

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Ideas para una nueva educación II



Copyright 2007. Lic. Marcelo Arturi, Prof. Ana María Acevedo y los autores de cada artículo.

Anexos a los Márcos Teóricos presentados a solicitud del Bachillerato en 2006.

Trabajos de los Docentes presentados a solicitud del Bachillerato en 2006.

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

Bachillerato de Bellas Artes : ideas para una nueva educación / Marcelo Arturi ... [et al.] ; dirigido por Marcelo Arturi y Ana Acevedo. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Bachillerato de Bellas Artes, 2007.

564 p. ; 21x16 cm.

ISBN 978-950-34-0417-1

1. Enseñanza Secundaria. 2. Bachillerato en Artes.

I. Arturi, Marcelo, dir. II. Acevedo, Ana, dir.

CDD 700.712

Fecha de catalogación: 23/05/2007

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Impreso en La Plata, Buenos Aires, Argentina; mayo 2007.

Sistemas de impresión digital

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

Correctora: Prof. Ana María Totoro

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

ISBN 978-950-34-0417-1

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

AGRADECIMIENTOS:

La comunidad del BBA se presenta nuevamente en sociedad.

Una Institución educativa logra ser comunidad cuando sus integrantes reconocen en ella un sentido de pertenencia que trasciende tiempo y espacio: Profesores, jefes de Departamento, Coordinadores, ex alumnos, alumnos y familiares; todos aquellos que se vinculan académica y emocionalmente al BBA.

A todos ellos nuestro agradecimiento por hacer posible la construcción de esta obra.

Queremos agradecer especialmente al Dr. en Filosofía Julio Moran ⁽¹⁾ por la elaboración del Prefacio ; a la Dra. Analía Melamed ⁽²⁾ por el Anexo al Proyecto Institucional, a Eduardo S. Karakachoff y Ariel A. Alvira ⁽³⁾ por la realización del diseño del libro.

¹ Prof. Titular de Introducción a la Filosofía de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP.

² Ex Coordinadora del Área de Filosofía del Departamento de Cs. Sociales del BBA.

³ Ex alumnos del BBA.

PRÓLOGO

Ideas para una nueva educación II.

Nuevamente el Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata se presenta ante la sociedad como productor de ideas, como generador de propuestas.

Ideas para una nueva educación.

Ideas que pretenden mostrar un camino que sabemos posible.

Ideas que se muestran en este libro, que al exponerse resultan un producto tangible, producto que deviene en imagen institucional y que, por lo tanto, generan un intangible sumamente valioso: identidad.

Las ideas expresadas en estas páginas muestran una institución construyendo, creando, exhibiendo su propia identidad.

La búsqueda de identidad es aquello que, a veces sin darnos cuenta de lo anhelado que resulta, nos ocupa con presencia permanente e insistente

en nuestra vida cotidiana: como personas, como profesores, como intelectuales, como artistas, como alumnos.

Casi podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que uno de los logros más sutiles, pero a su vez más valiosos de la formación que brinda este Bachillerato es el proyecto identitario, propio, que se produce en cada uno de nuestros alumnos pero, también, en cada uno de nuestros profesores.

Esta identidad diferenciada, con ideas propias, se ve en este libro II reflejada en todos y cada uno de los textos que han elaborado tanto profesores como jefes de departamento, coordinadores de departamento, equipo de dirección, todos por supuesto, ayudados por la interacción insoslayable con nuestros alumnos, quienes, sin duda, motivan, desafían, provocan nuestra capacidad intelectual.

Cuando nuestros docentes manifiestan su identidad propia con sus producciones escritas dan cuenta de su preparación, de sus lecturas, de la reflexión sobre ellas y sobre sus prácticas, de su accionar. Pocas veces nuestra actividad en la docencia secundaria nos permite detenernos a volcar todo el bagaje, que vamos construyendo cotidianamente en la preparación de las clases, en la actualización bibliográfica, cuando elaboramos guías, al evaluar, al indagar nuevos desembarcos en la didáctica de nuestra disciplina.

Parte de ese bagaje, de ese patrimonio intelectual, está volcado en este libro.

Vemos entonces con placer que las identidades sumadas, la *summa artis* de nuestra institución, de nuestros profesores y de nuestros alumnos dan un resultado ciertamente notable: nuestro índice de desgranamiento - los alumnos que se van del Bachillerato, a lo largo de los 9 años de escolaridad- es de apenas el 1,98 % del total . Un dato que pone de manifiesto que las ideas que generan identidad, al fin de cuentas, dan como resultado retención, calidad y equidad en la enseñanza.

Tal y como cerrábamos el libro I volvemos a decir que sólo es cuestión de poner en marcha las ideas, agregando esta vez el deseo de que la búsqueda de identidad se traslade también a toda nuestra comunidad universitaria, nuestro sistema educativo nacional y, con ansias, a nuestro país.

Lic. Marcelo Arturi
Director del Bachillerato de Bellas Artes

PREFACIO

CONOCIMIENTO, ARTE Y PEDAGOGÍA
EN LOS SIGLOS XIX Y XX.

LA EXPERIENCIA DEL BACHILLERATO
DE BELLAS ARTES DE LA UNLP: SUS
CONDICIONES DE POSIBILIDAD.

Dr. en Filosofía Julio César Moran

1. Los absolutos han muerto. ¡Vivan los absolutos!

El posmodernismo determinó con Lyotard el ocaso de los grandes relatos y de sus respectivos meta relatos legitimadores y con Vattimo la violencia de la metafísica y la estetización general no utópica de la vida. La filosofía de la historia, que es en sentido riguroso una creación moderna e ilustrada, había confiado demasiado en la autoridad de la razón, en el deber ser y la paz perpetua cosmopolita, con Kant; en el volverse racional de la totalidad de la realidad, en el despliegue dialéctico del espíritu absoluto hacia la conciencia de sí mismo y en el progreso de la conciencia de la libertad en el estado en Hegel; en la utopía de una sociedad sin clases por el desarrollo activo de las fuerzas de producción y la dictadura del proletariado que llevaría al comunismo en Marx. Todas estas versiones constituían en rigor una teleología de la historia apoyada en leyes inexorables, es decir, una no consecuente tragedia de la historia, con final feliz. La modernidad había instaurado la conciencia como un absoluto y había creado, como dijera Heidegger, la época

de la imagen del mundo donde éste se presentaba por primera vez como una imagen ante una conciencia subjetiva, sobre la base de un sujeto contrapuesto a un objeto. Nietzsche, en *La ciencia jovial*, determinó la muerte de Dios y en *Así hablaba Zaratustra*, rompió con la continuidad histórica y difundió las consecuencias de dicha muerte. La voluntad de poder y el superhombre (entre los que consideró a varios artistas como Miguel Ángel, Rafael, Goethe), disolvían las certidumbres metafísicas e idealistas. No había una realidad que dependiese del pensar ni de la conciencia. Era necesario el fragmento y la obra artística se tornó inconclusa y pasible de interpretación.

El siglo XX culminó con la fenomenología de Husserl, la metafísica de la subjetividad que había iniciado Descartes descosificando a la conciencia que ya no era más substancia sino intencional, es decir, que no era nada sin el mundo, pues toda conciencia es conciencia de algo. Heidegger insistió en el olvido del ser como consecuencia de la metafísica de la subjetividad moderna y previó en análisis magistrales los efectos devastadores de la tecnificación, de la simultaneidad y bombardeo de informaciones y de la reducción de la libertad del existente humano al anonimato de lo que se piensa, se dice, se hace. Foucault estudió los sistemas de saber, vigilancia y control y de formación normativa y ortopédica e introdujo el panóptico en las instituciones, entre ellas, en la educativa. El orden de la razón clásica (Foucault entiende por tal el período que transcurre desde Descartes hasta el siglo XVIII, inclusive) desembocaría en el vigilar, el castigar, y una psiquiatría y un psicoanálisis que eran meros monólogos sobre la locura.

El siglo XX introdujo una nueva categoría que provino del arte: es la de absurdo, que si bien se apoya en la tradición del *non sense* que puede rastrearse hasta la antigüedad, nunca significó lo que en Camus o Ionesco. Esto es, la angustia insuperable de la condición humana ante la muerte. *Ubu rey* de Alfred Jarry, *El mito de Sísifo* y *El extranjero* de Camus, *El asesino sin gajes* o *La foto del coronel* de Ionesco, presentaron estas cuestiones. El teatro de ideas había concluido con Ibsen y Shaw. Y quizás sea la obra más importante de nuestro siglo, *Esperando a Godot* de Samuel Beckett, una puesta en escena de la espera que se queda en sí misma sin sustento ni esperanza. Con algunas salvedades, el impresionismo fue el último movimiento unitario de la pintura, como el modernismo en la arquitectura y en la literatura. Y entonces cumplió su destino la impotencia romántica por la forma musical que habían acuñado los clásicos seguramente más felices porque la forma sonata era transparente con la vida social de la época y Mozart podía ser tan metafísico en un réquiem como en una serenata o un divertimento. Pero los románticos no pudieron superar a la revolución industrial, al carácter prosaico de la vida, a la escisión entre la vida y el arte, a pesar de que dieron lugar a manifestaciones cumbres en las distintas artes: las tragedias de Schiller, la ironía de Schlegel, la poesía de Hölderlin, la nostalgia de Novalis, el reto ético de Beethoven

(atrapado entre el clasicismo y la subjetividad como más tarde Brahms), el piano purísimo de Chopin, la música de cámara de Mendelssohn, los cuartetos de Beethoven, los *lieder* de Schubert, el alma romántica y la locura de Schumann, el miedo cósmico de Friedrich, los frisos de las iglesias parisinas de Delacroix.

Y con su carácter propio, el prerafaelismo con sus tópicos de las mujeres que sueñan y su relación entre el modelo y el artista. Sin embargo era imposible superar el tormento del mundo y así el arte se volvió cada vez más atormentado. La sinfonía se encaminaba a su muerte y la música predominaba sobre la palabra. Así surgieron la obra de arte total de Wagner, el desgarramiento metafísico de Mahler y la perfección de los *lieder* de Hugo Wolf. Con muy buen criterio dice Andre Malraux que Manet fundó el arte contemporáneo, pues la muerte perdió en su obra toda significación ajena a lo artístico. Degas y Monet condujeron a los movimientos pictóricos contemporáneos hasta llegar a la no figuración. El cubismo disolvió la obra en una multiplicidad de escorzos en la obra de Picasso. El expresionismo condujo a la no figuración estricta con Kandinsky y al hacer visible lo invisible con Klee ¿Dónde quedaba entonces la tradición mimética del arte? ¿Qué podría haber opinado Platón sobre una obra que no imitaba ninguna realidad preexistente? ¿Qué nueva imagen, qué nueva apariencia sensible, qué nueva ontología del arte se abrían camino? El surrealismo se presentó como un movimiento sumamente ambiguo pues su pretendido carácter revolucionario escondía no al psicoanálisis freudiano sino al ocultismo y a la teosofía. Pero debe reconocerse que es difícil juzgar de la misma manera autores como Breton, Buñuel, Dalí, Magritte, Ernst. El teatro de la crueldad de Artaud puso en escena una visión de lo salvaje y terrible que daba mucha importancia al cuerpo humano.

Mientras tanto, los poetas eran extranjeros. Las ciudades habían cambiado. En ellas regían nuevas experiencias y el caminante estaba sometido a sobresaltos, a lo inesperado, mientras se preguntaba por el otro, el que pasaba a su lado. Lo que iba a producir una nueva relación entre introspección y crítica de arte, cuyo ejemplo más decantado fue sin duda Baudelaire, el de los amores prohibidos y el gran crítico de arte y admirador de Wagner. Mas tarde el exilio se concretó y aparecieron los viajes hacia un más allá mundano. O decididamente hacia la locura y el infierno: Gauguin, Van Gogh, Rimbaud. Los poetas malditos y la figura que introducía una nueva poesía deconstruida y perpleja, vuelta hacia sí misma y al lenguaje: Mallarmé. Pero la influencia de Wagner y de la música seguía rigiendo y entonces de París, capital de las artes, se pasó a las afinidades vienesas. Un nuevo campo de ideas donde la arquitectura tenía prohibido todo ornamento, Loos; donde la sátira periodística se convertía en un género singular, Kraus; donde surgía el giro lingüístico de la filosofía, ¿qué es posible decir?, Wittgenstein. Fue también la época del *Jugendstil* y del *Trauerspiel* (drama fúnebre) y fue Viena con Egon Schiele, Gustav Klimt, Oscar Kokoschka. Y también fue la Viena de Schönberg, Berg y Webern.

Después de los *Gurrelieder*, culminación de la ciencia sinfónica alemana no quedaba otra cosa que una música diferente. Una música que, como dijera Adorno, fuese revolucionaria, negadora de lo dado, que mantuviese los conflictos sin resolución. Así surgieron *Pierrot Lunaire*, *Moisés y Aron*, *Wosseck*, *Lulú*, las minimalistas obras de Webern. No es ciertamente una casualidad que Schönberg hiciera críticas sobre la pintura expresionista de Kandinsky, ni que *Los últimos días de la humanidad* de Kraus fuese considerada irrepresentable, ni que Bertoldt Brecht irrumpiese con un teatro épico al que Benjamin apoyaría, pero Adorno criticaría.

La música francesa y rusa habían a todo esto seguido otro derrotero que también convergería en el siglo XX: la sensualidad de *El mar* de Debussy y la riqueza tímbrica de *Pelleás et Melisande*, las canciones de Fauré, Franck y Duparc, entre otros, y, del lado ruso, la historia patética manifestada en canciones, música sinfónica y de cámara y óperas de Tchaikovsky y la ópera en la que por primera vez el pueblo era protagonista: *Boris Godunov* de Musorsky, entre un conjunto de producciones con indudables características nacionales específicas.

Mas las revoluciones artísticas del siglo se concretaron en un movimiento absolutamente subversivo: el dadaísmo. Por primera vez se cuestionaba en forma tan extrema a la obra de arte en sentido tradicional y se consideraban qué objetos útiles podían ser presentados como obras artísticas. Se confrontaba el arte de los museos y todo esto iba acompañado con una reflexión artística en Marcel Duchamp. El cine y la fotografía se fueron legitimando como lenguajes, a pesar de las severas críticas de Adorno y comenzó la era de la reproducción técnica de las obras de arte. Este fenómeno fue valorado de distintas maneras por los filósofos de la Escuela de Frankfurt, Adorno, y Horkheimer propusieron la expresión industria de la cultura para cuestionar la sumisión y la pérdida de libertad, el *Kistch* y la pasividad del espectador. Esta concepción suponía todavía la diferencia entre arte superior y arte banal. Por su parte Benjamin, quizás más sutil, se debatió en una tensión entre la pérdida inevitable de una lejanía que daba la obra original (aura) y la posibilidad de una nueva forma de relación del público con las manifestaciones artísticas. También destacan sus estudios sobre Baudelaire, Proust, Kafka, la crítica del romanticismo y el origen del drama barroco alemán, todo lo que confluye en su fragmentaria, inconclusa pero estupenda obra, *El libro de los pasajes*. Por último Marcuse, más tarde, sostuvo que la imaginación simbólica debía conformar la realidad, nueva visión del sueño romántico. Pero, a su vez, estableció la categoría de unidimensionalidad por lo que la sociedad contemporánea, el capitalismo avanzado, anula la dimensión de protesta, la dimensión crítica, y termina por convertir todo en un sistema único económico, social y de pensamiento. Esta categoría de unidimensionalidad tiene suma relevancia, sobre todo si se la relaciona con la de negatividad de Adorno en relación con el arte.

Esta escuela presenta una recreación de los estudios marxistas. Del mismo modo pueden señalarse los distintos criterios con que se desarrollan en el siglo XX los aportes de Marx y Engels sobre la estética, como los de Louis Althusser, Ernest Fischer, Galvano Della Volpe, Antonio Gramsci, George Lucacks y más recientemente Raymon Williams y Terry Eagleton.

Claro está que la novela había estallado con Musil, Joyce, Kafka y Proust, que reflexionaban cada vez más sobre las condiciones de posibilidad del arte, así como los poetas como Paul Valéry. Y que también se había presentado el complejo caso de Jean Paul Sartre, cuyo personaje se escapaba de la náusea por el mundo imaginario de una canción y lecturas de Proust. Sartre se constituiría, junto con Simone de Beauvoir, y *Les temps modernes*, en algo así como el legislador del arte comprometido. Ya la deshumanización de la humanidad no podía ocultarse después de Auschwitz y otros genocidios. No se trataba ahora sólo de por qué hacer poesía en tiempos indigentes sino de por qué hacer arte después de la enajenación del hombre. ¿Era esto también un golpe a las filosofías teleológicas? ¿Cómo entender la complicidad con el horror de grandes pensadores y filósofos como el mismísimo Heidegger? ¿No era esto el darle la razón a Marx contra Hegel de que no era la sociedad civil la que dependía del estado sino el estado de la sociedad civil?

El lenguaje del cine resultó sumamente apropiado para presentar estas angustias y con los recursos artísticos que se habían obtenido en la admirable tradición del cine norteamericano desde Griffith, surgieron la *Nouvelle vague* y los *Cahiers du cinema*. Godard criticó al cine teleológico. Una película debe tener un comienzo, un desarrollo y un final pero no necesariamente en ese orden. Rohmer se ajustó a reconstrucciones artísticas rigurosas. Truffaut puso una mirada poética y reflexiva y Resnais introdujo el tiempo junto al amor y al horror en *Hiroshima mon amour* y las relaciones entre espacio, tiempo e imaginación en *Hace un año en Marienbad*. La angustia existencial de raíz kierkegaardiana ante el silencio de Dios fue le tema de muchos films de Bergman. Se estudiaron las cinematografías de Japón y de la India y la guerra dejó al neorealismo, una conjunción de diversos autores que seguirían trayectorias diferentes: Rosellini, Visconti, Fellini, De Sica, etc.

Fueron las artes plásticas las que dieron el último paso con la constitución del pop art por Andy Warhol, los objetos de la vida popular, cotidiana y artística se presentaban y se reimprimían como manifestaciones artísticas sin el contenido contestatario y antiburgués del dadaísmo, pues hasta llegaban a exhibirse en los museos. Un filósofo del arte, Arthur Danto, determinó la imposibilidad de la historia del arte, pero no por la sentencia hegeliana de la muerte del arte, pues para Danto el pop art introduce una época gloriosa al arte, sino por la ausencia de normas estables y continuas para delimitar qué debe ser el arte y cómo debe ser valorado.

Pero todos admiraron a Alfred Hitchcock.

2. El reino de las interpretaciones

Heidegger estudió profundamente a Nietzsche y propuso el giro de la hermenéutica. En efecto, la interpretación es constitutiva del existente humano que es el único ente ante el que se manifiesta el ser. Las consecuencias fueron importantes para el arte. El público y los críticos se convirtieron en intérpretes de signos en los diferentes lenguajes artísticos. Tanto la filosofía analítica con Nelson Goodman, cuanto el estructuralismo y postestructuralismo de Barthes, Kristeva y *Tel quel* extendieron la noción de lenguaje a las diferentes manifestaciones artísticas, a la moda, a los ritos, a los mitos, a las puestas en escena y a las recetas de cocina. Las obras se relacionaron con otras obras y entonces apareció la categoría de intertextualidad y más tarde las transtextualidades de Gerard Genette. La escritura, el texto, los sistemas de relaciones, la sincronía, se destacaron en los métodos de las ciencias sociales contra la dialéctica y el historicismo. Se buscó lo subyacente, lo no explícito, el palimpsesto, desde la antropología de Levi-Strauss hasta la interpretación del marxismo de Louis Althusser.

La hermenéutica continuó su desarrollo con Gadamer y le dio importancia a la alegoría frente al tradicional predominio que había instaurado Goethe del símbolo (desde lo individual se accede a lo universal), pues la alegoría dice también de otra cosa. Pero la alegoría ya no fue más una mera ilustración y el arte de tesis sólo se desarrolló en los regímenes políticos que pretendían inculcar a los artistas no sólo sobre el contenido sino también sobre la forma, como el realismo socialista. Gadamer, muy interesado en la continuidad histórica, sostuvo que no había arte sin su concreción y lo concibió como juego, reglas, movimiento, símbolo y fiesta. Mukarovsky, proveniente del formalismo, hizo distinciones entre la materialidad de la obra y su valor artístico e Ingarden, formado en la fenomenología, distinguió el valor estético y estableció las zonas lacunares presentes en la obra y pasibles de ser interpretadas, con lo que se establecía una cierta relación entre el formalismo y la fenomenología. Por otra parte, Gadamer también acentuó la importancia del diálogo. Umberto Eco estableció que toda obra era abierta, es decir, que requería necesariamente de un lector que la interpretase. Había diferentes grados de apertura: la obra de un contenido rígidamente determinado (*La divina comedia*), la obra intencionalmente abierta (*Rayuela*) y la obra materialmente abierta (las performances, los happenings, John Cage) que exigía algún tipo de actividad del intérprete.

Sin duda el formalismo ruso de comienzos de siglo insistió en su posición sobre un arte artístico. La obra de Bajtin puede considerarse como otra de las contribuciones fundamentales a la estética de nuestro tiempo y son muy relevantes *La poétique de Dostoievsky* y *La cultura popular en la edad media y el renacimiento (el contexto de François Rabelais)*. En la primera obra

aparece la categoría de polifonía que establece relaciones entre los personajes y entre las diferentes voces narrativas, lo que importa una concepción “dialoguista” y una particular presencia del autor. Julia Kristeva, sobre esta base, sostiene que el imaginario de la modernidad se da más en la novela que en la poesía, concepción que puede discutirse.

Pero seguía pendiente el problema de la autonomía del arte y su relación con la sociedad, así como el del compromiso político del intelectual. Ortega se había proclamado a favor del arte deshumanizado, es decir, separado de la vida, y consideraba a la obra artística como una insularidad virtual. Hartmann sostenía que la fórmula de Berkeley, ser es ser percibido, valía para el arte. Estas estéticas tradicionales, sin embargo, supieron ver la importancia de la posibilidad, de la virtualidad, del carácter no sustancialmente real del arte al que Ortega llamó irreal, es decir, con un espacio y un tiempo propios. No es posible comer la manzana que está pintada en un cuadro.

Marcel Proust no sólo reflexionó sobre las condiciones de posibilidad del arte sino que escribió manuscritos y jeroglíficos con lo que se tornó imposible distinguir cuál era la verdadera obra, y si efectivamente la había, y cuál era la relación entre la obra, la autobiografía, la autoficción y las notas, comentarios, prólogos (paratextos) que establecían un vínculo entre el autor y la obra, por un lado, y el lector de otro. Entonces el resquebrajamiento de la noción de obra y de las intenciones del autor (tanto Barthes como Foucault se ocuparon de la muerte del autor), llevó a concebir al autor como una función y acentuó la importancia del receptor de la obra.

Por fin surgió la estética de la recepción de la Escuela de Constanza con Jauss e Iser, que frente a la producción destacaron a la recepción como constitutiva del arte, reivindicaron frente al distanciamiento de Brecht a las distintas formas de identificación y trazaron una nueva historia de las recepciones artísticas. El arte de concepto rompió con toda característica de objeto de la obra y, por tanto, con la obra misma al establecer que lo artístico era la idea, el proyecto de arte, que podía manifestarse de cualquier manera. Y el arte ecológico, en sus diversas versiones, transformó estéticamente a la naturaleza y a las ciudades.

