente trabajo Leyenda y realidad en el imaginario colectivo medieval, constituye una propuesta áulica para el nivel de 8° año del Bachillerato de Bellas Artes. Encuadramos dicha propuesta dentro de la corriente historiográfica denominada “la nueva historia”, que constituye una renovación de los estudios históricos, nacida en Francia en los años 30, con la publicación de la Revista Anales.

Uno de los rasgos más destacados de esta corriente es la apertura de la historia hacia otras ciencias sociales, como la antropología, la psicología, la semiología, etc., tendencia que se manifiesta actualmente en el estudio de las mentalidades y del imaginario social, y que propone un regreso al modo narrativo o al relato como forma de escritura de la historia.

El programa de historia de 8° año del Bachillerato, organizado a partir de un eje de historia universal, nos permite jerarquizar la sociedad medieval europea y abordar el imaginario colectivo, que definimos como el conjunto de representaciones que los actores sociales hacen de su propia vida, que

algunos desean perpetuar y otros, modificar.

En la actualidad podemos constatar que, dentro de las ciencias humanísticas, la imaginación social o colectiva ganó terreno en el campo discursivo. El imaginario se disocia cada vez más de sus significaciones tradicionales relacionadas con “lo ilusorio”, “lo quimérico”, “lo irracional” y está cada vez menos considerado como una suerte de adorno de las relaciones económicas y políticas. Por el contrario se considera que el ámbito del imaginario y de lo simbólico es un lugar estratégico, de importancia capital, ya que todo poder y particularmente el poder político, se rodea de representaciones colectivas que pueden ser construidas y manipuladas desde el mismo, con el fin de legitimarse y reforzar una dominación efectiva por la aproximación de símbolos. “Estos signos del poder” implican un trabajo de invención y de imaginación permanente que ejercen influencia en las mentalidades, y en los comportamientos sociales.

Gracias a su tejido simbólico, el imaginario interviene en distintos niveles de la vida social: en la modelación y conservación de la memoria colectiva, en la producción de mitos, en lo narrado, en lo consagrado, en la asignación de distintas funciones y posiciones a los actores sociales. Así, por ejemplo, a través de la teoría de los tres órdenes, ideología al servicio del poder señorial, construida e impuesta por el poder espiritual, es producida una representación totalizante de la sociedad feudal, como un organismo en el cual cada una de las partes cumplen una función: los que rezan, los que combaten, los que trabajan.

Del mismo modo, todo grupo social fabrica imágenes, que exaltan su papel histórico y su posición en la sociedad; se elaboran modelos formadores para sus integrantes, como el del “valiente caballero”. En el siglo XIII se encarnan en la caballería los valores dominantes de una cultura que supone la construcción de una moral particular: la de la ética caballeresca, y la práctica de ciertas virtudes: la valentía o el coraje, el honor, la lealtad, la vocación guerrera y el linaje

¿Qué representa el ideal del caballero en el imaginario colectivo medieval? El caballero se identifica con los héroes de las epopeyas, con las grandes gestas de los antepasados; es el que posee la espada, símbolo de gran peso: insignia de un “oficio” considerado noble, que permite defender a los débiles y hacer justicia; pero que también es un instrumento de represión, de la explotación de los campesinos, de los pastores y de los hombres del bosque.

En cuanto a la intervención del imaginario en la memoria colectiva, vemos cómo a partir de la difusión del cristianismo como religión e ideología dominante se transforma profundamente dicha memoria colectiva, formada por los estratos dirigentes de la sociedad feudal, lo que pone de manifiesto el monopolio conquistado por la iglesia en el campo intelectual. Sin embargo,

este proceso de cristianización de la memoria, por el cual se impuso a los rústicos “una mentalidad”, parece haber penetrado en las masas de manera muy incompleta, persistiendo influencias del paganismo en la memoria social “popular”

La convivencia de estas dos realidades o representaciones mentales se hace presente en los relatos históricos y legendarios de la Edad Media, que contribuyeron a la conservación de la memoria colectiva, y que evidencian la curiosidad por el pasado, que existía en los hombres del medioevo.

Hacia los siglos XII y XIII se elabora todo un ciclo de leyendas alrededor de la realiza en general, que coincide con el surgimiento de nacionalidades y dinastías en Europa Occidental, que son parte de una cultura simbólica; como la famosa leyenda del rey Arturo, con su entorno de seres míticos y fantásticos, que aunque basada en algunos hechos históricos auténticos, no es sino, una fusión de tradiciones netamente celtas con componentes cristianos de la época, escenificada dentro de un ambiente medieval.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto y siguiendo a Durkheim, quien sostiene que para que una sociedad exista y se sostenga, es imprescindible que los actores sociales tengan una "conciencia colectiva"¹, consideramos que la producción de un sistema de representaciones globales en un mundo ordenado por el pensamiento divino, como lo es el mundo del medioevo, contribuyó a reducir el conflicto y a asegurar la cohesión de la sociedad.

El propósito del presente trabajo, es que los alumnos puedan constatar la intervención efectiva y eficaz de las representaciones y de los símbolos en las prácticas colectivas de la sociedad medieval europea.

En esta decisión de jerarquizar el imaginario colectivo, la narración aparece como un recurso didáctico invaluable para su abordaje. La narración proporciona un ambiente cómodo y hospitalario para la fantasía; estimula la imaginación, así como también las capacidades de organización del significado y el establecimiento de coherencia entre los hechos. Tiene un aspecto atractivo al saber cómo sentimos ante los acontecimientos y los personajes, pudiendo de esta manera contribuir y enriquecer el desarrollo de los aspectos afectivos del pensamiento. Creemos que el aprendizaje de conceptos tan abstractos como los que debemos abordar en el aula al desarrollar el feudalismo mejora si lo que se aprende está incluido en un contexto o esquema significativo para el alumno.

Por ello, y teniendo en cuenta la gran boga de los estudios históricos, referidos a la Edad Media, por los héroes clásico y romántico y la revalorización del relato, hemos seleccionado dos leyendas noveladas para trabajar en el aula: la del rey Arturo y sus caballeros de la mesa redonda, y la de Robin de los bosques.

El trabajo áulico

El trabajo diseñado para los alumnos consiste en tres actividades relacionadas entre sí:

- El análisis del 1er. capítulo de la obra. *Los hechos del Rey Arturo y sus nobles caballeros, de John Steinbeck.*
- La proyección y el análisis de la película Robin Hood, el Príncipe de los ladrones.
- Una investigación sobre el Bosque Medieval con bibliografía específica

Se trata de ingresar al mundo medieval a través de las leyendas del Rey Arturo y de Robin Hood, considerando el bosque como marco espacial o telón de fondo

En cuanto a la primera actividad, se trabaja en principio con el capítulo Merlín. Seleccionamos el mismo por los siguientes motivos:

1. Porque allí aparecen explícitamente los símbolos y emblemas correspondientes a la clase dominante de la sociedad feudal europea, como espadas, cetros, armaduras, ceremonias de vasallaje, etc., que legitiman su poder y forman parte del imaginario medieval. A través de ellos, los señores y reyes evidenciaban su respuesta reconociendo a aquél que honraban como su señor.
2. Otro aspecto a tener en cuenta, y que se evidencia a través de todo el relato, es la convivencia del cristianismo, impuesto por la nobleza dominante, con las creencias y mitos germánicos.
3. Porque lo mágico y lo real también conviven en la realidad cotidiana donde los hechos tienen una contraparte mágica, a través de Merlín, capaz de producir encantamientos y hasta de volverse invisible, y el rey Arthur, quien, si bien la leyenda lo presenta con un perfil sobrehumano, fue un personaje históricamente localizado en la Britania de fines del siglo V.

Estas tres cuestiones que hemos jerarquizado, han sido trabajadas con actividades específicas.

Convencidas de que la literatura y el cine abren caminos de gran interés para el estudio de la historia y aportan materiales para su didáctica, sobre todo por la importancia que tiene la imagen en el mundo de hoy, es que proponemos como segunda actividad la proyección y análisis de la película Robin Hood, el príncipe de los ladrones. Se trata, entonces, de analizar un discurso visual.

Robin Hood representa en el imaginario social al “rebelde reivindicador”,

depositario de la esperanza de justicia para las clases oprimidas. La película refleja una realidad del Medioevo: que había pobreza y marginalidad bajo el sistema feudal. Por ello, Robin Hood encarna la justicia y la libertad.

El cine constituye un recurso para la enseñanza de la historia que permite reflejar el ambiente socio-cultural de una época, logrando presentar una historia más viva, más atractiva, no tan fría no abstracta como la historia política, social y económica solamente basada en testimonios escritos. Pero es necesario destacar que la utilización del cine y la literatura como recursos didácticos, se enmarca dentro de la renovación de la didáctica de la historia.

La investigación sobre el bosque medieval con bibliografía específica completa la información indispensable para el conocimiento del escenario geográfico del medioevo.

Dicha bibliografía comprende:

1. Fuentes de primera mano: se presentan testimonios de la época donde se muestra el bosque como refugio de las clases sociales marginadas. El bosque representaba el único espacio posible de libertad para aquellos que se revelaban contra el sistema o el orden social; pero también constituía coto de caza para los nobles que huían de la tediosa vida del castillo y además conformaba un espacio de retiro espiritual para los anacoretas o ermitaños.
Estas fuentes son tan ricas que dan cuenta de la dimensión sagrada del bosque, como nos informa Tácito en la Germania, quién lo describe como morada de los dioses germánicos.
2. Fuentes de segunda mano: se trata de relatos de historiadores que analizan y caracterizan al bosque en su aspecto fundamentalmente económico-social, como fuente de recursos, permitiendo configurar una acabada descripción de este espacio geográfico humanizado por la llamada “civilización de la madera”.
Pero no es menos importante señalar que en estas fuentes se hace también referencia al imaginario social del período, ya que los diferentes autores aluden a las creencias y supersticiones propias de la época.
3. Relatos ficcionales; por ejemplo fragmentos de “El señor de los anillos” de Tolkien donde el bosque adquiere una dimensión fantástica poblado de elfos, hadas y gnomos.

La producción de los alumnos

Como propuesta sintetizadora los alumnos construyeron sus propia re-

presentación del imaginario medieval a través de diversas creaciones artísticas: maquetas representando señoríos, manchas que reproducen los juegos de luces y sombras del bosque, como así también los sonidos propios de la selva medieval, los cuales quedaron plasmados en una composición musical en la que los alumnos utilizaron instrumentos caseros y convencionales.

Conclusión

La idea-eje sobre la que se sustentó nuestro trabajo ha sido la de repensar la Historia a través del relato, considerándolo fuente de motivación y conocimiento. Creemos –como sostiene Egan² - que “lo afectivo y lo imaginativo no deben ser considerados como elementos distintos del pensamiento racional; son partes necesarias del auténtico pensamiento racional”.

En la misma línea de pensamiento se encuentra la afirmación del historiador Jacques Revel³: “El relato para tiene que ver con la producción del conocimiento. Me interesa el relato porque es una operación que nos conduce hacia él”.

Creemos que la respuesta de los alumnos confirma plenamente las premisas sobre las cuales basamos la propuesta de trabajo que hemos expuesto.

Continuado con el mencionado proyecto, en el ciclo lectivo 2001 se incorporó una nueva temática, la **peste negra**, que permite desde otro ángulo, abordar también el imaginario colectivo.

La peste negra y la construcción del imaginario colectivo

Fundamentación

Durante mucho tiempo la peste negra de 1348 ha sido considerada como el agente de una gran fractura histórica. Que su importancia en todos los sectores de la vida del siglo XIV fue enorme es ciertamente innegable. ¿Pero hasta qué punto es lícito hablar de una verdadera fractura? Si se estudian los anales de las epidemias que asolaron a Europa se comprende fácilmente que la de 1348 no es una desgracia imprevista, sino que se enmarca dentro de un ciclo recurrente de carestía, epidemias y nuevas carestías. La peste negra pudo propagarse tan rápidamente por Europa provocando afectos devastadores –entre ellos el descenso de un tercio de la población- porque se inscribe dentro de un marco de crisis del sistema feudal, que alcanzan en el siglo XIV sus límites de agotamiento.

El propósito del proyecto es analizar la construcción del imaginario colectivo, es decir, cómo los actores sociales vivenciaron y se explicaron la muerte, que no discriminaba, que era inexorable e imparcial, y que a partir de ello el alumno reconozca la importancia del imaginario colectivo como una dimensión de la realidad social tan importante como la económica, política o cultural para la construcción del conocimiento histórico.

Surge de las fuentes históricas y literarias que la elaboración del imaginario se sustenta en una dualidad que consiste en la convivencia de una gran espiritualidad –propia de la Edad Media- con los valores de la Modernidad, característicos de la cultura burguesa, que es una cultura laica

El análisis del imaginario colectivo permite advertir el cambio o mutación que se estaba operando en Europa Occidental, es decir, la transición del feudalismo al capitalismo: la espiritualidad medieval que retrocede para permitir el avance de nuevas formas de concebir al hombre, representadas en el espíritu burgués.

El trabajo áulico

Primera parte: contexto histórico – espacial de la peste en el siglo XIV

- 1) Identificar las causas de la crisis en un mapa conceptual
- 2) Secuenciar los ciclos de carestía y epidemia que se producen en el siglo XIV
- 3) Identificar las características de la peste de 1348: ¿qué tipo de peste es? ¿cómo se manifiesta? ¿a quiénes ataca?
- 4) En un mapa señalar cómo ingresa a Europa y cómo se difunde

Fuentes de información o de consulta

- *Bonnassie, Pierre*. Vocabularios básico de la historia medieval. Ed. Crítica, Barcelona, 1988, pags. 179 a 184
- *Koenigsberger, H.* La edad media 400-1500. Ed. Crítica, Barcelona, 1991, pags. 258 a 261 y 316 a 318
- *Ruggiero Romano – Alberto Tenenti*. Los fundamentos del mundo moderno. Ed. Siglo XXI, México, 1983, Cap. 1º
- *Revista Muy Interesante N° 5*

Segunda parte: La peste negra de 1348 y la construcción del imaginario social

Justificación

La explicación de la realidad histórica no puede prescindir de las representaciones mentales que los contemporáneos construyen sobre los hechos históricos, dado que los mismos no existen desligados de la percepción que tiene de ellos.

El universo mental, los sentimientos, los conceptos explícitos o inconscientes, las actitudes y las creencias son elementos básicos para la explicación de gran parte de los comportamientos individuales y colectivos.

Actividades

1- Análisis de fuentes históricas primarias:

Fuente N°1: Michele de Piazza. “Historia Sécula ab anno 1337 ad aunum 1361”. En Duby: Europa en la edad media, Ed. Piados, Barcelona, 1990, pags. 134 y 135

Responde:

- ¿Cómo vivieron los actores sociales la gran mortandad?
- ¿Qué actitudes despertaba la peste?
- ¿A qué la atribuían?

Fuente N° 2: Efectos de la peste sobre los hábitos y costumbres y sus consecuencias económicas, según el cronista Matteo Villani. En Rerum Italicarum Scriptores. Fac. de Filosofía y Letras. UBA, 1978

Construye un breve relato interpretando la descripción del cronista

Fuente N° 3: Testimonio de un contemporáneo. Carta de Petrarca
Describe con tus palabras los sentimientos que animan a Petrarca a escribir esta carta

2- Análisis de relatos ficcionales:

a) Boccaccio, Giovanni, Dacamerón. Barcelona, Ed. B, SA. 1988. Lectura y análisis de la introducción a la primera novela

Responde:

¿Cómo reaccionan los burgueses de Florencia ante la peste?

b) Edgar Allan Poe. La máscara roja. En: Los crímenes de la Rue Morgue.

Responde:

- ¿A qué clase social se hace referencia en el cuento?
- ¿Qué actitudes asumen frente a la peste?

c) Hesse, Hermann, Narciso y Goldmundo. Ed. Sudamericana, Bs. As., 1995. cap. 13

Responde:

- ¿Cuál es la actitud de Goldmundo y su propuesta a la muchacha ante la muerte que azota a la ciudad?

Imagina un posible final para la historia que se relata en este capítulo.

d) Incorporamos a continuación un relato literario: el capítulo 1º de la peste de Albert Camus de Ed. Sudamericana, con la finalidad de comparar la descripción que un escritor moderno, hace sobre los efectos que la peste provoca en la ciudad de Orán en el norte de África, con la información proporcionada por los testimonios históricos

3-

a) Imagina un diálogo entre los actores sociales, combinando las posibilidades que se te ofrecen:

- Un miembro de la iglesia y un campesino
- Un miembro de la iglesia y un artesano o pequeño comerciante de una misma ciudad.
- Un noble y un habitante de diferentes ciudades
- Un integrante de grupo de marginados y un habitante de la ciudad

b) Imagina ser un habitante de una ciudad devastada por una peste. Piensa qué medidas se tomarían para controlarla, por parte de los grupos sociales que tienen representación en el gobierno de la misma

- ¿Quiénes toman las decisiones y qué intereses representan?
- Justifica las resoluciones adoptadas

c) A continuación elabora un breve texto explicando cómo los contemporáneos de la peste de 1348 construyeron el imaginario colectivo. ¿Cuál fue el impacto psicológico y qué representaciones mentales prevalecieron en la época?

Citas

- ¹ Émilce Durkheim. Las formas elementales de la vida religiosa, 1912
- ² Egan Kieran. La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria. Madrid, De Morata, 1998.
- ³ Revel, Jacques. Historia y narrativa. Conferencia. Facultad de Humanidades UNLP. 18/09/1995

El presente trabajo fue presentado en el 6to. Encuentro Docente de la Universidad Nacional de La Plata. Octubre 1999.

EL PODER DE LA PALABRA EN LA CONQUISTA DE AMÉRICA

UN TEXTO LITERARIO Y UN TEXTO CIENTÍFICO

Experiencia áulica

Prof. Ana María Acevedo
Dra. Susana Aguirre
Prof. Liliana Seguí
Prof. Sandra Yordaz

Uno de los ejes del Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes es el desarrollo en los alumnos de competencias comunicativas, entendidas esta como un conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo que el emisor – receptor deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.

Desde las Ciencias Sociales en la asignatura Historia se procura realizar un aporte a esta orientación institucional y por ello se analiza el discurso histórico.

¿Qué es el análisis del discurso? Es la construcción del sentido de las acciones de los actores sociales a través del lenguaje, o sea a través de los textos. Es analizar lo subyacente en un texto, porque un discurso es por un lado un enunciado pero también es una producción de sentido.

El caso de la Conquista de América (tema desarrollado en 1er. año del Ciclo Superior) es considerado como una situación particular de comunicación. No son solamente dos culturas que se encuentran sino que entran en contacto

dos sistemas de comunicación. En función de esto se seleccionó un capítulo -“Conquistar”- del texto *La Conquista de América*, cuyo autor Tzvetan Todorov, proveniente del campo de la lingüística, analiza los discursos de los distintos actores - indígenas y europeos - comprendidos en la conquista de Méjico.

Para el autor el sistema de comunicación de los aztecas es lo que él denomina hombre - mundo (u hombre - universo religioso) Los dioses son interlocutores permanentes de los aztecas y les hablan por medio de presagios. Esta forma de comunicación deriva de su cosmovisión mítica. El mundo aborigen se encontraba ordenado por la tradición, con una concepción cíclica de la vida y la muerte, vuelto hacia el pasado. Era un mundo en el que todo era conocido, esperado, interpretado de acuerdo a los presagios, que eran interpretados por los sacerdotes – adivinos. Era un mundo que se encontraba dominado por la palabra ritual, memorizada, siempre citada, que permitía conservar la memoria social, la identidad de una sociedad sin escritura.

Por el contrario la comunicación de los españoles es la que Todorov denomina hombre – hombre. El español (y el europeo en general) le da un papel subordinado y limitado al intercambio con Dios (ese Dios único de manera exclusiva e intolerante), sólo oyen los consejos divinos cuando estos coinciden con sus propios intereses y ponen por encima de esta comunicación la comunicación humana en la cual el *otro* es claramente reconocible. Lo primero que hace Cortés es tratar de comprender, busca información (busca un intérprete) para desentrañar los signos de estos “otros”.

Los alumnos del Bachillerato de Bellas Artes están en condiciones de reconocer los distintos aspectos de la competencia comunicativa en virtud del trabajo que hacen en la asignatura Lengua. Es así que diferencian:

- a) La competencia gramatical como un código lingüístico en el que se obtiene el conocimiento de la gramática de la lengua, sus formas y sus relaciones.
- b) La competencia sociolingüística como el uso de la lengua adecuada a una situación comunicativa a partir del conocimiento de las normas socioculturales que regulan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. Es decir la capacidad de adecuación a las características del contexto y de la situación de comunicación.
- c) La competencia discursiva o textual: relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir textos coherentes.
- d) La competencia estratégica: conjunto de recursos que podemos usar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo.

En el análisis que hacen del texto los alumnos llegan a la conclusión de que la gran diferencia entre Moctezuma y Cortés es el uso de la competencia estratégica. Ambos pueden emitir o producir discursos, es decir comunicar, obtener información a través del lenguaje. Sin embargo para los aztecas la conquista es un acontecimiento imprevisible, sorprendente; todo su sistema de comunicación se sacude y los hechos se interpretan en función del orden pre-establecido, no de su contenido concreto, lo que explica la imagen deformada (el regreso de los dioses) que habrán de tener los aztecas sobre los españoles. Por el contrario Cortés tiene un espíritu de adaptación que será el principio de su conducta, en primer lugar tiene conciencia política e incluso histórica de sus actos. Puede poner en práctica estrategias a la hora de comunicar: asume un papel activo en el proceso de interacción que le da superioridad, improvisa y manipula a través de la palabra. Utilizando la terminología de Bordieu podemos decir que Cortés pone las leyes del mercado a su favor para convertir su competencia lingüística (y en especial la estratégica) en capital lingüístico y así someter al mundo aborígen.

El enfoque de S. Todorov es novedoso porque a las argumentaciones habituales para explicar el triunfo español en América agrega uno, nuevo y original basándose en el poder de la palabra, el lenguaje, en la conquista del “otro”. Para el autor los mayas y los aztecas perdieron el dominio de la comunicación (“la palabra de los dioses se les ha vuelto ininteligible”), en cambio para Cortés el lenguaje funciona como un instrumento concreto de acción sobre “el otro”, le sirve para dominar. Cortés es el representante de la lengua dominante, el que sabe utilizar las estrategias del lenguaje: improvisa ante lo nuevo y manipula al otro. Así demuestra que la lengua no es solamente un instrumento de comunicación o incluso de conocimiento sino también un instrumento de poder en el que se busca no sólo ser comprendido sino también creído, obedecido, respetado, distinguido.

El texto de Todorov, análisis científico de la producción de sentidos emanados de quienes fueron los protagonistas de la conquista se complementa con dos textos literarios: “*El largo atardecer del caminante*” de Abel Posse y “Las dos orillas” de Carlos Fuentes”.

En el cuento de Carlos Fuentes el autor nos muestra, a través de otra forma discursiva, la narrativa, el poder de la palabra no ya en Cortés o en Moctezuma sino en un ignoto náufrago, Jerónimo de Aguilar que al actuar de traductor entre Cortés y los mayas puede utilizar el poder de la palabra (traducir mintiendo, aunque diciendo la verdad) Sin embargo a lo largo del relato con la aparición de Malinche (hija de un gran guerrero indio, se cree princesa) que actúa de traductora del maya al nahualt (lengua azteca) se muestra como ambos (Jerónimo de Aguilar y Malinche) se disputan el poder

a través de la palabra – son los traductores, los comunicadores necesarios, poseen la información – hasta que finalmente Aguilar es desplazado al aprender Malinche la lengua castellana.

Por último, *El largo atardecer del caminante* es una novela histórica en la que los alumnos pueden diferenciar diferentes discursos: el discurso de la corona, el de la iglesia Católica, el de los conquistadores, el de los aborígenes y el propio discurso del protagonista, Alvar Nuñez Cabeza de Vaca, que realiza una crítica al mundo español, valorando la cultura indígena y poniendo en cuestionamiento la propia.

Los tres textos son la base para que los alumnos realicen un trabajo comparativo de cómo es abordado por estos autores, el triunfo de la comunicación en su expresión estratégica, por parte de los españoles y el valor de la palabra y su poder para conquistar.

Bibliografía

- Fuentes, Carlos.* “Las dos orillas”. En: El naranjo Bs. As. Alfaguara, 1993.
Posse, Abel. El largo atardecer del caminante Bs. As. , Emecé, 1996.
Todorov, Tzvetan. La conquista de América Méjico, siglo XXI, 1991.
Bourdieu, Pierre. “El mercado lingüístico”. En Questions de Sociologie, París Ed De Minuit, 1980. Traducción Mabel Piccini.
Bourdieu, Pierre. “La economía de los intercambios lingüísticos” En Langue francaise, París, 1977.

Este trabajo fue presentado en el 6º Encuentro docente de la U.N.L.P. octubre 1999.

EL ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS EN 8^{VO} AÑO DE LA E.G.B.

“LA SOCIEDAD ESTAMENTAL
DEL AÑO 1000:
LA TEORÍA DE LOS ÓRDENES”

Prof. Silvia Tizio

Fundamentación del proyecto de análisis de los discursos

La escuela convive penosamente, por cierto, con una cultura mediática que se apropia cada vez más de la realidad y no precisamente para analizar en profundidad o explicarla.

Los medios incesantemente presentan acontecimientos espectáculo, dispersos, sin categoría, condenados a lo inclasificable. Acontecimientos que bombardean con un saber desnucleado, interrogativo, hueco de sentido. Proliferan los falsos acontecimientos que parasitan los verdaderos. Se da la paradoja de una sobre información permanente y, en realidad, una subinformación crónica.

Este fin de milenio asiste a un nuevo acontecimiento que ya no le pertenece al historiador como categoría de análisis, no lleva su sello al haber sido despojado de su eficacia temporal.

En este sentido enseñar Historia implica una responsabilidad ineludible

cual es la de posicionar críticamente a los alumnos frente a la realidad, permitirles una lectura comprensiva del pasado como condición necesaria para la comprensión del presente.

Entendemos que el análisis de los discursos permite desarrollar en los alumnos la habilidad de partir del texto, de su superficie, de su verdadera intencionalidad.

De allí el valor instrumental de este procedimiento que posibilita al alumno la captación sesgada, reflexiva y crítica de los múltiples discursos de los que son la mayoría de las veces receptores solidarios.

La experiencia realizada ha partido de las siguientes hipótesis:

- a) Las prácticas discursivas – los discursos – siempre están en relación con las prácticas sociales.
- b) Estas relaciones entre prácticas sociales y discurso pueden ser descubiertas en el discurso mismo a partir de lo que se dice y de lo que se omite, en las marcas textuales e intertextuales.
- c) Los discursos dominantes organizan una aprehensión del mundo, esto es, organizan la experiencia.

A continuación se presenta una experiencia realizada en el aula con alumnos del 8vo. Año del E.G.B.

Texto N° 1

“La sociedad de los fieles forma únicamente un cuerpo; pero el estado está constituido por tres. Puesto que la otra ley, la ley humana, distingue otras dos clases: los nobles y los siervos, en efecto, no se rigen por el mismo estatuto...

Aquellos son los guerreros protectores de las iglesias; son los defensores del pueblo, tanto de los grandes como de los pequeños, de todos en una palabra, a la vez que garantizan su propia seguridad. La otra clase es la de los siervos: esta desgraciada ralea no posee nada que no sea fruto de su trabajo. ¿quién podría, ábaco en mano, calcular las preocupaciones que absorben a los siervos, sus largas caminatas, sus duros trabajos? ¿Dinero, vestidos, comida, los siervos lo proporcionan todo a todo el mundo; ningún hombre libre podría sobrevivir sin los siervos. Hay algún trabajo que realizar? ¿Hay que cargar con algo?. Veremos cómo reyes y prelados se convierten en siervos de sus siervos: el amo es alimentado por el siervo, él que pretende alimentar a éste. Y el siervo no ve nunca el final de sus lágrimas y de sus suspiros. La casa de Dios, que creemos una, está, pues dividida en tres: unos rezan, otros combaten y otros finalmente trabajan. Las tres partes que coexisten no sufren por su disyunción; los servicios

que unos rinden son la condición de las obras de los otros dos; cada una por ello menos unido, y es así como el mundo ha podido triunfar y disfrutar de la paz”.

Poema dedicado a Roberto el Piadoso
por Adalbéron de Laon en el año 1020

Texto N° 2

“Ejemplo de los corderos, los bueyes y los perros.

La razón de ser de los corderos es proporcionar leche y lana; la de los bueyes, trabajar la tierra; la de los perros, defender de los lobos a los corderos y a los bueyes.

Si cada especie de esos animales cumplen su oficio, Dios los protege ... Igual hace con los órdenes que ha establecido con vistas a los diversos oficios que se han de realizar en este mundo. Ha establecido a los unos –los clérigos y los monjes- para que rueguen por los otros y para que, llenos de dulzura como los corderos, los empapen con la leche de la predicación y les inspiren con la lana del buen ejemplo un ferviente amor de Dios. Ha establecido a los campesinos para que hagan vivir –como los bueyes con su trabajo- a sí mismos y a los otros. A otros en fin –a los guerreros los ha establecido para que manifiesten la fuerza, en la medida de lo necesario, y para que defiendan de los enemigos, como de los lobos, a los que ruegan y a los que cultivan la tierra”.

Eadmer de Canterbuy (Siglo XI)

Texto N° 3

“El apólogo de Menenio Agripa:

según narra la tradición, la reconciliación entre la plebe y el Senado se logró merced a la habilidad diplomática de Menenio Agripa, un influyente patricio, que logró imponer cordura a los sublevados valiéndose de un sugestivo apólogo.

En cierta ocasión, les dijo, los miembros del cuerpo humano, cansados de trabajar en beneficio del estómago, cuya holgazanería les irritaba, resolvieron cesar en su actividad para castigar así tan injustificado ocio con el hombre. Pero muy pronto los miembros rebeldes se sintieron agotados y entonces comprendieron que la pereza del estómago era más aparente que real, pues si bien eran ellos quienes le entregaban los alimentos, el estómago, en cambio, los asimilaba, creando así la energía necesaria para la vida de todo el organismo.

Patricios y plebeyos, concluyó Menenio Agripa, son, como los miembros y el estómago, dos partes de un mismo organismo, sin cuya colaboración y entendimiento no pueden existir la salud y la fuerza de Roma”.

Análisis del discurso

1. *¿Qué se propone Adalbéron de Laon... describir, analizar, criticar o justificar el orden social existente?*

La pregunta resulta relevante dado que el texto, que inicialmente pareciera insinuar una crítica a un orden social injusto (“...el amo es alimentado por el siervo, él que pretende alimentar a éste”), concluye con la idea de solidaridad entre organizadores y ejecutores, gobernantes y gobernados.

Adalbéron de Laon pone de manifiesto una concepción orgánica y funcional de las clases sociales cuyo carácter aparentemente ingenuo conduce a una visión conformista y aún apologética del orden social existente.

El carácter justificatorio del texto deviene de privilegiar la solidaridad, la cooperación, la asociación y el entendimientos entre las clases, en tanto que el conflicto, la lucha, la jerarquización, la estratificación están ausentes en el discurso.

El discurso del autor, asimilable al discurso del clero y por ende al de la Iglesia, tiende a crear en el imaginario la idea de un orden social en el que prevalece la armonía gracias a la cual todos los órdenes resultan no solo beneficiados sino también posibles.

2. *¿Qué semejanzas es posible advertir entre el Texto N° 1 y el Texto N° 2?*

Ambos presentan un carácter justificatorio privilegiando la alianza de clases, al tiempo que ambos textos presentan una tripartición funcional. En ambos textos se identifica, o más bien, se confunde la prosperidad de los sectores privilegiados con la prosperidad de la sociedad en su conjunto, la suerte de la parte con la suerte del todo.

La tripartición no es creíble como descripción de la realidad. Se trata más bien, de una representación mental, de un deseo: el de actuar sobre lo real para adecuarlo a ese deseo.

Ambos discursos desplazan el conflicto de opuestos por la armonía ternaria. La teoría de los tres órdenes aparecen como un supuesto y un arma

3. *¿Qué diferencias es posible advertir?*

El poema satírico de Adalbéron de Laon remite a la sociedad estamental como el espectáculo que los sectores dominantes se daban a sí mismos.

En cambio el texto N° 2 tiende a una esquematización de esa representación. La fábula permite simplificar la complejidad de la realidad facilitando la aprehensión del mensaje. Se trata de un juego de semejanza, de espejo.

4. *¿Por qué cree usted que Eadmer de Canterbury se vale de una alegoría?*

En primer lugar la alegoría conduce a la identificación del orden natural con el orden social:

Corderos	Bueyes	Perros	Lobos
Clero	Campesinos	Nobles	Invasores (S. IX-X)

Prácticamente en todas las literaturas populares se ha utilizado animales como pretexto para abordar algún aspecto relativo a los asuntos humanos. Se trata de una práctica muy antigua de la que dan cuenta las fábulas de Esopo en el mundo griego en el siglo VI a. J.C.

La identificación tiene un valor demostrativo excepcional, valor didáctico dado que la enseñanza que de ella se deriva es de tipo práctico: son campesinos y siervos de la gleba los destinatarios últimos del mensaje. Las metáforas empleadas por el autor son para éstos realidades familiares y cotidianas. El discurso ha descendido a un nivel más elemental, el esquema se torna simple y el mensaje complejo en términos simples. Hablar de animales y no de personas confiere al discurso un carácter más impersonal y, en consecuencia, de mayor alcance.

La brevedad y la sencillez narrativa de la fábula animal permite transmitir económica y eficazmente un mensaje complejo en términos simples. Hablar de animales y no de personas confiere al discurso un carácter más impersonal y, en consecuencia, de mayor alcance.

Se trata de un discurso de argumentación por analogía. En ocasiones la argumentación por analogía puede emplearse con un marcado carácter satírico y crítico del orden social establecido actuando como vehículo de crítica social.

En segundo lugar la identificación del mundo natural con el mundo social conduce directamente a la idea de la inevitabilidad del orden “creado” y, al mismo tiempo, de inmutabilidad.

El orden social, al igual que el orden natural, no puede ser transgredido o alterado impunemente. Por ser un orden natural es necesariamente bueno (“...Si cada especie de esos animales cumple con su oficio, Dios lo protege...”) ¿Es posible hacer una lectura de los silencios y de las omisiones? Evidentemente una de las finalidades del discurso es el de persuadir, y no sólo convencer, a través de la argumentación retórica, es decir, lograr un resultado práctico en un auditorio concreto y particular, una actitud determinada que lleve al destinatario a la acción, a la inacción o a la reacción.

La lectura de los puntos suspensivos deja planteada la inquietud: ¿Qué ocurriría entonces si alguno de estos animales, o alguno de los estamentos (bellatores, oradores o laboradores) no cumplieran con su oficio tal como le fue

asignado por Dios?. Inquietud de no poca monta en una sociedad profundamente piadosa para la cual es el plano trascendente el único plano relevante. Bajo una descripción aparentemente ingenua la intencionalidad política emerge con fuerza.

El discurso explicita y omite, es por ello que debe descifrarse en el texto la transcripción de algo que manifiesta y oculta a la vez. Los discursos suelen decir en silencio algo diferente de lo que en realidad dicen.

En tercer lugar la filiación del tiempo social como tiempo natural implica una conceptualización cíclica y recurrente de un tiempo en el que no es posible desenvolvimiento o desarrollo alguno. El discurso, valiéndose de la alegoría, neutraliza cualquier posible noción de creación, novedad o progreso en el plano social. Se elude la posibilidad de dislocación de una causalidad circular.

5. *¿Por qué cree usted que se ha incluido el Apólogo de Menenio Agripa que no corresponde a la sociedad feudal sin a la República romana?*

El Apólogo, al igual que la fábula, son ambos razonamientos por analogía: llevan a una conclusión sobre la base de ciertos rasgos semejantes entre dos o más objetos conocidos. En este tipo de razonamiento es decisivo saber elegir los rasgos de la semejanza que deben referirse siempre a cualidades realmente significativas y no a algunos aspectos accidentales.

La inclusión del Apólogo ha sido contemplada en virtud de su carácter de fábula ideológica justificadora basada en una comparación funcional cuyo éxito ha radicado precisamente en su simplicidad. Unos siglos después (siglo XVI) los sectores privilegiados preferirán identificarse no con el estómago sino con un órgano más sutil: la cabeza.

Los tres textos seleccionados son producidos desde el poder y parecieran estar destinados a exorcizar el cambio y la ruptura y a desterrar del imaginario perspectivas de movilidad social individuales o colectivas. Tales pretensiones no resultaría más que una “desnaturalización”, un hecho excepcional, un verdadero descarrío.

Estos discursos niegan serenamente lo que la tumultuosa realidad revela.

La teoría de los tres órdenes, que data del año 1000 aproximadamente, ha tratado de difundir una imagen estática de la sociedad ignorando deliberadamente la aparición de capas nuevas, las capas urbanas, cuyo modo de vida descansaba más en la ganancia de dinero que en la apropiación de la tierra. La reacción de la Iglesia es negativa: “Dios ha creado al clero, los caballeros y los trabajadores; pero el diablo ha creado los burgueses y los usureros” (Sermón inglés del siglo XVI)

Estos sectores inicialmente marginales de la sociedad feudal buscarán ya

hacia el siglo XI un sitio, dado que ellos son también, como el clero y la nobleza, un estado de excepción: son hombres libres de hecho, raro privilegio en un mundo en el que prevalecen los vínculos de dependencias personal o la servidumbre.

La tripartición funcional los omite, los ignora y nuevamente, los margina, ahora de otro modo. El silencio y la omisión, la negación de la realidad parecieran ser una vía alternativa al mantenimiento del viejo orden de cosas.

“Yo supongo – afirmaba Michel Foucault- que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatoria y esquivar su pesada y temible materialidad”.

El presente trabajo fue presentado en el 6to. Encuentro Docente de la U.N.L.P. octubre 1999.

LA COMPRENSIÓN DE LA HISTORIA EN EL 3^{ER} CICLO DE LA E.G.B.

DESDE LA HISTORIA
DE LAS MENTALIDADES

Experiencia áulica

Prof. Silvia Tizio

Con frecuencia la mayoría de las experiencias realizadas en el aula no llegan a trascender más allá, en el mejor de los casos, del ámbito departamental correspondiente a la asignatura o a comentarios informales entre los profesores en el breve espacio de los recreos.

Algunas experiencias no debieran merecer este destino como así tampoco verse canceladas, cerradas definitivamente al finalizar el ciclo lectivo, con la devolución de los trabajos y algún concepto más o menos elogiosos por parte del profesor.