Sin embargo, Jauss objetó la categoría de negatividad de la obra de Adorno. Sostuvo que ésta estaba limitada a la recepción de una época o de una comunidad de la obra. No parece que este argumento sea convincente, pues la negatividad de Adorno se refiere a aquellas obras que en un sentido muy amplio podrían denominarse clásicas, que son las que resultan inclasificables, molestas, rebeldes, subversivas, inconclusas para todas las épocas, por lo que una obra puede mantener su negatividad. Y también porque si toda época y comunidad puede ofrecer su puesta en escena de *Hamlet*, siempre va a ser posible con los criterios del mismo Jauss, una interpretación que

acentúe la negatividad de la obra.

Gadamer, por su parte, en *La actualidad de lo bello*, preocupado por la tradición histórica de las obras, comete el mismo error que el Sartre de *Lo imaginario*: así como el filósofo francés había sostenido que no era convincente ir a escuchar la interpretación de un director de una sinfonía de Beethoven, Gadamer piensa que es aberrante ir a la ópera para escuchar y ver a María Callas y no a una ópera. Esta confusión en la que incurre Gadamer no le pasaría a ningún amante de la ópera, que sabe que con un mismo elenco cualquier función es distinta de otra, y por eso trata de asistir a todas las que puede, porque rige esa profunda separación de la realidad y el arte con un movimiento de la batuta del director de orquesta. Y fundamentalmente porque la Callas, y Visconti produjeron una revolución en las formas de representación y de dramatización de la voz, por lo que la *Norma* de Callas y Visconti exploraba posibilidades inéditas y descubría una obra nueva.

No obstante, la interpretación se constituyó en la esencia del descubrimiento del arte y condujo, a pesar de las apelaciones de Eco a las prohibiciones del texto, a una especie de solipsismo cartesiano de la interpretación, es decir: yo interpreto. Entonces el problema de la intersubjetividad, del otro, del voto por la universalidad, del consenso, de la valoración, del testimonio en primera persona, tuvieron que pasar inevitablemente a primer plano. Hubo pues que releer a Proust y que desarrollar ciertos criterios fenomenológicos en las líneas de Merleau Ponty, *Lo visible y lo invisible*, y de la cuestión de la otredad, en *Nombres propios* de Emanuel Levinas. También en el terreno político las consecuencias de este olvido del otro habían sido extremadamente preocupantes, con lo que resultó inevitable la crítica de la teoría y de la acción política. Pero, en la mitad del siglo, pasado Susan Sontag había establecido en un texto memorable, *Contra la interpretación*, una fuerte crítica a la búsqueda de subtextos en las obras y en los discursos, principalmente por el psicoanálisis y el marxismo, pero también por el estructuralismo, con lo que se perdía el carácter fundamental del arte, es decir, la apariencia sensible, la erótica.

De todos modos la intersubjetividad y el diálogo, las relaciones entre los textos y la frecuentación de las obras de artes siguen siendo criterios para legitimar interpretaciones artísticas.

3. La época de los absolutos banales y de la inversión de la astucia de la razón. Sus consecuencias para el conocimiento científico y para la pedagogía del arte

Pero los absolutos no han muerto, sino que en rigor están más fuertes que nunca. Lo que ocurre es que ahora no versan sobre las ideas de la razón kantiana,

Dios, Cosmos, Alma, ni sobre la muerte y la finitud de la condición humana, sino que se presentan con un carácter banal, trivial, indiferente, como si nada importaran. Se enmascaran, son unilaterales y cotidianos, pero su poder es quizás más tremendo que en cualquier época de la historia, puesto que la representación del mundo pierde toda perplejidad y toda fascinación. El visionario Hermann Broch ya supo apreciar las consecuencias éticas, axiológicas y políticas del *Kistch*, que no es un mero fenómeno estético de mal gusto. Aquí resuena nuevamente la unidimensionalidad marcuseana de la sociedad y la crítica de la industria de la cultura de Adorno, a la que se le podría agregar la industria del entretenimiento. Y por otro lado, la oposición de la negatividad revolucionaria fundamentalmente de la escuela de Viena. Según estas ideas, el entretenimiento, principalmente centrado en las posibilidades de la televisión, penetra de dos modos distintos en la intimidad, en la vida privada: 1) porque para el hombre cotidiano ser es ser manifestado o producido en un programa de televisión, sus opiniones son las que emergen de los *Talk show* o de las modelos conductoras. Es también el fenómeno del “maradonismo”, si alguien se destaca en cualquier campo tiene un certificado de libertad y sabiduría para opinar absolutamente sobre todo; 2) por otro lado, la televisión exhibe la muerte en directo, las masacres de las guerras, intimidades sexuales, el canon de los chismes y ya nada escapa a una visión panóptica o a la mirada del Gran hermano de Orwell.

Pero esto es por cierto conocido. La cuestión es cómo se redefinen la cultura oficial y la contracultura cuando existe un poder tan absoluto. En los años '60 y '70, la universidad se presentaba como la cultura oficial y distintas comunidades de artistas, hippies, estudiantes, constituían la contra cultura. En nuestros tiempos, la universidad y la educación pública parecen más bien una de las pocas oportunidades de una fuerza contestataria contra la cultura oficial de los medios, que permita el desarrollo crítico y la formación de sí mismo. Sin duda el tratamiento homogéneo de los medios constituye una presión poderosa, como siempre fueron los grupos y su manejo dictatorial, por Hitler y Stalin, para señalar dos concepciones opuestas.

Es muy difícil ser distinto. Es cada vez más complicado saber qué se quiere, qué se busca, desde la propia incertidumbre y perplejidad que nos conforman.

Pero la universidad no es ajena a uno de los fenómenos de nuestra época que podría denominarse la inversión de la astucia de la razón hegeliana. En efecto, según Hegel los hombres importantes de la historia creían actuar según sus pasiones e ideas, pero en rigor, se comportaban así porque la razón se valía de ellos para sus propios fines, es decir, romper su divorcio con lo real y lograr la totalidad del conocimiento más la conciencia del mismo. En cambio, en nuestra época, se trata de la “astucia del individuo” que se vale de la razón para obtener poder y cumplir con sus deseos sin importar los métodos que se utilizan. De modo que enmascaran sus intereses individuales en necesidades universales,

en ideales o causas de alta legitimidad.

El conocimiento científico no puede separarse de esta situación, pues por cierto, no hay ya las ciencias puras, exactas, sino que la experimentación tecnológica lo arroja a las más violentas empresas, a la producción de enfermedades, a la contribución a la falta de paz en el mundo y a la especialización que impide todo tipo de ética y de visión de la condición humana. En consecuencia, la escuela pública y la universidad tienen una misión que cumplir: no sentenciar, no adoctrinar, no esclarecer. Iluminar la perplejidad, la incertidumbre y la duda. Mostrar que cualquier representación del mundo es sólo una posible, presentar las teorías científicas, filosóficas y a las manifestaciones artísticas como si se creyera en ellas y a las vez como si no se creyera en ellas. Cumplir con el famoso paidocentrismo de Rousseau: que el alumno pueda elegir lo que quiera ser y lo que quiera pensar.

Sería ingenuo creer que no aparece en la educación uno de los absolutos más poderosos que se infiltra en la escuela, esto es, el profesor autoritario. Aquél que cree en su discurso porque se apoya en algún absoluto político, psicológico, estético o del orden que fuera. Es el profesor que no reconoce, con Kant, la importancia de emprender primeramente la crítica de la propia razón. Hay profesores que, a veces de buena fe, emplean alguna categoría, como la crítica a la dictadura, la defensa a los derechos humanos, la recuperación de la memoria del pasado doloroso, la revolución sexual, la enseñanza de la sexualidad a los jóvenes, un partido político, una militancia, una concepción de las artes plásticas y de la música que privilegia determinados autores y movimientos, concepciones religiosas, es decir, que utilizan alguna forma de absoluto que justifica la evaluación de los discursos, los métodos de la enseñanza y su propia ética como docente. Éste más allá de todo, no puede sino concluir en el fundamentalismo.

No es esa la tarea del profesor en nuestra época y eso, por lo menos, debe ser aprendido de los desgraciados tiempos que nos han tocado vivir. En rigor, el profesor debe tener la claridad de descubrir lo que entre él y el alumno pueden constituir para dejar que aquel que aprende tenga su propio proyecto e ir, así, perdiendo cada vez más su carácter formal protagónico. Las teorías sobre los grupos en la enseñanza de Pichon Rivière, Bleger, o del grupo T de la Universidad de Harvard, procuran que el coordinador de éstos se diluya en el funcionamiento del grupo por sí mismo. Por supuesto son necesarias las clases magistrales y el compromiso y amor del profesor por los temas que enseña y no todo puede confiarse a un liberalismo absoluto que conduciría a la destrucción de la enseñanza. Pero la pregunta fundamental para un profesor es: ¿cómo puedo hacer para que mis alumnos aprendan a criticar con fundamento, incluso a mí mismo? Esta posición no debe confundirse con manifestaciones que se ven con frecuencia, ya desde la escuela primaria, que dicen fomentar al alumno crítico, a quien en cambio dotan de soberbia en

una práctica docente demagógica, pues transfiere el poder a los alumnos y a sus padres.

Criticar se emplea aquí en el sentido de poder formar juicios críticos, de desaprobación pero también de aprobación, es decir, de descubrimiento. Por cierto que la situación se complica más por la utilización de Internet, que no obstante ofrecer grandes posibilidades para la investigación, aleja a los alumnos de los libros e impone una nueva manera de aprender a conocer. Pero más aún, las producciones artísticas del llamado arte virtual plantean, como muchas veces se ha sostenido, dificultades en la distinción entre la realidad y la ficción y extrema pasividad del receptor, reducido a su control remoto. Es claro, que también es posible otro uso de los nuevos procedimientos que permita la creación de nuevos lenguajes artísticos, pero pareciera que el aprendizaje y la producción artística debieran estar guiada por los mismos principios con que se puede dar una clase en nuestros tiempos. Entre otros, la posibilidad de la discusión intersubjetiva de los alumnos.

4. La experiencia del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP

Ante este panorama difícil en muchos aspectos, el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP se presenta como una muestra de lo que es posible hacer para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin duda, la importancia fundamental del arte, y se puede recordar la importante obra de Schiller *Cartas para la educación estética de la humanidad*, no sólo concierne a la formación de los alumnos, sino a su interacción con el conocimiento científico, con las teorías políticas, sociales y filosóficas. Esta condición específica de entender al arte en su importancia cognoscitiva y relacionarlo con otras disciplinas, permiten que este Bachillerato haya llevado a cabo en los últimos tiempos, una tarea de sincretismo cultural: allí donde se enseñan las ciencias, se representa teatro, se hacen desarrollos en lingüística, se lee poesía y novela, hay una orquesta, se forma en la apreciación del sonido, se invoca a los compositores clásicos pero también a los grandes maestros contemporáneos, se ven películas y videos, se reconocen las pinturas, esculturas y obras arquitectónicas, para permitir una producción propia. Hay especialistas importantes en movimientos y lenguajes, no siempre bien estudiados como el prerafaelismo, las historietas, los videos, la ilustración, además de las disciplinas más tradicionales. Se busca aproximarse al ideal de que los profesores de cada una de las disciplinas sean también universitarios, pues se trata de un colegio de la Universidad de La Plata. Se desarrolla el carácter experimental por el que fueron creados estos colegios, pero adaptados a las circunstancias de nuestra época para la formación del artista-intelectual-ciudadano. De modo que aquí encontramos algunas claves para comprender a este Bachillerato:

1. el acento en la importancia cognoscitiva, tanto de la ciencia como del arte;
2. la formación universitaria de sus profesores;
3. la posibilidad de experimentación;
4. la importancia de la intersubjetividad;
5. la concreción productiva por el alumno, tanto en las manifestaciones artísticas como científicas;
6. la visión integral sobre los saberes y prácticas que permiten la libertad de la condición humana;
7. la presentación ante la comunidad científica y educativa de las experiencias realizadas por medio de ponencias, jornadas y publicaciones que responden a proyectos y no como un mero muestrario de habilidades.

Las viejas pedagogías han quitado creatividad, improvisación y el descubrimiento de sí mismos con planificaciones rígidas. Es también una característica de los absolutos banales de nuestra época: algunos pedagogos creen en la posibilidad de opinar sobre cualquier clase, aún no conociendo los temas fundamentales. Puede ponerse como ejemplo una clase sobre “La duda de Cézanne”, texto de Merleau Ponty. Pues nuestro pedagogo convencional se cree en condiciones de juzgar la clase sin conocer el lenguaje poético del filósofo y sin haber apreciado jamás alguna obra de uno de los pintores más importantes y fundadores del arte contemporáneo. Aunque sea como fantasía humorística cabría pensar: si Dante viviera a qué círculo del infierno condenaría a este tipo de pedagogos, metafísicos de lo banal. Pero no estaría mal castigarlos con la responsabilidad de escuchar sus propias clases por toda la eternidad.

En cambio, el Bachillerato de Bellas Artes, con una pedagogía que podríamos denominar artística, en suma, anuncia una respuesta a la indiferencia, al no pensar, a la banalidad de los absolutos contemporáneos, a las certidumbres triviales, sospechosas y a las diversas formas de autoritarismo. Por último, los intentos de desarrollar proyectos de investigación que puedan competir con los presentados por investigadores universitarios, con normas estrictas de evaluación, podrían prometer una retención y perfeccionamiento de recursos humanos para que este colegio no pierda sus mejores profesores y alumnos. Se trata, sin duda de una estación de la vida, muy difícil y sometida a duelo constante por los cambios de cuerpo y pensamiento. Sin embargo, el estilo Bellas Artes se manifiesta más allá de la misma escuela, en el modo de vestir, de concurrir a espectáculos, de mantener conversaciones, de participar en política, de experimentar en ciencia, de producir hechos artísticos, de interpretar el arte y la vida. Es un estilo que tiene un considerable componente de alegría y otro tanto de fuerza creativa. ¿Podrá continuarse así, a pesar de los numerosos males del siglo que nos acongojan?

La conclusión tiene que corresponder a los artistas. Escribe Bruno Walter a Gustav Mahler en un notable ejemplo de genuina comunicación y penetración interpretativa (extraído de *Afinidades vienesas* de Josep Casals)

¿Quién mejor que usted podría comprender que no tropezamos más que con cuestiones a las que es imposible responder? (...) Esperando aportar una pequeña y modesta contribución al ser humano (...) voy a intentar sondear las razones por las que amo sus obras. ¿Será porque buscan a su modo una solución a problemas insolubles? ¿Porque son un canto a estos problemas? ¿Porque no hay otra solución que cantarlos? (...) Sin embargo, para explicar que su música parece hablar con una intención muy especial de los secretos de nuestra existencia, no invocaré de ninguna manera los textos de los que se ha servido usted en algunas de sus sinfonías (...). En primer lugar, usted compone una música nueva que expresa algo nuevo en este terreno. (...) Es usted ... un músico, a saber, un ser cuya naturaleza reúne en sí misma el cielo y el infierno e incluso algo más. (...) Lo que hay de nuevo en su música no es su misión metafísica, porque cualquier música verdadera tiene una. Lo nuevo es ese despliegue de la gama de las expresiones musicales ...

Bibliografía

- Adorno, Theodor, *Impromptus. Serie de artículos musicales impresos de nuevo*. Barcelona, Laia, 1985.
- Adorno, Th., *Minima moralia*, Madrid, Taurus, 1999, p. 224.
- Amícola, José, *De la forma a la información. Bajtín y Lotman en el debate con el formalismo ruso*, Rosario, Beatriz Viterbo, 1997.
- Arfuch, Leonor, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Bs. As., F.C.E., 2002.
- Bajtín, M., *El método formal en los estudios literarios*, Madrid, Alianza Editorial, 1994.
- Bajtín, M., *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
- Bajtín, M., *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento (el contexto de François Rabelais)*, Barcelona, Barral Editores, 1978.
- Bajtín, M., *La poétique de Dostoievski*, Seuil, París, 1970 (traducción: Fondo de Cultura Económica).
- Barthes, R., *El grado cero de la escritura*, Buenos Aires, siglo XXI, 1973.
- Barthes, R., *El placer del texto*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1993.
- Barthes, R., *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires, Paidós, 1987.
- Benjamin W., “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”

- en *Discursos interrumpidos I*. Madrid, Taurus, 1989.
- Benjamin, Walter, *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*. Barcelona, Península, 1988
- Benjamin, Walter, *Sobre el programa de la filosofía futura*, Barcelona, Planeta, 1986.
- Bloom, Harold, *El canon occidental*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Bloom, Harold. *La angustia de las influencias*. Caracas, Monte Avila, 1991.
- Bozal, Valeriano (ed.), *Historia de las ideas estéticas y de las teorías contemporáneas*, Madrid, Visor, 1996 (2 volúmenes).
- Casals, Josep *Afinidades vienesas*, Barcelona, Anagrama, 2003.
- Castro, E., *El vocabulario de Michel Foucault*, Bernal, U.N. Quilmes, 2004.
- Compagnon, Antoine, “La notion de genre”, texto del seminario dictado en la Université Paris IV, Sorbonne, año 2001. Compagnon, Antoine, “Qu’est-ce qu’un auteur?” texto del seminario dictado en la Université Paris IV, Sorbonne, año 2000.
- Eagleton, Terry, *Introducción a la teoría literaria*, Bs. As., F.C.E.
- Eco, Umberto, *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, segunda edición 1987.
- Eco, Umberto, *Los límites de la interpretación*, Barcelona; Lumen, 1992.
- Eco, Umberto, *Obra abierta*, Barcelona, Ariel, segunda edición, 1965.
- Eco, Umberto, *Seis paseos por los bosques narrativos*, Barcelona, Lumen, 1996
- Foucault, Michel, “¿Qué es un autor?”, en *Entre filosofía y literatura*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Foucault, Michel, *De lenguaje y literatura*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Gadamer, Hans, *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Gadamer, Hans, *Verdad y método*, I y II, Salamanca, Sígueme, 1977.
- Genette, Gerard, *Fiction et diction*, Paris, Seuil, coll. “ Poétique “, 1991.
- Genette, Gerard, *Figures II*, Paris, Éditions du Seuil, 1969.
- Genette, Gerard, *Figures III*, Paris, Éditions du Seuil, 1972.
- Genette, Gerard, *Los caminos actuales de la crítica*, Barcelona, Planeta, 1969.
- Genette, Gerard, *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris, Ed. du Seuil, 1982.
- Habermas, J., *El discurso filosófico de la modernidad*. Bs. As., Taurus, 1989.
- Hauser, A. *Historia social de la literatura y el arte*, Madrid, Guadarrama, 1969.
- Hegel, G. W. F., *Lecciones sobre la estética*, Madrid, Akal, 1989.
- Heidegger, Martín, *Caminos del bosque*, Madrid, Alianza, 1997.
- Ingarden, Roman, “Valor artístico y valor estético” en Harold Osborne, (comp.), *Estética*, México, FCE, 1975.
- Jauss, Hans-Robert, *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid, Taurus, 1986.
- Kant, E., *Crítica de la facultad de juzgar*, Caracas, Monteavila, 1991.

- Kristeva, Julia, *La révolution du langage poétique*, Paris, Seuil, 1974.
- Lejeune, Philippe “ Autobiographie, roman et nom propre “, in *Moi aussi*, Paris, Seuil, coll. “ Poétique “, 1984.
- Lejeune, Philippe, *le Pacte autobiographique*, Paris, Seuil, coll. “Points”, 1996.
- Lejeune, Philippe, *Les Brouillons de soi*, Seuil, 1998.
- Levinas, Emmanuel, *Noms propres: Agnon, Buber, Celan, Delhomme, Derrida, Jabes, Kierkegaard, Lacroix, Laporte, Picard, Proust, Van Breda, Wahl*. Fata Morgana, Montpellier 1976
- Marin, Louis, *L'écriture de soi*, PUF, 2000.
- Mattiussi, Laurent, *Fictions de l'ipséité, Essai sur l'invention narrative de soi, (Beckett, Hesse, Kafka, Musil, Proust, Woolf)*. Genève, Droz, 2002.
- Merleau- Ponty, Maurice, “Le langage indirect et les voix du silence”, en *Signes*, Paris, Gallimard, 1960.
- Merleau- Ponty, Maurice, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.
- Ortega y Gasset, José “Proust y Dostoyewsky” en *Obras completas*, Madrid, Revista de Occidente, cuarta edición, Tomo 3
- Ortega y Gasset, José Investigaciones psicológicas, Madrid; Rev. de Occidente en Alianza, 1981.
- Ortega y Gasset, José “Ideas sobre la novela” en *Obras completas*, Madrid, Revista de Occidente, cuarta edición, Tomo 2.
- Panesi, Jorge, “El precio de la autobiografía: Jacques Derrida, el circunciso”, en *Orbis Tertius*, año 1, n° 1, 1996.
- Ricoeur, Paul, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique,II*. Paris, Du Seuil, 1986.
- Ricoeur, P. *Sí mismo como otro*. México/Madrid, Siglo XXI, 1996.
- Ricoeur, Paul, *Tiempo y narración. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Madrid, ediciones Cristiandad, 1987.
- Sartre, Jean Paul Qué es la literatura?, *Situaciones II*, Bs. As., Losada, 1950.
- Sontag, Susan, *Contra la interpretación*, Alfaguara Buenos Aires 1996.
- Todorov, Tzvetan, *Les Genres du discours*, Paris, Seuil, collection “Poétique“, 1978.
- Warning, Rainer, *Estética de la recepción*. Madrid, Visor, La balsa de Medusa, 1989.
- Williams, Raymond, *Cultura y sociedad*, Bs. As., Nueva visión, 2001.
- Winock, Michel, *Las voces de la libertad*, Barcelona, Edhasa, 2004.
- Zizek, Slavoj, *El espinoso sujeto*, Bs. As., Paidós, 2001.

PARTE 1

ANEXO AL PROYECTO INSTITUCIONAL

UNA INTRODUCCIÓN A LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE J. HABERMAS

Dra. en Filosofía Analía Melamed

1. La noción de competencias comunicativas de Jürgen Habermas surge en el contexto de su *Teoría de la acción comunicativa* (1981), que tiene como objetivo sustentar una teoría de la sociedad con un propósito práctico: fundamentar la posibilidad de una coexistencia democrática de los ciudadanos en la capacidad de diálogo intersubjetivo y de argumentación racional. Esta concepción debe comprenderse como un intento de repensar las nociones modernas de sujeto y racionalidad y en el horizonte de los estudios de Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin, autores de la escuela de Frankfurt, a la que Habermas pertenece.

Los teóricos de Frankfurt plantearon una profunda crítica a las sociedades avanzadas y en particular a los desarrollos del capitalismo en el siglo XX, donde detectaron el despliegue de una racionalidad instrumental y de nuevas y sutiles formas de totalitarismo. De allí que se ponga en crisis la concepción de la razón como una facultad que constituye el fundamento de las pretensiones universalistas propias de la ilustración, así como la posibilidad de sustentar, sobre esta base, ideales emancipatorios. La intención de Habermas es desarrollar una nueva noción

de racionalidad a la vez que rescatar y fundamentar aquellos ideales ilustrados, pero rectificando los errores de la modernidad que se han convertido en sus patologías.

En efecto, Kant sostenía que la ilustración significaba el ingreso de la humanidad a la mayoría de edad cuyo lema, “*Sapere aude*”, atrevete a saber, atrevete a guiarte por tu propia razón, establecía el sentido del progreso de la humanidad, esto es, el conducirse conforme a su capacidad racional, que es una facultad universal. En ese sentido su concepción filosófica se centra en la cualidad trascendental de la razón, que constituye un fundamento tanto de la objetividad científica como de la universalidad moral. La ilustración consiste en la libertad de hacer un uso público de la razón.¹ Es decir, que ya para Kant la esfera pública está conformada por la argumentación racional y no por las identidades de quienes argumentan. Sin embargo, la concepción kantiana, a juicio de Habermas, sigue atrapada en lo que se denomina el paradigma de la conciencia, que se instaaura con la filosofía de Descartes. Esto es, el *ego cogito* cartesiano constituye el punto de partida de la filosofía moderna e inicia un giro hacia la subjetividad, que según Habermas, en última instancia, conduce a una suerte de solipsismo metodológico y a un individualismo egoísta en la acción.

La concepciones modernas que fundan el conocimiento y la acción en un sujeto fuerte, autónomo y autotransparente, son puestas en cuestión por filósofos y teóricos del siglo XIX. Para decirlo brevemente, Hegel y Marx señalan el carácter histórico y social de la conciencia, Darwin establece una continuidad entre el hombre y la naturaleza así como la vinculación entre inteligencia y autoconservación y Nietzsche y Freud destacan el papel de lo no racional, de lo no conciente y lo no conceptual en estrecha relación con la conciencia.

La filosofía del siglo XX, en particular con la obra de Wittgenstein, inaugura un nuevo paradigma: el lenguaje. Este giro desplaza la reflexión filosófica de la cuestión de la conciencia al ámbito del lenguaje, de modo que ya la pregunta no consiste en qué se puede conocer sino qué se puede decir.

2. En sus concepciones de la historia, tanto los esclavos de la concepción hegeliana como el proletariado en Marx, tienen la misión histórica de eliminar las relaciones de dominación, llegar a la conciencia de la libertad o su realización y redimir el sufrimiento de los sometidos (por este carácter redentor, Benjamin señala en sus célebres “Tesis sobre filosofía de la historia”, que toda revolución es principalmente una revolución hacia el pasado). Sin embargo, aún desde una perspectiva materialista y dialéctica, los teóricos de la Escuela de Frankfurt consideran que los capitalismo avanzados han podido absorber las contradicciones y que se han consolidado como sociedades cerradas, sin oposición y, por tanto, sin un agente del cambio.

Así, en *Dialéctica del iluminismo* (1947), Adorno y Horkheimer denuncian

el proceso de mitificación que la razón ilustrada ha operado sobre sí misma. Es decir, señalan el modo como se ha absolutizado una forma particular de racionalidad, aquella que se identifica con la ciencia y su ideal de sistematización, cálculo y cuantificación. En esta concepción del conocimiento, que está en la base de los positivimos, todo hecho debe poder ser traducido al lenguaje de la ciencia e, inversamente, un enunciado resulta significativo si puede ser verificado en los hechos. Esto deriva al mismo tiempo que en una suerte de sacralización de los hechos, en una reificación de la razón, que se convierte en una razón instrumental: se aplica a la consideración y al desarrollo de los medios, de las tecnologías, pero excluye la discusión racional sobre los fines del conocimiento. Se trata de una razón que sólo puede pensar en términos de lo que es, pero que si se dedica a considerar lo que debe ser, o sea, si pretende, por ejemplo, realizar una discusión en términos éticos y políticos sobre el conocimiento científico, queda fuera del lenguaje significativo.

Acorde a esta racionalidad técnica se desarrolla una organización burocrática de las sociedades y una industrialización creciente que genera otro tipo de ataduras y de alienación. Asimismo los objetos culturales se producen con los mismos criterios que los que se utilizan para cualquier otra mercancía y esto conforma una nueva industria que consolida y cierra sobre sí misma la sociedad de masas: la industria cultural. Sostienen Adorno y Horkheimer, que a pesar de su aparente heterogeneidad, la industria cultural constituye una unidad, esto es, los medios masivos de comunicación –cine, radio, televisión, revistas, diarios, etc.– se articulan en un sistema que clasifica y organiza a los consumidores, impone valores, ideales, estilos de vida y logra así una homogeneización social y cultural. El pretendido arte de la industria cultural es una absolutización de la imitación, pura repetición de lo dado, su propósito es la diversión que no es otra cosa que la extensión de la lógica del trabajo.

Según Adorno en su *Teoría estética* (1969), el único lugar donde subsiste la negatividad es en el arte auténtico –la música de Shönberg o de Berg, la literatura de Kafka o de Proust- donde se encuentra la huella de lo no idéntico, la cifra de lo que aún no existe. Como dice en *Mínima moralía* (1951), el arte auténtico es magia liberada de la mentira de ser verdad. Sin embargo, por su carácter enigmático y por su lenguaje innovador que le impide ser absorbido por la industria cultural, el arte está condenado a ser marginal, a resonar sin eco.

Adorno es considerado uno de los principales teóricos de la estética modernista. El núcleo de esta estética, surgida hacia finales del siglo XIX, y que con variaciones se aplica a literatura, música, arquitectura, suele caracterizarse justamente por su oposición a la cultura de masas y su consecuente énfasis en la autonomía de la obra de arte en relación a cualquier dimensión de la vida cotidiana o ámbitos extra artísticos como la política o la religión. La obra de arte modernista es también autorreferencial, autoconciente, experimental y por tanto productora de saberes, una exploración del lenguaje y un espacio de cuestionamiento de la

subjetividad y de disolución de la figura del autor. Se atribuye a Flaubert ser el iniciador del modernismo literario, y se incluyen en este movimiento, además de los artistas ya mencionados por Adorno, a James Joyce y Virginia Wolf, entre otros. Contrapuestos a esta concepción de Adorno de la insularidad de la obra, otros movimientos artísticos como las vanguardias y el arte posmoderno han intentado superar la división entre arte y cultura de masas, así como romper las fronteras entre “cultura alta” y “cultura popular” y entre arte y experiencia cotidiana.

3. En la misma dirección de estos estudios de la Escuela de Frankfurt, Habermas sostiene que una de las principales patologías de la modernidad consiste, en sus términos, en la progresiva autonomización y tecnificación en el período contemporáneo de la esfera pública y la consiguiente colonización del mundo de la vida.

Ya en *Historia y crítica de la opinión pública* (1962), Habermas estudia la génesis e importancia de este espacio de lo público y su distorsión en la época contemporánea. El surgimiento del ámbito de lo público nos remite a fines del siglo XVII con la aparición de la clase burguesa: junto al nacimiento del estado moderno, durante la fase mercantil del capitalismo, la burguesía progresivamente ocupa un lugar central constituyendo un espacio público, que a su vez obliga al poder a legitimarse frente a él. Este ámbito se configura a partir de que las personas privadas se reúnen en calidad de público, se constituyen en opinión pública, con una función crítica. De tal manera, se desarrolla como una mediación entre el Estado y la sociedad, cuyo papel político consiste en someter a su control los estados de cosas hechos públicos o, dicho de otra manera, a racionalizar el dominio político.

Según Habermas, la conformación de la esfera pública burguesa presupone -además de la transformación económica estructural - a) el desarrollo de la vida urbana como centro político cultural opuesto a la “corte”, b) el surgimiento de la cultura - literatura fundamentalmente- como mercancía accesible a un público cada vez mayor que problematiza ámbitos hasta el momento incuestionados, frente al monopolio interpretativo de la Iglesia y el Estado, c) la constitución de una instancia de autocomprensión burguesa a partir de esa cultura literaria, y d) esta autocomprensión burguesa descansa sobre la ficción de un orden social natural, universal e igualitario (ficción desenmascarada por los análisis de Hegel y Marx).

A fines del siglo XIX, la concentración del capital, la formación de consorcios de grandes empresas, el intervencionismo estatal en la esfera social con la transmisión de competencias públicas a corporaciones privadas socavan la base de la publicidad burguesa, es decir, la separación entre Estado y sociedad.

A medida que el ámbito público y privado se ensamblan, surge una esfera social repolitizada, donde las funciones de mediación y racionalización, confiadas a las personas privadas reunidas en público, pasa de lo público a instituciones surgidas del ámbito privado (asociaciones o partidos políticos), para

las cuales los medios masivos de comunicación sirven de instrumento en la manipulación de un público mediatizado. La función crítica de la opinión pública es reemplazada por la manipulación mediática.

Esta modificación de significación y función política del espacio de lo público y de la opinión pública es concomitante con: a) el cambio estructural de la familia, que, acosada por instancias extrafamiliares en sus funciones de cría y educación de los niños, se disgrega; b) la alteración de la naturaleza misma de la comunicación por parte de los medios masivos al hacer desaparecer la distancia que permite hablar y replicar, generada por la letra impresa, y convirtiendo al público en masa, c) la aparición de la industria cultural y la cultura de masas que invierten el sentido de la autocomprensión propia de la literatura y d) la disgregación del público en, por un lado, minorías de especialistas raciocinantes y, por el otro, una gran masa de consumidores receptivos.

Si bien el surgimiento de los medios masivos de comunicación podría tener un impacto positivo en tanto amplían la esfera pública y permiten la participación a un mayor número de ciudadanos, de hecho el crecimiento cuantitativo ha ido en detrimento del aspecto cualitativo. La masa heterogénea de información, así como la rapidez con que circula, favorece a los intereses de quienes la seleccionan y distribuyen. Este efecto manipulador impide las funciones democráticas de la esfera pública.

En términos de la *Teoría de la acción comunicativa*, se trata, como se dijo, de una colonización del mundo de la vida. Por éste, Habermas comprende el mundo simbólicamente estructurado por las interpretaciones de los individuos que a él pertenecen. Forman parte del mundo de la vida tres elementos estructurales y sus respectivos modos de reproducción: la *cultura* y la reproducción cultural (conjunto de interpretaciones que constituyen el saber, cuya coherencia y continuidad asegura la posibilidad de entendimiento intersubjetivo); la *sociedad* y la integración social (la pertenencia a grupos que confiere identidad y solidaridad); la *personalidad* y la socialización de los miembros (capacidades de lenguaje y acción de un individuo que lo pone en condiciones de interactuar y entenderse con otros y afirmar la propia identidad). La reproducción de las estructuras del mundo de la vida es posible por la acción comunicativa.

Frente al mundo de la vida se encuentra el *sistema* constituido por el dinero (subsistema económico) y por el poder (subsistema administrativo). Cuando elementos del sistema interfieren en la reproducción del mundo de la vida y minan su infraestructura comunicativa, se produce su colonización y las perturbaciones en cada uno de sus elementos estructurales constituyen las patologías que Habermas estudia.

4. Así, en la segunda fase de su obra, la *Teoría de la acción comunicativa*, desarrolla un concepto global de racionalidad con la cual oponerse, por una parte, a la función instrumental de la razón y su creciente reificación y, por otra, para confrontar con las concepciones relativistas que surgen de posiciones posestructuralistas o posmodernas y neoconservadoras. De este modo, conforme al giro lingüístico de la filosofía contemporánea, Habermas abandona el paradigma de la conciencia o del sujeto y se ubica en el de la intersubjetividad comunicativa o del entendimiento lingüístico, esto es, en el paradigma de la relación intersubjetiva de individuos comunicativamente socializados y que se reconocen recíprocamente.

En este contexto puede sostenerse que una competencia comunicativa es una competencia de racionalidad. Ahora bien, según ya se expuso, se trata de una noción específica de racionalidad que Habermas plantea como complementaria a la de mundo de la vida y opuesta a la racionalidad del sistema.

El concepto de mundo de la vida (*Lebenswelt*) proviene de la tradición fenomenológica, de la filosofía de Husserl retomada por Schütz, aunque Habermas considera que esta corriente se encuentra dentro del paradigma de la conciencia, de la cual él toma distancia. Como se vio, por mundo de la vida se entiende una trama de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente. La común aceptación de estas pautas de interpretación y de interacción se da por descontada pues los individuos las adquieren en el proceso mismo de socialización. El mundo de la vida constituye, entonces, una infraestructura pre-teórica, un acervo cultural y lingüístico, que es siempre familiar a los individuos y al que no pueden eludir.

Puesto que hay una racionalidad que se encuentra supuesta en el lenguaje y más específicamente, en la comunicación, ésta es inherente a la infraestructura del mundo de la vida. Es decir, el mundo de la vida constituye un horizonte, a la vez que proporciona recursos necesarios para los procesos del entendimiento.

En este sentido, "...en cuanto entendemos el saber como algo comunicativamente mediado, la racionalidad encuentra su medida en la facultad que, participantes en la interacción capaces de dar razón de sus actos, tienen de orientarse por pretensiones de validez, enderezadas a ser intersubjetivamente reconocidas. La razón comunicativa encuentra sus cánones en procedimientos argumentativos de desempeño o resolución directos o indirectos de las pretensiones de verdad proposicional, rectitud normativa, veracidad subjetiva y concordancia o adecuación estéticas"² La expansión de la racionalidad requiere, entonces, la posibilidad de fundamentación en las tres esferas de la existencia:

- 1) las relaciones con el mundo material, es decir, la ciencia y sus pretensiones de verdad proposicional;
- 2) las relaciones con otras personas, esto es, la moralidad y sus pre-

tensiones de rectitud normativa;

- 3) el ámbito expresivo del arte y su aspiración a la veracidad subjetiva y adecuación estética.

En resumen, en tanto los conceptos de racionalidad y acción comunicativa aparecen estrechamente ligados, podemos sostener que:

- La racionalidad supone la comunicación, pues para que algo sea racional debe reunir las condiciones necesarias para lograr la comunicación al menos con otra persona.
- Afirmar que una acción o un enunciado es racional, significa que las personas puedan justificarlos o fundamentarlos, es decir, ofrecer buenas razones a su favor en vez de usar la fuerza.
- La racionalidad se manifiesta en la práctica de la deliberación, de la argumentación y de la crítica.

En la línea del filósofo K.-O. Apel, quien propone reemplazar el sujeto trascendental kantiano por una ilimitada comunidad de interpretación que constituye la condición de posibilidad de toda argumentación, Habermas propone un giro pragmático de la filosofía. En efecto, éste consiste en suponer una base pragmática universal que se encuentra en toda argumentación racional como condición de su posibilidad y de su validez. En la dimensión pragmática del lenguaje como acto de habla, se encierra una intencionalidad u orientación comunicativa. Ésta está implícita en la misma emisión del acto de habla: en ella, un sujeto se dirige a un interlocutor con la intención de ponerse de acuerdo sobre algo, en el marco de un mundo de la vida compartido.

Contrariamente a lo que sigue de la postura kantiana, donde el hablante individual preexiste a la comunicación intersubjetiva, en el modelo de Habermas hay una interdependencia de ambos. La comunicación intersubjetiva es la condición de posibilidad del hablante individual, pues el acto de habla implica reglas que no pueden ser establecidas por un individuo aislado. De ahí que el uso individual del lenguaje presupone una comunidad de hablantes. En todo proceso de comunicación, la competencia lingüística requiere tanto del uso de reglas gramaticales como de una orientación hacia el consenso. Esto es, en todo acto de habla, el hablante debe estar dispuesto a justificar o defender con buenos argumentos su posición. La pragmática universal intenta identificar las condiciones universales de todo entendimiento, esto es, emprende la reconstrucción sistemática de las estructuras generales que aparecen en toda posible situación de habla.

Acorde a esta perspectiva, Habermas considera que el modelo, según el

cual hay que pensar la acción social, no es ya el de una acción subjetiva orientada por fines egoístas de sujetos individuales, sino el de una acción orientada al entendimiento en el cual los sujetos coordinan sus planes de acción sobre la base de acuerdos motivados racionalmente.

5. “El empleo de la expresión competencia comunicativa señala la hipótesis básica, de la que voy a partir, de que las capacidades del sujeto que actúa socialmente pueden investigarse desde el punto de vista de una competencia universal, es decir independiente de esta o aquella cultura, al igual que sucede con las competencias de lenguaje y conocimiento cuando se desarrollan con normalidad. Partimos de que puede probarse la existencia de cualificaciones básicas ajenas a la participación en sistemas de interacción, a la solución de problemas interpersonales y al aprendizaje en el ámbito comunicativamente accesible de una realidad simbólicamente preestructurada, como es la sociedad, y hacérselas derivar de estructuras universales.”³

Las competencias comunicativas de las personas son las que permiten establecer consensos o disensos sobre las normas y hechos sociales en los diversos discursos cotidianos, sin recurrir a la fuerza. Como afirma Apel, en el carácter básicamente comunicacional e intersubjetivo de la actividad y del pensamiento humanos está implícito el reconocimiento del otro, del interlocutor, como un sujeto análogo a uno mismo. Esto conlleva una valoración moral básica, pues se comprende al otro, también como un sujeto de comunicación, con capacidad de responder como sujeto, y no de ser manipulado como un objeto más del mundo físico. Por tanto, la misma “objetividad” del conocimiento sólo puede fundamentarse en la capacidad de comunicar argumentativamente esos conocimientos (dando razón de ellos), lo que a su vez presupone que existe esa apertura y reconocimiento fundamental del otro.

Las competencias comunicativas permiten conceptualizar el proceso de socialización como aquél a lo largo del cual los mismos seres humanos se convierten en constructores activos de su mundo vital y, por tanto, de su sociedad. Constituyen, pues, una compleja trama que posibilitan al sujeto interactuar con otros, realizar actividades y tareas y se definen por la articulación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Dentro de estas competencias estarían, entre otras, la expresión, la argumentación, la capacidad de escucha y la interpretación, pues fundamentalmente implican el esfuerzo por darse a entender y por comprender al otro.

Sobre esta base, de manera general, puede decirse que el desarrollo de competencias comunicativas como propósito de la educación requiere que tanto los educadores como los alumnos sean capaces de planear, ejecutar y evaluar actos comunicativos orientados a la ampliación del horizonte cultural de los alumnos. En última instancia se trata de hacerlos más capaces de participar so-

cialmente, así como de realizar aportes enriquecedores a la comunidad de saberes de la que forman parte y de ejercer una forma de racionalidad comunicativa que confronte con la racionalidad sistémica del poder y del dinero.

En el desarrollo de la capacidad de diálogo intersubjetivo y de la argumentación racional radica la posibilidad de formación de sujetos autónomos y democráticos, pues cuanto más discursivamente se examine un sujeto a sí mismo, más libremente podrá pensar y actuar.

6. En *El discurso filosófico de la modernidad* (1985), Habermas establece la estrecha relación entre los ideales de la modernidad y el arte. Así, se refiere a Schelling, Schlegel, Hölderlin, Wagner y en especial a la influencia de Schiller y sus *Cartas acerca de la educación estética del hombre* en la teoría crítica. En estas cartas, publicadas en 1795, el poeta propone una utopía estética en la que el arte tiene un papel revolucionario, pues constituye una forma de comunicación que puede modificar las relaciones sociales. Para Schiller la sociedad civil es un “sistema de egoísmos”. Advierte también la alienación del trabajo y la burocracia así como la especialización e intelectualización de la ciencia, que se escinde de los problemas de la vida cotidiana. Frente a ello, la realización de la racionalidad es la restauración de un sentido comunitario cuya formación es posible gracias al arte, que contribuye a que el género humano pueda formarse para la verdadera libertad política. Esta utopía estética, que entiende al arte como una encarnación genuina de la razón comunicativa, dice Habermas, constituyó un punto de referencia para Hegel y Marx y para toda la tradición hegeliano-marxista, hasta Lukács y Marcuse.

En el mismo sentido establece la importancia de la crítica estética en la comprensión de sí misma de la modernidad, de allí que, afirma, la expresión “modernidad” tiene hasta hoy una connotación estética. La célebre disputa entre *anciens* y *modernes* en el siglo XVIII, donde estos últimos proponen un criterio de belleza ligada al tiempo, articula la autocomprensión de la ilustración como el comienzo de una nueva era. La crítica estética de Baudelaire, por su parte, caracteriza el arte moderno como la intersección entre lo transitorio, lo fugaz, lo contingente y lo inmutable. Hay en el arte moderno una afinidad con la moda, una conjunción entre actualidad y eternidad, un destello que se agota en el instante de su misma aparición y que rompe el flujo de la normalidad y lo trivial. Esta concepción de Baudelaire de la obra de arte y la experiencia estética como una constelación de fugacidad y eternidad que detiene el flujo de lo habitual, es retraducida por Benjamin a una comprensión del tiempo y de la historia, así como de la misión redentora de las generaciones presentes respecto de los sufrimientos de las pasadas. Si bien Habermas no lo señala, y en general ha sido escasamente estudiado, la concepción del arte y la experiencia estética de Proust, que retoma a Baudelaire, tiene una influencia

fundamental sobre Benjamin. Como dice Jaus, no hay recepción de Baudelaire que no esté marcada por la lectura que de él hace Proust.⁴

En Habermas hay ecos de la herencia de la Teoría crítica que encuentra en el arte la promesa de una vida no alienada, que, con diferencias, se expresa en las concepciones de Adorno, Marcuse, Benjamin. Próximo a las reflexiones de Benjamin, los ideales emancipatorios no pueden llevarse a cabo, para Habermas, sólo a partir de la racionalidad comunicativa. El arte contiene vagamente una memoria de la experiencia de la humanidad que es necesaria para estimular una búsqueda de la felicidad. Así, en la conferencia pronunciada en ocasión de recibir el premio Theodor W. Adorno, que le otorgara la ciudad de Frankfurt en 1980, sostiene: "... en cuanto tal experiencia (estética) se utiliza para iluminar una situación de historia de la vida y se relaciona con problemas vitales, penetra en un juego de lenguaje que ya no es el de la crítica estética. Entonces, la experiencia estética no sólo renueva la interpretación de nuestras necesidades a cuya luz recibimos el mundo. Impregna también nuestras significaciones cognoscitivas y nuestras expectativas normativas y cambia la manera en que todos estos momentos se refieren unos a otros." Si la modernidad y su proyecto de emancipación no son una causa perdida, los tipos de recepción artística pueden, sostiene, "ofrecer un ejemplo que al menos indica la dirección de una salida"⁶.