La respuesta de los alumnos a la Propuesta de Trabajo, que se intenta reseñar aquí, la creatividad puesta de manifiesto, la sorprendente adecuación a la consigna, tanto en lo conceptual como en lo formal, en tiempo extra-clase dedicado, el permanente hacer y rehacer sobre borradores y fundamentalmente el interés, el entusiasmo y, en algún caso, hasta el sentido del humor (una vía más y no poco válida al conocimiento), puesto de manifiesto en sus producciones es lo que ha motivado este trabajo que espero refleje,

aunque sólo sea parcialmente, la calidad de sus logros.

La experiencia fue realizada por alumnos del 2do. Nivel (hoy 9no. Año de la E.G.B. 3) en cuatro divisiones del Colegio Nacional “Rafael Hernández” y en una división del Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo” durante el año lectivo 1995. la propuesta involucró unos 180 alumnos cuyas edades oscilaban entre los 14 y 15 años.

La Propuesta de Trabajo

Siendo el objeto de la Historia “el hombre” o, más bien, “los hombres en el tiempo”, los alumnos fueron orientados en el sentido de privilegiar en sus investigaciones a una multitud anónima y silenciosa que sus manuales y la bibliografía más tradicional no aciertan a identificar como verdadero “agente” histórico.

Una multitud que no ha dejado testimonio voluntarios, no han podido, no han sabido...

Los alumnos intentaron acercarse a estos hombres y mujeres del pasado asomándose a su vida cotidiana, haciéndoles preguntas, toda clase de preguntas surgidas de sus propios intereses. Ellos curiosamente actuaron, dentro de sus posibilidades, como el historiador en su mesa de trabajo: lanzaron al pasado interrogantes vinculados con sus propias inquietudes y preocupaciones del presente.

El objetivo: comprender, porque de eso se trata, el fenómeno de la mentalidad.

Los alumnos abordaron temas tales como el de la sexualidad, el amor, la familia, la niñez, la fe, la herejía, la superstición, los temores, las certezas y las angustias. Exploraron sus ideas sobre el honor, la justicia, la libertad.

Se amoldaron, de algún modo, a sus posibilidades y a sus prisiones, en suma, a su mentalidad.

Hobsbawm ha dicho que los fenómenos más superficiales son, en ocasiones, los más profundos. Adherir a esta afirmación implica, en realidad, adherir a un planteo metodológico diferente.

En este sentido los alumnos debieron relevar material que la historiografía más tradicional ha tendido a ignorar o no ha sabido, en realidad, estimar.

El Trabajo de Investigación propuesto generó en ellos una actitud de indagación casi permanente (y es probable que ello se debiera, en gran medida, a que lo que se proponía investigar partía de sus propias inquietudes) durante los tres meses en los que se desarrolló la propuesta.

La indagación apuntó a aspectos inhallables en sus libros de texto, manuales, etc. aspectos banales, superficiales de la vida de los hombres del pasado, pero no por ello menos valiosos.

El tipo de análisis que los alumnos debieron hacer de los datos relevados (en su mayoría testimonios involuntarios), requirió una lectura diferente al análisis de textos historiográficos con el cual están más o menos familiarizados.

El terreno de la Historia de las Mentalidades pareciera no ser muy preciso, por lo que Georges Duby ha llegado a afirmar que esta historia analiza los residuos de la historia, el “no se qué”. ¿Cuál es su terreno? Difícil de precisar dado que se encuentra entre:

- Lo individual y lo colectivo
- El tiempo largo y lo cotidiano
- Lo inconsciente y lo intencional
- Lo estructural y lo coyuntural
- Lo marginal y lo general

¿Qué es la Mentalidad?

Son las representaciones colectivas y anónimas, son las maneras de sentir, pensar y actuar que prevalecen en una sociedad en un tiempo dado.

La Historia de las Mentalidades analiza lo que escapa a los sujetos individuales, de modo que su contenido es impersonal. La mentalidad se revela en aquello que parece falto de raíz, nacido de la improvisación, en los gestos maquinales y repetitivos, en las palabras irreflejas, en los estados de ánimo colectivos.

Por eso el peor de los errores, el más insidioso, es el del anacronismo, es decir, atribuir a los hombres del pasado deseos, móviles, fines y valores que nos son propios. Los alumnos están así siempre expuestos al anacronismo de no orientarlos en forma permanente durante la investigación. En este sentido debe enseñárseles a arbitrar los recaudos necesarios para evitar el error.

Los alumnos debieron adquirir las nociones más elementales en relación a la Historia de la Mentalidades orientados por el docente.

Los contenidos conceptuales de la asignatura en el 2do. Nivel (9no año) se refieren a la Edad Media en Europa Occidental: el programa comienza con la crisis del siglo III y termina en el siglo XV y la transición a la Modernidad.

El Trabajo Práctico Especial fue indicado en el mes de agosto y su fecha de entrega pautada para fines del mes de noviembre, de modo que disponían de tres meses para relevar, organizar e interpretar los materiales.

El tema propuesto: *Las Mentalidades en la Baja Edad Media en Europa Occidental (siglos XI al XIV)*, es decir, que al iniciar sus investigaciones en relación al tema ya habían adquirido nociones básicas en relación a los orígenes y causa del Feudalismo, al tiempo que desarrollaban en clase temas tales como la expansión del Occidente cristiano en sus aspectos económicos, sociales, políticos, culturales, etc. En forma paralela, extra-clase, comenzaban a realizar el relevamiento de

datos banales, superficiales, residuales, de cuyos libros de texto o no daban cuenta o abordaban superficialmente y de manera muy fragmentaria.

Se sugirió la modalidad grupal de trabajo (no memos de cinco integrantes por grupo) y esto por una consideración de orden práctico: la modalidad individual hubiera excedido de un adecuado seguimiento y evaluación por parte del docente.

Precisadas estas cuestiones ... ¿Qué fuentes utilizar?

Todas. Absolutamente todo lo que encontraran en relación al tema: documentos escritos (históricos e historiográficos), cuentos, novelas, mitos, suposiciones históricas, leyendas.

Se indicó la observación atenta y crítica de todas las manifestaciones artísticas: pinturas, esculturas, dibujos, grabados, frescos, relieves. También la observación del andamiaje material de la civilización europea occidental: armas, utensilios, vestimentas, adornos, herramientas, implementos agrícolas, etc. Comenzaron con el relevamiento de imágenes: arquitectura, diseños urbanos, paisajes rurales

La imagen tiene para los alumnos un enorme poder dado que suscita en ellos otras imágenes que construyen de una manera asombrosamente creativa.

En muchos casos el docente propuso y los alumnos dispusieron... identificaron fuentes posibles que no les había sido expresamente indicadas: la alimentación, los tabúes, etc...

Entre las fuentes evocadoras de imágenes se otorgó un papel importante a las películas: Robin Hood, Navigator, El Nombre de la Rosa, Sir Lancelot. Para su análisis hubieron de diseñarse Guías de observación ante el requerimiento de los alumnos, que no acertaban a identificar lo imaginario de lo real, lo ficticio y estético de lo estrictamente histórico.

¿Qué forma revestirían sus producciones?

La Propuesta fue muy puntual en cuanto a una cuestión: monografías no, y ello porque la experiencia docente indica que a la hora de producir una monografía los alumnos tienden a implementar el viejo y poco productivo sistema de "tijeras-y-engrudo"

Fueron sugeridas cuatro grandes modalidades:

Trabajos escritos	
Periódicos	Cuento
Revistas	Leyenda
Diarios íntimos	Mito
Cartas abiertas	Suposición histórica

Trabajos en video	
Documental	Almuerzo con personalidades
Programa periodístico	Programa unitario
Periodístico con invitados	Capítulo de miniserie
Noticiero	Testimoniales

Trabajos en cassetes	
Programa radial	Informativo

Maquetas	
Feudo	Armas
Castillo	Indumentaria
Implementos agrícolas	Medios de transporte
Ambito rural	Ambito urbano

Esta modalidad se agotaban en la entrega del trabajo, sino que la maqueta entregada suponía, paralelamente, una clase explicativa, más que descriptiva, en relación a lo producido. La maqueta debía cumplir con una pauta central cual era la de representar visualmente la transformación de objetos significativos de la Baja Edad Media.

Estas cuatro modalidades fueron presentadas en la propuesta como modalidades posibles, no únicas ni excluyentes, de modo que la presentación podía revestir cualquier forma que los alumnos consideraran viable o pertinente, previa consulta con el docente. De hecho los alumnos plantearon otras o combinaron ingeniosamente algunas de ellas.

Obviamente las modalidades de trabajo propuestas hicieron uso de licencias que parecieran conducir al anacronismo histórico, talles como el de presentar un periódico en una época que no conoce la imprenta o de grabar un programa televisivo sin la tecnología que lo posibilite. En realidad, se consideró que el

uso de estas licencias se justificaba en virtud de las posibilidades de expresión que las mismas brindaban al alumno, permitiéndole acceder a un universo complejo y lejano, en el tiempo y en el espacio, a través de una actividad que se vincula con el juego y la suposición (“hacer de cuenta que...”)

Se pudo advertir que actividades planteadas de este modo tienen la ventaja, sobre otras metodologías más tradicionales, de potenciar su imaginación y su creatividad, dos componentes muchas veces desestimados desde lo estrictamente académico y, sin embargo, valiosísimos cuando el docente se propone motivar al grupo.

Evaluación

El trabajo fue indicado en el mes de agosto, momento en el que ya se había trabajado en clase contenidos conceptuales insoslayables para la realización de la Propuesta. La fecha de entrega quedó fijada para fines de octubre.

La evaluación se realizó en tres etapas:

1. *Evaluación diagnóstica*: Se realizó al comenzar el trabajo. Ella brindó información a docente respecto de procedimientos, conceptos y actitudes que los alumnos traían antes de comenzar el proyecto. Permitió conocer sus ideas previas en relación al tema.
2. *Evaluación de proceso*: se hizo un seguimiento permanente en esta etapa en lo relativo a relevamiento bibliográfico, lectura e interpretación de textos, interpretación de imágenes y objetos de diversa índole por ellos interrogados. Se fue evaluando el proceso de producción al tiempo que se sugerían las modificaciones necesarias y correcciones pertinentes.
Durante esos tres meses los alumnos se acercaban en los recreos casi invariablemente con preguntas del tipo de: ¿En la Edad Media podía ocurrir que...? ¿Era posible esto o aquello...?
Además exponían sus ideas, consultaban sus dudas o defendían cierta posición adoptada en torno de algún problema, todo lo cual permitió al docente evaluar el proceso de aprendizaje y no necesaria ni únicamente la producción final, es decir, el trabajo a entregar en tiempo y forma
3. *Evaluación de logros*: se evaluó el trabajo entregado y ello se hizo atendiendo a tres cuestiones centrales.

Evaluación conceptual:

- El conocimiento de los contenidos: actuales y conceptuales.

Evaluación procedimental:

- La expresión (escrita, oral, gráfica) de esos contenidos.
- La búsqueda, asimilación, retención y organización de la información.
- La capacidad de inventar, crear.
- La capacidad de analizar.
- La capacidad de producción grupal.
- La reflexión acerca de los propios procesos cognitivos.

Evaluación actitudinal:

- La responsabilidad en la tarea.
- La disposición en la ejecución del trabajo.
- La tolerancia, la solidaridad, el respeto por el otro.
- La curiosidad, la relatividad, la rigurosidad de pensamiento.
- La transferencia de contenidos, es decir, la posibilidad de transferir lo apreendido a problemáticas distintas.

En esta etapa pudo evaluarse tipos y grados de aprendizaje.

El carácter grupal de la actividad propuesta comprometió a cada uno de los integrantes con la totalidad de lo producido, si bien quedó individualizada en la entrega la temática o aspecto particular desarrollado por cada alumno.

Conclusión

De hecho la respuesta recibida de los alumnos, considerando que se trata de chicos de 14 a 15 años excedió las expectativas iniciales en cuanto a la captación y comprensión de la problemática propuesta.

La mentalidad un tema difícil, complejo, con un grado de abstracción que pareciera no adecuarse a alumnos de esa edad, apareció en la mayoría de sus trabajos.

Cientos de hombres y mujeres imaginarios cobraron vida: campesinos libres, siervos de la gleba, oscuros monjes, prósperos mercaderes. Todos ellos tenían algo que decir: en los diarios, en sus papeles privados, en sus contratos, en sus diarios íntimos, en sus pertenencias...

Todos comenzaron a hablar a la vez y sólo había que escucharlos.

Los trabajos en cuestión merecen, en realidad, un trabajo aparte. Sólo cabe destacar que:

- Los alumnos rara vez ocuparon de juzgar a sus personajes, más bien tendieron a explicar el motivo de sus conductas, de sus pensamientos, de sus acciones.
- Fueron poco frecuentes los anacronismos, no atribuyeron a estos hombres y mujeres los propios valores como adolescentes de fin de siglo...de fin de milenio.

¿Qué quedará para ellos de este trabajo? ¿Cuál habrá sido su utilidad? Seguramente algunos habrán aprendido que las mentalidades no surgen de la nada ni por capricho, que no son producto del azar, sin que resultan de condiciones concretas de la vida material de los hombres.

Sabrán que la mentalidad que prevalece en una época dada, cualquiera sea ésta, habrá que rastrearla en los procesos de producción, en las configuraciones sociales y en las estructuras de poder establecidas.

Habrán aprendido también que los grandes hombres, los hombres egregios, aquellos que sí aparecen en sus libros de texto, tiene más en común con sus contemporáneos de lo que se suele admitir y que las grandes personalidades son quizás aquellas que han podido decir lo que los contemporáneos necesitaban o esperaban escuchar.

Y quizás, finalmente, que la mentalidad es mucho más que la sumatoria de las maneras de sentir, pensar y actuar de los hombres en forma individual y que existe en ella algo de caótico, imprevisible, azaroso y, por tanto, creador.

El presente trabajo fue presentado en las 5^{as} Jornadas de Enseñanza Media Universitaria. Huerta Grande - Córdoba-Septiembre 1997.

Bibliografía

Referida a mentalidades:

Bloch, M. Introducción a la Historia. Méjico, F.C.E., 1952.

Besançon, A. "El inconsciente". (En: Le Goff, J. Hacer la Historia. Barcelona, ED. Laia, 1978, Tomo III).

Braudel, F. La Historia y las Ciencias Sociales. Madrid, Ed. Alianza, 1968.

Duby, G. Historia social e ideología de las sociedades. Barcelona, Ed.

- Anagrama, 1976.
- Duby, G.* "Histoire des mentalités" (En: Samaran, Ch. L'Histoire et ses méthodes Bruges, Ed. Gallimard, 1973).
- Duby, G.* Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos. Sgo. De Chile, Ed. Andrés Bello, 1995.
- Febvre, L.* Combates por la Historia. Barcelona, Ed. Ariel, 1970
- Le Goff, J.* "Las mentalidades: una historia ambigua" (En: Le Goff, J. Ob. Cit.).
- Rude, G.* "Introducción" (En: La multitud en la historia. Madrid, Ed. Siglo XXI, 1979).
- Viene, P.* Comment on écrit l'histoire. Paris, Ed. de Seuil, 1979.
- Vovelle, M.* ideologías y mentalidades. Barcelona, Ed. ariel, 1985.
- White, L.* "Historia y clavos de herradura". (En: Curtiis, L. P. El taller del historiador. Méjico, F.C.F., 1975).

Referida a cuestiones pedagógicas:

- Pozo, J., Asencio, M. y Carretero, M.* La enseñanza de las Ciencias Sociales. Barcelona, Aprendizaje Visor, 1987.
- Finocchio, S.* Enseñar Ciencias Sociales Bs As, FLACSO-Troquel, 1993.
- Braslavsky, C., Birgin, A. y otros.* La formación de profesores. Impacto, pasado y presente. Bs. As., FLACSO-Miño Dávila, 1992.
- Carretero, M. y Pozo, J.* La Historia y la Geografía dentro de las Ciencias Sociales. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.
- Coll, C y otros.* Los contenidos de la Reforma, Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes Madrid, Aula XXI - Santillana, 1992.
- Coll, C.* Psicología y Currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar. Barcelona, Laia, 1987.

LA APLICACIÓN DE LA LÓGICA DEÓNTICA EN LA INDAGACIÓN ÉTICA Y SOCIAL

Prof. Claudio M. Arca

Formación Ética y Ciudadana y Filosofía para Niños

A partir del año 1997, se incorpora en la currícula del Bachillerato la asignatura Formación Ética y Ciudadana en todos los cursos del tercer ciclo de la EGB, adoptándose para su desarrollo el Programa de Filosofía para Niños (FPN)

Este programa fue creado hace treinta años por el filósofo norteamericano Matthew Lipman. Tal como el autor lo relata en su artículo “Acerca de cómo surgió *Filosofía para Niños*”, el motivo de su creación tuvo origen en el dudoso valor de los cursos tradicionales de lógica, donde se enseñaban tardíamente reglas y silogismos a alumnos (en su caso universitarios) cuyos hábitos ya estaban firmemente establecidos, de modo que la lógica poco podía hacer para ayudarlos a mejorar su pensamiento.

Sin descartar la importancia de esta disciplina, Lipman creyó que debía modificarse la metodología de su enseñanza. De esta manera sostuvo que

una forma de ayudar a los niños a pensar mejor podía ser a través de un relato de ficción, donde un grupo de niños discuten cooperativamente modos de pensar efectivos que luego les resultan relevantes para investigar otros temas problemáticos de sus vidas, entre ellos los éticos y sociales. A través de estos relatos el objetivo de Lipman era ofrecerles a los niños un modelo investigación grupal para que ellos luego lo implementaran en el tratamiento de un problema en el aula. Así nace su primera novela filosófica: *El descubrimiento de Ari Stóteles*.

La lógica en el Programa de Filosofía para Niños

La enseñanza de la filosofía es entendida entonces como investigación filosófica colectiva donde la lógica es una herramienta que conduce la indagación y a la vez también (según vimos) un tema de indagación, lo que Lipman llama *pensar en el pensar*:

En sus relatos, los contenidos de lógica se limitan a algunos conceptos de lógica formal clásica (principalmente la silogística, pero también rudimentos de lógica proposicional, de clases y de relaciones), a los que se suman algunos otros de lógica informal (también llamado *enfoque de las buenas razones*), entre ellos el análisis de las inferencias inductivas y las falacias materiales.

Ambas lógicas (formal e informal) se complementan. Por un lado, la lógica formal regula las relaciones entre las oraciones a través de reglas que controlan la *consistencia* y la *consecuencia lógica*— es decir, la corrección estructural de los discursos argumentativos—, y de este modo, “proporcionan un medio para captar y examinar los propios pensamientos de una manera estructurada y clara”¹. Por su parte, la lógica informal, que contempla el dar y valorar razones, se rige por criterios más intuitivos, menos rigurosos, teniendo en cuenta una gran variedad de situaciones o contextos.

La contribución de la lógica deóntica²

El programa de Formación Ética y Ciudadana comprende la indagación sobre normas (sean éstas morales, jurídicas o de otra índole); por eso, sería importante incorporar los aportes de una de las variantes de la lógica modal: la lógica deóntica, no contemplada por Lipman.

Este sistema teórico permite controlar formalmente el discurso normativo, ya sea moral o del derecho. Su desarrollo sistemático corresponde al lógico finlandés Georg H. von Wright, aunque se pueden rastrear antecedentes en

autores anteriores, incluso en Aristóteles.

Como todos sabemos el lenguaje de las normas maneja algunas nociones de obligación, permisión y prohibición, entre las cuales el citado autor encuentra ciertas relaciones de consecuencia lógica.