Citas

- ¹ Kant, I., "Respuesta a la pregunta 'qué es la Ilustración'", en *Filosofía de la historia*, Bs. As., Nova, 1964, p. 60.
- ² J. Habermas, *El discurso filosófico de la modernidad*, Bs. As., Taurus, 1989, p. 373.
- ³ J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, taurus, Madrid, 1987, T. II. P. 161.
- ⁴ "Como todas las prehistorias que sólo salen a la luz de manera retrospectiva, la *poésie de la mémoire* del siglo XIX no se hizo evidente hasta que Proust, que fue su fundador, la ilustrase con antecedentes como Nerval, Baudelaire y Ruskin, la desarrollase en su teoría del *souvenir involontaire* y la realizase, poéticamente, en esa fábula retrospectiva que es *A la búsqueda del tiempo perdido*. En 1929, Walter Benjamin ya había reconocido, en la lírica de Baudelaire, un intento de devolver a las cosas, por medio del recuerdo (al que como *no arbitrario* le llega una fuerza rejuvenecedora), el aura perdida por la experiencia, cada vez más atrofiada de la existencia desnaturalizada propia

de la civilización ciudadana. De modo que hay que situar las *Fleurs du mal* en la prehistoria de la *Recherche* de Proust...” Hans Robert Jauss. *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid, Taurus, 1992, p. 120 y ss.

⁵ Habermas, J. “La modernidad, un proyecto incompleto” en VV.AA., *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós, 1986, p. 33.

⁶ *Ibid.*, p. 32.

Bibliografía

Habermas, J. *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: G. Gili, 1981.

Teoría de la Acción Comunicativa, dos tomos, Taurus, Madrid, 1987.

El discurso filosófico de la modernidad, Bs. As., Taurus, 1989.

“La modernidad, un proyecto incompleto” en VV.AA., *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós, 1986.

Perfiles filosóficos políticos, Madrid, Taurus, 1975.

Horkheimer, M.; Adorno, T.W., *Dialéctica del iluminismo*, Bs. As., Sudamericana, 1987.

Adorno, Th.W., *Teoría estética*, Madrid: Taurus 1971. *Minima Moralia*, Madrid, Taurus, 1999.

Marcuse, H., *El hombre unidimensional*. Barcelona, Seix Barral, 1969. *Un ensayo sobre la liberación*, México, J. Moritz, 1975.

Benjamin W., “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” en *Discursos interrumpidos I*. Madrid, Taurus, 1989. “Tesis sobre Filosofía de la historia” en *Discursos interrumpidos I, Op. Cit.*

Huysen, A. *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*, Bs. As., Adriana Hidalgo editora, 2002.

Jay, M., *La imaginación dialéctica*. Bs. As., Taurus, 1984.

Thiebaut, C. (ed.), *La herencia ética de la ilustración*, Barcelona, Crítica, 1991.

McCarthy, TH.: *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, Tecnos, 1987. Guiddens, A.; Jay, M.; McCarthy, Th. y Otros. *Habermas y la Modernidad*. Madrid. Cátedra. 1994.

PARTE 2

PRÓLOGO

El proceso de transformación curricular iniciado en el año 1992 requirió, por parte de los equipos docentes, el desarrollo de un profundo debate acerca de cuestiones pedagógicas y epistemológicas, que concluyó en la elaboración de un nuevo Proyecto Institucional, fundamentado en un marco teórico general, con un enfoque fuertemente comunicacional, lingüístico y semiológico.

A partir de ese Proyecto Institucional, y siendo coherentes con el carácter experimental de la Institución, las distintas disciplinas fueron explorando nuevos enfoques epistemológicos. Para el año 98 el camino recorrido no era largo pero sí intenso.

Como resultado de este debate sobre los nuevos enfoques conceptuales, los Departamentos definieron sus Marcos Teóricos en concordancia con el paradigma educativo que dio sustento al Proyecto Institucional.

Los Marcos Teóricos departamentales constituyeron, por aquel entonces, un lugar de maduración de las ideas que formulaba el Proyecto, y asimismo se transformaron en una plataforma para generar nuevas búsquedas, nuevas

experimentaciones.

Hoy el enfoque teórico original se mantiene, pero continúa siendo objeto de revisión; es abordado como un fenómeno dinámico y produce nuevas formulaciones.

En el 2005 se construyeron Anexos a los Marcos Teóricos departamentales que aquí se presentan. Son, en algunos casos, producto de reflexiones sobre su aplicación; en otros, líneas no desarrolladas del mismo marco teórico, o ampliación de aspectos antes apenas mencionados y que hoy estamos en condiciones de desarrollar, o elaboraciones de Jefes de Departamento y Coordinadores, que -por la mirada que posibilita su rol institucional- realizan sustantivos aportes acerca del quehacer de los docentes, y también discusiones departamentales referidas a aspectos metodológicos y epistemológicos de cada disciplina.

Asimismo, los docentes del Bachillerato, comprometidos con la actualización de los contenidos y metodologías de la enseñanza que imparten, han desarrollado elaboraciones teóricas con sus correspondientes aplicaciones áulicas, que conforman los textos de este libro.

Tal vez sea necesario decir algo que no está en estos trabajos (aunque se puede vislumbrar en ellos) y es que la preparación continua, la actualización bibliográfica, la reflexión sobre las teorías y sus prácticas, su accionar pedagógico-didáctico, nos habla de un docente comprometido, que redundando en beneficio de la calidad educativa de la Institución.

Prof. Ana María Acevedo

Vicedirectora del Bachillerato de Bellas Artes

DISCURSOS VISUALES

ANEXO AL MARCO TEÓRICO. DEPARTAMENTO DE DISCURSOS VISUALES*¹

I. INTRODUCCIÓN

Lic. Norma Posca*²

Para aquellos lectores que no hubiesen tenido oportunidad de conocer el marco teórico departamental, publicado en el libro anterior, haremos una brevísima referencia al mismo. El Bachillerato de Bellas Artes tuvo su posibilidad, como institución dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, de construir su propio proyecto curricular, a partir de 1992. Este fue un desafío para todos los actores involucrados y un compromiso ante la sociedad dado que la intención fue responder a las diferentes demandas sociales desde los modelos pedagógicos y estéticos más actualizados. Por ello el marco teórico en el cual se basa el Proyecto de la Institución, se inscribe dentro de una concepción constructivista de los aprendizajes y de la intervención pedagógica y en el abordaje de los hechos

*¹ El Marco Teórico original, data de 1999 y fue elaborado por: *Jefa de Departamento: Prof. Norma Posca, Coordinadora Área Producción: Prof. Alejandra Bedouret, Coordinadora 3º Ciclo: Prof. Alejandra Catibiela, Coordinadora Área Producción: Prof. Gabriela Cuenca, Coordinadora Área Teórica: Prof. María de los Angeles de Rueda, Coordinadora Ciclo Superior: Prof. Susana Ramirez, Coordinadora Área Lenguaje: Prof. Cecilia Szelagowski.* Publicado en "Bachillerato de Bellas Artes – Ideas para una nueva educación". Abril de 2004.

*² Jefe de Departamento de Discursos Visuales.

estéticos como modo de conocimiento. Considera, además, a la escuela como un ámbito en donde confluyen la cultura pública, la académica, la social, la escolar y la experiencial. Al decir de Ángel Pérez Gómez, la escuela como un “ámbito de cruce de culturas”; un espacio donde las prácticas en el aula deberán orientarse hacia la reconstrucción del conocimiento personal e individual a partir de la reinención de la cultura.

El Departamento de Discursos Visuales adhiere al marco teórico institucional. Considera al arte como un lenguaje factible de ser enseñado y pone énfasis en tres componentes indispensables en toda educación estética: la producción, la percepción y la reflexión. Gardner “habla de estos tres componentes que se consideran indispensables 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 alumnos”.

El departamento se estructura en torno a tres ejes vertebradores; el Área del Lenguaje, el Área de la Producción y el Área Teórica. En la primera se aborda la relatividad de las invariantes visuales como elementos constitutivos del código. En el área de la Producción, se proponen situaciones de enseñanza-aprendizaje vinculadas al hacer y al saber hacer de cada disciplina. En el área Teórica se plantean espacios de indagación, análisis, investigación y crítica de los fenómenos estéticos. En la actualidad se sigue trabajando de acuerdo a lo expresado, ya que los colegios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata promueven la experimentación, así como la investigación. Desde el Departamento, se trabaja en la revisión continua, a los efectos de optimizar las Orientaciones y disciplinas que componen su estructura.

Acerca de la gestión departamental:

Nos dice Margarita Poggi: *...“el ejercicio del rol se despliega entre ser un “provocador de rupturas y un “constructor” de algunas certezas que puedan volver a ponerse en cuestión en otro momento”*

“Por otro lado, para el conjunto de docentes que integran el equipo de un establecimiento, la gestión curricular no puede proveer “recetas”, sino que intentaremos hacer (a los docentes) y hacernos (como directores, asesores, coordinadores), preguntas en torno a aquello que enseñamos y que aprenden los alumnos, reformular y reformularnos algunas prácticas, ya que consideramos que un currículum implica una construcción cultural”¹

Desde la gestión departamental, se intenta priorizar el trabajo en equipo, intercambiar ideas, reflexionar sobre variadas situaciones, respetar la opinión

del otro, trabajar desde posturas iguales o antagónicas. Se enfatiza el carácter de trabajar en equipo y ése ha sido un intento permanente en esta gestión, porque el trabajo en soledad fomenta el aislamiento entre los docentes que forman parte del departamento. Ellos, en definitiva, son las herramientas con las que contamos para lograr en cada disciplina situaciones de enseñanza-aprendizaje, de muy buena calidad académica. La construcción del conocimiento no es sólo aplicable en la relación docente- alumno-objeto de estudio, si no que es factible entre colegas, que desde ópticas, pensamientos, posturas, (aún divergentes) pueden obtener logros significativos a partir de un proyecto común, (el departamental), intentando construir acciones enriquecedoras para todos los actores institucionales. Obviamente esto es posible con aquellos docentes comprometidos con su hacer, con la escuela, con los alumnos. Afortunadamente hoy podemos decir que son la mayoría, pero sin la crítica, sin la mirada descalificadora, careceríamos del incentivo de continuar con la tarea.

Desde la conducción departamental, promovemos que en las prácticas docentes se logren ambientes de aprendizaje estimulantes, verdaderos espacios para la construcción social del conocimiento. Promovemos generar en la escuela ámbitos en donde tanto la tarea, como las interacciones y los recursos necesarios para aprender, favorezcan la investigación, la exploración, la indagación, la producción y el intercambio de saberes mediante los cuales los alumnos puedan apropiarse del conocimiento, pudiendo transferirlo a variados y ricos contextos.

Para poder reflexionar sobre nuestras prácticas, intentamos crear en primer lugar la conciencia, a posteriori el espacio mental, y finalmente el lugar físico en donde poder explorar, investigar, experimentar: fuentes de información, tecnologías, recursos para la producción de materiales de aprendizaje y para el desarrollo de proyectos áulicos. Tal como afirman Joshua y Dupin “hay situación didáctica cada vez que se pueda caracterizar una intención de enseñar un saber a un alumno por parte de un profesor y cada vez que los mecanismos socialmente definidos se instituyen para que esto ocurra”.

Producto del seguimiento realizado sobre las asignaturas del Departamento de Discursos Visuales que conforman su proyecto, se produjeron cambios en la organización de las Orientaciones o de las asignaturas. Considerando que en estos años el contexto varió y la tecnología también, así como los intereses de los alumnos y de la sociedad, se generaron actualizaciones, como por ejemplo, la desaparición de la Orientación Teórico Crítico, la instalación de un espacio de profundización para el desarrollo de lo experimental en la Orientación Códigos Experimentales y el trabajo en la articulación de la Orientación Códigos Socializados con las carreras de grado afines a la misma (Diseño en Comunicación Visual, Diseño Industrial y Arquitectura). La desaparición de la Orientación teórico crítico tuvo que ver, como ya hemos expresado, con la modificación en

los intereses de los alumnos y con los cambios sociales que trajeron aparejadas algunas restricciones al interior del departamento que afectaron a esta Orientación y a la banda de materias optativas, que se vio fuertemente reducida. Con respecto a las optativas, ante la exigencia de trabajar con un mayor número de alumnos y a la vez, ante la solicitud de la dirección de reducir el número en la oferta, dada la oferta muy extensa de todos los departamentos, el equipo de gestión realizó varias modificaciones, promovió la presentación de nuevos proyectos y descartó aquellas asignaturas que pasados dos años no hubiesen obtenido el número indispensable de alumnos para su apertura. La supresión en la Orientación Teórico Crítico trajo aparejado un debilitamiento del área teórica. Con la intención de paliar de algún modo este problema, se incluyó a partir de 5° año de la Enseñanza Secundaria Superior, la materia Teoría de los Discursos I. Somos conscientes de que actualmente tanto esta área como el área del Lenguaje, aparecen levemente desequilibradas con respecto al área de Producción. Estamos pensando alternativas de solución a esta problemática, sin que esto implique un cambio de la concepción educativa, sostenida desde 1992.

Otros de los cambios relevantes que se produjeron en el Departamento tuvieron que ver con la Orientación Códigos Experimentales. Esta Orientación carecía en su diseño original de una materia troncal, cuyos contenidos reforzaran el carácter experimental del área y cubriese los tres años de la misma. Con el propósito de optimizarla se produce una modificación en la asignatura Composición, incorporándola como materia cuatrimestral en sexto y séptimo años. En el diseño original esta materia aparecía solamente en quinto año y la cursada era anual, al igual que en la actualidad. Esta materia de fuerte carácter experimental, aborda como contenidos disparadores, el espacio, la temporalidad y el movimiento en cada uno de los mencionados niveles.

Por otra parte, desde lo planteado en 1992 hasta la actualidad, el ingreso de las tecnologías de la información y de la comunicación, produjeron cambios sustanciales, tanto en los docentes como en los alumnos y también el contexto varió. Estamos atentos a estas transformaciones, aunque aún hoy, no han afectado ni afectan las concepciones estéticas y pedagógicas que posibilitaron el proyecto departamental.

De este modo se mantiene la necesidad de formar alumnos críticos con competencias de decodificación y reflexión, trasladando estos paradigmas al terreno del hacer, del saber hacer y de saber explicitar lo que se hace. Dice Daniel Prieto Castillo: “Hoy las tecnologías han abierto un camino que será difícil de cerrar: el de las redes de interacción de seres y saberes. Dos posibilidades de concebir la red: como ese tejido dispuesto para atrapar algo (la tela de araña, la malla hundida para la pesca...) o como un sistema que permite la comunicación a través de líneas y cruces que se abren en todas direcciones.”²

Así, la formación del alumno en el trayecto que realiza desde su ingreso hasta el momento de su futura inserción en el ámbito educativo o laboral, es atravesada por estas variables, siendo esto, otro motivo de reflexión. Intentamos dar sentido al acto educativo, en los diferentes niveles y en cualquier circunstancia en que se produzca.

“Se aprende mejor en un ambiente rico en comunicación, en interacciones, en la relación con materiales bien mediados pedagógicamente, en la práctica de la expresión, en el encuentro cotidiano.”³

Nuestro imaginario frente a una sociedad donde lo mediático y lo tecnológico cobran cada vez más relevancia (afectando tanto el hacer del docente como el del alumno, tal cual hemos expresado anteriormente) se encamina hacia un ámbito donde las tecnologías de la información y de la comunicación ayuden al proceso de enseñanza-aprendizaje. Buscamos, como equipo de conducción departamental, la permanente actualización, apropiándonos de dichos conocimientos, con el propósito de compartirlos con docentes y alumnos, intentando formar individuos con una actitud crítica hacia los medios. “Promover una actitud crítica respecto de los medios, como ya dijimos, significa enseñarle al alumno a implicarse activamente en la sociedad y a participar socialmente. Identificar el lenguaje de los medios, sus códigos y mecanismos de producción de mensajes es fundamental para comprender la realidad que representan y estar en mejores condiciones de tomar decisiones y participar”.⁴

Por otra parte, esta constante aparición de nuevos recursos, motiva que se modifiquen los sistemas de documentación y conservación de las producciones, requiriendo organizaciones cada vez más complejas para su registro entendido como valor patrimonial, educativo, histórico y artístico.

En la actualidad, se está trabajando en el rescate de las diferentes manifestaciones visuales y audiovisuales, consideradas como contenido, como herramienta pedagógica, como asignatura, como eje transversal. Dicen al respecto, María L. Marabotto y Jorge E. Grau, “Un centro de recursos multimediales para el aprendizaje puede definirse en términos de su función: es un lugar donde estudiantes y docentes, ya sea en forma independiente o en colaboración, pueden dedicarse a actividades de aprendizaje tan diversas como lectura, escritura, discusiones, búsqueda de información en distintos soportes, reproducción de programas, grabaciones, filmaciones, realización de diseños y montajes, producción de material pedagógico para ser utilizado en el aula, desarrollo de proyectos culturales, etc.”⁵ Esta posibilidad de registrar las diferentes acciones que se llevan a cabo en las variadas disciplinas que integran la estructura departamental, es un viejo anhelo, que hoy intentamos llevar a la práctica. La posibilidad de registro conlleva el valor de documentar esas acciones, a la que hacíamos referencia, pueden ser utilizadas como aportes para la enseñanza, como documento histórico

y patrimonial de las diferentes experiencias realizadas en las prácticas áulicas, para documentar las variadas actividades que se llevan a cabo, (tanto en el interior como hacia el afuera de la Institución), exposiciones, jornadas, seminarios, etc. Esta es una tarea que hemos iniciado y la escuela está preparándose desde lo tecnológico para que podamos continuarla.

Al decir de Mario Bunge “Hay quienes preparan el futuro y hay quienes lo esperan”, nosotros pretendemos lo primero.

Citas:

- ¹ Poggi, Margarita. Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular. Editorial Kapelusz. Buenos Aires 1997
- ² Daniel Prieto Castillo: La comunicación en la educación. Editorial Ciccus La Crujía. Buenos Aires. 1999
- ³ Prieto Castillo Op. cit
- ⁴ Morduchowicz, Roxana: La escuela y los medios. Un binomio necesario
- ⁵ María L. Marabotto y Jorge E. Grau: Multimedia y educación. Fundación para el desarrollo de los estudios cognitivos. Buenos Aires 1995.

Bibliografía

- Gardner, W Educación Artística y Desarrollo Humano. Editorial Paidós, 1994.
- Coll, C. aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.
- Marabotto, María L. y Grau, Jorge E.: Multimedia y educación. Fundación para el desarrollo de los estudios cognitivos. Buenos Aires 1995.
- Morduchowicz, Roxana: La escuela y los medios. Un binomio necesario. Aique Grupo Editor S:A: Buenos Aires.1997
- Poggi, Margarita. Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular. Editorial Kapelusz. Buenos Aires 1997
- Prieto Castillo, Daniel: La comunicación en la educación. Editorial Ciccus La Crujía. Buenos Aires. 1999
- Sartori, Giovanni: Homo videns. La sociedad teledirigida. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara. S:A: Buenos Aires.1998

II. ÁREA DE LENGUAJE

Lic. Ercilia Ordoqui*

El proyecto de la asignatura Fundamentos Visuales, que supera el transcurso de una década de implementación, viene persiguiendo hasta el momento la obtención de una configuración más detallada de su visión didáctica: adecuar la inicial propuesta sobre contenidos programáticos en un orden de prioridades acordes al tiempo real y organizar por niveles de complejidad estructural que se deducen de los aciertos y dificultades que se verifican en el espacio de la práctica y la experiencia acumulada. La acción metodológica propuesta, como una importante innovación, ha podido convalidarse con la evidencia del claro y eficaz aprendizaje global del lenguaje por parte de los alumnos. Desde el ángulo de la práctica docente, el seguimiento de las instancias de los procesos, con observación y en análisis comparativo permanente de resultados, aportaron más datos sobre los aciertos y dificultades en la marcha de la construcción de los conocimientos, que solamente pueden las reiteraciones anuales reconfirmar, aportando material positivo

* Coordinadora Área Lenguaje.

para un abordaje reflexivo y crítico posterior.

De lo enunciado se desprende que la asignatura es un espacio didáctico en el que el alumno es un aprendiz de los códigos del lenguaje comunicativo visual, que se asientan en la percepción, y que aprenderlos es un acto en simultaneidad con la posibilidad de convertirse, como demostrador, en un símil docente para enseñarlo a sus pares. Lo expresado da configuración a la primera etapa del trayecto, que justifica ampliamente la existencia del Área en el Departamento de Discursos Visuales, a pesar de que la misma mantiene un restringido peso espacial en el diseño curricular.

Para interpretar la realidad visual se hace necesario conocer los elementos constructivos, no sólo para de-construir las percepciones en la producción y el análisis, sino para construir desde códigos experimentales o socializados. El desarrollo de la percepción visual, dependiente de muchos factores personales, encuentra en este ámbito la posibilidad de que los alumnos compartan y confronten diferentes registros de información. Se puede reconfirmar, como muy conveniente, que los alumnos en Fundamentos visuales se valgan generalmente de representaciones constructivo tridimensionales, para demostrar soluciones a los enunciados visuales, que buscan decodificar el lenguaje visual más instrumental.

El proceso de aprendizaje-enseñanza del lenguaje se prolonga en el tránsito del alumno hacia el estudio del espacio de representación, más alejado del espacio presentado, comprometiendo su capacidad de abstracción. Para ello, la disciplina Dibujo es el ámbito donde construir saberes específicos más complejos, el abordaje del signo como tal, donde el hacer es también un conjunto de operaciones encaminadas a generar procesos cognitivos. La apropiación de las invariantes del código, el reconocimiento perceptual para inferir los conceptos visuales básicos son insumos para los productores e interpretantes de los discursos visuales.

A propósito de ello, la implementación del proyecto de la asignatura Dibujo se encuentra en una etapa de reformulaciones, que cuidadosamente tratadas darán una correcta adecuación al Área, en el traspaso de esta asignatura proveniente del Área de la Producción. Aún persisten las huellas del formato proyectual precedente, pero el cambio adaptativo se sostiene en la inclusión de acciones metodológicas, que proporcionen al alumno actividades que se configuren como situaciones problemáticas con soluciones no tipificadas, que reflejen la continuidad del aprendizaje del lenguaje visual cuando se representa en el plano: demostrar conceptos visuales mediando el dibujo como una solución particular y confrontar las múltiples soluciones socializando resultados. Según Hargreaves el proceso de aprendizaje estético puede definirse como un diálogo entre las acciones de percibir, crear y reflexionar. Será

necesario seguir la metamorfosis sin apresuramientos.

En otro aspecto, registrar analógicamente y digitalmente las producciones visuales, ha sido un emprendimiento del área, llevado a acabo con énfasis en los procesos y resultados de Fundamentos Visuales, con un criterio de iniciativas individuales docentes y prácticas a-sistemáticas, el cual se remonta al año 2001, fecha a partir de la cual se plasma con mayor recurrencia.

La intención de las acciones emprendidas ha sido conformar un banco interno de material para uso como herramienta pedagógica y registro de la actividad docente en el área, y hacia el exterior, permitir la exhibición de producciones en eventos educacionales. El área va conformando, con estos registros, una memoria y un patrimonio visual que congela el permanente compromiso de construir conocimiento en el aula por parte de los alumnos y los docentes. Existe una fuerte conciencia de pertenecer a una institución educativa preuniversitaria y, cuya parcial contribución, es al desarrollo del Departamento de Discursos Visuales. La auto-evaluación del accionar, como una actividad perseguida para corroborar si el curso del trayecto trazado es el adecuado, se ve facilitada por los registros o “testimonios visuales”, que son pruebas sobre lo acontecido considerablemente válidas para ser acopladas a un análisis retrospectivo. La urgencia por formar recursos humanos para la asignatura Fundamentos Visuales ha sido una meta que viene tomando forma, pensando en el perfil de capacitación buscado. El incipiente trabajo para la construcción de una catalogación ha de surgir de un Banco de imágenes fijas extraídas de la Biblioteca de la Institución para el posterior uso como recurso pedagógico del Área Lenguaje. La tarea de rastreo se lleva a cabo con el aporte del docente encuadrado en la figura de tarea pasiva. Durante el 2005 se inició esta tarea para los docentes de la asignatura Fundamentos Visuales del segundo nivel de la E. S. B. En el 2006 se suspende, por estar esta tarea afectada al Área de la Producción. El registro visual tanto analógico como digital de carácter asistemático sobre las producciones de los alumnos en las asignaturas del Área se viene desarrollando en continuidad, con el gradual aporte individual de algunos docentes. De sostenerse en el futuro, será considerado un valioso patrimonio aportado al desarrollo académico.