Veamos algunos ejemplos:

- De la norma “está prohibido fumar”, se desprenden las siguientes: “no es obligatorio fumar”, “está permitido no fumar” y “no está permitido fumar”...
- De la norma “es obligatorio votar”, se desprenden “no está prohibido votar”, “está permitido votar” y “no está permitido no votar”.

Una manera sencilla de efectuar un tratamiento riguroso de estas relaciones es a través del cuadrado de oposición deóntico, donde las reglas de contrariedad, subcontrariedad, contradicción y subalternación guardan analogía con sus correspondientes de los cuadrados de oposición de la silogística³ y de la lógica modal alética⁴. Por ejemplo una norma que obliga hacer algo es *contraria* a otra que lo prohíbe, ya que ambas no se pueden cumplir a la vez pero sí omitirse; una norma que prohíbe hacer algo es *contradictoria* con otra que lo permite, ya que no es posible cumplirlas ni omitirlas simultáneamente.

Siguiendo la metodología de FPN, se trata de ubicar las normas en un determinado contexto, a partir del cual los alumnos puedan descubrir sus relaciones y las reglas que las regulan, y no de efectuar una exposición sistemática de las nociones básicas de esta rama de la lógica.

Para terminar, se puede decir que los aportes de la lógica deóntica son necesarios pero no suficientes. Necesarios porque permiten efectuar el control formal sobre las normas y sus relaciones, (cuidar, por ejemplo, que un reglamento institucional o un código guarden consistencia y consecuencia lógica) Y a la vez no son suficientes porque la valoración o aceptabilidad de una norma corresponde a otro nivel de análisis (llamémosle *filosófico*), donde seguramente resultará más apropiado aplicar la lógica informal, ya que el dar razones contempla tanto el contenido de lo que se argumenta como el contexto en que se realiza, y esto excede el campo de lo estrictamente formal...

Citas

¹ Lipman, M. La Filosofía en el Aula. Madrid, de la Torre; pág. 231.

² Para iniciarse en el estudio de la lógica deóntica es muy recomendable Lógica, proposición y norma de Echave, D. y otros (Buenos Aires, Astrea, 1986). Para su profundización, se puede recurrir a Introducción

a la lógica contemporánea de Blanché, R. (Bs. As., Lolhé, 1963), y a Norma y acción; una investigación lógica, de Wright, G. H. von (Madrid, Tecnos, 1970).

³ La silogística es el apartado de la lógica que estudia las relaciones de inferencia entre enunciados afectados por los cuantificadores “todo”, “algún”, “ningún” y otras expresiones equivalentes.

⁴ La lógica modal alética estudia las relaciones de inferencia entre enunciados afectados por los operadores “es necesario que”, “es suficiente que”, “es posible que”, “es imposible que”.

Bibliografía

- Blanché, R.* Introducción a la lógica contemporánea, Bs. As., Lolhé, 1963.
Deaño, Alfredo. Introducción a la lógica formal, Madrid, Alianza, 1986.
Echave, D. y otros. Lógica, proposición y norma, Buenos Aires, Astrea, 1986.
Kohan, W. y Waksman, V. (compiladores) ¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, 1997.
Lipman, M. La Filosofía en el Aula. Madrid, de la Torre, 1992.
Wright, G. H. Von. Norma y acción; una investigación lógica, Madrid, Tecnos, 1970.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: UN APORTE AL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Reflexión sobre la práctica

Prof. María Inés Botana
Prof. Daniela Patricia Nieto

Lo que los niños puedan hacer juntos hoy podrán hacerlo solos mañana.
Vigotsky

No basta con saber; hay que aplicar. No basta con querer; hay que hacer.
Goethe

Introducción

Como respuesta a la necesidad de adaptar la enseñanza de la geografía al perfil pedagógico del Bachillerato de Bellas Artes se contribuye con un aporte didáctico que prioriza y revaloriza las potencialidades artísticas del alumno en el aprendizaje de los contenidos conceptuales de nuestra ciencia geográfica.

“La enseñanza de la Geografía,...permite contribuir al desarrollo de los indicadores más significativos de la creatividad; cualidades que están estre-

chamente relacionadas con procesos intelectuales que denotan el cultivo de los rasgos de un pensar inteligente.”¹

El enfoque didáctico y metodológico que presentaremos muy sintéticamente en el presente trabajo, es aplicable en los distintos niveles educativos de la enseñanza de la Geografía.

Desarrollo

Partiendo de la base que el conocimiento que deben adquirir los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía debe contener conocimientos sensorio-empíricos, conocimientos teóricos y conocimientos metodológicos, hemos propuesto distintas estrategias de trabajos prácticos, combinando los tres tipos de conocimientos mencionados precedentemente.

Se tuvo en cuenta: fomentar la obtención de información de fuentes primarias que se combinen y extrapolen, capacidad de observación selectiva, actitudes críticas, apertura a la experiencia, ausencia de represión, imaginación, originalidad, capacidad de síntesis, elaboración de hipótesis, curiosidad permanente por lo desconocido, solución de problemas y reconocimiento de nuevos problemas, determinación propia a la actuación, por nombrar un número importante de consignas que se les propuso en los trabajos a realizar.

Las habilidades específicas del perfil de nuestros alumnos, nos permitió llevar adelante nuestros objetivos.

Dos propuestas de aplicación:

Propuesta 1

Programa de Radio: “Modelos Económicos en el Espacio Europeo”

Proyecto en educación formal:

El ejemplo que se incluye corresponde al diseño de un proyecto didáctico dirigido a estudiantes de 9º año de EGB (Tercer ciclo de EGB) del Bachillerato de Bellas Artes.

Se plantea como un proyecto interactivo, teniendo presente la expresión de César Coll cuando sostiene la articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado...

y... entendida como la forma de organización de la actividad conjunta, define el marco en el que cobran sentido, desde el punto de vista de la influencia educativa, las actuaciones respectivas y articuladas del profesor y los

alumnos en el transcurso de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje.

Concretamente se propone el eje interactivo de un proyecto sobre el espacio Europeo con el objetivo de analizar los Modelos Económicos (Capitalismo y Socialismo), donde el docente guiará al grupo de alumnos. Los mismos divididos en grupos recopilarán información y datos, los cuales serán la base para la elaboración de un *programa de "RADIO"*.

Ámbitos de la aplicación:

La propuesta reconoce como instancia de aplicación de desarrollo el aula.

Fundamentación:

Se considera de suma importancia la interacción comunicativa entre los actores comprometidos en la situación didáctica (docentes-alumnos-directivos) para el logro de la negociación y la comprensión propias del aprendizaje significativo. Se apunta a una visión holística de problemáticas reales, su evolución a través del tiempo, sus relaciones conyunturales, abordándolas desde las distintas perspectivas, respondiendo al análisis de los Modelos Económicos que afectan de manera desigual al conjunto de los países del mundo.

Temática a desarrollar:

Modelos económicos: "El Capitalismo y El Socialismo"

Expectativas de logro:

Generales:

- Comprensión de los cambios producidos en el espacio europeo a partir de la caída de la EX-URSS.
- Análisis de manifestaciones de diferentes realidades europeas y comparación con el resto del mundo.

Particulares:

- Comprender diferentes posturas.
- Reconocer e interpretar formas verbales de comunicación.
- Utilizar diferentes códigos en el intercambio del mensaje.
- Trabajar cooperativamente, socializar pertenencias, cumplir la función de equipo, solidarizarse, escuchar, y apreciar el trabajo de los compañeros.

Método de trabajo en grupo:

Realización de un programa de Radio, siguiendo los siguientes ítems:

- a) Planteo de una hipótesis de trabajo.
- b) Recolección de información y primera aproximación al tema.

- c) Ordenar y sistematizar la información.
- d) Análisis del problema en profundidad.
- e) Preparación de los informes del grupo.
- f) Comunicación de los informes al resto de la clase. Puesta en común.

Evaluación

Evaluación inicial:

- *Finalidad:* identificación del grupo destinatario.
- *Procedimientos:* Observación sistémica con registro escrito, consulta de documentación.
- *Instrumentos:* ficha registro.

Evaluación del proceso:

- *Finalidad:* ajustar la intervención en función de la información obtenida respecto de la marcha del proceso, comunicar a los alumnos sus progresos, reorientar y estimular frente a las dificultades.

Procedimientos:

- *Observación y registro de:* la participación efectiva en los distintos momentos de la clase, el esfuerzo y la dedicación en la resolución de las actividades, conceptualización oral, riqueza de aportes, la progresiva modificación de actitudes.
- *Instrumentos:* registro de opinión.

Evaluación final:

- *Finalidad:* obtener una apreciación global del rendimiento atendiendo tanto al proceso como al resultado.
- *Procedimientos:* apreciación de las producciones finales de los alumnos, administración de expresiones orales (radio, debate, opiniones).
- *Instrumentos:* registro de opinión.

Propuesta 2

“El Diario de las Historias de Vidas de Inmigrantes”

Proyecto en educación formal:

El siguiente trabajo fue desarrollado con alumnos de segundo año del ciclo superior, donde tuvieron que aplicar conocimientos teóricos sobre el

proceso migratorio de la República Argentina, estrategias y/o conocimientos metodológicos como son técnicas cualitativas sobre historias de vida y la experiencia empírica.

Fundamentación:

Realizar entrevistas en profundidad permitió al alumno interactuar con su objeto de estudio, en este caso inmigrantes de todo tipo de nacionalidad, con lo que la experiencia empírica llevada adelante permitió aprendizajes significativos.

Temática a desarrollar:

Proceso migratorio en la República Argentina

Expectativas de logro:

Generales:

- Reconocer parte del proceso migratorio de la República Argentina
- Identificar formas de organizaciones espaciales producto de las migraciones

Particulares:

- Realizar entrevistas en profundidad a inmigrantes.
- Presentar en formato de nota periodística y digital la información primaria recolectada.
- Aportar desde la orientación por la que transitan los alumnos una presentación original a la nota periodística.

Método de trabajo en grupo de dos alumnos

De la elaboración de cada grupo se obtuvo una/s página/s de diarios con medidas estándares acordadas.

La producción general de todos los alumnos fue presentada y expuesta, para su difusión.

Los objetivos fueron cumplidos ampliamente y en muchos casos hasta superaron los mismos, producto del alto grado de originalidad gráfica en el volcado del material investigado.

Evaluación

Evaluación del proceso:

- *Finalidad:* ajustar la intervención en función de la información obtenida respecto de la marcha del proceso, comunicar a los alumnos sus

- progresos, reorientar y estimular frente a las dificultades.
- *Procedimientos*: observación y registro de: la participación efectiva en los distintos momentos de la clase, el esfuerzo y la dedicación en la resolución de las actividades, conceptualización oral, riqueza de aportes, la progresiva modificación de actitudes.

Evaluación final:

- *Finalidad*: obtener una apreciación global del rendimiento atendiendo tanto al proceso como al resultado.
- *Procedimientos*: apreciación de las producciones finales de los alumnos.

Citas

- ¹ *El desarrollo de la creatividad y la inteligencia en la enseñanza de la geografía*. Dr. Oscar Ginoris Quesada. En Actas de trabajo, Simposios y Sesiones de temas libres. 6º Encuentro de Geógrafos de América Latina, Buenos Aires, 1997.

Bibliografía

- Brusilovsky, Silvia*. ¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia. Libros del Quirquincho. Cap. I y II.
- Carretero, M.; Pozo, J. y Asencio, M.* (Eds.) *La Enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Visor, 1989.
- Coll, C.* Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México. Capítulo 6, 1983.
- Coll, C.* *Psicología y currículo*. Barcelona. Paidós, 1991.
- Coll, C.* Elementos para el análisis de la práctica educativa. IV Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Mimeo. Gerona, 1992.
- Ginoris Quesada, Oscar*. El desarrollo de la creatividad y la inteligencia en la enseñanza de la geografía. En Actas de trabajo, Simposios y Sesiones de temas libres. 6º Encuentro de Geógrafos de América Latina, Buenos Aires, 1997.
- Giroux, Henry A.* Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía

crítica del aprendizaje. Ediciones Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México. (pp 1-89)

Johnson, D.; Johnson, Roger; y Johnson Holubec, E. Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en la escuela. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Editorial AIQUE, 1999.

Vargas y Vargas. Técnicas participativas para la educación popular. Buenos Aires, Humanitas, 1988.

ORIENTACIÓN EDUCATIVA

MARCO TEÓRICO

Consideraciones generales

Pensamos la escuela como el resultado de la especialización de una parte de la “transmisión cultural” que una sociedad requiere.

Se trata, sin dudas, de una institución compleja, que encierra en su íntimo movimiento todas las paradojas de la vida social, y donde se concretiza, a nivel singular, el modelo de tipo universal vigente en cada cultura.

En la actualidad y como consecuencia de las innovaciones propuestas por la Ley Federal de Educación vigente, la institución educativa es objeto de variadas conceptualizaciones; diferentes corrientes teóricas intentan dar respuesta a múltiples demandas e interrogantes planteados.

Acorde con los momentos históricos que se transitan y, con las concepciones teóricas que se consumen, abordar el estudio de las instituciones educativas y operar en ellas, requiere por su complejidad, de algunas reflexiones.

Intentar explicar los acontecimientos que en ella se producen, escindidos de

las enraizadas matrices que los sobredeterminan, arriesga devenir reduccionismo.

Focalizar la lectura de lo que en ella sucede, desde una sola de tantas dimensiones entramadas, solo podría ser útil para justificar soluciones basadas en explicaciones simplistas.

Acotar o centralizar determinado aspecto, forma parte sin dudas, de un proceso que apunta a comprender la significación de los acontecimientos, pero tales acotaciones en los enfoques, deben constituir siempre un pasaje transitorio.

Los decires singulares de los protagonistas, los episodios cotidianos, los hechos y acontecimientos, objetivan y materializan una realidad inaprehensible de otro modo, pero siempre enmarcados en la dimensión institucional, en los espacios sociales que la atraviesan y, en la demanda de “miradas convergentes”.

Propuestas innovadoras, proyectos institucionales, prácticas profesionales, solo pueden concretarse en la vida cotidiana de una institución así pensada, si existe:

- un entramado de sostén (“encuadre”)
- materializado por un equipo de actores
- que surja como resultado de una construcción compartida
- y donde todos y cada uno no pierda de vista el marco que regula su “lugar” y, su “hacer” institucional.

Comprender la dialéctica entre la trama de una dimensión institucional y la singularidad de los hechos particulares, se torna imprescindible para retener y comprender parte del incesante devenir entre lo micro y macro social.

Consideraciones específicas

El reconocimiento del “espacio que habitamos” en el entramado institucional “nos remite a la necesidad de reconsiderar, definir y explicitar conceptualizaciones que sostienen nuestro posicionamiento como equipo de orientación, y que respaldan nuestro operar frente a las demandas de intervención.

Respecto de la identidad

El equipo de Orientación está formado por profesionales de disciplinas tales como: Profesores en Ciencias de la Educación, Psicólogos Clínicos, Li-

cenciados en Psicología, con historias profesionales diferentes, convocados a trabajar como un equipo interdisciplinario.

En tanto tales, construimos un lugar diferenciado en la estructura institucional desde donde operamos con una doble posibilidad de intervención:

Interna: Dentro del equipo, en el que cada profesional cede algo de su especificidad para poder sumarse a la tarea de “construir” un criterio de abordaje común, que permita no desconocer ante cada situación el entramado de variables que constituye nuestro campo de trabajo.

Cada demanda nos enfrenta a problemáticas multideterminadas en las que lo psicológico, lo pedagógico y lo social se interrelacionan de forma compleja.

Externa: la complejidad de la naturaleza del campo educativo requiere, de la mirada múltiple de la interdisciplina.

El entrecruzamiento de nuestra mirada con el de los otros criterios disciplinares, es lo que nos permite operar en los distintos niveles institucionales, entre diferentes instancias, con diferentes actores, incluyendo múltiples variables, asumiendo que, la compleja trama de la realidad, no puede ni debe ser simplificada ni segmentada.

Nuestro Concepto de práctica

Pensamos a la práctica en el campo de la educación como una práctica social, como un trabajo intelectual mediatizado por el discurso. Este, en tanto construcción histórico social, materializa a las diversas prácticas trascendiendo a su hablante, aunque lo involucre.

Jacques Lacan define la praxis como: “una acción concertada por el hombre, sea cual fuere, que le da la posibilidad de tratar lo real, mediante lo simbólico” (Los cuatro conceptos del Psicoanálisis, Bs. As, Paidós 1987)

“En toda práctica Social- y en la educación en particular -cualquiera sea la función y el lugar que se ocupa en la estructura, ante el surgimiento de diferentes situaciones y/o problemáticas, el dispositivo privilegiado para las posibilidades de un poder interviniente (praxis), es la materialidad discursiva. La palabra produce efectos y el hombre siempre necesita de palabras” (Elsa Emmanuele, 3º Jornadas de Actualización y capacitación. Rosario 1996)

El cómo y el porqué de las intervenciones

El concepto de intervención supone una serie de consideraciones previas tales como:

- Comprensión de la problemática a través de sucesivos descentramientos que nos permitan entender de qué modo singular todo tiene que ver con todo.
- Retraducción o transposición de los diferentes marcos teóricos para ampliar la mirada.
- Consideración de un estilo de intervención que no olvide la “especificidad” de la institución en la cual trabajamos.

Nos planteamos la intervención desde la posición de intervinientes (en oposición al estilo interventor), como una modalidad de trabajo que implica ciertas reglas vinculadas a las teorizaciones de las técnicas, enlazadas no solo a los campos y disciplinas específicas de dominio sino también a las filiaciones conceptuales y epistemológicas.

Para poder comprender por qué sucede lo que sucede, en el complejizado territorio de la educación, la posición del interviniente conlleva cuestiones insoslayables:

- Que no puede haber intervenciones preparadas, a modo de recetas o como “verdades irrefutables”.
- Que se impone el análisis de la propia implicación de los intervinientes (supervisiones, interconsultas, etc).
- Que es necesario caducar el “mito de la objetividad” ya que es la subjetividad el suelo que la posibilita y no, su principal enemiga.

IDENTIDAD DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

LA ENTREVISTA PRELIMINAR CON
PADRES DE ALUMNOS INGRESANTES
A TERCER CICLO DE LA E.G.B.
TÉCNICA QUE PERMITE
RECONSTRUIR SIGNIFICADOS Y
DETERMINACIONES SIMBÓLICAS

Lic. María Alejandra Barrio
Lic. María del Valle Mendy
Prof. Norma Barguilla
Prof. María Julia Sannuto
Coordinadora: Psic. Mabel Barlatay Gonzalez

El presente trabajo intenta transmitir nuestra inquietud por elaborar un modelo de acercamiento y análisis de los factores que intervienen en el proceso de “aprendizaje”.

Discurre, centralmente, en el diseño de un instrumento que, nos vincula con nuestro objeto de estudio y, nos posibilita la construcción de “un saber” acerca “del saber”.

Se exponen los ejes que integran el instrumento, como las razones que sostienen su inclusión.

“El camino de la nueva educación, no se puede seguir tan fácilmente como el viejo camino, sino que es más penoso y difícil. Así lo seguirá siendo hasta que alcance su mayoría de edad, y esto exigirá muchos años de serio trabajo cooperativo por parte de sus adheridos. El mayor peligro que amenaza a su porvenir es, creo, la idea de que sea un camino fácil, tan fácil que pueda improvisarse su curso...”

John Dewey, **Experiencia y Educación**, 1937.

Introducción

Lo cotidiano escolar se impregna de marcadas preocupaciones en torno de las circunstancias que rodean las situaciones de aprendizaje de los adolescentes.

Expresiones de los docentes, cargadas de realismo, permiten advertir las angustias que disparan estos procesos, como la necesidad de desentrañar su identidad para atenuar sus efectos negativos.

Por las características complejas, que son propias de las situaciones de aprendizaje, estos procesos se constituyen en una fuente inagotable de abordajes y de conceptualizaciones.

Las variables que lo atraviesan se configuran de manera tal que los efectos que producen poseen el sello de cada actor, de cada circunstancia, de cada institución, de cada coyuntura, de cada escenario, de cada observador.

El proceso de aprendizaje tiene identidad, es personal, tiene nombres y apellidos, historia e historias, tiene tiempo, intencionalidad, intereses, tiene sentido.

Así, recursos individuales o subjetivos de los adolescentes, enlazados con los intereses personales y las representaciones sociales, se combinan de manera única para cada situación y, configuran las potenciales formas de afrontamiento de los aprendizajes.

La etapa adolescente de la vida reúne dos características significativas: condensa y refleja, más que cualquier otra etapa, la “condición humana” y, condensa y refleja las condiciones socio-históricas, políticas, económicas y culturales de su época (Slapak 1998).

Diversidad parece ser la expresión que más se ajusta a esta realidad planteada, diversidad que expresa lo “no homogéneo” de las variables intervinientes y las múltiples alternativas vinculares que se desarrollan en estos procesos.

Familias con objetivos diferentes acerca de la formación de sus hijos, con variadas expectativas respecto de lo que quieren y/o esperan de ellos y de la escuela, con representaciones anticipadas del tipo de docente deseado, de sus discursos y sus formas de vincularse.

Escuelas producto de un sistema social específico, integradas por adultos que pueden o no compartir con las familias las mismas expectativas, el mismo proyecto o los mismos paradigmas.

Familia y escuela se constituyen, en tanto instituciones sociales, en determinantes de la construcción del proceso; soportan, tanto el compromiso de favorecer la organización de la personalidad de sus ciudadanos, como de sus procesos de crecimiento intelectual y social.

Lo re-velador del re-lato

Entre tantos indicadores posibles, reveladores del proceso de aprendizaje y de su compleja trama, seleccionamos para el diseño de nuestra técnica exploratoria, “el discurso familiar” en situación de entrevista semi- dirigida.

Incluimos diferentes ejes, historia evolutiva escolar del alumno, características de personalidad anteriores y actuales, organización familiar, vínculos establecidos y su modalidad, expectativas de la familia respecto del rendimiento académico de sus hijos, de la institución escolar, de sus docentes.

Tales ejes, fueron pensados como disparadores que configuran un relato que permite reconstruir la historia evolutiva del alumno, su historia escolar y familiar sus aspectos subjetivos.

Este instrumento es una de las técnicas que forman parte de un estudio exploratorio que permite reconstruir redes de significación y determinaciones simbólicas y forma parte de un proyecto que tiene como objetivo central conocer las representaciones de los padres respecto de sus hijos y respecto al futuro académico de los mismos. Detrás de este instrumento así diseñado, encontramos una entrevista semi - dirigida cuya intención es configurar una actitud clínica frente a la producción de la familia del alumno.

No se trata de un cuestionario o un interrogatorio que acumula datos meramente informativos, tales como “cuándo dejó de mamar”, “si usó chupete desde y hasta cuando”, “si usó mamadera desde y hasta cuándo”. Tales datos, aunque sean “veraces” aportan poco a la posibilidad de develar el significado de un síntoma o la modalidad de aprendizaje. Creemos que no se necesita un cúmulo de datos indagatorios, sino que lo que interesa es poder encontrar una escena o situación puestas en palabras, es revelar significantes que se enlazan a dichas escenas relatadas, en donde lo importante no sea la información en sí, sino la significación otorgada al mismo. Es decir que si se le pregunta acerca de los cambios de institución escolar, por ejemplo, lo importante no serán las cuestiones formales del caso (escuelas, grado, motivos, etc.) sino quién y cómo se tomo la decisión, el grado de participación del niño en esa situación, si se le consultó, si se le anticipó o si sólo se le anunció como un hecho consumado.

Registramos la secuencia de los hechos tal como son relatados que en tanto tales son reales, aunque no necesariamente verdaderos, es decir aunque dichas circunstancias no se apoyen en una realidad fáctica, son construcciones producto de la historia de ese sujeto; si sólo seguimos datos, hechos, o informaciones se anula la posibilidad de interpretar, entender y acceder al discurso mítico desde el cual se llega a producir significación, sentido intencionado desde la propia historia relatada. Se trata de “reconducir a un tiempo pasado el efecto de impresiones actuales”.

No se trata seguir el discurso de los padres desde un lugar de juicio de valor ya que esto promovería la necesidad de justificación por parte de los padres; mas bien nos despojamos de la urgencia por el dato para ubicarnos en una actitud analítica frente al discurso. Por el contrario se llegará al saber más por la vía del despliegue de una escena, que por la cronología de los datos, cronología que el recuerdo altera muchas veces. En este sentido es más importante preguntar “cómo” que “cuándo”, y si en el relato se establecen fechas “no se deben tomar al pie de la letra”, sino como parte de una escena, que se pone en palabras y el placer o displacer que se observa en los padres y que acompañan a las mismas. Todo es parte del recuerdo que intentan reconstruir.

En el relato aparecen significados, creencias y representaciones de los padres acerca de sus hijos y de la Institución elegida para su futura formación, ellos se sistematizan conjuntamente con otros aportes, estableciéndose una lógica particular donde los significados tanto personales como sociales, determinan su inclusión escolar y social.

Creemos fundamental encontrar lo original, lo particular, lo apasionante de cada historia. A partir de la producción de los padres y alumnos, de las fracturas de las mismas y del apasionamiento de quien escucha por saber más allá de lo dicho, por encontrar lo dramático, la otra escena, la dinámica propia de los relatos, se rescatará lo interesante y original de cada historia.

Al escuchar un relato y focalizar la atención en los lapsus, fracturas, frases incompletas, puntos suspensivos, repeticiones, metáforas, se encuentran formas de expresión del inconsciente. Por ejemplo no es lo mismo una madre que se refiere al problema de aprendizaje de su hijo diciendo “no le entra”, “no le queda”, “no le sale” o “no puede”. Las cuatro formas se refieren aparentemente al mismo problema pero muestran diferentes significaciones del mismo. Por ejemplo una modalidad de aprendizaje donde el niño dice “no recordar lo que estudia” puede remitirnos a la situación relatada por los padres: diariamente debe dividirse en los diferentes espacios en que habita, casa familiar alejada y departamento cerca del centro, que también posee la familia. En este contexto el niño siente que no puede recordar nada, los logros no se encuentran, están en un no- lugar, se pierden y se presenta la situación base para que signifique cada nuevo aprendizaje como superpuesto y posiblemente, reemplazando al anterior, que se olvida, no queda recuerdo de él, pertenece a un no- lugar.

Tradicionalmente los padres sólo concurren a entrevistas institucionales como informantes. Desde esta concepción, se comienza aceptando y convalidando la hipótesis de que el niño “tiene” un “problema”. En este caso se ubica a los padres en un falso lugar de “saber” desde el cual hablan de sus hijos, con diferentes explicaciones del tipo “no puede”, “le cuesta”, “todo empezó

cuando nació la hermanita” que son intentos de dar una respuesta al “supuesto problema”. El encuadre que proponemos en esta experiencia coloca como protagonista a la familia, apuntando a la movilidad de este lugar “de saber” de los padres, posibilitando un espacio y un tiempo para pensar, para hacerse preguntas, para cuestionar y reflexionar.

La historia contada desde los padres revela el lugar de ese hijo en particular, cómo se encuentra anclada la historia escolar, sus logros, dificultades etc. en una red particular de significantes familiares que se entrecruzan con la estructura individual. El niño es el protagonista de esa historia, pero necesaria y dialécticamente los otros le aportan sentido.

Indagar desde cómo caracterizan los padres a este hijo/a, en primera instancia cuando era un niño pequeño y posteriormente, en la actualidad, nos permite acercarnos a cuestiones no posibles de ser respondidas desde el dato, la fecha, sino que debe contestarse recurriendo a aspectos que tienen que ver con los procesos de investimento de cada uno de los padres respecto del niño/a, en el entramado de la historia vincular familiar. Indagar estos aspectos tiene como consecuencia un impacto en los padres, con variaciones de grado, pero que en ningún caso es nulo. Se encuentran desde reacciones de semi euforia, en donde ambos padres se superponen en la necesidad y alegría que les provoca reconstruir y revivir esos momentos de la historia familiar, hasta perplejidad traducida en silencios profundos y sostenidos en donde nada pueden decir respecto de sus hijos. Es en estos ítems en donde aparecen las escenas familiares con más nitidez y espontaneidad por parte de los entrevistados y, en consecuencia, en donde más se despierta en quien entrevista y/o registra el apasionamiento por entender, por escribir el guión de lo no-dicho o de lo dicho a través de la realidad del mito familiar. El poder devolver en nuestras intervenciones, a los padres, este saber re-construido por los profesionales que interactúan con ellos tiene como fin compartir un espacio y un tiempo para pensar e intercambiar sentidos posibles. Esto es pensar respecto de por qué alguna dificultad, que tiene correlato en el aprendizaje escolar, los está atravesando en este momento en particular.

Los padres concurren a la institución al momento de la entrevista acompañados de una cuota de ansiedad que varía de persona a persona y en función de ello es que se preguntan a sí mismos qué cuestiones les serán requeridas, por qué se realiza la entrevista, etc. Se posicionan y predisponen para el acto en función de otras entrevistas que puedan haber tenido con anterioridad anticipando y preparando de algún modo sus respuestas, las que se orientan siempre desde el lugar del saber que ellos poseen de sus hijos. Son observadores, informantes en su mayoría, escindidos, con distancia respecto de estas cuestiones que relatan. Y es a la hora de las preguntas que indagan cómo

es su hijo/a, qué características tiene, cómo lo definen –antes y ahora- en donde el “factor sorpresa”, juega con fuerza. En ese punto es difícil sostener los clichés y es aquí donde aparecen los silencios, la pregunta entre los padres, “cómo era”, “no sé”, “a vos qué te parece”, “no me acuerdo”, “no sé qué decirles, preguntame algo más concreto”. Asoma allí la posibilidad de reflexionar desde otro lugar, conectándose con la historia y con su hijo/a en particular lo que en algunos casos es difícil de lograr y en otros se concreta más fácilmente.

En el momento en que aparezca la “pregunta” (en el niño y/o en los padres) seguramente ya iniciado el año escolar, será de suma importancia contar con la significación producto de la entrevista y con otras muchas fuentes y contactos con la producción del alumno. A la luz de todo ese cúmulo de significados se debe buscar, desde una escucha clínica, transformarlo en una red de significados entramados con una lógica particular, propia de cada caso en donde el equipo haya podido encontrar lo original, el secreto atrapado, el enigma latente y realizar así las puntuaciones, intervenciones o construcciones que develen la forma en la que hoy el alumno se posiciona frente a su aprendizaje. El conocimiento siempre implica descubrir algo que está oculto, que se me oculta. Es importante “contagiar” en las familias este apasionamiento por develar, por pensar qué nos está sucediendo, como mecanismo de autoindagación.

Si esto se logra mínimamente, el objetivo de nuestro trabajo está cumplido.

Bibliografía

- Alicia, Fernández.* “La inteligencia atrapada”, Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.
- Aulagnier, P.* “Un intérprete en busca de sentido”. Mexico. Siglo XXI. 1994.
- Berstein, B.* “La estructura del discurso pedagógico”. Madrid. Morata. 1994.
- Bourdieu, P.* “Espíritu de familia” en *Raisons Pratiques sur la théorie de l’action*. Paris Editions du Seuil. 1994.
- Casullo, M.* “Psicología para docentes. Escuela y Salud Mental”. Buenos Aires. Guadalupe. 1991.
- Freud, Sigmund.* “Fragmento de análisis de un caso de histeria”. (1905), Tomo VII. Pags. 16,17. Obras Completas. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1986.

- Freud, Sigmund.* “Contribución al movimiento Psicoanalítico” (1914), Tomo XIV. Pags. 17. Obras Completas. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1986.
- Kaplan C.* “La inteligencia escolarizada”. Buenos Aires. Miño y Davila. 1997.
- Lacasa, P.* “Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa”. (1997) Madrid: Visor.
- Maclure, S. Y Davies, P.* “Aprender a pensar, pensar en aprender”. Barcelona. Gedisa. 1994.
- Rogoff, B.* “Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social”. (1990/1993). Barcelona: Paidós.
- Schlemenson, Silvia.* “Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas”, 1999. Paidós. Tramas sociales. Buenos Aires.
- Winnicott, D.* “Procesos de maduración en el niño”. Barcelona. Laia. 1968.

LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Reflexión sobre la práctica

Lic. Patricia Durán
Prof. Ana Parker
Coordinadora: Psic. Mabel Barlatay

¿ A dónde llega todo si nada lo recibe?

*Casi sin darme cuenta
He encendido una luz
Sobre el foso cubierto
mientras un hueco nuevo
que apenas se nota
muere algo más el sueño
de creer que vivimos.*

Roberto Juarroy

Introducción

El pasaje de los alumnos del 3º Ciclo al Ciclo Superior, deja de ser para nuestro equipo de trabajo un momento, entre otros, de la dinámica institucional para constituirse en un tramo del proyecto educativo con “identidad propia”.

Luego de recurrentes intentos de conceptualizar de manera simple este “tramo”, coincidimos en interpretarlo como un espacio-tiempo-proceso de transición (¿ y enlace?) entre dos etapas fuertemente identificadas “la salida de la infancia” y “la entrada en la adolescencia” con sus correspondientes connotaciones y expectativas de todos y cada uno de los actores institucionales (alumnos-profesores-padres-directivos).

Entre una y otra etapa, esto es, en el transcurso de la transición, las tramitaciones del pasaje que cada actor puede llevar a cabo tienen que ver, no solo con los recursos personales-históricos que cada actor posee si no, con los que también tienen en su poder quienes acompañan o posibilitan la “construcción de los nuevos sentidos de la transmutación.”

Una transición lograda, sería aquella que le ofrece a cada alumno la posibilidad de sentir la “libertad” de desprenderse del tramo anterior e ingresar en la búsqueda de nuevos sentidos en el desarrollo personal.

El ser humano construye su identidad con otros y a través de otros, accede a su subjetividad en el juego de las posibles configuraciones que establece y establecen con él.

En ese escenario, con esos libretos y actores es donde el equipo de Orientación despliega su accionar y sus oficios, y acompaña en el proceso de “transición”.

Transición e Intervención

Dentro de la estructura del Bachillerato el pasaje al Ciclo Superior implica cambios significativos en la organización institucional, lo cual no es sin consecuencias para los alumnos. Para Campo (1999) “esta transición es entendida como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado que puede vivirse de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable.”

Los adolescentes que inician el Ciclo Superior transitan un tiempo particular en lo que respecta a su constitución subjetiva, tiempo de la adolescencia que por definición es un tiempo de pasaje: desde la creencia en el Otro como garante de su deseo hacia el convertirse en responsable de sus actos, en términos descriptivos, pasaje de la dependencia infantil a la inde-

pendencia del adulto. A esta idea podemos sumar lo que Baquero dice con respecto a "...los adolescentes quienes elaboran un nuevo registro psíquico que les permite aceptar rápidas e irruptivas transformaciones físicas y confirmar sus propias elecciones, códigos de valores en función del descreimiento de las certezas parentelas..."

El 1er año es definido como una "transición" entre el 3er Ciclo de la EGB y el CS propiamente dicho. La importancia de ésta reside en que en ellos existe la posibilidad de que se trunque la coherencia y la gradualidad deseables en la enseñanza, con los efectos negativos que todo ello puede significar para el proyecto educativo, para las experiencias personales y para la posibilidad misma de permanecer en el sistema escolar (Gimeno Sacristán, 1997:33) La organización del funcionamiento de 2º, 3º y 4º años tiene carácter de pre-universitario, es decir que se visualiza como un trayecto en el que se inician los jóvenes en el ejercicio de su *comportamiento autónomo, independiente y responsable*. A su vez la organización curricular brinda la posibilidad de conformar su propio diseño curricular a partir de la elección de las Orientaciones o materias optativas.

Transición, comportamiento autónomo e independiente y posibilidad de elegir caracterizan tanto al CS como al tiempo de la adolescencia, formas "ideales" a las que el alumno "deberá" adaptarse ya que es lo que "se le pide" no solo desde lo escolar sino también familiar y socialmente. Nuestro trabajo en el colegio se orienta a que los alumnos puedan encontrarse con sus intereses, temores, ansiedades, recursos, expectativas, ideales, etc., para que puedan enfrentar las dificultades que se presentan en el ámbito escolar (con pares, profesores, materias, elecciones, etc.) Esta dirigido a la búsqueda de "lo posible" o "lo realizable", a crear las condiciones necesarias para que en el mundo interno del alumno se potencien el pensamiento, el equilibrio psíquico, la simbolización.

Entrevistas individuales y/o grupales se convierten en el recurso técnico facilitador de estos rumbos, tanto en el momento puntual de elección de Orientaciones en primer año y como en el Taller de Orientación Vocacional en 4º año.

Vivas voces de los padres se alzan a modo de demanda a fin de expresar su desconcierto por el bajo rendimiento académico o por el "no saber qué hacer" con sus hijos adolescentes, cómo tratarlos, poner límites, etc. En los últimos años en algunas entrevistas se notan ciertas particularidades en las presentaciones de los padres a los cuales se les hace muy difícil mantener su lugar de adulto, llegando a "mimetizarse" con los chicos, borrándose la "brecha generacional" necesaria para el ejercicio de su función Silvia Amigo dice "vivimos en una época donde el padre, el símbolo paterno está muy degradado, es preocupante la propaganda a favor de la juventud a cualquier precio, temible

situación de querer abolir la muerte como límite a la vida en lo real.” (4)

Entendemos por padre a la *función simbólica*, no importa quien la ejerza sino la posibilidad de que sea inscripta significativamente, es el representante de la ley y como tal el portador de los discursos sociales legitimados. Es decir, “...hay un desplazamiento de modelos, antes los jóvenes querían parecerse a los adultos ahora son estos los que quieren no solo parecerse a ellos sino no dejar de serlo nunca...”; con el riesgo que ello acarrea.

Por otra parte, recibimos familias con serios problemas vinculares de estructuración donde la maternidad y la paternidad aparecen desinvertidos del sentido heredero de la tradición cultural; familias “desbordadas” a las que se les hace casi imposible hacerse cargo de los hijos quienes suelen hacer “síntoma” en la escuela mediante ausencias reiteradas, pedidos sistemáticos de excepciones, permanencia por más tiempo en el colegio, problemas vinculares con pares y/o profesores, entre otros.

En estos casos se trata de clarificar y ordenar las demandas para deslindar cuestiones, de qué se ocupara el colegio y qué sería conveniente trabajar fuera del mismo.

En el transcurso de 2º, 3º y 4º años, las demandas de los padres se hacen menos frecuentes. Durante estos años los alumnos suelen acercarse planteando inquietudes con relación a cuestiones particulares o grupales, problemas con profesores, en la especialidad u orientación elegida, búsqueda de información vocacional.