III. ÁREA DE PRODUCCIÓN

Lic. Alejandra Bedouret*

En el Área de la Producción enunciamos que la educación estética se encuentra ligada al “hacer”, y que el lugar que ocupa en la situación de enseñanza – aprendizaje es la de accionar *como un conjunto de operaciones encaminadas a desencadenar procesos cognitivos*, en un ámbito donde se construyen saberes específicos, tanto “instrumentales” como “disciplinares”. Estas frases corresponden al marco teórico publicado anteriormente y confirmamos aquí su vigencia y continuidad.

En los años que venimos trabajando, no hemos perdido de vista una revisión continua sobre las prácticas de enseñanza - aprendizaje, ni las necesidades de adaptación y actualización que atraviesan las necesidades de manifestación que actúan en la base expresiva y discursiva de las producciones que los alumnos logran. Y, es considerando estos aspectos, que mantenemos la estructura básica del Área, sin cambios sustanciales en lo conceptual.

El hecho de interpretar la producción como una forma de conocimiento

* Coordinadora Área Producción.

que implica la aplicación de un proceso, lleva a una revisión metodológica, pues las pautas con consignas cerradas son insuficientes. La necesidad de que el alumno pueda trasladar saberes más allá de la ejercitación puntual y que desarrolle herramientas conceptuales para manejarse en el ámbito cultural, nos lleva a visualizar otras formas de emprender la acción.

Siendo ésta un Área que abarca dentro del Proyecto Departamental, una considerable extensión en el tiempo transcurrido cronológicamente por los alumnos, y también en la diversidad de asignaturas que abarca, nos vemos obligados a considerar, no sólo las edades que atraviesan los grupos en formación, sino la diversidad de formas que asumen las experiencias con las que se nutre el proceso de enseñanza aprendizaje.

Y según dice Ana P. De Quiroga: "El aprender, conservando y enriqueciendo la identidad, implica integrar aparentes o reales rupturas o discontinuidades en una continuidad, articulando lo nuevo y lo viejo".¹

Como parte de lo nuevo, participamos de una sociedad que incorpora lo tecnológico con una velocidad que suele superar los ámbitos educativos. En lo cotidiano, las personas que tratamos en nuestras aulas traen herramientas y conocimientos que se incorporan a su saber "vulgar" y a los proyectos curriculares propuestos.

Aún deseando una "ideal" disponibilidad de recursos para encarar estos aspectos, creemos que conforman un recurso más para sumar, manteniéndose como vital el eje que nos propusimos años atrás. Tal vez más importante aún hoy en día, ya que los ritmos de vida parecen restringir cada vez más los imprescindibles momentos para la reflexión.

Reflexión que, a nuestro entender, es básica para el desarrollo y profundización del conocimiento; ya que salva una brecha entre el hacer indiscriminado, sin dirección u objetivo claro, y aquél que procuramos como base para el aprendizaje significativo, enlazando lo intelectual con lo emocional.

En las continuidades, los docentes prevén condiciones para un trabajo integrado y el desarrollo de competencias profesionales, actuando dentro de una metodología que evite repetir formas estereotipadas de respuestas. Se elude la receta de enunciar las maneras de elaboración de las producciones; sino por el contrario se enfrenta al alumno con el conflicto, con un problema a resolver y ante el cual no hay una única respuesta posible.

En un momento en que se nos advierte sobre los riesgos de la infancia virtual, donde "el uso indiscriminado de lo de la pantalla consume lo infantil-distorcionando la experiencia corporal-, hasta hacerlo existir únicamente en la televisión, las computadoras, los videojuegos, la moderna vestimenta, la de los alimentos congelados, la inteligencia artificial, etc."²; la búsqueda de respuestas propias, sin caer en la predeterminación de programaciones no

siempre evidentes, es cada vez más valiosa, sumando además la preparación incorporada, inevitablemente, desde otros ámbitos.

Debimos entonces, redimensionar los nuevos paradigmas y modos de pensar el cuerpo, la imagen y los acontecimientos psíquicos, psicomotrices y cognitivos de los chicos, y reafirmamos nuestro aporte desde el hacer, desde el contacto directo con las realidades táctiles, desde la reflexión sobre lo construido espacial y temporalmente. Procuramos, entre todos, llegar al equilibrio, al integrar la mayor cantidad de formas de conocimiento con todas las herramientas a nuestro alcance.

Citas

- ¹ Levin, Estevan “Hacia una infancia virtual”. Buenos Aires, Nueva visión, 2006, Pagina 14
- ² P. de Quiroga, Ana “Matrices de aprendizaje”. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1997, Pagina 13

IV. ÁREA TEÓRICA

Prof. María Gabriela Hernández Celiz*

Desde su implementación, el Proyecto Institucional se mostró como una estructura dinámica y flexible, lo que permitió que, habiendo partido de determinados presupuestos, al ser éstos llevados a la práctica demostraran la necesidad de algunos replanteos. Esta nueva lectura de los contenidos de las diversas asignaturas derivó en su adecuación a los procesos cognitivos de los alumnos, al marco pedagógico constructo-cognitivista vigente y a cuestiones de índole estructural.

El Plan de Estudios original presentaba para la etapa instrumental en el nivel correspondiente a séptimo y octavo de EGB (actuales 1º y 2º de ESB) el dictado de la asignatura Análisis de los Discursos, común a los alumnos de las especialidades en Discursos Visuales y Musicales. Llevada adelante esta experiencia, que contó con el dictado conjunto de dos docentes de las especialidades, se optó finalmente por el dictado de contenidos específicos a cada

* Coordinadora Área Teórica.

especialización, transformándose entonces esta materia en Análisis de los Discursos Visuales y Análisis de los Discursos Musicales, profundizándose en su eje diacrónico así como en los contenidos transversales a nuestro departamento y atendiéndose a la complementariedad e interrelación con las líneas del área del Lenguaje y de la Producción.

Sin embargo, ha sido la etapa Disciplinar la que se ha visto más profundamente modificada: habiéndose configurado las orientaciones como desprendimientos de cada una de las áreas que integran el departamento, la práctica mostró que la Orientación Teórico Crítico (correspondiente al Área Teórica) no llegó a conformar una matrícula que permitiera su permanencia en el tiempo, razón por la cual, y atento también a razones presupuestarias, se decidió su cierre. En cuanto a la evaluación de este proceso, se diagnosticó que esta orientación precisaba de alumnos con rasgos particulares, que se posicionaran desde el lugar de un receptor crítico y difusor de eventos artísticos, encontrándose en cambio con que el adolescente promedio prefiere crear el objeto o experimentar el proceso.

El cierre de esta orientación contribuyó a lo que se advierte como debilitamiento del área Teórica, en el contexto general del Plan de Estudios. Conforme a esto, y teniendo en cuenta que el Plan 92 preveía materias teóricas de dictado sólo para los alumnos que cursaran la orientación, se comenzó a estudiar la posibilidad de implementar las asignaturas faltantes, lográndose la incorporación de la Asignatura Teoría de los Discursos Artísticos en 2º año del Ciclo Superior (actual 5º de ESS). Al mantenerse el dictado en 7º de ESS de Teoría General del Arte (para la especialidad en Discursos Visuales y Musicales por separado), podemos observar, a primera vista, que la línea analítica-histórica carece de continuidad, interrumpiéndose en 4º y 6º de ESS. Este hecho no sólo condiciona el dictado de las asignaturas del área (debiéndose abarcar la totalidad de los contenidos en lapsos menores de tiempo), sino que también imposibilita al alumno realizar una lectura concatenada de los fenómenos artísticos y la apropiación de saberes complementarios y de aplicación en asignaturas del área del lenguaje, de la producción, así como del resto de las materias específicas de sus orientaciones.

Debido a esta problemática y atento a la actual revisión del plan, nos encontramos abocados a la tarea de diseño de nuevas asignaturas que completen el eje teórico, prosiguiendo con la metodología y el enfoque de los proyectos institucional y departamental.

V. ORIENTACIÓN CÓDIGOS SOCIALIZADOS

Diseñadora Industrial Laura Fuertes*

El objeto de estudio de esta orientación es 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. Es así, como la formación de los alumnos apunta a ubicarlos como productores, que ponen su mirada sobre el receptor, como destinatario del producto que se proyecta.

Para organizar esta orientación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- 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 hemos creado y, que en mayor o menor medida, nos condiciona, en nuestro rol de usuario/consumidor.

* Coordinadora Orientación Códigos Socializados.

- 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.

Teniendo presente estas premisas, se procedió a:

- 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.
- Relevar 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.

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
- El tercero, de carácter disciplinar, pensado tanto como culminación de un proceso formativo, como el espacio curricular de características tanto temáticas como metodológicas, muy similar a los talleres pro-

yectuales de las carreras afines, con el propósito firme de aportar a la orientación vocacional del alumno.

Desde la implementación del Plan de Estudios '92, la Orientación Códigos Socializados ha consolidado una identidad claramente reconocible para el alumno que opta por cursarla. Situación que se ha afianzado por la articulación de contenidos o actividades de ejercitación relacionadas con las carreras de Arquitectura, Diseño en Comunicación Visual y Diseño Industrial, por lo cual puede concluirse el carácter fuertemente propedéutico de la misma.

EXPERIMENTALISMO: CONCEPTO Y REFLEXIONES

Prof. María Gabriela Hernández Celiz

A lo largo del año 2003 se llevó adelante la revisión de la Orientación Códigos Experimentales, la que, junto a las orientaciones Códigos Socializado y Magisterio, conforma la estructura del Ciclo Superior del Bachillerato de Bellas Artes.

A estos fines se propuso una reflexión y búsqueda bibliográfica para la construcción del concepto *experimentalismo*, en el marco del análisis de esta orientación. Con posterioridad, y a los fines de transferir los resultados de dicha búsqueda, se organizó la Charla “Del experimentalismo al arte de acción”, destinada a docentes y alumnos de la orientación, en la que fui expositora en forma conjunta con la Lic. Ma. De los Ángeles de Rueda y la Prof. María Noel Correo (en el marco de la ExpoUniversidad del año 2003).

A continuación, desarrollaré los contenidos principales del mencionado estudio, en el que, mediante diversas definiciones, se pretende construir una noción de *experimental*.

Experimentalismo

En nuestros días se suele utilizar los conceptos “experimentalismo” o “experimental” en relación a manifestaciones artísticas, muchas veces en referencia a obras que no pueden ser fácilmente encasilladas en un lenguaje artístico “tradicional” como la pintura o la escultura. Podemos decir que en este caso el concepto serviría para disfrazar las dudas del observador al enfrentarse a dichas obras.

Sin embargo, desde la teoría del arte, estos términos suelen hacer referencia no a una clase de obra o movimiento artístico determinado sino más bien a una actitud artística o manera de acercarse a los materiales y códigos de construcción de la imagen con los que se trabaja, principalmente con la intención de cuestionarlos o reformularlos.

Ante la confusión que pudieran generar estas dos posturas, intentaremos analizarlas para darle un significado más preciso a lo *experimental*.

Definiciones

En primera instancia, veamos como define el diccionario a lo experimental y a conceptos asociados como experimentación y el verbo experimentar.

En la Enciclopedia Ilustrada de la Lengua Castellana de 1953 encontramos las siguientes definiciones:

- Del término **experimentación** nos dice: “Acción y efecto de experimentar. (Y como segunda acepción) // Método científico de indagación que se basa en la determinación voluntaria de los fenómenos”.
- En cuanto a lo **experimental** señala: “que está basado en la experiencia o que se conoce y alcanza por medio de ella”.
- Y el verbo **experimentar** refiere: “probar y examinar prácticamente las propiedades de una cosa// En las ciencias físico-químicas y naturales, efectuar trabajos u operaciones tendientes a descubrir, verificar o demostrar determinado fenómeno o principio científico”.

Sintetizando, podemos decir que en este contexto lo experimental refiere a la experiencia, y que desde lo científico, tiene que ver con indagar acerca de fenómenos, observándolos, para arribar a conclusiones.

Si buscamos otras definiciones, esta vez desde el punto de vista de la **investigación científica**, Sara Abecasis define al **experimento** como un “ob-

servación en la cual se controlan explícitamente ciertos factores”¹.

Más tarde agrega que “si bien hay ramas de la ciencia en las que es imposible realizar experimentos, como la astronomía, la historia o la paleontología, y otras como las ciencias del hombre en las que es muy difícil realizarlas, la propia noción de experimento ha contribuido a asentar el concepto de observación objetiva, tan fundamental en las ciencias fácticas”. Para esta autora, elementos fundamentales de la observación serían: un objeto observado, un observador, condiciones de observación y herramientas de observación, a los que se suma el control del objeto y de los estímulos que provocan la reacción del mismo (por ej. Control de temperatura, control pasivo). Lo que consideran más importante es lo que denominan control activo, esto es variar intencionalmente la intensidad de los estímulos. “Normalmente... se realiza en un laboratorio donde se reproducen condiciones naturales que se consideran relevante y luego se varía esto en forma deliberada”².

Arte y Experimentalismo

Ya en el campo de la teoría artística, Umberto Eco, en su ensayo “Experimentalismo y vanguardia”³, aborda el tema del experimentalismo en relación a la música electrónica y nos dice que lo experimental en el arte es un actitud que puede encontrarse en todas las épocas, y que se relaciona con la búsqueda de soluciones para problemas determinados, surgidos en un determinado contexto. Ante la necesidad de definir en su caso, una “música experimental”, debe también recurrir al origen del término, específicamente a lo que se entiende por “método experimental” en ciencia. Nos dice que surge cuando un investigador decide dudar de lo que sabe sobre un objeto y elabora un nuevo método para definirlo o redefinirlo, dejando de lado su anterior modo de ver este objeto (antes, seguramente, lo miraba desde saberes ya establecidos por la tradición o por su contexto).

Resumiendo, Eco nos dice que la esencia del método experimental reside en el hecho de que, en el momento en que se pregunta qué es el fenómeno, el científico decide no creer ya en todo lo que sabía antes a propósito de él, y empezar desde el principio. Él encuentra que el artista, al que denomina “contemporáneo” (escribe en 1962), se comporta de esta manera, que “...en el momento en que empieza una obra, pone en duda todas las nociones recibidas acerca del modo de hacer arte, y determina de qué forma ha de actuar como si el mundo empezase con él...” (denunciando a los que lo han precedido)⁴.

Este artista:

- Destruye totalmente el orden recibido y propone otro. (Crea una nueva gramática para sus obras, las formas, la sintaxis, cambia todo lo que viene ya dado por la tradición artística de forma tal que estas nuevas obras se vuelven difíciles de ser leídas por el público, que está acostumbrado a ver obras construidas según estos códigos tradicionales).
- Se dispone cada vez más a debutar en el vacío.
- En cada composición cambia la configuración de la forma, el discurso, la gramática, la sintaxis, la morfología misma que permitía al discurso anterior disponerse según un orden de legibilidad (entonces todo esto permitía la lectura de las obras).
- Y rechaza un orden preestablecido.

Entonces, nos encontramos con la idea de arte experimental cercana a la que habíamos definido en un principio. Una manera de acercarse a los materiales y códigos de construcción de la imagen con los que trabaja el artista, principalmente con la intención de cuestionarlos o reformularlos, buscando, como dice Eco, un lenguaje que de cuenta del nuevo contexto en el que las antiguas reglas no le resultan útiles.

Pero éstos cuestionamientos a las antiguas reglas surgen de la sensación del artista de que las antiguas no le sirven en la situación histórica en la que se encuentran. El artista al que Eco llama “el innovador” reconoce que las reglas con las que se trabaja en ese momento, ya no sirven para la situación histórica en la que él se encuentra, rompe sus presupuestos, intuyendo que a través de esta operación elige también una nueva situación humana.

Vanguardias

Lo que señala Eco, podemos verificarlo si analizamos a modo de ejemplo algunas obras que pertenecen a los movimientos conocidos como **vanguardias artísticas**. Estos movimientos surgieron en las primeras décadas del siglo XX, en Europa, en un contexto en el que se suceden guerras y revoluciones y en el que las nuevas tecnologías modifican el entorno del hombre. También es la época de los comienzos del cine.

Si analizamos declaraciones de distintos artistas, encontramos en ellas que coinciden en la sensación de encontrarse en una época de cambios, ya sean estos cambios referidos a una nueva percepción del tiempo como señalan los futuristas cuando dicen “debemos inspirarnos en los tangibles milagros de la vida contemporánea, en la férrea red de velocidad que rodea la Tierra” o que se refieran a un contexto de cambios sociales, como es el caso de los construc-

tivistas cuando nos hablan de “*el florecimiento de una nueva cultura y una nueva civilización, con un excepcional ...movimiento de las masas popular...*”.⁵

Y en lo que también coinciden es en la necesidad de construir una, llamémosla, “nueva pintura” o “nueva escultura” que sea capaz de hablar de dichos cambios. Para algunos la solución está en el cambio de los temas que tratarán, otros buscarán mostrar esa sensación de vértigo constantes. Otros lograrán cambios más profundos que tardarán en ser asimilados por el público.

Pero, volviendo a Eco, él nos señala que lo que en un primer momento se presenta como excepción (la búsqueda de un nuevo modo de expresarse, desvinculándose de la tradición, y qué por esto mismo se vuelve difícil de entender), termina volviéndose norma, y trata de explicarlo diciendo que en estas circunstancias, se señala al arte de experimental, como una manera de neutralizarlo. Decir que es experimental sería la manera de señalarlo como el producto de un artista curioso, que se dedica a mezclar materiales y colores. Se transformaría así en un producto de laboratorio, alejado de la sociedad. Pero esto haría al mismo tiempo que el producto de esta experimentación fuera aplicable (domesticable) a objetos de uso comercial. Se lo volvería “útil”, y por tanto menos peligroso para el orden establecido. Estas búsquedas que se dan por la necesidad del artista de no continuar trabajando con reglas escritas en otra época, por su necesidad de cuestionarlas y de crear nuevas reglas, la sociedad consigue neutralizarlas poniéndole un precio o volviéndolas íconos reconocibles y comercializables.

“En el momento en que el arte se plantea como protesta en el seno de una sociedad, como ruptura, como mensaje dirigido al futuro, la sociedad trata de eludir este arte, que es la denuncia de una crisis, llamándolo experimental.”⁶ Así lo excluye como si no estuviera en nuestra vida sino que fuera un mero experimento de laboratorio. De esta forma, el artista que rompe un orden establecido es neutralizado: se lo caracteriza como un personaje que combina elementos, materiales y formas por curiosidad. De tal manera deja de ser peligroso para la sociedad, que al mismo tiempo busca la utilidad de dichos experimentos, aplicándolo al diseño de objetos y transformándolos en útil.

En este contexto se volvería “experimental” toda “...actitud de experimentación que haya de culminar en la <fabricación> de algo <vendible>.”⁷

Eco nos habla de esta situación paradójica porque en un determinado momento la vanguardia se entendía como subversiva a nivel de las formas artísticas, para finalmente terminar siendo consumida, o domesticada.

Para finalizar esta reflexión retomamos un párrafo en el que concluye Eco: “De esta forma, el gesto formativo de protesta se convierte en experimentación de formas nuevas que han de entrar a formar parte de un circuito y precisamente por esto no puede dejar de suscitar un nuevo gesto que inmediatamente lo

ponga en cuestión. En una especie de dialéctica entre formas nuevas y habituación de los consumidores a ellas, y entre forma y forma, la vanguardia no hace más que producir formas que apenas producidas ya no son de vanguardia y exigen un nuevo gesto de vanguardia: por consiguiente, la vanguardia resulta ser no la excepción sino la regla en la civilización artística contemporánea...”⁸.

Citas

- ¹ Sara Abcasis. Metodología de la investigación. Nueva librería. Bs As, 1994, p. 53.
- ² Ídem.
- ³ En Eco, U.: La definición del arte. Planeta Agostini. Barcelona, 1985.
- ⁴ Eco, U.: op. cit. Pág. 235.
- ⁵ Lourdes Cirlot: Primeras Vanguardias Artísticas. Textos varios.
- ⁶ Eco, U.: Op. cit. Pág. 239.
- ⁷ Eco, U. Op. cit. Pág. 240.
- ⁸ Eco, U: op.cit. Pág. 241.

Bibliografía

Abecasis, S. Metodología de la Investigación. Nueva Librería. Bs. As. 1994.
Cirlot, L. Primeras vanguardias artísticas. Editorial Labor, Barcelona, 1995.
De Micheli, M. Las Vanguardias artísticas del siglo XX. Alianza Forma. 1985.
Eco, U. “Experimentalismo y vanguardia” en La Definición del arte. Planeta Agostini, Barcelona, 1985.
Enciclopedia Ilustrada de la Lengua Castellana de la Editorial Sopena de 1953

ARQUITECTURA ITALIANA EN LA CIUDAD DE LA PLATA

LA ESTACIÓN 19 DE NOVIEMBRE, HOY PASAJE DARDO ROCHA

Arq. Fabiana Andrea Carbonari

En consonancia con los movimientos migratorios producidos en la República Argentina, nuestro medio actúa como reflejo de las corrientes arquitectónicas importadas de Europa a través de diferentes canales. Los concursos de los principales edificios públicos fundacionales fueron otorgados a proyectistas centroeuropeos que reflejaban el gusto por el neoclasicismo vigente en el Viejo Continente. Contemporáneamente, la mano de obra estaba encarnada por constructores italianos, constituidos en importadores directos del estilo italianizante, cuya aplicación era considerada un claro reflejo del avance urbanístico. Mas tarde, el cambio de gusto y posibilidades económicas redundó en la desintegración del sistema clásico y la búsqueda de nuevos paradigmas. De esta forma, nuestra ciudad sirvió, desde sus orígenes, como ámbito propicio para la experimentación de los más variados recursos formales.

La antigua Estación 19 de Noviembre, actual Pasaje Dardo Rocha¹, no se aparta de estas circunstancias. Constituye un claro reflejo de la transculturación de principios arquitectónicos italianos y sus posteriores cambios

hacia otras influencias lingüísticas, producto de constantes adecuaciones a los vaivenes políticos y culturales de nuestro medio.