Anteriormente se hizo referencia a los dos momentos de la estructura curricular en los que participamos: Elección de Orientaciones en primer año y Taller de Orientación Vocacional en 4º año.

Ambos están estrechamente relacionados ya que el objetivo del trabajo es construir una elección personal y responsable, ayudando a superar los obstáculos que impiden arribar a las elecciones. La elección en primer año supone la confrontación con los propios intereses, el grupo de pares, la búsqueda de información; en cuarto año este proceso se resignifica siendo aun más fuerte ya que implica el despegue del colegio y el ingreso a la Universidad y al mundo del trabajo. Es esperable que este momento en la vida de los jóvenes despierte temores, ansiedades e inquietudes aunque en los últimos años las marcas de la estructura social, la desocupación, los escasos espacios de inserción, las frustraciones de los padres, la incertidumbre, se hacen cada vez mas presentes en la entrevistas, en el Taller de Orientación Vocacional y en el momento de búsqueda de información.

Bibliografía

- Amigo, Silvia.* (2000) Clínica de los fracasos del fantasma. Homo sapiens
- Baquero, Ricardo.* (1999) Sujeto y situación escolar. Material elaborado para capacitación docente del Proyecto 3° ciclo de EGB en escuelas rurales. Plan Social Educativo. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Bohoslavsky, Rodolfo.* Orientación Vocacional. Nueva Visión.
- Campo, Alejandro.* (1999) “Itinerarios personales y educación” en: Cuadernos de Pedagogía. N° 282. “Transición Educativa”. Barcelona, Julio/ag. De 1999.
- Diaz, Guillermina; Hiller, Rebeca.* El tren de los adolescentes. Lumen.
- Doltò, Francoise.* La causa de os adolescentes.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina.* (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós.
- Gimeno Sacristán, José.* (1997). La transición a la educación secundaria. Madrid; Morata.
- Obiols.* Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. Proyecto Institucional BBArtes.

MAGISTERIO

PROYECTO

HACIA UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO DE LOS LENGUAJES EXPRESIVOS

Prof. Verónica A. Bárcena

Introducción

Durante el año 1994, tuve la posibilidad de implementar una experiencia en el Bachillerato de Bellas Artes “Profesor Francisco A. De Santo” en la asignatura Psicopedagogía del segundo año del ciclo de orientación docente, referida a la innovación de metodologías de la enseñanza contando con el subsidio de la Fundación Antorchas.

Iniciar un nuevo proyecto educativo, constituyó un desafío para mí que inevitablemente me condujo a poner en juego una serie de cuestiones vinculadas al marco conceptual, los criterios metodológicos y actitudinales que darían marco a la experiencia.

El proyecto se denominó “**Hacia un enfoque interdisciplinario de los lenguajes expresivos**” y su idea principal tuvo origen muchos años antes, cuando siendo estudiante de la carrera docente del Bachillerato, sentí la necesidad de interactuar con otros lenguajes mas allá del de mi propia especialidad.

De esta manera, el trabajo se propuso abordar los contenidos disciplinares de la asignatura a partir de las interrelaciones de los estudiantes de ambas orientaciones música y plástica, adoptando nuevos criterios metodológicos que tomaron como eje la *producción, percepción, reflexión y los modos de conocimiento para la comprensión y valoración de los discursos*.

“Hacia un enfoque interdisciplinario de los lenguajes expresivos” constituyó una experiencia que me impulsó a recorrer nuevos caminos, y a extender sus alcances a otras ramas de la enseñanza como la universitaria, la de formación y capacitación docente en los niveles inicial, maternal y E.G.B respectivamente.

Expongo la presente experiencia a la mirada crítica y reflexiva de mis colegas, deseando compartir con ellos el trabajo cotidiano de enseñar y el “milagro” diario de aprender.

I. Objetivo

El proyecto **“Hacia un enfoque interdisciplinario de los lenguajes expresivos”** se propone:

Contribuir a la formación integral de los alumnos del magisterio de educación artística a partir de la construcción de un nuevo perfil y promoviendo la posibilidad de:

- Desarrollar competencias estéticas y comunicativas
- Ejercer un juicio crítico y valorativo desde el conocimiento y la experiencia a través del desarrollo de las capacidades de producción, percepción y reflexión, los modos de conocimiento para la comprensión y valoración de los discursos.
- Operar con los contenidos de la asignatura y los elementos de los lenguajes musical, plástico en función de situaciones áulicas.
- Iniciarse en el diseño de estrategias didácticas que involucren la interdisciplinariedad de los lenguajes
- Interpretar el desarrollo evolutivo infantil desde los diferentes enfoques, estableciendo relaciones continuas con otros paradigmas educativos.

II. Encuadre del proyecto

En el marco institucional del Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”, el presente proyecto **“Hacia un enfoque interdisciplinario**

de los lenguajes expresivos” se implementó en el año 1994 en la asignatura Psicopedagogía del ciclo de Orientación Docente, que se constituye como un área de especialización opcional que brinda la escuela a partir del segundo año del nivel Polimodal.

Como primera instancia a la implementación del mismo, se efectuó un diagnóstico de los contenidos programáticos y la metodología que se empleaba en la asignatura. A saber, se detectó que:

- El enfoque de la asignatura privilegiaba solamente los aspectos evolutivos del desarrollo infantil poniendo énfasis en el aspecto lógico-matemático y el lingüístico.
- Los procedimientos de clase consistían en enfoques globales de la enseñanza tradicional basados en la reproducción y exposición de los contenidos en forma oral u escrita.
- El rol del docente era el tradicional y se limitaba a transmitir los contenidos programáticos sin la utilización de recursos auxiliares ni experiencias directas en el campo escolar.

A. Desarrollo del proyecto

A.1 Características de los grupos de alumnos

El proyecto se implementó con la totalidad de alumnos ingresantes a primer año del Ciclo Magisterio del Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo” de la Universidad Nacional de La Plata, cuyas edades oscilaron entre 16 y 17 años.

De acuerdo con la matrícula inicial de inscriptos (60) al ciclo, a nivel institucional se decidió trabajar con dos grupos de 30 estudiantes cada uno integrando entre sí ambas orientaciones (música y plástica).

A poco de comenzar las clases, en el mes de Marzo de 1994, se detectó la necesidad de redistribuir al azar a los estudiantes en dos nuevas formaciones, a partir de los comportamientos de apatía, indiferencia y resistencia a la participación de algunos de los integrantes.

Se explicaron las razones que obstaculizaban la tarea en el aula y por la que se había decidido intervenir en la formación original. Se comenzó a trabajar con los nuevos equipos los que resultaron efectivos durante todo el año lectivo en cuanto a la participación, respuesta y compromiso con la tarea.

A.2 Diseño Metodológico

Durante los meses de Noviembre y Diciembre del año 1993, y a partir

de que la Fundación Antorchas comunicara el otorgamiento de la presente beca sobre metodologías innovadoras, se coordinaron varios encuentros con los integrantes de este equipo.

Se planificaron los tiempos que tendríamos para diseñar las estrategias, y se inició una minuciosa investigación que consistió en analizar, reflexionar y discutir sobre los marcos conceptuales que darían sentido al tema del trabajo, *el abordaje interdisciplinario de los lenguajes expresivos*.

Hacia el mes de Febrero, y una vez analizado los contenidos disciplinares del programa de la asignatura Psicopedagogía 1993, se observó que no respondía a las expectativas planteadas en el proyecto: es decir, *la formación del maestro de educación artística a partir de la integración de disciplinas*.

Se reformularon los contenidos programáticos de acuerdo a nuevos criterios y temas de interés de la propuesta. Se crearon nuevas unidades que abordarían cuestiones vinculadas al aprendizaje y a las manifestaciones artísticas en la infancia. Se reestructuraron los contenidos y se decidió dividir el año lectivo en dos cuatrimestres respectivamente:

- 1° Marzo-Julio
- 2° Julio-Noviembre

Para el primer cuatrimestre, se elaboraron dos Módulos de trabajo con los contenidos de la Unidad 1 *La Psicopedagogía como ciencia* y la unidad 2 *El aprendizaje* que contenían:

- a) El tratamiento de los contenidos de las mencionadas unidades a partir de reflexiones teóricas.
- b) Actividades de reflexión individuales que consistían en ejercitaciones sobre los núcleos temáticos desarrollados en a.
- c) Actividades grupales de reflexión y análisis a partir de ejercicios de dinámica grupal diseñados para los contenidos disciplinares de las dos primeras unidades programáticas.
- d) Selección de materiales de lectura para cada uno de los contenidos abordados.

Durante el segundo cuatrimestre de Julio-Noviembre de 1994, se idearon para el logro de las metas planteadas estrategias metodológicas en el campo escolar a fin de que los estudiantes pudieran interpretar las manifestaciones infantiles referidas al lenguaje, la expresión plástica, musical y gestual.

Se idearon actividades estéticas con los propios alumnos del ciclo magisterio contando con la supervisión continua del equipo docente.

Los criterios metodológicos generales que guiaron al proyecto en su diseño se orientaron:

- A partir de las experiencias y conocimientos previos del alumno.
- Hacia el uso de procedimientos que implicaran el “saber hacer” y “el saber explicar lo que se hace” apuntando hacia la conceptualización.
- Desde lo global a lo puntual y su respectiva reconstrucción.
- A la utilización de procedimientos de producción sucesivamente más complejos que involucraran conocimientos previos, capacidades desarrolladas y la incorporación de nuevos.

De acuerdo con los criterios planteados, los alumnos distribuidos por pequeños grupos elaboraron diversas propuestas didácticas que pusieron en juego modos de *producción* tales como la ejecución, elaboración, exploración, representación, concertación, etc. Diferentes modos de *percepción* que involucró la discriminación, descripción, la codificación y decodificación, el análisis. En cuanto a la *reflexión*, identificación de problemas, análisis y formación de juicio crítico, resolución de problemas, valoración de las producciones propias y de los otros.

B. Implementación del proyecto

La intervención docente consistió en orientar la adquisición de conocimientos, en la formulación de situaciones problemáticas a fin de que los alumnos identificaran sus núcleos, tomaran decisiones, encontraran soluciones posibles, generaran ideas innovadoras con relación a las estrategias para abordar las manifestaciones creadoras en la infancia.

La implementación del proyecto, generó situaciones que propiciaron la participación activa del alumno del ciclo magisterio, acorde con los objetivos enunciados en el trabajo a partir de actividades de ejecución individual y grupal.

“Hacia un enfoque interdisciplinario de los lenguajes expresivos” se implementó el 7 de Marzo de 1994. En el primer cuatrimestre, se entregó a los estudiantes el material modular de lectura a fin de cumplimentar con las actividades individuales de reflexión y grupales de taller, previstas para el mismo.

A poco de comenzar, se observó que las respuestas de los estudiantes con relación al trabajo modular no era la esperada en cuanto a la participación. Al finalizar el desarrollo de los primeros contenidos del módulo se diagnosticó que:

- La comprensión lectora de los alumnos no era óptima con relación a los materiales seleccionados.

- La disposición a leer y analizar por pequeños grupos generaba disturbios.
- El grado de dispersión al formar los equipos era elevado.
- Los alumnos no habían experimentado otras situaciones de trabajo con módulos de reflexión y de análisis.

En síntesis, no se podía partir de la lectura modular y luego buscar la actuación de los alumnos.

Se adoptó un camino distinto: realizar en primer lugar actividades que involucraran desempeño grupales a fin de descubrir y re-significar cada uno de los contenidos programáticos propuestos.

En virtud de éste cambio de estrategias, los resultados generales en la dinámica de las clases empezaron a cambiar considerablemente.

La disposición de los estudiantes hacia la integración y participación en las actividades grupales fue espontánea. Los grupos se involucraron activamente con el proyecto manifestando su adhesión al cambio de estrategias. No solo cumplieron con las actividades obligatorias, sino también con otras de extensión como visitas a centros pedagógicos, uso de la computadora en hora extraescolar, recolección y confección de materiales que se utilizarán en la segunda etapa del trabajo.

Se promovió que los alumnos interactuaran por pequeños grupos y participaran de actividades con distintos medios integrando ambas orientaciones entre sí.

Las actividades propuestas consistieron en hacer representaciones, confeccionar textos, comunicar ideas a partir del lenguaje no verbal sino de otros como el plástico, musical y gestual. Los alumnos participaron activamente de las clases, mejoraron la calidad en las producciones de sus trabajos que involucraban distintos sistemas simbólicos.

La evaluación de los rendimientos de los estudiantes para esta primera etapa se registró en el ámbito individual con un parcial escrito, y en el ámbito grupal con de la elaboración de un video experimental en el campo escolar.

Durante el segundo cuatrimestre (Agosto-Noviembre) se implementó con los estudiantes procedimientos didácticos en el campo escolar.

Implementación de estrategias didácticas en el nivel pre-escolar y EGB

Se diseñaron con los estudiantes actividades plásticas, musicales, orales, gestuales y lúdicas para registrar los desempeños y manifestaciones evolutivas de los niños pertenecientes al período pre operatorio de la in-

teligencia representativa.

Los procedimientos fueron diseñados por los propios estudiantes en el Bachillerato: se organizó la tarea distribuyendo los roles de cada uno en los grupos para las diferentes actividades tales como preparar témperas, hisopos, confeccionar disfraces, fotografiar, filmar, etc.

Se concurrió con los estudiantes al Jardín N° 911 de City Bell. Se formaron dos equipos de trabajo interdisciplinario para trabajar cada uno con diferentes grupos de niños.

El primer grupo trabajó con dramatizaciones de un cuento de Elsa Borneman llamado “El bostezo”. Representaron la historia y crearon los efectos sonoros, musicales y escenográficos.

Una vez en el Jardín de Infantes, se ambientó la sala con las escenografías confeccionadas, se distribuyeron los músicos y la narradora y la historia dio comienzo.

Una vez finalizada la representación, se creó un campo de juego espontáneo con materiales no convencionales que los estudiantes habían seleccionado tales como papeles, cajas, disfraces, etc. Los niños produjeron un transporte público, crearon negocios y representaron a alguno de los personajes que seleccionaron de la obra. Todas las actividades fueron filmadas y fotografiadas.

El segundo grupo de estudiantes, se propuso confeccionar un mural con los niños sobre una tela de lienzo de 2mts. x 7mts, a fin de registrar manifestaciones del lenguaje y gráfica infantil.

Se creó el campo plástico en el salón principal del Jardín, contando con el piano y otros instrumentos que acompañaron la ejecución del mural.

Las actividades iniciales fueron exploratorias y consistieron en jugar con los materiales tales como con los hisopos, sacudir la tela de lienzo, construir casas, túneles, etc.

Una vez finalizadas las actividades de exploración, se distribuyeron los estudiantes junto a los niños alrededor del lienzo, se presentó y consignó la utilización del recurso (témpera) y se les propuso a los niños pintar sobre la tela. Cuando el lienzo fue cubierto por dibujos de los niños la actividad se dio por culminada.

En el ciclo de EGB se implementaron estrategias para niños del primer y segundo ciclo respectivamente.

Se decidió que en el primer ciclo se implementarían las mismas estrategias que en el nivel preescolar a fin de realizar un análisis comparativo de las producciones.

Para el segundo ciclo en cuarto año, se planificaron sucesivamente actividades que tuvieron como motivo central al sonido.

La primer clase consistió en presentar los instrumentos a los niños a

partir de tres producciones sonoras ejecutadas por los estudiantes. Los motivos fueron de comparsa, lluvia y candombe.

Al finalizar las ejecuciones, los estudiantes subdividieron los grupos de niños y los invitaron a conformar los grupos de trabajo. Estudiantes y niños se redistribuyeron por las aulas a fin de participar en las concertaciones acordadas.

La segunda clase consistió en componer una historia grupal a partir de los motivos ejecutados en la primer clase.

Los estudiantes coordinaron las ideas de los niños y como resultado se produjo la siguiente historia:

“Había una vez un negrito que se llamaba Juan y vivía en un pueblito alejado de África.

Un día Juan estaba solo y tenía mucha pero mucha sed, así que preguntó a sus amigos de la selva, al rinoceronte, el hipopótamo y a otros animales que andaban por ahí donde podía conseguir agua.

Los animales le dijeron -ve a la aldea más cercana y canta con los pobladores la danza de la lluvia- y así Juan caminó hasta que llegó a un pueblito y les dijo -amigos cantemos la danza de la lluvia para poder tener agua-.

Entre todos así lo hicieron, cantaron, bailaron, y se rieron tanto, tanto que en un ratito comenzó a llover. Juan muy contento se quedó a vivir allí. Colorín y colorón esta historia se terminó”.

Se les propuso componer a los niños un campo de juego con el relato creado. Se les proporcionaron materiales de todo tipo como papeles, sombreros, pañuelos, vestimenta, etc., a fin de protagonizar la historia. Se registró la producción con materiales audiovisuales (video y máquina fotográfica).

La tercer clase, consistió en la confección de tres murales en papel de escenografía a partir de la historia descrita. Se distribuyeron los niños en tres grupos y trabajaron en los murales con témperas, pasteles, crayones, elementos de la naturaleza, etc.

Todas las producciones fueron expuestas por los estudiantes en el hall del Bachillerato de Bellas Artes.

C. Evaluación

La evaluación del proceso fue continua a partir de la observación directa. Durante el primer cuatrimestre se aplicó un instrumento de evaluación individual sobre los contenidos de las primeras unidades programáticas.

En el segundo cuatrimestre, la evaluación se efectuó propiamente a

partir de la observación directa de las estrategias metodológicas diseñadas para el campo escolar, de la elaboración de un trabajo escrito por pequeños grupos sobre las experiencias efectuadas y su relación con los contenidos disciplinares, de la producción de material audiovisual de las producciones.

II. Análisis de los resultados

1. Entre los meses de Marzo-Abril los alumnos trabajaron La Unidad 1 del programa a partir de: confeccionar trabajos escritos sobre la lectura modular y otros materiales de texto seleccionados exponiendo y debatiendo a partir de los mismos.

2. Entre los meses comprendidos entre Abril y Junio respectivamente, se trabajaron los contenidos disciplinares de la asignatura a partir de procedimientos grupales tales como: dramatizaciones, confección de afiches, textos y jingles, etc. A partir de los que se registró que:

- a. Los alumnos de ambas orientaciones lograron involucrarse en experiencias de aprendizaje que favorecían la interdisciplinariedad de lenguajes.
- b. La calidad en la producción y conclusiones de los grupos cambiaron considerablemente.
- c. La participación de los estudiantes en la propuesta fue entusiasta y comprometida.
- d. Ante el ofrecimiento del proyecto de que los alumnos dispusieran del uso de la computadora en horario extra escolar, a fin de promover la investigación y análisis de temas de interés, comenzaron a asistir con elevada frecuencia al sitio designado para tal fin.
- e. Los alumnos cumplieron con elevada asistencia a otras actividades propuestas por la asignatura como visitas varias a instituciones escolares.
- f. Las evaluaciones parciales efectuadas el 27/5 y el 30/5 en los dos grupos respectivamente arrojaron como resultado: Alumnos aprobados (nota mínima 7 puntos) 78% y alumnos desaprobados (menos de 7 puntos) 22%.
- g. La experiencia fue tomada como marco de referencia en los planteos metodológicos de otras asignaturas del Departamento de Magisterio del Ciclo.
- h. La proporción de alumnos desertores por inasistencias en el Ciclo Magisterio disminuyó notablemente en el ciclo de 1994 respecto del anterior:

Año	1993	1994
Alumnos inscriptos	72	60
Alumnos desertores	22	10
Porcentaje deserción	30%	16%

- i. Los estudiantes pusieron en juego a partir de este proyecto distintos roles como coordinadores de sus propios equipos, diseñadores, ejecutantes y hacedores de sus producciones.