Comprender la importancia histórica que se le atribuye al Pasaje Dardo Rocha¹, implica entender la unicidad de la obra desde lo estilístico-morfológico y desde lo simbólico. Lograr su valoración material e inmaterial, como parte del patrimonio tangible e intangible de la ciudad, nos lleva a proponer una metodología de análisis y posterior diagnóstico de los períodos concordantes con las sucesivas etapas que debió atravesar²

Para abordar su comprensión total, se hace necesario plantear dos cuestiones a partir de las cuales comenzar el estudio. Por una parte, la relación y repercusión en el medio, y por otra, las cualidades propias del edificio que, desde lo estilístico, comenzó su vida reflejando el modo compositivo italianizante generado por el lenguaje renacentista, y que en su devenir, se convirtió en paradigma del cambio del gusto (como expresa el afrancesamiento al que fue sometido y que presenta hoy).

Desde lo urbano, constituye, en todas las épocas, un hito en la memoria colectiva platense, tanto desde lo formal como desde las distintas actividades que albergó³. Originalmente constituye una irrupción y una marcada alteración del trazado regular de la ciudad. Su acción se hará sentir en forma más significativa años más tarde, cuando por cambios funcionales, el amanzanamiento y parcelamiento del área, que ocupara inicialmente posibilita la generación de un entorno con continuidad estilístico-morfológica.

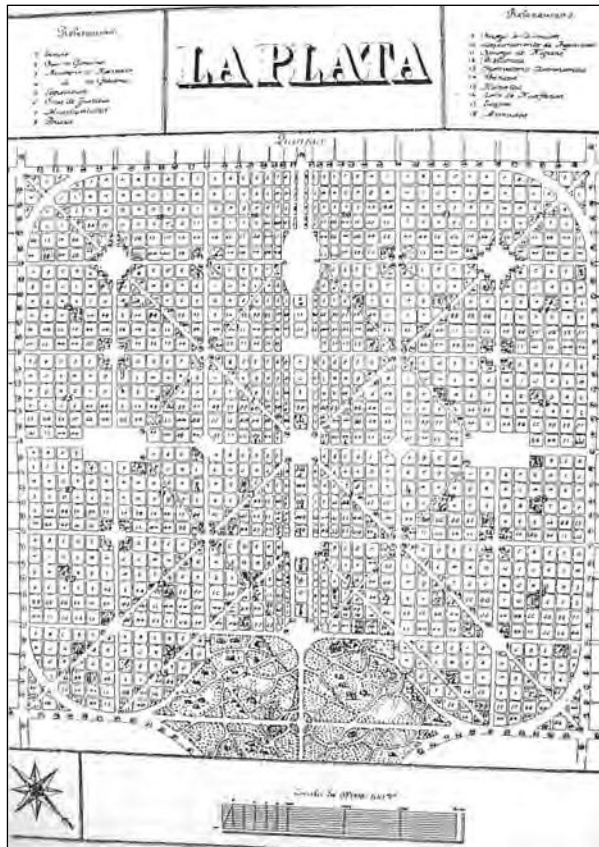
Desde lo arquitectónico, podemos afirmar que se trata de un escenario apto para expresar los ideales y necesidades de cada época y que ha sido capaz de adecuarse a los cambios derivados de las diferentes coyunturas políticas, económicas y culturales. La flexibilidad funcional le permitió adecuarse a diferentes actividades con variaciones, que en las últimas etapas fueron de carácter interno y afectaron sólo a las fachadas sin ir más allá de la caja muraria. De acuerdo a ello, es factible realizar el estudio morfológico siguiendo la siguiente periodización:

- *Primera etapa*: en el año 1882 el plano fundacional y la presencia de un teatro que nunca llegó a construirse.
- *Segunda etapa*: en el año 1887 funciona como estación ferroviaria.
- *Tercera etapa*: en el año 1906 funciona como sede de oficinas administrativas.
- *Cuarta etapa*: en el año 1927 funciona como galería comercial.
- *Quinta etapa*: en el año 1994 funciona como centro cultural.

Primera etapa

El análisis de los planos originales de la ciudad permite visualizar que el proyecto no proponía la inclusión del ferrocarril en el predio, actualmente ocupado por el Pasaje. En relación a este punto, el “Plano primitivo”⁴ y la memoria descriptiva del mismo, de mayo de 1882, describen que “a la avenida de circunvalación, donde se proyectan las líneas del ferrocarril, se le ha dado 90 metros de ancho, dimensión suficiente para ese objeto...”⁵ y al mismo tiempo hacen referencia a que el ferrocarril tendrá un recorrido perimetral al Casco sin penetrar en él.

La litografía⁶ del trazado urbano, difundida sobre pañuelos⁷ obsequiados a los presentes a la manera de recuerdo de la fundación de la ciudad, ubica en ese predio a un teatro, que no afecta el trazado regular de la planta urbana proyectada con una marcada voluntad y rigor formal.



Segunda etapa

La ciudad de La Plata se funda en coincidencia con el período de expansión del ferrocarril, por lo que la conexión de la nueva capital a la red general formó parte prioritaria del proyecto del Dr. Dardo Rocha⁸. El primer ramal unía la Estación Central de Buenos Aires con la antigua Estación de Ensenada. En octubre de 1882 se une Ensenada con Tolosa, con el propósito de transportar pasajeros y cargas a la ciudad que se hallaba en construcción. Luego, con el objeto de mejorar el sistema de transporte, se emprenden distintas obras, entre ellas el tendido de rieles hasta el corazón de la ciudad (3,6 km). A partir del 1º de Diciembre de 1883 comienza a funcionar la cabecera ferroviaria “Estación 19 de Noviembre”, emplazada en la intersección de la Av. 7 con la calle 50. Esta situación se dio hasta la construcción y habilitación, en Abril de 1884, del empalme Pereyra que permitía la llegada directa a la ciudad sin “atravesar un temible bañado”⁹ en el trayecto hacia Ensenada.

La construcción del edificio de la Estación La Plata, denominada así desde 1884, se inicia en 1883 y se habilita en 1887 en los terrenos del Ferrocarril del Oeste, que limitaban las calles 48, 50, Dg. 80 y Av. 7. (Imagen IM6376_1)

El edificio, propiedad del estado provincial, fue proyectado por el arquitecto italiano Francesco Pinaroli, radicado en nuestro país con anterioridad a 1870, y se emplaza en la manzana contigua a la playa de maniobras delimitada por las Calles 6, 49, 50 y Av. 7¹⁰.

Morfológicamente la planta en U, poco frecuente en los diseños de estaciones europeas de cabecera o longitudinales y paralelas a los andenes, se abre hacia calle 6 para permitir el acceso de los trenes, dado que el arribo se producía desde Dg. 80.

El conjunto presenta tres accesos peatonales que conectan el gran hall central, cubierto con estructura parabólica metálica, con el espacio exterior. De esta forma la caja muraria, verdadero manifiesto de transculturación italiana en nuestro medio, oculta a la ciudad una actividad netamente utilitaria, como es la de las maniobras constantes de los trenes. Esta influencia estilística renacentista italiana se visualiza en los elementos intervinientes así como en los principios compositivos puestos en práctica: simetría, centralidad, ritmo. Otros rasgos característicos los constituyen el acentuado buñado de los muros perimetrales y las ventanas ritmadas, coronadas con arcos de medio punto, separadas por entrepaños definidos mediante pilastras en planta baja y columnas en el nivel superior.

Otro tanto ocurre con el cornisamento recto que separa los niveles y sirve de remate superior al edificio. Por su parte, el cuerpo central saliente coincidente con el acceso es enfatizado por la presencia de balaustres, que

actúan como antepecho de las ventanas. En tanto, las loggias de la planta alta y las salientes de los cuatro ángulos del edificio actúan como elementos de remate, recordando la gramática arquitectónica de los palacios renacentistas.

En lo urbano, la presencia de la estación como elemento de avance en materia comunicacional propio de una ciudad moderna, rompe la rigurosa traza urbana del centro de la ciudad e irrumpe negativamente, desconociendo los principios higienistas de la idea original de una ciudad cuya calidad de vida era inusual para la época¹¹.

El artículo publicado en el Diario El Día de La Plata¹² con motivo del Centenario de la ciudad (19 de Noviembre de 1982), en referencia a los coletazos de la revolución de 1905, es expresión de la importancia asignada al edificio y a su latir junto a la vida urbana. En el epígrafe de la foto se puede leer “Escena cotidiana de la llegada del tren al pasaje 19 de Noviembre. Los sucesos de 1905 hicieron que la estación fuera un verdadero desierto, a causa de la deserción de los empleados públicos, que viajaban desde Buenos Aires”. En la imagen se puede apreciar la construcción de la cubierta de bóvedas.

El Ferrocarril del Sur tuvo el manejo exclusivo de las comunicaciones ferroviarias en el cambio de Siglo, situación que le permite afrontar una serie de obras, como el proyecto (1901) e inauguración (1906) de la nueva estación en la intersección de la Av. 1 y Dg. 80, pasando de arrendatario a propietario del edificio.





Tercera etapa

El islote urbano y el edificio sufren el primer proceso de adaptación a través de su refuncionalización. En febrero de 1906, se subastan los terrenos de la playa de maniobras y en septiembre del mismo año se clausura el uso ferroviario del edificio principal, el que permanece bajo el dominio del estado provincial .

Producto de la apertura de las calles 6 y 49 se consolida su actual emplazamiento, la antigua estación y la manzana en la que se hallaba ubicada, se convierten en una unidad. Luego del traslado de la estación de ferrocarril a su actual destino en la intersección de Av. 1, Dg. 80 y Av. 44, el área fue amanzanada y parcelada. Las construcciones que se realizaron en los lotes ubicados en el sector delimitado por Dg. 80, calle 48, Av. 7 y calle 49, fueron contemporáneas, generando un islote urbano singular de características estilística homogéneas.

En cuanto al funcionamiento, la ex - estación se usó inicialmente como sede del Telégrafo Provincial, Boletín Oficial, Caja Popular de Ahorros, Dirección



General del Registro Civil y otras reparticiones Provinciales, Distrito Militar y Junta de Excepciones y Secretaría de Tiro Federal La Plata. Las nuevas actividades, a las que se vería enfrentado el edificio, implicaron la realización de cierres en su caja muraria a través de la recomposición del sector inferior sobre calle 6, lo que permitiría retomar el perímetro de la manzana. La influencia italianizante presente en el proyecto original se sigue manteniendo en las tareas de completamiento edilicio a través de un trabajo de copia o simulación histórica¹³.



Cuarta etapa

En este período, se produce un viraje en el gusto que repercute en la disciplina arquitectónica, cuyo origen puede tener lazos, más o menos fuertes, con nuestra historia nacional.

La etapa 1916-1930 coincide con una serie de marcados cambios económicos, entre los que se ubica la crisis del exitoso modelo agroexportador

elaborado por la generación del '80. Se da, entonces, camino hacia la industrialización sustitutiva de importaciones, bajo los ideales de la independencia económica y estratégica frente a los conflictos internacionales.

El gobierno de Alvear, coincidente con una etapa de ascendencia económica, da lugar a la segunda presidencia de Yrigoyen (1928-1930) con la que termina el periodo de prosperidad.

Bajo la influencia del Crac de Wall Street, caen las exportaciones un 40% y la creciente desocupación y cuestionamientos hacia la política seguida por Yrigoyen desembocan en la crisis política institucional, que significa el primer golpe militar de la historia argentina y que tiene lugar el 6 de septiembre de 1930.

La caída salarial y el incremento de la desocupación emergentes de la crisis económica, provocan el estancamiento edilicio privado y público durante un par de años, para dar lugar luego a la creación de severos planes de austeridad.

En nuestra ciudad, “hacia 1927, se proyectan y ejecutan dos de los espacios públicos urbanos cubiertos, cualitativamente memorables: El Pasaje Dardo Rocha, obra de los arquitectos Enrique Quincke y Dario Cooke y el Pasaje Rodrigo, obra del ingeniero Montalvo”¹⁴. Las obras se iniciaron en julio de 1928, siguiendo lo pautado por el gobernador Luis Monteverde, en cuanto a convertir la estación en un pasaje “cuyo aspecto exterior será el de un sobrio palacio francés, para destinarlo a salas de concierto, pequeños teatros y un gran vestíbulo central para exposiciones” al estilo Bon Marche parisino. La intervención consistía en la continuación del cerramiento de la antigua embocadura sobre calle 6, iniciado en la etapa anterior, con lo cual la tipología en U quedaría transformada definitivamente en cuadrangular. A nivel estilístico superficial, los cambios son marcados a través de la sustitución de la ornamentación renacentista por la incorporación del estilo Luis XVI lavado, como expresión del plan de austeridad propiciado por el Estado. Otras aplicaciones contemporáneas locales están constituidas por la reconstrucción del antiguo Ministerio de Hacienda de la Provincia de Buenos Aires, ubicado en la manzana comprendida por la Av. 7 y las calles que 8, 45 y 46, resuelto en estilo Luis XVI, en sustitución al renacentista original. Otros casos significativos lo constituyen la Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata en la manzana limitada por el Diag. 78, la Av. 7 y las calles 8 y 61, construida en el mismo estilo por el arquitecto A. Belgrano Blanco, tras el abandono de una serie de proyectos eclécticos de influencia española, y la Residencia del Gobernador en la calle 6 entre la Av. 51 y Av. 53, proyectada por Alejandro Bustillo entre 1936 y 1940.

Entre los elementos del repertorio francés incorporados al edificio, se destaca la mansarda de carácter estilístico y funcional, dado que con su aventanamiento le da altura de uso interno al último piso para que pueda ser

aprovechado, y la anexión de los subsuelos del sector perimetral. A partir de aquí, el edificio se denomina Pasaje Dardo Rocha y pasa a servir, en los niveles altos, de sede al Archivo Histórico de la Provincia, Museo de Bellas Artes, Telégrafo y otras reparticiones provinciales. A la manera de las grandes galerías comerciales del mundo, desde su arrendamiento en el año 1931, la profunda modificación afecta todo el perímetro de la planta baja. El intento de crear un zócalo comercial, que garantizaría la vida pública del lugar, no llegaría nunca a concretarse, debido a que la ocupación prevista no se realizó.

En la década del 40 sufre un nuevo cambio funcional, que repercute en la conservación edilicia, dado que “en el año 1944 se instala el Correo. En esta etapa histórica sufrió los daños imaginables por el uso múltiple, sin embargo fue esta actividad donde coincidieron propuesta tipológica y uso real de pasaje urbano”¹⁵.

Quinta parte

En 1982, época del Centenario de la ciudad, se intenta recuperar la idea de Monteverde, recreando el Centro Cultural, en tanto los acontecimientos políticos del período determinarán una serie de vaivenes, que repercutirán directamente en la resolución interna del edificio y que lo llevarán a su situación actual.

En el año 1994, se convertirá en la cara visible de la Convención Constituyente encargada de modificar la Constitución Provincial. Los diarios de la época ponen de manifiesto una profunda crítica a las obras que, pocos días antes de la inauguración de la Asamblea, aún estaban “atadas con alambre”. En el marco de un evidente atraso y de falta de seriedad en las gestiones, la única seguridad era que unos 130 operarios, divididos en tres turnos, trabajan 24 hs. diarias, lavando la cara y maquillando al Pasaje. Mediante tabiques se crearían 57 nuevas oficinas en el primer y segundo piso con un costo de \$1.500.000.¹⁶ Las fotografías y las descripciones de la adecuación espacial para la Convención registran que el recinto de reuniones, ubicado en el hall central con el estrado de espaldas a la calle 6, albergaría 138 escritorios con sillones de respaldan alto sobre alfombra color beige. El cambio del aspecto original del edificio, mezclando las columnas y galerías de planta baja con tabiques lisos y bajos, y una conjunción de ornamentación tradicional con equipamiento de diseño moderno, enfatiza la contradictoria situación del espacio central negándose al exterior.

Finalizada la Convención, el Director de Cultura de la Municipalidad, Ismael Borean, afirma que “No se puede tener proyecto sobre las costumbres de un pueblo, sí en cambio políticas culturales...Por eso queremos darle al

Pasaje un perfil que denominaría de Centro de Convenciones. Hoy se dice que es un Centro Cultural y su hall central ha servido para realizar exposiciones notables y, gracias a la Convención Constituyente, se ha dejado al edificio listo para realizar convenciones”... “ El gigantesco edificio blanco ha lucido como palacio, cuando en su hall central se han realizado eventos como el Salón Nacional de Pintura, donde maravilló a porteños y franceses”¹⁷ . La programación de actividades previstas para el año 1995, constituidas por conferencias, congresos, encuentros corales, recitales y teatros, pone de manifiesto la finalidad que, por entonces, se atribuía al edificio.

Entre los años 1997 y 1999, se practica el nuevo y último proceso de transformación con la idea de convertir al edificio en un referente cultural de escala adecuada a su posición urbana. Esto permitiría “recuperar para el centro, el rol de ámbito de interacción social, y al Pasaje, como sede de eventos culturales”¹⁸ . La rehabilitación y puesta en valor del edificio consistió en la redefinición del uso y ejecución del programa edilicio acorde a tres niveles de funcionamiento: área de museos, área de convenciones y área de escuela taller municipal.

En forma paralela se procede a la renovación y actualización de la infraestructura edilicia. Esta postura es citada por el autor del proyecto, Arq. Jorge Prieto, al incorporar en el texto referido al “Rol Urbano del Edificio”¹⁹ lo expresado por Sebastiano Brandolini y Pierre Croset²⁰ : “Aceptar la dimensión temporal de la arquitectura, tanto en el uso como en la práctica proyectual, significa reconocer el inevitable proceso de modificación a través del tiempo



no sólo por medio de procesos de entropía y de usura, o de cambio de función, sino sobre todo de cambio de significado dentro del contexto”.

Las actividades principales, como museos, convenciones y escuela taller, se desarrollan acorde al siguiente esquema: en la Planta Baja, de 6055 m²., se ubica el hall central y los halles de acceso al cine, teatro y auditorios del Primer Piso, Museos (Museo de Arte Contemporáneo Latino-Americano (MACLA), Museo Municipal de Arte y Museo y Galería Fotográfica) y el Café de las Artes y el Literario, en correspondencia con el sector urbano de cafés, hoy inexistentes (Don Julio y Café Francés). En el Primer Piso, de 4926 m², se ubican las salas de reuniones, Escuela Municipal de Bellas Artes, salas de teatro y de cine. En el Segundo Piso, de 4042 m²., se desarrollan actividades administrativas y el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.

Conclusión

A partir de estas consideraciones es que podemos arribar a las siguientes conclusiones:

- 1- Desde lo urbano, constituye, en todas las épocas, un hito en la memoria platense, tanto desde lo formal como a partir de las distintas actividades que albergó²¹. Podemos afirmar que se trata de un escenario apto para expresar los ideales y necesidades de cada época.
- 2- La presencia del ferrocarril constituye una irrupción y una marcada alteración del trazado regular de la ciudad. Su acción se hace sentir en forma más contundente años más tarde, cuando deja de ser estación, y el amanzanamiento y parcelamiento del área posibilita la generación de un entorno con continuidad estilística-morfológica.
- 3- Desde lo funcional, su flexibilidad le permitió adecuarse a diferentes actividades a partir de modificaciones internas o que afectan las fachadas sin ir más allá de la caja muraria.
- 4- Desde lo estilístico, sirvió de marco a distintas influencias artísticas europeas en respuesta a necesidades locales. Constituye el reflejo del cambio de gusto de la élite dominante y de los organismos de poder. Esta situación nos permite considerarla un ejemplo válido de la materialización del paradigma de la arquitectura italianizante en los orígenes de la ciudad, y del viraje hacia el afrancesamiento del gusto, acaecido en nuestro medio hacia la década del '30.

Nota

Debido a la valoración patrimonial de los aspectos tangibles e intangibles de la obra, el presente trabajo forma parte de las actividades que, en el marco del Puente Interescolar Italo Argentino Regione Puglia – Provincia de Buenos Aires, se vienen desarrollando desde el año 2003, cuando los referentes argentinos invitaron al Bachillerato de Bellas Artes, Prof. Francisco A. De Santo, a participar del mismo.

El proyecto elaborado y propuesto por el Bachillerato permite, sin alejarse de las actividades áulicas, difundir aspectos significativos de nuestra cultura ciudadana, constituyendo un aporte para la comunidad platense y para el establecimiento educativo, que desde entonces fue asignado como compañero del “Puente”, Instituto Statale d’Arte “Pino Pascali”.

En Noviembre del año 2004, con el auspicio del Círculo Italiano de la Ciudad de La Plata y la FAILAP, se realizó la muestra “Arquitectura Italiana en la ciudad de La Plata”. Las maquetas y el material gráfico expuestos fueron realizados por los alumnos del 3º nivel del Ciclo Superior del Bachillerato de Bellas Artes Prof. Francisco A. De Santo de la Universidad Nacional de La Plata. La experiencia se realizó en las asignaturas Taller de Producción Tridimensional, a mi cargo, y Lenguaje Gráfico, que dicto en forma conjunta con el profesor Luis Romano.

Citas

- ¹ “El Pasaje Dardo Rocha, un edificio de precisa y potente inserción urbana, sujeta su evolución a la continua y creciente complejidad metropolitana”. Cuaderno del ICOMOS ARGENTINA N°2 , pg. 46.
- ² Primera etapa: en el año 1882 el plano fundacional y la presencia de un teatro que nunca llegó a construirse.
Segunda etapa: en el año 1887 funciona como estación ferroviaria.
Tercera etapa: en el año 1906 funciona como sede de oficinas administrativas.
Cuarta etapa: en el año 1927 funciona como galería comercial.
Quinta etapa: en el año 1994 funciona como centro cultural.
- ³ El edificio del Pasaje Dardo Rocha se ubica en la manzana comprendida por la Av. 7 y las calles 50, 6 y 49, en una posición estratégica frente a la Plaza San Martín, perteneciente al Eje Cívico-administrativo Fundacional de la ciudad de La Plata, en el área central del Casco Urbano.