3. Durante los meses de Agosto-Diciembre de 1994 las estrategias implementadas con los estudiantes dieron cuenta que:

- La participación y compromiso de los alumnos se modificó sustancialmente respecto al cuatrimestre anterior.
- La asistencia de los alumnos en el campo escolar aumentó entre un 35-40%.
- La implementación de estrategias interdisciplinarias en el campo escolar contribuyó a redefinir el rol docente de los estudiantes.
- Las evaluaciones parciales de este cuatrimestre efectuadas entre el 21/11 y el 24/11 respectivamente dieron como resultado:
 - alumnos aprobados (nota mínima 7) 89%.
 - alumnos desaprobados (menos de 7) 11%.
- El interés de los estudiantes de este ciclo por implementar actividades con los grupos de escolares fue tal, que se decidió convocar a docentes especialistas en lenguaje plástico y musical a fin de responder a las expectativas del grupo. El proyecto innovó los procedimientos metodológicos de la asignatura.

4. La producción del material audiovisual editado por los alumnos de la asignatura fue solicitada por la cátedra Fundamentos teóricos de la educación musical y de Psicología evolutiva para ser exhibido en el ámbito universitario.

5. El proyecto fue presentado públicamente el 28/11/94 en el salón de actos del Bachillerato de Bellas Artes.

III. Consideraciones finales

Durante el año 1994 comprobamos que producir cambios en los enfoques conceptuales y metodológicos de los alumnos es una tarea compleja que se enfrenta a las resistencias propias del sistema tradicional de enseñanza.

Diez años después de su implementación, es necesario manifestar que la experiencia ha sido reformulada en relación a los marcos conceptuales actuales, pero significó el inicio de un camino de búsqueda e innovación de estrategias metodológicas que aún continúa presente en mi labor como docente.

“Hacia un enfoque interdisciplinario de los lenguajes expresivos” fue una modesta propuesta que intentó replantear y cuestionar la práctica educativa desde una perspectiva que promoviera la democratización del conocimiento, su selección crítica y constructiva.

Para concluir, es necesario que agradezca a mi familia, alumnos y a todos mis amigos colegas que compartieron el motivo e interés por la propuesta Andrea Cataffo, Ana María García Munitis, Liliana Cobo, Carlos Piccone, Ana Jorajuría.

Bibliografía

- Ausubel, D.* Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Edit. Trillas. México. 1991
- Knobel, Mauricio.* El desarrollo y la maduración en psicología evolutiva. En revista de Psicología de la U.N.L.P
- Gardner, Howard.* Educación artística y desarrollo humano. Piados educador. España, 1990.
- Gardner, Howard.* Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Piados. Barcelona, 1987.
- Gardner, Howard.* La teoría de las inteligencias múltiples.
- Gardner, Howard.* La mente no escolarizada. Edit. Piados. España, 1991.
- Marchessi, Carretero y Palacios.* Psicología Evolutiva. Teoría y métodos. Tomo I y II. Madrid, Alianza, 1983.
- Carretero, Mario.* Constructivismo y educación. Buenos Aires, Aique, 1995.
- Pozo, Ignacio.* Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid, Alianza,
- Gimeno Sacristán y Perz Gomez.* Comprender y transformar la

- enseñanza. Madrid, Morata, 1992.
- Swanwick, Keith*. Música, pensamiento y educación. Colección pedagogía. Edic. Morata. España, 1991.
- Delalande, Françoise*. La música en un juego de niños. Riccordi, Arg. 1995.
- Piaget, Jean*. El nacimiento de la inteligencia. Edit. Grijalbo. México, 1990.
- Psicología y pedagog+ia*. Edit Sudamericana. España, 1969.
- Piaget, Jean*. La formación del símbolo en el niño. Edit Fondo de la cultura económica. México, 1961.
- Piaget, Jean*. Psicología de la Inteligencia. Edit. Psique. Argentina, 1981.
- Porlán, Rafael*. Constructivismo y educación. Díada editores. Madris, 1995.

EL ARTE EN LAS CÁRCELES

Prof. Lidia Blake

Informe de la Experiencia Carcelaria de prácticas docentes de alumnos del magisterio de Bellas Artes

En los últimos años, la asignatura Práctica de la Enseñanza fue incorporando otras posibilidades de capacitación a sus alumnos, en la búsqueda de nuevas salidas laborales.

Así surgió un trabajo con docentes que se desempeñan en el cargo de Maestro Especial de Plástica en el nivel primario, a los que los practicantes reunieron en su totalidad (75 cargos) y llevaron a cabo en reiteradas oportunidades el perfeccionamiento docente específico. Estos encuentros fueron evaluados por los docentes como sumamente enriquecedores por la originalidad de las propuestas y por “el empuje de la juventud que nos aporta renovados bríos”.

A esta nueva experiencia que los alumnos trabajaron con absoluta responsabilidad y les devolvió jornadas sumamente positivas las denominamos “Prácticas con adultos”.

Siempre incursionando en nuevas posibilidades, surgió la idea de llegar a medios anticonvencionales: discapacitados, drogodependientes, internos de Unidades Carcelarias.

En el año 1992, luego de tramitaciones y entrevistas con autoridades de Cultura del Servicio Penitenciario, el Sr. Director del Bachillerato de Bellas Artes, Prof. Osvaldo Girardi, aprueba la PRACTICA CARCELARIA a llevarse a cabo en el año siguiente.

Se visitaron tres Unidades. La n° 17, de jóvenes con régimen de salidas y prontos a obtener la libertad; la n° 25, de hombres de la tercera edad denominada: valetudinarios; y la n° 8, de mujeres, única en la Provincia.

Luego del estudio de posibilidades edilicias y de seguridad y con el consejo de las autoridades, se estableció en principio contactarse con a Unidad n° 8 de mujeres.

El Prefecto Fernández y el Subprefecto Morales (con capacitación plástica) prestaron todo su asesoramiento, tan necesario a un ámbito absolutamente desconocido. Se realizaron entrevistas, se visualizó la obra plástica de los internos, se obtuvieron videos de experiencias de internos con la comunidad y fundamentalmente se llevaron a cabo encuentros con personal del Servicio Penitenciario y alumnos en los que se les instruyó sobre el manejo de los internos, su accionar y maneras de conducir.

Posteriormente, ya concientizados de este nuevo medio, se visitó la Unidad n°8 siendo recibidos por sus autoridades que aportaron importantes datos y conociendo las instalaciones donde se desarrollaría la Práctica.

Se reunió a un grupo de 17 internas. Se les informó de la idea, aunque previamente las autoridades les habían comentado someramente para que ellas optaran libremente por hacer la actividad. Se intentó obtener de parte de ellas, información sobre sus expectativas al respecto. Al comienzo el diálogo fue casi nulo, en un clima muy difícil en el que sólo la Profesora trataba de conciliar dos bandos que no lograban integrarse. A ambos grupos les costaba llegar “al otro lado”. Las expresiones en los rostros de las mujeres (en su mayoría jóvenes) eran durísimas y no se las conseguía alterar.

Algo en el sincero mensaje de cordialidad, produjo el cambio y estas personas comenzaron a entregar breves historias de sus contactos con la plástica en épocas de libertad y en su tiempo en la cárcel.

Se estableció un dialogo riquísimo del que pudieron extraerse conclusiones tales como:

- Interés por trabajar en el plano, con nuevos materiales.
- Incursionar en el espacio.
- Obtener conocimiento de la obra de artistas.

- Conocer nuevas técnicas artesanales que les permita llenar su tiempo libre (ya que desarrollan tareas específicas).

Con este bagaje escuetamente expresado se armaron dos prácticas. La primera, un planteo con pinturas con yeso sobre el plano, luego de una incentivación con reproducciones de distintos movimientos del arte. La segunda, una propuesta en la tercera dimensión, muy libre, con un material anticonvencional: sorbetes de colores, luego de visualizar estructuras espaciales.

A posteriori de las clases, se llevó a cabo una evaluación de parte de las internas sobre lo vivenciado. Fue algo único en donde se recogieron palabras de hondo agradecimiento hacia el grupo de Bellas Artes y se vivieron momentos de gran emoción donde se conocieron sueños, ambiciones, frustraciones, luchas y desconciertos.

Estos instantes que quedarán imborrables en los que compartimos estas horas, fueron vividas con lágrimas y risas por lo que se estableció un vínculo especial que ni se hubiese soñado al inicio de estos encuentros. Cuando tímidamente los alumnos comenzaban sus clases en oscuros lugares inadecuados, sórdidos, se producía el milagro: esas mujeres de rostros impenetrables, comenzaban a mutar en un camino lleno de instantes felices. Como una melodía que va creciendo, las expresiones cambiaban por la sonrisa, el diálogo, el entusiasmo, el compañerismo. En definitiva: *El arte es un lenguaje universal*.

II. Informe de la Experiencia Carcelaria – Unidad n° 25 de Olmos, grupo de hombres mayores de 65 años – Valetudinario

La segunda experiencia de Prácticas Docentes Carcelarias se llevó a cabo en una Unidad de reciente creación en uno de los pabellones de Olmos. Se creó con la idea de que a los “viejitos” les sea más fácil sobrevivir en tan difíciles circunstancias.

Las autoridades nos pintaron un panorama de clima familiar con muchas más libertades que en lo conocido. El interno que está a cargo el taller dispone de llave y el resto ingresa a su celda y los distintos ámbitos sin ningún acompañamiento ni requisa.

El primer encuentro en la Unidad se produjo por convocatoria del Director que les explicó que un grupo de estudiantes de Bellas Artes vendría a enseñarles pintura, dibujo, escultura, etc. Aparecieron en la escena uno treinta internos. Nos impresionó el silencio que guardaban, sus ropas oscuras y nuestro grupo tan minoritario. Algunos rostros eran verdaderos relatos de horrores. Nos sentimos mirados, investigados, interrogados.

Nos tocó el turno de presentarnos y explicar los motivos de nuestra presencia. Se percibía un respeto muy favorable. Nos escuchaban atentamente. Vimos que la curiosidad hacía que aparecieran otros internos que espiaban desde la puerta. Luego vino el momento crucial en que ellos debían devolvernos nuestros interrogatorios sobre qué les interesaba. Con toda humildad fueron trayendo sus recuerdos, sus ansiedades, sus miedos, sus “no sé pero me gustaría probar”. Prometimos un pronto regreso y en ese espacio entregamos nuestras mentes a elaborar la más conveniente a un grupo ampliamente heterogéneo y con estas particularidades...

Nuestra llegada fue una fiesta para la que ellos mismos prepararon pastelitos y café. Les dimos distintas opciones: dibujo, pintura, modelado en distintas mesas por las que optaron con libertad.

La pintura planteaba una búsqueda de formas sobre una técnica que aportaba muchos resultados casuales. Los mensajes que se desprendían de las formas calaron muy hondo en los que tuvimos el privilegio de compartir ese momento. Fue tan grande el entusiasmo que quisieron continuar mucho más tiempo que el previsto y algunos mostraron disgusto porque la experiencia no continuaría. A posteriori y en diálogo con los alumnos decidimos continuarla fuera de lo estipulado. Los alumnos lo hicieron sin ningún tipo de demanda, sino ofreciendo sus conocimientos, sus afectos a seres que lo requerían al máximo de sus afectos.

El segundo encuentro nos sorprendió aún más por el lazo amistoso que se había creado, pero también percibimos la gran inestabilidad emocional de algunos que recién comenzaban a manifestarse y otros que ese día no habían podido abandonar el lecho.

En esta oportunidad los alumnos, plantearon un juego con palabras escritas por ellos que componían una historia. Pudieron manejarse maravillosamente a pesar de detectar impactos tremendos volcados escuetamente.

La propuesta fue el armado de la historia para un teatro de sombras para la que confeccionaron personajes en cartulina y papeles transparentes. Durante su ejecución, que creó un clima muy distinto al de la clase anterior que fue un festival, los alumnos recibieron relatos de situaciones personales movidos por la actividad propuesta. Como siempre se les obsequiaron la totalidad de los materiales que juntaron prolijamente con posteriores destinos artísticos.

El compromiso se hace cada vez más fuerte por lo que planificamos un último encuentro como regalo de fin de año. Les entregamos nuestros grandes tesoros: las más bellas obras del hombre a través del tiempo. Visualizaron con sumo interés y respeto. Los hay muy cultos que conocían y reconocían autores. Luego les participamos de un audiovisual con diapositivas de bellas pinturas y música. Todos estábamos más que conmovidos frente tanta maravilla llevada a ese lugar... La propuesta de trabajo fue pintar su propio cuadro

para proyectarlo en la pared. También lo acompañamos con música. Se sintieron revalorizados como seres humanos: su cuadro ocupaba toda la pared del penal, todos podían verlo y se lo llevaron como trofeo.

En el transcurso de la preparación del material a proyectar, se desarrolló la tarea de plasmar un mural con intervenciones espaciadas y pautadas movidas con una música de ritmo particular. La consigna era difícil, pues se trataba de continuar con lo que el otro había hecho y el grupo, al contrario de lo que pasa con el de mujeres, no está unido. Son suma de individualidades que no se aceptan entre sí. El resultado fue excelente. Se divertían, ¡nos agradecían tanto!

Terminamos repartiendo papelitos para evaluar anónimamente estos encuentros. Nadie puede no conmoverse con la difícil lectura de sus entregas, pero les resultó insuficiente y quisieron manifestar públicamente sus agradecimientos. Algunos con palabras, otros con abrazos, otros con lágrimas...

Los alumnos se llevaron muchas cosas: experiencia docente, adaptación a los medios más hostiles, manejo de grupos especiales, pero fundamentalmente el crecimiento.

La experiencia plástica es para todos, nadie queda afuera. El mensaje de cada uno debe ser escuchado, todos tenemos algo que decir. Esto es lo importante, es la transformación de algo más que lo meramente visible “Sólo se ve bien con el corazón, lo esencial es invisible a los ojos...” y les dejamos de regalo esas palabras y algo más, porque volvimos otras veces con varias excusas porque ya habíamos “creado lazos” (otra vez Saint Exupery) y así entregamos tarjetas de recuerdo y promesas de volver.

Conclusiones

Puestos a evaluar, tal cual lo hemos hecho, podemos calificar a estas experiencias como totalmente satisfactorias en las que la consigna de gozar estéticamente fue ampliamente cumplida y puestos a reflexionar sobre su éxito podemos concluir en sus causas:

- Excelente asesoramiento específico previo a las visitas, de parte de agentes del Servicio Penitenciario.
- Excelente disposición de las autoridades de las distintas unidades.
- Excelente disposición de los practicantes de involucrarse en el cambio de estructuras.
- Absoluto respeto por la persona. En este caso “la persona privada de libertad”.
- Absoluto respeto a las expectativas de trabajo de las internas.

- Flexibilidad y adaptación de conocimientos aprendidos, en nuevos ámbitos.

No puede pasarse por alto, el verdadero desafío que significa para nuestros jóvenes, involucrarse en esta experiencia que compromete a la persona en su totalidad: sus emociones, sus sentimientos, su seguridad, su salud física y psíquica.

Es reconfortable encontrar en los jóvenes de hoy, este nivel de compromiso de cumplir con el contenido socializador del arte. Es digno de destacar este acto de valentía.

Experiencia en la cárcel de mujeres

“Esta experiencia fue muy buena, interesante y novedosa. Fue el primer contacto que tuve con las mujeres internas del establecimiento. Dado que el contacto se realizó a través de una actividad plástica, no hubo ningún problema y me sentí muy bien, excepto al comenzar la clase cuando todavía el clima permanecía un poco tenso. Pero al empezar a trabajar esa tensión se disolvió. Finalmente se entabló una buena relación con las internas.

Espero que esta experiencia no concluya, no sólo por nuestro enriquecimiento personal sino por las presidiarias, quienes necesitan que se les dé un espacio, que se las trate ante todo como personas olvidando su condición de presas. A través del arte esto es posible”.

“Gracias a esta experiencia cambió totalmente la imagen que tenía acerca de la cárcel. A veces se crea un mito alrededor de esta institución, y yo lo pude borrar.

Con respecto a nuestra actividad, me resultó muy positivo el hecho de tener contacto con los presos a través de una actividad artística, provechosa tanto para los alumnos como para los mismos presos”.

Laurecena, Jacquelin. 6to año

Tres obras de tres internos

Fui a verlos, luego de varios trámites a tres internos premiados en la categoría pintura.

Fue a los dos días del último y terrible motín de Olmos. Me recibieron cada uno con un cuadro y mucha emoción y me dijeron: “¡Usted sabe la alegría cuando nos comunicaron que usted quería hablar con nosotros!”.

Tenemos tan poca comunicación con el exterior. Ayer nos dijeron que venía, así que nos pusimos a armar la tela y los bastidores y todo, nos quedamos toda la noche pintando para darle el cuadro”.

Jorge tiene 52 años y extraña terriblemente el verde y dice: “Cuando estaba en la calle trataba de vivir en la naturaleza. Ya llevo cuatro años aquí y pinto para hacerme la ilusión de que vivo en libertad, que estoy en éste lugar donde todo es naturaleza, donde hay agua, que es vida, donde hay pájaros y animales y no hay seres humanos. Paso al cuadro el lugar que invento en mi espíritu, el cerebro me da esa oportunidad.

El diploma que ganó lo tiene mi hija en un cuadrito y dice: Sí, papá está preso, pero aprendió a pintar”.

Luis dibujó y pintó desde muy chico, en la cárcel se encontró con el verdadero valor que tiene la pintura.

“El título del cuadro es *Sobre la muerte*. No quiere decir que se refiere a la muerte, sino que está por sobre la muerte. Que se vive por encima y a pesar de ella. Acá estamos acostumbrados a que la muerte siempre está cerca de nosotros, tenemos que perderle el miedo. Yo tengo 35 y tengo SIDA, pero pinto”.

Frases textuales de los internos

“Yo pinté este paisaje para mí, para hacerme un lugar hermoso en el que me gustaría estar”.

“Esta estructura pretende ser un cohete que me saque de aquí y me lleve a un mundo donde exista la justicia”.

“Si no nos procuramos espacios para el arte, la vida sólo se limita a las paredes de la celda”.

“Nadie me enseñó a dibujar, solo descubrí que el lápiz era una buena compañía. Ahora quiero salir para aprender en una Escuela de Arte”.

“Los jefes me piden dibujos para hacer regalos y me los cambian por cigarrillos o un paquete de yerba”.

“Sabe, para dibujar lo único que se necesita es ponerse a practicar”.

Se presentó una escultura blanca que en su imagen liberaba un pájaro. Debajo un frase: “No existe peor cárcel que...” No fue concluida por que el autor obtuvo su libertad.

Un interno muy mayor que trajo pinturas hechas sobre tela. -¿Cómo obtuvo el material? – “Son las sábanas, señora, que el jefe no se enoje (el jefe estaba presente)... y duermo en el suelo por que con el colchón y los alambres armé esta escultura”.

“Para nosotras es muy importante saber que afuera hay gente que se acuerda que existimos y viene a ocuparse por un rato”.

“Yo era diseñador gráfico, técnico en offset. Cuando vino la computadora me desplazó. Yo seguí creyendo que en lo que hacía era irremplazable... aquí estoy, dibujando de nuevo y cuando salga me convertiré en un hippie, vendiendo en alguna feria de la costa”.