- ⁴ Archivado bajo el número 806-30-2 en el Departamento de Investigación Histórica y Cartográfica de la Dirección de Geodesia del Ministerio de Obras Públicas de la Provincia de Buenos Aires. Título. La Plata. Esc. 1:5000. Dimensión 1.20 x 1.00. Técnica de Representación: Tinta y acuarela. Información obtenida: De la ciudad ideal a ciudad real. La Plata en su cartografía. 1882/1938. F. Gandolfi y otros.
- ⁵ Salvadores A. (1932): Fundación de La Plata.
- ⁶ Archivado en la Biblioteca de la Universidad Nacional de La Plata. Sin título. Esc. 1:5000
- ⁷ Archivado en el Museo Dardo Rocha. Pañuelo de seda obsequiado como recuerdo de la fundación de la ciudad
- ⁸ “La idea de ciudad vinculada al progreso técnico estaba a la orden del día...Los ingenieros estaban a la cabeza y, en la Argentina en expansión económica, desempeñaban un papel decisivo en la organización del país...La Argentina en la segunda mitad del Siglo XIX se vuelve resueltamente hacia Inglaterra, su principal socio económico...” Alain Garnier, “El cuadrado Roto”, pag. 32, 33 37
- ⁹ “La Plata una obra de arte”
- ¹⁰ Alberto de Paula en La Plata, sus tierras y su arquitectura afirma “La significación cívica de tan privilegiado emplazamiento era acorde a la importancia que se asignaba al ferrocarril no solo respecto a transporte y comunicación sino también en lo concerniente al surgimiento y progreso de los centros urbanos.”
- ¹¹ “No pasaron muchos años antes que se advirtiera el problema que causaban los convoyes circulando en plena ciudad. Las cinco cuadras de Dg. 80 que daban lugar a los rieles, cerraban sus bocacalles transversales al tránsito cuando pasaban los trenes con los inconvenientes que son de imaginar” Diario El Día 01-10-1960.
- ¹² Diario El Día, La Plata, viernes 19 de Noviembre de 1982. Página 6.
- ¹³ Al respecto la Carta de Cracovia del año 2000, haciéndose eco de Cartas anteriores afirma en su artículo 4º referido a “Principios para la conservación y restauración del patrimonio construido” que ...Si se necesita, para el adecuado uso del edificio, la incorporación de partes espaciales y funcionales más extensas debe reflejarse en ellas la arquitectura actual...La reconstrucción de un edificio en su totalidad... es solo aceptable si existen motivos sociales o culturales excepcionales que están relacionados con la identidad de la comunidad entera.
- ¹⁴ Cita en Cuadernos del ICOMOS ARGENTINA N°2, Septiembre de 1999.
- ¹⁵ Galería Vittorio Emmanuelle (Milán), Galería Humberto Primo (Nápoles), Galerías Pacífico y Pasaje Barolo (Buenos Aires), Pasaje

Rodrigo (La Plata)

- ¹⁶ Cita en “Interiores públicos”, por Arq. Jorge Prieto. Revista 47 al fondo. Pgs. 6 a 9. Año 2. N°2. FUA. UNLP. La Plata, 1998.
- ¹⁷ Cita en Diario El Día de La Plata, 8 de Mayo de 1994, pg. 11.
- ¹⁸ Cita en Diario El Día de La Plata, 26 de Noviembre de 1994. 3^a Sección. Pg. 3.
- ¹⁹ Cita en Cuadernos ICOMOS ARGENTINA N°2. Jorge Prieto, Septiembre 1999.
- ²⁰ Cita en Cuadernos ICOMOS ARGENTINA N°2. Jorge Prieto, Septiembre 1999
- ²¹ Cita en Revista Casabella N°98-499 “Strategie della modificazione”.

El presente trabajo ha sido presentado en el Programa Educativo-Cultural “La Plata patrimonio de todos”.

Bibliografía

- Chiozza, Elena.* “El país de los argentinos”. La región Metropolitana. La Plata. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1979.
- Colghoun, Alan.* “XIX secolo: l’architettura delle stazioni in Francia e in Inghilterra”. Revista Casabella N° 624. Pgs. 46 a 51. Roma, 1995.
- De Paula, Alberto.* “La ciudad de La Plata, sus tierras y su arquitectura”. Ediciones del Banco de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, 1987.
- De Terán, Fernando.* “La Plata, ciudad nueva, ciudad antigua. Historia, forma y estructura de un espacio urbano singular.” Capítulo VI Arquitectura y paisaje urbano fundacionales por Gazaneo J., Scarone M. Y Mele, J. Instituto de Estudios de Administración Local y Universidad Nacional de La Plata. España, 1983.
- Diarios de Sesiones* de la Honorable Convención Constituyente de la Provincia de Buenos Aires. Mayo a Julio de 1994.
- Díaz, Benito.* “La Plata, una obra de arte”. Edición Oficial de la Municipalidad de La Plata. Buenos Aires, 1982.
- Gandolfi, F.* (Director del Proyecto). “Tradición y modernidad en La Plata. Arquitectura y ciudad 1932-1948”. Unidad de Investigación N°7-IDEHAB-FAU-UNLP.
- Gandolfi, F. y Gentile, E.* voz “La Plata” en J. Liernur y F. Aliata (directores)

- Diccionario de la Arquitectura en la Argentina. Clarín. Buenos Aires, 2004.
- Gandolfi, F; Gentile, E; Perez, R.; Vallejo, G; Zweifel, T.* “De la ciudad ideal a la ciudad real. La Plata en su cartografía. 1882/1938”
- Garnier, Alain.* “El cuadrado roto. Sueños y realidades de La Plata”. Municipalidad de La Plata. Buenos Aires, 1994.
- Icomos Argentina*, cuaderno N°2 DEL: “La Plata”. La Plata, 1999.
- Liernur, F. y Aliata, F.* (directores). “Diccionario de Arquitectura en la Argentina”. Clarín. Buenos Aires, 2004
- Moncaut, Carlos.* “La Plata 1882-1982. Crónicas de un siglo”. Municipalidad de La Plata. La Plata, 1982.
- Nessi, Ángel O.* “Diccionario Temático de las Artes en La Plata”. Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano. Facultad de Bellas Artes. UNLP. La Plata. 1982.
- Prieto, Jorge.* “Interiores públicos”. Revista 47 al fondo. Pgs. 6 a 9. Año 2. N°2. FUA. UNLP. La Plata, 1998.
- Pesci, Rubén.* “Revista ambiente N°32”. Año II. Mayo de 1982. La Plata, 1982.
- Pesci, Rubén.* “La Plata, ciudad patrimonio”. La Plata, 2003.
- Soler, Ricardo.* “Cien años de vida platense”. Sociedad Impresora Platense. La Plata, 1982.
- Williams, Fernando.* “Arquitectura ferroviaria”. en J. Liernur y F. Aliata (directores) Diccionario de la Arquitectura en la Argentina. Clarín. Buenos Aires, 2004

Documentación gráfica

Los datos provenientes de fuentes primarias y secundarias de información fueron recavados en la Dirección de Geodesia del MOSP, Archivo Dardo Rocha, Biblioteca de la UNLP, Pasaje Dardo Rocha, Hemeroteca de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, Fotografías actuales y de archivo, historias orales, reportajes a proyectistas y vecinos de la ciudad de La Plata y publicaciones de congresos.

EL ESPACIO ARQUITECTÓNICO Y SUS LÍMITES

Arq. Andrea Martha Poli

Introducción

Partiendo de la propuesta de las asignaturas Espacio y Forma del tercer año y los talleres de Arquitectura del cuarto año en la orientación de Códigos Socializados, donde se inicia a los alumnos en el diseño del espacio, se hace necesario, desde el estudio de morfologías, llegar a los procedimientos de generación y prefiguración de las formas y el espacio, para así potenciar los resultados y el acercamiento al quehacer del arquitecto. El conocimiento establecido y la construcción de una base de información permitirá la posibilidad de operar con mayor libertad y creatividad.

Estudiar los procedimientos que se han utilizado en arquitectura permite volver a ellos, y aún por los mismos caminos, llegar a definiciones diversas (propuestas alternativas). Esto convertirá la experiencia heredada en fuente de nuevas formas y espacios, que resuelven nuevos problemas.

El carácter primordial de la arquitectura, por el cual se diferencia de

otras actividades artísticas, reside en su actuar por medio de un vocabulario tridimensional que **involucra al hombre**.

... *“La arquitectura no deriva de la suma de longitudes, anchuras y alturas de los elementos constructivos, aunque envuelven el espacio, **sino dimana propiamente del vacío**, del espacio envuelto, del espacio interior, en el cual los hombres viven y se mueven.”* (Zevi)

De todas maneras, para ser percibido el espacio necesita de límites físicos que lo definan... “sin límites no hay espacio, no hay vacío”... (Chillida)

La experiencia espacial propia de la arquitectura reside allí donde la obra del hombre ha delimitado vacíos. Cada volumen edilicio, cada caja de muros, constituye un límite, una división en la continuidad espacial.

Ése límite, que nace para vivir en el entre, no pertenece ni a un lado ni al otro, pero a la vez posee la cualidad de pertenecer a los dos en la acción de relacionarlos.

Es interesante, entonces, entender a este elemento como un generador de diversidad y multiplicidad, que se desarrolla entre dos latitudes, pero a la vez constituye un universo sobre sí mismo, desde la morfología y la materialidad.

Esta dualidad entre el vacío y sus límites ha surgido a lo largo de la historia del hombre a través de dos operaciones: **la adición** y **la sustracción**; y a partir del movimiento moderno: **la ruptura de la caja muraria**.

... *“treinta rayos coinciden en el cubo de la rueda y de esta parte, en la que no hay nada, depende la utilidad de la rueda”... (Lao Tse)*

Ésta es una referencia al **vacío** como lo importante, que ha surgido de la **adición de elementos** que lo limitan, conformando un conjunto organizado, que no puede ser alterado sin perder significación, siendo por ello **algo más que la suma de las partes**. La configuración es una organización que **por su estructura da como resultado un todo**.

Aquí el espacio adquiere realidad por la **interacción de volúmenes**. El clímax de la experiencia arquitectónica se encuentra en **el recorrido del vacío exterior**, en las secuencias que implican a **las formas y a la luz**. Y si esos volúmenes comienzan a interactuar interpenetrándose, llegaremos a un escenario que se complejiza desde la percepción. Aparece el fragmento, que devendrá en el todo al final del recorrido.

... *“la arcilla se moldea en forma de vasos, y es precisamente por el espacio donde no hay arcilla por lo que podemos usarlos como vasos”... (Lao Tse)*. Resultan estas palabras una alusión al espacio surgido del interior de la materia, obtenido por sustracción de una parte de la misma.

La conquista del espacio interior

Este espacio, que surgió en muchas culturas a partir de la excavación del terreno, adquiere su mayor protagonismo cuando se define como **vacío con identidad geométrica**.

Ahora el límite se convierte en una piel que lo materializa, que le imprime significación dentro del continente. La luz, en complicidad con las leyes de la perspectiva, puede jugar con nuestra percepción acercando o alejando los límites del espacio a través de la ilusión.

“Abrimos las puertas y ventanas en las paredes de una casa y por estos espacios vacíos podemos utilizarla...” (Lao Tse).

Se establecen, así, las relaciones transicionales entre el espacio interior y el exterior.

La descomposición planimétrica y volumétrica creó un espacio nuevo, ambivalente, en el que el interior y el exterior se confunden. Los límites impuestos al espacio interior son de vidrio o materiales pulidos que reflejan el entorno y lo desmaterializan. La realidad del objeto no se agota en las tres dimensiones de la perspectiva. Para representarla, se hace necesario la secuencia espacial desde distintos puntos de vista: **la cuarta dimensión como protagonista**

Los límites se configuran a través de la valoración de los elementos de la geometría: **línea, plano y volumen**, que **articulan el espacio continuo**, fluido.

Las imágenes que pueden ilustrar este trabajo son:

- 1 Escultura de Chillida
- 2 Acrópolis de Atenas
- 3 Louvre en París. Pirámides (Arq. Pei)
- 4 Ciudad ideal del Renacimiento
- 5 Panteón Romano (interior)
- 6 San Pedro (desde la cúpula hacia la Plaza de Bernini)
- 7 Milán
- 8 Arco de La Defense en París
- 9 Louvre en París. Desde el interior de una Pirámide (Arq. Pei)
- 10 Scala Reggia en San Pedro (Bernini)
- 11 Cúpula de Guarino Guarini
- 12 Palacio Spada. (Borromini)
- 13 Pabellón de Barcelona, Mies van der Rohe
- 14 Casa Farnsworth, Mies van der Rohe
- 15 Estudio neoplasticista. Theo van Doesburg
- 16 Vivienda de Richard Neutra

El presente trabajo, acompañado de imágenes, ha sido presentado en el concurso ACD en la Cátedra de Comunicación N°3 de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP el 18 de abril de 2005

Bibliografía

- Norberg-Schulz*, Intenciones en arquitectura. Editorial Gustavo Gili, SA. Barcelona 1979
- Norberg-Schulz*, Existencia, espacio y arquitectura. Editorial Blume. 1975
- Agustín Hernández*, Estructura, Forma y Función. Entrevista de Germaine Gómez Haro para La Jornada Semanal, 2 de junio de 2002.
- Quaroni*, Proyectar un edificio, 8 lecciones de arquitectura. Editorial Gustavo Gili, SA. Barcelona.1980
- Ching*, Arquitectura. Forma, Espacio y Orden. Editorial Gustavo Gili, SA. México 1982.

MECANISMOS DE ACCIÓN TRANSFORMADORA EN LA RESOLUCIÓN DEMOSTRATIVA

Lic. Ercilia Ordoqui

Introducción

Si deseamos enseñar a aprender el lenguaje visual, entonces enseñar a resolver hipótesis visuales es una estrategia de significativo alcance frente a la enseñanza que sustenta como válida la repetición de consignas.

Situados en el primer enfoque metodológico, todo el proceso se inicia desde la enunciación de una problemática o principio del código visual, que da la posibilidad a los alumnos de descubrir múltiples caminos de resolución de la hipótesis visual. Cuando idean demostraciones, con mayor o menor eficacia, que buscan validar ese supuesto a través de una producción visual -a desarrollarse en la construcción bi o tridimensional del espacio-, les estamos otorgando cabida al uso y entrenamiento de sus capacidades latentes de ingenio.

Proyectar una idea implica:

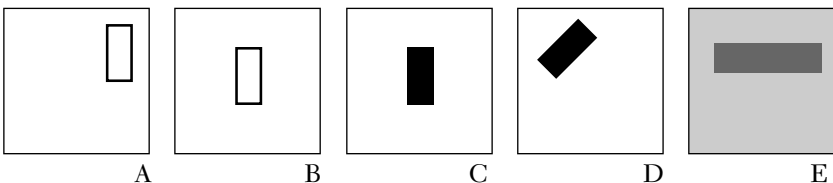
- Bocetarla desde diferentes vistas en el plano y/o representarla en premaqueta tridimensional.
- Incorporar mediante el lenguaje escrito todo aquello que pueda informar datos a prever, como medidas y proporciones reales, colorido, aspecto textural, determinar las dimensiones en que se concibe la construcción, detallar soluciones técnicas para ensamblar las partes en la totalidad y adecuar los recursos materiales implicados en el diseño. Entre todas estas planificaciones a tener en cuenta para un planteo con buena organización, cabe señalar que, ineludiblemente, se verá el alumno en la necesidad de instalar un *mecanismo de acción transformadora*.

Éste es el tema puntual al que refiere el breve registro documental, con imágenes fotográficas, sobre algunos productos obtenidos en la experiencia atílica sostén, constructor de la línea metodológica. Es una breve reflexión sobre la práctica en el aula que contribuye parcialmente a implementar el proyecto que comparto con otros docentes, desde hace casi una década, en cuidadosa evaluación e institucionalización. Es una búsqueda comprometida en innovar metodologías para enseñar el lenguaje visual.

Retomando la afirmativa idea de plantear sin ninguna duda la necesidad de que el alumno utilice mecanismos de acción transformadora para demostrar la solución a un problema, analicemos:

- todo surge del elemental y recurrente proceso de pensamiento humano que denominamos **confrontación comparativa' de situaciones visuales**, que es el germen iniciador del cambio o transformación necesario para enseñar y aprender el comportamiento relativo de los elementos del código en la sintaxis visual;
- la apariencia cambiante de todo lo que vemos es un encadenamiento de hechos a percibir en permanente continuidad. El movimiento real o aparente, generador de transformación permanente, puede estar en nosotros (quienes observamos) y/o en lo que nos rodea.

Estar atentos a este incesante fluir nos permite descubrir las situaciones visuales en que se producen **cambios significativos**. Con el fin de aclarar, desde



una apreciación básica, analicemos los pocos cambios experimentados por un único elemento visualizado en cinco **campos plásticos** interrelacionados en una lectura de continuidad.

Vemos el elemento modificarse mientras **nosotros permanecemos inmóviles** en la relación de espacio que guardamos con estas situaciones visuales y el fondo que rodea a cada uno de los campos plásticos en que se lo ve, se va reiterando. Sólo se verifica una variación evidente del fondo en la última instancia.

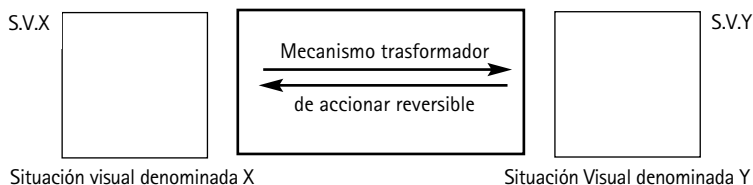
- A- Elemento visual único. Forma: contorno rectangular blanco. Ubicación: arriba y derecha del campo plástico.
- B- Solamente modificó su ubicación con respecto a la situación en A.
- C- Mantiene ubicación y cambia tono (lo cual conlleva cambios conceptuales: contorno pasa a plano, y cambio en la relación de contraste tonal).
- D- Mantiene su tono pero cambia de dirección y asume una actitud de dinamismo.
- E- Cambio global muy notorio, provocado por una sumatoria de cambios: el elemento figura modifica su tono y tamaño y también cambia el fondo en tonalidad y textura.

Comparando las modificaciones entre las cinco situaciones visuales A-B-C-D-E, apareando en un orden sucesivo, encontramos que lo visto **acontece en modo parecido** en nuestro **entorno real o campo visual**, agregando en la percepción global permanente las posibles percepciones simultáneas de estímulos sensoriales también cambiantes y provenientes del tacto, olfato, etc...

Anexemos las variables en la percepción del espacio que se manifiestan como realidades constantes o ilusiones de cambio, cuando nos relacionamos con los elementos en la **movilización transformadora de nuestro punto de vista**.

Veamos los ejemplos capturados en las imágenes y analicemos los pasos de transformación propuestos para provocar los cambios de una situación visual a otra y sus aportes en la fundamentación del lenguaje visual.

El lenguaje escrito explica los acontecimientos visibles que se pueden esquematizar de este modo:



(SVX + SVY) , (SVX + SVY), (SVX + SVY), (SVX + SVY), etc...



Accionar reiterado frente al receptor: observador / participante

En un **listado de acciones** registradas como las más usadas por los alumnos podemos citar algunas como: plegar, desplegar, sacar, poner, empujar, apilar, atrasar, adelantar, ordenar, rodear, desviar, acortar, superponer, contrastar, fundir, aclarar, oscurecer, aproximar, interpenetrar, girar, nivelar, aparear, centralizar, esquinar, colocar entre, afinar, agrandar, achicar, detallar, diversificar, unir formas, sustraer, adicionar, converger, desmontar, manipular, desplazar partes o movilizar al observador, cambiar iluminación, invertir, vaciar, aflojar, entrelazar, yuxtaponer, desfasar, complejizar, encadenar, lentificar, acelerar, verticalizar, tensionar, agitar, encimar, frenar, densificar, ralear, conectar, encolumnar, empujar, medir, arrastrar, tocar, direccionar, sintetizar, geometrizar, equilibrar, variar, camuflar, vincular, oponer, etc....

Comentarios e imágenes documentales ilustrativas



Imagen 1



Imagen 2

Comparar 1 con 2.

Línea discontinua homogénea integrada por una sucesión de pequeños cuerpos prismáticos interpenetrados por una cuerda invisible de sostén, cuyos extremos están sujetos a dos paredes enfrentadas de un campo plástico de base rectangular. El accionar propuesto es una **movilización manual “inclinarse”** la base. Este movimiento real da lugar al cambio de dirección espacial de cada prisma lo cual en una lectura global provoca el modelado de la trayectoria lineal que persiste recta debido a la sujeción de los extremos.



Imagen 3



Imagen 4

Comparar las imágenes 3 con 4.

Plano con ranura a modo de riel que destaca en sobre relieve una línea curva libre concebida desde un fino borde en perfil de un plano flexible. Al manipular en acción de “**trasladar**” el plano flexible (por detrás de la base vertical) por el riel en ranura se obtienen diferentes trayectorias lineales como la curvatura más cerrada que podemos apreciar en la segunda vista.



Imagen 5



Imagen 6

Comparar imágenes 5 con 6 y 6 con 7.

El punto blanco se traslada manualmente con una varilla negra camuflada en el entorno negro, con posibilidad de circular guiada por las dos ranuras laterales enfrentadas que se encuentran en la estructura contenedora prismática. Al “**desenrollar**” y “**trasladar**” las varillas el punto blanco se convierte en línea blanca al

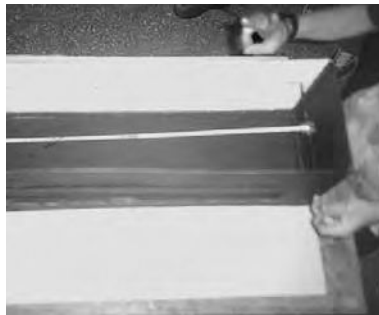


Imagen 7

mostrar trayectoria blanca, recta y continua. Si con las manos logramos “**tensar**” la línea, la vemos en rectitud. Cuando “**aflojamos**” la tensión del elástico blanco, la línea nuevamente reconvierte su trayecto en una curva libre.



Imagen 8



Imagen 9

Comparar imágenes 8 con 9 y 9 con 10.

Trayecto lineal descrito por un punto que es una esferita **impulsada manualmente** en un acto combinado de acciones: **entintarla, arrojlarla** para su **traslado rodando y desviación de su curso**. Vemos que el impulso aparentemente libre está condicionado por las guías móviles que desvían con variabilidad la circulación o trayectoria del punto, pudiendo obtenerse ligeras curvaturas o quiebres en el curso trazado por el “bolígrafo”.

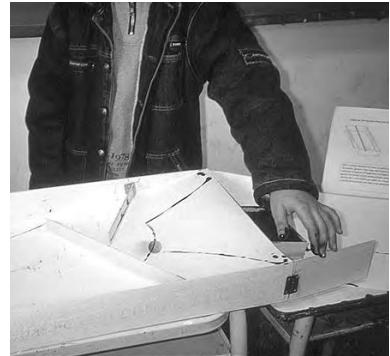


Imagen 10



Imagen 11

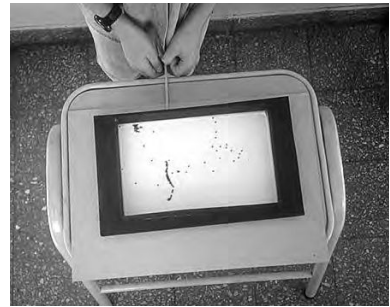


Imagen 12

Manipular para controlar la atracción de fuerza magnética ocasionada en la interrelación de un imán con partículas metálicas buscando **aproximar y ordenar re-ubicando** las mismas para reorganizar una aglomeración desordenada y cambiar la estructura en un ordenamiento denominado lineal.

Comparar las imágenes en pares sucesivos a modo de cuatro pasos de una transformación.



Imagen 13



Imagen 14



Imagen 15



Imagen 16

Esta construcción es una manipulación de varillas que modifican un soporte flexible y acanalado, que se encuentra en una posición inclinada hacia el observador.

En la imagen 13 vemos frontalmente una recta discontinua. En la 14 se debe ver una recta que se modifica para presentarse en una clara continuidad, lo que se dificulta al haber tomado erróneamente la fotografía -sin la exactitud en cuanto al posicionamiento del observador imprescindible que debe ser a 45° a la derecha-. En la toma 15 mediando un cambio de posición del observador a 45° ahora a izquierda se la observa discontinua y curva, fenómeno visual de transformación obtenido por el cruce manual de varillas que movilizan el soporte base.

Finalmente, en la imagen 16 se produce por una diferente **manipulación de las varillas que motiva** un recambio de la anterior curva en otra distinta,

a lo que debemos adjuntar su percepción en continuidad provocada por la ubicación a 45° a la derecha en que estamos colocados.