ÍTINERARIO DE LECTURA
ORGANIZADOR

PARTE 1 PROYECTO INSTITUCIONAL

ANEXO AL PROYECTO INSTITUCIONAL

- El Ciclo Superior en el Bachillerato de Bellas Artes. Su carácter propedéutico.
 - El criterio de inclusividad como articulador de políticas académicas.
 - Evaluación de la Transformación Educativa por la aplicación de la Ley Federal en las Escuelas de las Universidades Nacionales.
-

PARTE 2 PRÓLOGO

DEPARTAMENTO DE DISCURSOS VISUALES

- Marco Teórico. Proyecto departamental
 - El “hacer” en arte: un espacio para la construcción cognitiva.
 - Pablo Picasso. Omnipresencia de la figura femenina.
 - Las disciplinas de grado en el Sistema Preuniversitario. El Caso de los Talleres de Diseño Industrial, Arquitectura y Diseño en Com. Visual en el Bachillerato de Bellas Artes.
 - Imagen y movimiento.
 - Dibujo analítico como expresión de búsquedas formales en el campo arquitectónico.
 - Producción Tridimensional como instancia previa a la Construcción de Maquetas.
 - Una experiencia áulica en la enseñanza del lenguaje visual.
 - Vinculación entre enfoques metodológicos y sistemas evaluativos, referentes a las líneas de acceso al conocimiento estético en el 3^{er} Ciclo de la E.G.B.
-

DEPARTAMENTO DE DISCURSOS MUSICALES

- Marco Teórico. Aproximaciones Teóricas al marco y Estructura Departamental
 - La producción de Discursos Musicales en el Área de Instrumento.
 - La enseñanza de la Composición Musical basada en el Lenguaje Musical Tonal.
 - Ensamble de cuerdas de la E.G.B. Enseñanza preparatoria para la Orquesta Estudio.
 - Experiencias en el Área de Instrumento. Audición final de Instrumento. Concierto de graduación.
 - Los covers: Un procedimiento para la escucha activa que pone a prueba las competencias musicales de los estudiantes.
 - De tecla en tecla. Una contribución pedagógica a la enseñanza instrumental.
 - Intuición y técnicas extendidas en el estudio de la flauta.
 - La música Contemporánea en la Educación Musical.
 - “Orquesta Estudio” del Bachillerato de Bellas Artes de la U.N.L.P. Un Espacio Académico con Experiencias Alternativas.
-

DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y LITERATURA

- Marco Teórico. El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de las Lenguas y la Literatura. Lineamientos para el Departamento de Lenguas y Literatura: Área de lengua y Literatura y Área de Lenguas Extranjeras (Sección Inglés y Sección Francés)
 - Los tiempos del pasado en español y en francés.
 - El aspecto verbal: Presentación de la problemática y actividades de aplicación.
 - Actividades Multidisciplinares en el Aula.
 - Inglés en niveles. Agrupamiento por curso y nivel de desarrollo de la habilidad en la adquisición de una lengua extranjera.
 - Desigualdad Social y Lingüística.
-

	Marco teórico	Reflexión teórica	Proyecto-programa	Experiencias	Reflex. s/ la práctica.	Extensión	PÁGINA
							11
<i>Ramírez - Arturi - Acevedo - D'Assaro</i>							53
<i>D'Assaro - Arturi - Acevedo - Ramírez</i>							59
<i>Acevedo - Arturi - Ramírez - D'Assaro</i>							69
							79
	•						85
<i>Ramírez</i>		•					101
<i>Sánchez Pórfido</i>		•					111
<i>Fuertes - Poli - Zuppa</i>			•				123
<i>Wagner</i>			•				143
<i>Carbonari</i>				•			155
<i>Carbonari</i>				•			159
<i>Ramírez - Martínez - Miquelarena - Ordoqui</i>				•			163
<i>Bedouret - Miquelarena - Ramírez</i>					•		173
	•						185
<i>Aguerre</i>		•					215
<i>Mesa</i>		•					221
<i>Corral</i>				•			225
<i>Cunzo</i>				•			231
<i>Pussó</i>				•			235
<i>Tuñez</i>				•			247
<i>Fiore</i>					•		257
<i>Daniec - Mesa</i>					•		269
<i>Attaguile</i>						•	275
	•						289
<i>Larrus</i>		•					303
<i>Piatti</i>		•					309
<i>Carattoli - Dabove - Otermin</i>				•			321
<i>Dabove</i>				•			325
<i>Dabove</i>					•		337

DEPARTAMENTO DE DISCURSOS GESTUALES	<ul style="list-style-type: none"> • Marco Teórico. • El lenguaje corporal como eje discursivo. • Experiencia teatral en el Bachillerato de Bellas Artes de la U.N.L.P. (1995-2003) Articulación de los diferentes lenguajes artísticos. Nivel: 3° E.G.B. y Ciclo Superior.
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS EXACTAS Y EXPERIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> • Marco Teórico. Fundamentación. • Una prueba diagnóstica de química en 7^{mo} año. • Trabajo de aplicación: Reacciones Redox. • Química de la conservación de Alimentos. • De la Física a la Tecnología. • Diseño Curricular y Metodología Didáctica para un curso especial de Matemática. • Construcción del Conocimiento del Mundo Físico a través de Experiencias.
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Marco teórico. • La Reestructuración del Sistema Mundial: Un desafío para la enseñanza de la geografía. • El Negocio del Turismo, aportes desde la Geografía. • Experiencias innovadoras en Filosofía en el marco del Bachillerato de Bellas Artes: sus condiciones de posibilidad y sus límites en relación a la investigación en Filosofía. • Filosofía y arte en la novela de Marcel Proust. • Discriminación positiva para compensar desigualdades. • El cuento y la novela: ensayo de una propuesta metodológica en la enseñanza de la Historia. • Leyenda y Realidad en el Imaginario Colectivo Medieval. • El poder de la palabra en la conquista de América. Un texto literario y un texto científico. • El análisis de los discursos en 8° Año de la E.G.B. "La sociedad estamental del año 1000: la teoría de los órdenes". • La comprensión de la Historia en el 3° Ciclo de la E.G.B. desde la Historia de las Mentalidades. • La Aplicación de la Lógica Deóntica en la Indagación ética y social. • La enseñanza de la geografía: un aporte al desarrollo de la creatividad.
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Marco teórico. • Identidad de los procesos de aprendizaje. La entrevista preliminar con padres de alumnos ingresantes a Tercer ciclo de la E.G.B. Técnica que permite reconstruir significados y determinaciones simbólicas. • Los Procesos de Transición en las Instituciones Educativas.
MAGISTERIO	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto. Hacia un enfoque interdisciplinario de los lenguajes expresivos. • El arte en las cárceles.

	Marco teórico	Reflexión teórica	Proyecto-programa	Experiencias	Reflex. s/ la pctica.	Extensión	PÁGINA
	•						353
<i>Barbosa</i>		•					361
<i>Tótoro - Cipolla</i>						•	365
	•						377
<i>Canestro - Ávila - Bráviz López</i>				•			381
<i>Canestro - Luccioni</i>				•			389
<i>Canestro - Avila</i>				•			395
<i>Caraballo - González - Curell</i>				•			401
<i>Caraballo - González - Dapoto - Parker Barranquero - Durán</i>					•		411
<i>Dapoto - Gilitchensky - Agosteguis</i>						•	421
	•						429
<i>Dupuy</i>		•					437
<i>Gliemmo</i>		•					449
<i>Melamed</i>		•					457
<i>Solas</i>		•					463
<i>Acevedo - Lanciotti - Seguí - Tizio - Speranza</i>				•			471
<i>Acevedo - Aguirre - Altuve - Garriga - Seguí Speranza - Tizio - Costa - Lanciotti</i>				•			487
<i>Acevedo - Altuve - Seguí - Yordaz</i>				•			503
<i>Acevedo - Aguirre - Seguí - Yordaz</i>				•			513
<i>Tizio</i>				•			517
<i>Tizio</i>				•			525
<i>Arca</i>					•		535
<i>Botana - Nieto</i>					•		539
	•						549
<i>Barrio - Mendy - Barguilla - Sannuto Barlatay Gonzalez</i>				•			553
<i>Durán - Parker - Barlatay Gonzalez</i>					•		561
<i>Bárcena</i>				•			569
<i>Blake</i>						•	581

INDICE

PRÓLOGO

5

PARTE 1

PROYECTO INSTITUCIONAL

11

ANEXO AL PROYECTO INSTITUCIONAL

Lic. Susana Ramírez - Lic. Marcelo Arturi

Prof. Ana María Acevedo - Prof. Adriana D'Assaro

EL CICLO SUPERIOR EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES.

SU CARÁCTER PROPEDEÚTICO.

53

Prof. Adriana D'Assaro - Lic. Marcelo Arturi

Prof. Ana María Acevedo - Lic. Susana Ramírez

EL CRITERIO DE INCLUSIVIDAD COMO ARTICULADOR DE POLÍTICAS ACADÉMICAS.

59

Prof. Ana María Acevedo - Lic. Marcelo Arturi

Prof. Adriana D'Assaro - Lic. Susana Ramírez

EVALUACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA POR LA APLICACIÓN DE LA LEY

FEDERAL EN LAS ESCUELAS DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES.

69

PARTE 2

PRÓLOGO

79

DEPARTAMENTO DE DISCURSOS VISUALES

MARCO TEÓRICO. PROYECTO DEPARTAMENTAL

85

Lic. Susana Ramírez

EL "HACER" EN ARTE: UN ESPACIO PARA LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA.

101

Prof. Elisabet Sánchez Pórfido

PABLO PICASSO OMNIPRESENCIA DE LA FIGURA FEMENINA.

111

D.I. Laura Fuertes - Arq. Andrea Poli - D.C.V. Omar Zuppa
LAS DISCIPLINAS DE GRADO EN EL SISTEMA PREUNIVERSITARIO.
EL CASO DE LOS TALLERES DE DISEÑO INDUSTRIAL, ARQUITECTURA
Y DISEÑO EN COMUNICACIÓN VISUAL EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES.
123

Prof. María Beatriz Wagner
IMAGEN Y MOVIMIENTO.
143

Prof. Arq. Fabiana Carbonari
DIBUJO ANALÍTICO COMO EXPRESIÓN DE BÚSQUEDAS FORMALES
EN EL CAMPO ARQUITECTÓNICO.
155

Prof. Arq. Fabiana Carbonari
PRODUCCIÓN TRIDIMENSIONAL COMO INSTANCIA PREVIA
A LA CONSTRUCCIÓN DE MAQUETAS.
159

Lic. Susana Ramírez - Prof. Laura Martínez
Lic. Teresita Miquelarena - Prof. Ercilia Ordoqui
UNA EXPERIENCIA ÁULICA EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE VISUAL.
163

Lic. Alejandra Bedouret - Lic. Teresita Miquelarena - Lic. Susana Ramírez
VINCULACIÓN ENTRE ENFOQUES METODOLÓGICOS Y SISTEMAS EVALUATIVOS,
REFERENTES A LAS LÍNEAS DE ACCESO AL CONOCIMIENTO ESTÉTICO
EN EL 3^{ER} CICLO DE LA E.G.B.
173

DEPARTAMENTO DE DISCURSOS MUSICALES

MARCO TEÓRICO. APROXIMACIONES TEÓRICAS AL MARCO
Y ESTRUCTURA DEPARTAMENTAL.
185

Prof. Andrea A. Aguerre
LA PRODUCCIÓN DE DISCURSOS MUSICALES EN EL ÁREA DE INSTRUMENTO.
215

Prof. Paula Mesa
LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN MUSICAL
BASADA EN EL LENGUAJE MUSICAL TONAL.
221

Prof. Marisa Corral
ENSAMBLE DE CUERDAS DE LA E.G.B.
ENSEÑANZA PREPARATORIA PARA LA ORQUESTA ESTUDIO.
225

- Prof. Pascual Cunzo*
EXPERIENCIAS EN EL ÁREA DE INSTRUMENTO.
AUDICIÓN FINAL DE INSTRUMENTO. CONCIERTO DE GRADUACIÓN.
231
- Lic. Susana G. Pussó*
LOS COVERS: UN PROCEDIMIENTO PARA LA ESCUCHA ACTIVA QUE PONE A PRUEBA
LAS COMPETENCIAS MUSICALES DE LOS ESTUDIANTES.
235
- Prof. Mirian Tuñez*
DE TECLA EN TECLA. UNA CONTRIBUCIÓN PEDAGÓGICA A LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL.
247
- Prof. Héctor Fiore*
INTUICIÓN Y TÉCNICAS EXTENDIDAS EN EL ESTUDIO DE LA FLAUTA.
257
- Prof. Karina Daniec - Prof. Paula Mesa*
LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL.
269
- Lic. Norberto Miguel Attaguile*
"ORQUESTA ESTUDIO" DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES DE LA U.N.L.P.
UN ESPACIO ACADÉMICO CON EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS.
275

DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y LITERATURA

- MARCO TEÓRICO. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA
DE LAS LENGUAS Y LA LITERATURA LINEAMIENTOS PARA EL DEPARTAMENTO
DE LENGUAS Y LITERATURA: ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA
Y ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS (SECCIÓN INGLÉS Y SECCIÓN FRANCÉS)
289
- Prof. Patricia Larrus*
LOS TIEMPOS DEL PASADO EN ESPAÑOL Y EN FRANCÉS.
303
- Prof. Guillermina Piatti*
EL ASPECTO VERBAL: PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y ACTIVIDADES DE APLICACIÓN.
309
- Prof. María Cecilia Carattoli - Prof. Claudia Noemí Dabove*
Prof. María Silvia Otermin
ACTIVIDADES MULTIDISCIPLINARES EN EL AULA.
321
- Prof. Claudia Noemí Dabove*
INGLÉS EN NIVELES. AGRUPAMIENTO POR CURSO Y NIVEL DE DESARROLLO
DE LA HABILIDAD EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA.
325

Prof. Claudia Noemí Dabove
DESIGUALDAD SOCIAL Y LINGÜÍSTICA.
337

DEPARTAMENTO DE DISCURSOS GESTUALES

MARCO TEÓRICO.
353

Prof. María Julia Barbosa
EL LENGUAJE CORPORAL COMO EJE DISCURSIVO.
361

Prof. Ana María Tótoro - Prof. Fernando Cipolla
EXPERIENCIA TEATRAL EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES DE LA U.N.L.P.
(1995-2003) ARTICULACIÓN DE LOS DIFERENTES LENGUAJES ATÍSTICOS.
NIVEL: 3^{ER} CICLO E.G.B. Y CICLO SUPERIOR.
365

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS EXACTAS Y EXPERIMENTALES

MARCO TEÓRICO. FUNDAMENTACIÓN.
377

Prof. Elsa T. Canestro - Prof. Marta L. Ávila - Prof. María Eugenia Bráviz López
UNA PRUEBA DIAGNÓSTICA DE QUÍMICA EN 7^{MO} AÑO.
381

Prof. Elsa Canestro - Prof. Gustavo Marcelo Luccioni
TRABAJO DE APLICACIÓN: REACCIONES REDOX.
389

Prof. Elsa T. Canestro - Prof. Marta L. Avila
QUÍMICA DE LA CONSERVACIÓN DE ALIMENTOS.
395

Prof. Horacio Caraballo - Prof. Cecilia González - Prof. M. Curell
DE LA FÍSICA A LA TECNOLOGÍA.
401

Prof. Horacio Caraballo - Lic. Cecilia González
Prof. Marta Susana Dapoto - Prof. Ana Claudia Parker
Prof. Fernanda Barranquero - Psic. Patricia Durán
DISEÑO CURRICULAR Y METODOLOGÍA DIDÁCTICA PARA UN CURSO ESPECIAL
DE MATEMÁTICA.
411

Prof. Marta Dapoto - Prof. Horacio Gilitchensky - Prof. Adriana Agosteguis
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL MUNDO FÍSICO A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS.
421

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

MARCO TEÓRICO.

429

Prof. Héctor Adolfo Dupuy

LA REESTRUCTURACIÓN DEL SISTEMA MUNDIAL:
UN DESAFÍO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.

437

Prof. Fabricio Gliemmo

EL NEG-OCIO DEL TURISMO, APORTES DESDE LA GEOGRAFÍA.

449

Dra. Analía Melamed

EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN FILOSOFÍA EN EL MARCO
DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES: SUS CONDICIONES DE POSIBILIDAD
Y SUS LÍMITES EN RELACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN FILOSOFÍA.

457

Prof. Silvia Solas

FILOSOFÍA Y ARTE EN LA NOVELA DE MARCEL PROUST.

463

Prof. Ana María Acevedo - Prof. María Luján Lanciotti - Prof. Liliana Seguí

Prof. Silvia Tizio - Prof. Silvia Speranza

DISCRIMINACIÓN POSITIVA PARA COMPENSAR DESIGUALDADES.

471

Prof. Ana María Acevedo - Dra. Susana Aguirre - Prof. Mónica Altuve
Prof. María Cristina Garriga - Prof. Liliana Seguí - Prof. Silvia Speranza
Prof. Silvia Tizio - Prof. María Eugenia Costa - Prof. María Luján Lanciotti

EL CUENTO Y LA NOVELA: ENSAYO DE UNA PROPUESTA METODOLÓGICA
EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

487

Prof. Ana María Acevedo - Prof. Mónica Altuve

Prof. Liliana Seguí - Prof. Sandra Yordaz

LEYENDA Y REALIDAD EN EL IMAGINARIO COLECTIVO MEDIEVAL.

503

Prof. Ana María Acevedo - Dra. Susana Aguirre

Prof. Liliana Seguí - Prof. Sandra Yordaz

EL PODER DE LA PALABRA EN LA CONQUISTA DE AMÉRICA.

UN TEXTO LITERARIO Y UN TEXTO CIENTÍFICO.

513

Prof. Silvia Tizio

EL ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS EN 8^{vo} AÑO DE LA E.C.B.

“LA SOCIEDAD ESTAMENTAL DEL AÑO 1000: LA TEORÍA DE LOS ÓRDENES”.

517

Prof. Silvia Tizio

LA COMPRENSIÓN DE LA HISTORIA EN EL 3^{er} CICLO DE LA E.G.B.
DESDE LA HISTORIA DE LAS MENTALIDADES.

525

Prof. Claudio M. Arca

LA APLICACIÓN DE LA LÓGICA DEÓNTICA EN LA INDAGACIÓN ÉTICA Y SOCIAL.

535

Prof. María Inés Botana - Prof. Daniela Patricia Nieto

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: UN APORTE AL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD.

539

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

MARCO TEÓRICO.

549

Lic. María Alejandra Barrio - Lic. María del Valle Mendy

Prof. Norma Barguilla - Prof. María Julia Sannuto

Coordinadora: Psic. Mabel Barlatay Gonzalez

IDENTIDAD DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE. LA ENTREVISTA PRELIMINAR
CON PADRES DE ALUMNOS INGRESANTES A TERCER CICLO DE LA E.G.B.
TÉCNICA QUE PERMITE RECONSTRUIR SIGNIFICADOS Y DETERMINACIONES SIMBÓLICAS.

553

Lic. Patricia Durán - Prof. Ana Parker

Coordinadora: Psic. Mabel Barlatay Gonzalez

LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

561

MAGISTERIO

Prof. Verónica A. Bárcena

PROYECTO. HACIA UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO DE LOS LENGUAJES EXPRESIVOS.

569

Prof. Lidia Blake

EL ARTE EN LAS CÁRCELES.

581

ITINERARIO DE LECTURA - ORGANIZADOR

592