Conclusiones

Las transformaciones combinadas o simples de los factores en cuanto a: forma, tamaño, intervalo, dirección, actitud, ubicación, tono y textura, pueden ser ocasionadas por **movimientos de diferente tipo que, reiterados**, se establecen como verdaderos **mecanismos de acción transformadora** imprescindibles para responder a soluciones particulares en la necesidad de demostrar el grado de validez de una hipótesis acerca del comportamiento de los elementos del código en la sintaxis visual. Los mecanismos más usados, pueden **clasificarse** como:

1) *Movilizaciones en la construcción con observador fijo:*

- Cambios de las partes por manipulación²
- Cambios por la acción de corrientes de aire
- Cambios por la acción de motor
- Cambios de variantes en la iluminación o luminosidad.

2) *Movilizaciones del observador con construcción fija*³

3) *Combinatoria entre 1 y 2.*

Comparar imágenes fijas es, entre otras, una valiosa **estrategia de enseñanza** para el docente en la iniciación del proceso metodológico para la instalación de una problemática del lenguaje visual, idea que ocupará nuestra reflexión en un próximo relato.

Citas

- ^{1.} Jones; Palincsar y Ogl e-Carr. Estrategias para enseñar a aprender. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1987; pp. 219
- ^{2.} Bertola, Elena de. El arte cinético. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1973. Colección Ensayos Arte y Estética; pp. 51
- ^{3.} (1973). Op. Cit., pp. 59

Bibliografía

Bertola, Elena de. El arte cinético. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1973. Colección Ensayos Arte y Estética.

Jones; Palincsar y Ogl e-Carr. Estrategias para enseñar a aprender. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1987.

Wong, Wucuis. Fundamentos del diseño bi y tridimensional. Barcelona, Ed. Gustavo Gilli, 1979.

Martínez; Miquelarena; Ordoqui y Ramírez. Una experiencia áulica en la enseñanza del lenguaje visual. En Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2004.

“*Una experiencia áulica en la enseñanza del lenguaje visual*”. Ponencia en Svas J.E.M.U., Universidad de Mar del Plata, 2004.

UN ABORDAJE CREATIVO AL CONOCIMIENTO DE LA GRÁFICA

Lic. Norma Posca

En el diseño curricular del primer año del Polimodal o Ciclo Superior del Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de la Plata, está previsto que los alumnos transiten un trimestre por cada una de las disciplinas básicas (Grabado, Escultura y Pintura), para que al término del correspondiente Ciclo lectivo, puedan optar por uno de ellos, para cursar en los tres años restantes del Ciclo. La asignación horaria es de cuatro horas cátedras. Estas materias están encuadradas dentro del Departamento de Discursos Visuales de la mencionada institución.

Los proyectos-programa de esta materia tienen como marco las directivas que emanan del proyecto institucional, que considera el abordaje de los hechos estéticos como modo de conocimiento y adhiere a una idea constructivista del mismo.

La propuesta particular para esta primera aproximación al Grabado, es un correlato entre el Proyecto institucional, el Proyecto Departamental y la experiencia personal durante muchos años en la enseñanza de la disciplina. Este

trabajo que llevamos a cabo intenta vincular creativamente al alumno con la Gráfica a través de la exploración, la indagación, el probar, el conocer, el reflexionar sobre tintas, papeles, herramientas, matrices, prensas.

No adherimos al dejar hacer por el sólo afán de hacer o la producción pura a modo de catarsis, ni solo tratamos de desarrollar la destreza manual y visual de los alumnos. **Intentamos generar en la clase un ámbito de reflexión y de confrontación de ideas, de representaciones y concepciones de la realidad.** Valorizamos las diferencias entre los individuos, apoyando las iniciativas creativas, la adquisición del sentido de las palabras, la extensión del vocabulario, la reflexión asistida por la observación asociada con el lenguaje, la actividad manipuladora y gestual. Por lo tanto, toda concepción que exceda la manualidad como único dato condicionante de la producción.

Como el ámbito escolar es un espacio no azaroso para el intercambio comunicativo, un espacio abierto de debate y confrontación de representaciones y concepciones de la realidad, determinamos el valor didáctico de la enseñanza y de los procesos y resultados de los aprendizajes de los alumnos. Como docentes que detentamos un “saber disciplinar”, organizamos situaciones que promuevan los aprendizajes de los alumnos. Partimos de los saberes previos, saberes instrumentales, de la cultura experiencial de los jóvenes, para generar a través de la reflexión y la expresión, la resignificación de esos saberes. Consideramos la tarea de enseñar como una actividad intelectual que proporciona espacio para el pensamiento divergente y crítico. Tratamos de ajustar nuestras intervenciones a las características del grupo, de **acompañar**, estimulando, orientando, guiando y animando, **para promover** la creatividad y el aprendizaje autónomo y **favorecer** el desarrollo de actitudes en su interacción con el saber y el hacer, con relación al conocimiento propio y al del otro.

Sabemos que la capacidad de pensar no nace en la escuela ni se circunscribe a los aprendizajes escolares, sino que tiene su origen en la calidad de las relaciones primarias, aunque es en las instituciones educativas donde se juega una nueva oportunidad para transformarla y potenciarla.

El acto inteligente es un desarrollo individual, es propio de cada sujeto; nace del accionar concreto e interiorizado, pero depende también de la estimulación ambiental y de la interacción con el otro. Los alumnos necesitan hacer ensayos, tanteos y exploraciones que pongan en evidencia sus hipótesis. Sus repuestas no se corresponderán quizás con nuestra lógica y necesitarán equivocarse, volver a intentar y atender los desafíos que les proponemos nosotros y el mismo entorno, para reconstruir aquello que sabían y lo que necesitan saber. Promovemos y alentamos, además, la actitud investigadora, con el propósito de colaborar para que el alumno pueda construir su modelo interno del mundo.

Normas, reglas de juego, expectativas, representaciones, objetivos varios, atraviesan la relación con nuestros alumnos, por esa razón intentamos acordar con ellos un contrato pedagógico- didáctico¹ que posibilite el saber, el conocimiento a enseñar y el conocimiento a aprender.

Cualquiera sea la temática o el proyecto de trabajo, los alumnos actualizan lo que saben; por lo tanto necesitan que se los ayude a secuenciar, registrar y ponderar su accionar. Sólo a través de la reflexión y la expresión, aquello que hayan realizado podrá ser resignificado. Los señalamientos nuestros están orientados a promover la reflexión, a proponer alternativas o a pedir fundamentaciones, a proporcionar más datos y a reconsiderar la información disponible, de modo que encuentren nuevos significados o mejoren sus procedimientos. La manipulación o experimentación permite observar lo que ocurre dentro de ciertas condiciones pero para ello se requiere un plan con etapas o momentos. Debemos generar en el aula situaciones de enseñanza que propicien el aprendizaje, provocar en el alumno la activación de sus esquemas de pensamiento y acción, orientarlos para que puedan transformar sus saberes cotidianos en aprendizajes significativos, acompañarlos, alentarlos, guiarlos y por qué no provocarlos a internarse en la cada vez más diversa y compleja red de herramientas conceptuales.

Para guiar la acción, en la cátedra de Grabado tenemos en cuenta lo siguiente:

- Observar la conducta de los alumnos con relación a cómo usan materiales y equipos, qué grado de cooperación consiguen y cómo resuelven las situaciones problemáticas planteadas.
- Dar cabida a la expresión espontánea y creadora mediante una diversidad de estrategias. Interactuar con la realidad tecnológica y social circundante.
- Propiciar un clima de afecto, cordialidad y respeto mutuo que los aliente a enfrentar las dificultades.
- Organizar situaciones de aprendizaje que posibiliten la exploración, el reconocimiento y la producción de estampas y matrices, utilizando materiales y recursos apropiados.
- Cuestionar supuestos y producir modificaciones.
- Pautar para cada consigna cuáles son las acciones que llevaremos a cabo, sin olvidar que la relación docente-alumno es un vínculo vivo que se retroalimenta con los actores participantes, demandando un flujo constante de cambio.
- Extender la mirada sobre el accionar del alumno, para intervenir con

nuestros señalamientos cuando éste nos necesite.

- Reflexionar sobre las producciones propias y la de los otros.

Nuestra acción, si bien tiene que pautarse previamente, debe, por sobre todas las cosas, ser factible de revisión continua, ajustando y desajustando, en permanente negociación con los requerimientos, necesidades y tiempos de los alumnos.

Las situaciones de aprendizaje pensadas para esta disciplina conforman un proceso con diferentes momentos, que conducen, en una instancia sumativa, a la concreción del producto final. Pero a ese producto final debemos sumar los otros componentes indispensables a la experiencia estética: la percepción y la reflexión (de los cuales habla Gardner.²) El alumno alfabetizado en la imagen debe realizar una lectura no sólo emotiva de la misma, sino también descifrar, explicitar o hacer conciente su significado

En la cátedra intentamos proponer actividades y problemas lo más significativos posibles para que los alumnos pongan en acción sus saberes en nuevas situaciones de aprendizaje. Se establece una secuenciación en los contenidos de menor a mayor complejidad conceptual y procedimental.

La evaluación se realiza teniendo en cuenta la articulación de conceptos y procedimientos en todas las instancias de los procesos (bocetos, preparación de las matrices, impresión), la conceptualización y la participación en la reflexión grupal.

La primera ejercitación que proponemos, al inicio de cada trimestre, es la exploración de materiales diversos, su entintado e impresión; o sea que conozcan los medios gráficos desde la exploración, utilizando rodillos y papeles secos y húmedos con acromáticos. A medida que los alumnos obtienen mayor dosis de confianza en su proceder, se les solicita que utilicen mayores recursos (textiles, vegetales, papeles texturados, recortes, etc.), con paletas de color cada vez más complejas. Al término de varias clases se realiza un plenario con todos las producciones realizadas, exhibidas a los efectos de realizar una reflexión, en el cual se analizan tanto los aciertos y desaciertos, como la correcta utilización de los recursos del lenguaje visual y los propios del Grabado

Luego se concreta la realización de un Grabado en linóleo, que es un material sintético muy fácil de grabar e imprimir. La ejercitación propuesta es parte de un proceso que tiene varias fases: la primera es la presentación de varios bocetos con áreas de blanco y negro, con línea blanca y línea negra. Sobre los bocetos se trabaja con cada alumno individualmente, reflexionando sobre los aspectos compositivos y las dificultades y posibilidades de realización. Una vez seleccionado el boceto que se considera más apropiado para su ejecución, se lo calca sobre la matriz y se procede a su desbastado. En esta instancia

tenemos mucho control sobre el accionar de los alumnos, para evitar un uso inadecuado de las herramientas, que podría ocasionar cortes en los mismos. Una vez grabada la matriz, se procede a su estampación. Alentamos la realización de imágenes propias por sobre las extraídas de diferentes fuentes, con el propósito de que los alumnos respeten y consoliden aquello que es fruto de su expresión.

Para concluir, quiero repetir que lo expuesto es fruto de mi experiencia, pero también es posible gracias a algunos colaboradores que han trabajado y trabajan conmigo en las cátedras y gracias a los alumnos, que pacientemente y en gran mayoría, nos escuchan.

Citas

- ¹ Poggi, Frigerio y otras. Cara y ceca. Troquel educativa. Bs. As., 1992.
- ² La producción, entonces, la obra realizada, la reflexión como la capacidad de analizar, pensar sobre lo producido por el mismo y por el otro y la percepción, es decir el reconocimiento de las invariantes del lenguaje visual en múltiples y diferentes posibilidades combinatorias.

El presente trabajo ha sido presentado en el III Congreso Nacional de Educación Artística- Córdoba, 2004 y en la Expouniversidad 2005.

Bibliografía

- Arnheim, Rudolf*: Consideraciones sobre Educación Estética. Paidós Estética 22. 1993.
- Calvo, Sofía y Díaz, Elsa*: Educación Plástica y Visual tomos 1, 2 y 3. Editora Belén Martul. España .1995
- Casalla, Mario y Hernando, Claudia*: La tecnología. sus impactos en la educación y en la sociedad contemporánea. Antologías I y II. Editorial Plus Ultra. Buenos Aires. 1996.
- Frigerio, Graciela*: De aquí y de allá. Textos sobre la Institución Educativa y su Dirección. Kapelusz editora s: a: Buenos Aires.1997.
- Gardner, Howard*: Arte, mente y cerebro. Editorial Paidós. Buenos Aires,

- primera edición 1987.
- Gardner, Howard*: Educación artística y desarrollo humano. Ediciones Paidós. Buenos Aires. 1992.
- Gardner, Howard*: La mente no escolarizada. Ediciones Paidós Ibérica s.a. Barcelona. 1ra reimpresión 1996.
- Poggi, Margarita*: Apuntes y aportes para la gestión curricular. Kapelusz Editora s: a. Buenos Aires .1997.
- Davis, Gary A. y Scott, Joseph A.* (comps.): Estrategias para la creatividad- Paidós Educador, 3º reimpresión 1992
- Von Oech, Roger*: Chispazos. Editorial Selector. México. 1991
- Marín Ibañez, Ricardo*: La creatividad. Ediciones Ceac. 2º edición 1984
- Parini, Pino*: Los recorridos de la mirada, del estereotipo a la creatividad. Paidós arte y educación. Barcelona 2002.
- Stan Smith, Ten Holt, H,F.* Manual del artista. H Blume ediciones.
- Dawson, Jhon.* Guía completa de grabado e impresión. H Blume ediciones.
- Kreica, Alex,* Les techniques de la gravure. Ed. Grund.
- López Anaya, Fernando,* El papel hecho a mano. Ed. Instituto Salesiano de Artes Gráficas.
- Brunner, F.,* Manual de la gravure. Ed. A Nigli-Teufen.

TALLER DE PINTURA, UNA EXPERIENCIA GRUPAL

Lic. Alejandra Bedouret
Lic. Susana Ramirez

En el Área Producción del Departamento de Discursos Visuales se desarrolla el Taller de Pintura, cuyo trayecto curricular se inicia en 1° año del Ciclo Superior y se extiende hasta 4° año, generando durante su recorrido enfoques particulares para cada nivel.

La experiencia que presentamos, cuyo campo de aplicación se halla en 3° año del Ciclo Superior, desarrolla su proyecto áulico a partir de considerar como materia enseñable un conjunto de contenidos articulados a los efectos de estimular esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica pictórica.

Es tradicional que la enseñanza de esta disciplina en la escuela se desarrolle como un espacio didáctico destinado a la formación individual, aún enmarcándose en una clase grupal. Normalmente la convivencia entre individuos, que interactúan entre sí, afecta de una u otra manera el proceso didáctico de cada alumno, sobre el que generalmente influyen fuertemente las motivaciones grupales, los comportamientos sociales y las actitudes e intereses de los otros. Sin embargo, el docente de Pintura suele establecer con el alumno fuertes

vínculos pedagógicos que le permiten construir con el educando un proceso de enseñanza- aprendizaje individual, que toma en cuenta la heterogeneidad de intereses, actitudes, aptitudes y capacidades de cada uno, colaborando desde este ámbito, al propósito institucional de generar en el adolescente fuertes procesos de individuación.

Hasta aquí, es lógico advertir el valor intrínseco de esta forma de enseñar la Pintura, en la cual la enseñanza individualizada suele demostrar altos grados de efectividad. Aún así, esta metodología abarca algunos de los aspectos del objetivo escolar, dejando de lado otros igualmente significativos. La construcción de valores culturalmente aprobados como la cooperación, la responsabilidad relativa a las expectativas de los otros, la consideración del “otro punto de vista”, el respeto por la opinión ajena, el esfuerzo dirigido al bien común, no son aspectos humanos que se desarrollen en las metodologías de enseñanza individual. En este sentido, observamos que, para que la escuela pueda transformarse en un ámbito de desarrollo integral del adolescente, para que pueda fomentar la apropiación de valores individuales y sociales, requiere de estrategias que le permitan construir procesos de enseñanza- aprendizaje igualmente integrales, en todos aquellos espacios educativos en donde le sea posible.

El Taller de Pintura es uno de estos ámbitos, pues junto a los procesos de formación individual, existe en este proyecto un espacio apropiado para establecer como dinámica la experiencia del trabajo grupal: la Pintura mural.

A diferencia de lo que sucede con los otros niveles, donde se refuerza el carácter individual de la construcción discursiva, en este curso en particular, se desplaza el eje de trabajo hacia concreciones de carácter grupal.

Enmarcada en el objetivo institucional de desarrollar competencias comunicativas, la Pintura mural es un ámbito adecuado para lograr que el proceso didáctico que en ella se construye se constituya como proceso comunicacional completo, en el cual los alumnos tienen la oportunidad de experimentar todas las instancias de la producción de una real acción comunicativa. Desde la ideación hasta la realización, la pintura mural facilita al alumno el “sitio” apropiado para establecer un diálogo verdadero entre su “interior” y su “exterior”. El creador dialoga a través de la obra con el espectador de su creación. Y al materializar el diálogo, el alumno- creador comprueba que el conjunto de esfuerzos realizados en pos de un proyecto se corporizan en una acción comunicacional concreta, en un compromiso hacia la comunidad, ya que la producción muralística excede el ámbito de lo “íntimo del aula”, instalándose ineludiblemente fuera del contexto escolar.

En el proyecto áulico de “Pintura mural”, el proceso didáctico está construido en torno a dos ejes: la producción como la dimensión en la que el

discurso pictórico se articula y la instalación como la dimensión en la que el discurso se socializa.

Ambas dimensiones forman parte inseparable del proceso de enseñanza aprendizaje, en el que se utilizan, en paralelo, metodologías de carácter individual y grupal, como una estrategia pensada para generar una dinámica de máximo aprovechamiento del potencial de cada alumno, en función de construir grupos de trabajo que apunten a la participación, elección y creación colectiva.

Hasta aquí, el relato acerca de los fundamentos generales del Proyecto no difiere, seguramente, de otros proyectos realizados en otros ámbitos educativos, relacionados con la Pintura mural. A riesgo de hacer un análisis simplista, podríamos decir que, al ser la Pintura mural una disciplina que en general promueve la realización de obras de gran tamaño, suele ser realizada por grupos de personas que cumplen con diversos roles, tales como el de creador y ayudantes, realizadores colectivos de proyectos individuales y otras dinámicas posibles. Avanzaremos, entonces, sobre la descripción pormenorizada de nuestro proyecto, que creemos innovador, especialmente en la sucesión ordenada de acciones individuales y grupales, que forman parte de la metodología propuesta como aporte a la formación integral de los alumnos.

El proyecto

Los contenidos del proyecto han sido categorizados en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Para encuadrar el problema, relataremos brevemente la concepción discursiva sobre la que trabajamos, describiéndola a través de los conceptos centrales del proyecto: situamos el problema de la composición muralística como un discurso estético, que se construye en interacción con el espacio arquitectónico, adecuando su configuración a las características estructurales del espacio real que va a contener la obra.

Sobre la consideración del espacio arquitectónico como un discurso visual dinámico, concebimos la pintura mural que realizaremos como un discurso visual igualmente dinámico y, en consecuencia, sostenemos la construcción estética sobre la base del concepto de “poliangularidad” (multiplicidad de visiones determinadas por la circulación visual del espectador) introducido en el ámbito artístico por David Alfaro Siqueiros.

En el aspecto procedimental, incluimos todas las acciones conducentes a la realización del proyecto muralístico como contenido de aprendizaje.

Es en el aspecto actitudinal en el que queremos poner énfasis, para

demostrar cómo la metodología empleada es el marco apropiado para el desarrollo de competencias comunicacionales, en toda la extensión y profundidad del concepto.

A tal efecto desarrollaremos, pormenorizadamente, cada etapa del proceso de enseñanza- aprendizaje, que tiene como uno de sus impulsos iniciales el pedido de realización de una obra muralística por parte de diferentes instituciones de la ciudad.

En cada uno de esas etapas, cobra significatividad el vínculo establecido entre las acciones individuales de cada alumno y las acciones grupales, en distintas dimensiones (grupos pequeños y generales). En esta dialéctica entre lo individual y lo grupal se halla, a nuestro juicio, el valor didáctico de esta experiencia.

El proceso didáctico

El desarrollo de este proceso tiene la extensión de un ciclo lectivo anual y está articulado en tres etapas:

1- *Etapa inicial:*

- Desarrollo conceptual
- Relevamiento del sitio arquitectónico: estructura visual y función social
- Definición temática

2- *Etapa de anteproyecto:*

- Bocetos formales y tonales

3- *Etapa de realización*

- Producción en el muro

1- *Etapa inicial*

En ella se desarrollan las aproximaciones conceptuales a la disciplina, estableciendo las semejanzas y diferencias con la Pintura de caballete, disciplina ya conocida a esta altura por los alumnos. Se analizan diversas obras muralísticas y se arriba al concepto de poliangularidad e intervención sobre el espacio arquitectónico, ya planteados en otro párrafo de este texto.

En una segunda instancia, se produce el primer contacto entre los alumnos y la institución para la que se va a trabajar, investigando sobre su función social, sus “habitantes”, los intereses de su comunidad. Se hace el relevamiento físico, que aportará datos de proporciones, distancias, circulación, iluminación, etc.

En tercera instancia, se inicia un tiempo de gran importancia para el proyecto, durante el cual se trabajará para definir el tema de la obra.

Éste es uno de los momentos del proceso en el cual hemos realizado, a lo largo de los ya más de 10 años de experiencia, una constante búsqueda de estrategias metodológicas, para lograr que la participación de todos los alumnos que componen el grupo de trabajo (entre 25 y 30 por año) esté garantizada dentro de un marco de equidad y aprovechamiento colectivo.

Comenzamos por promover la búsqueda individual del tema, expresado opcionalmente en textos verbales e imágenes producidas por el propio alumno, a partir de las representaciones que cada uno se ha hecho durante el primer contacto con el muro. Para el encuentro siguiente, solicitamos el aporte de otras imágenes de tipo fotográfico o plástico, más la incorporación de textos literarios que aludan a esas representaciones individuales. Durante ese encuentro, cada uno comparte con todo el grupo su aporte y argumenta sobre él. Luego se forman pequeños grupos que han presentado ideas parecidas y se realiza una producción grupal de bocetos con el objetivo de darle mayor precisión al “tema”. En el siguiente encuentro, cada grupo expone su producción y define el tema con un título. Esos títulos se anotan en el pizarrón, cada grupo argumenta a favor del tema definido y se inicia el debate del grupo general.

Hasta aquí, nuestra intervención docente está centrada en coordinar la discusión en los pequeños grupos y darle un marco organizativo a estas acciones. Cuando se inicia el debate en vistas a la definición temática final, también actuamos como organizadoras del mismo y vamos retirando nuestra intervención para promover una discusión librada de la mirada adulta. En el momento que consideramos apropiado, debido a la presencia de posturas aparentemente irreconciliables, nos separamos de la discusión, generando una estrategia de “encierro” del grupo sin la presencia docente. Sostenemos que esta ausencia, que pareciera ser “no intervención”, es un interesante modo de intervenir vinculado a la concepción de andamiaje de Vigotsky, pues ya hemos advertido, en la dinámica del debate, la aparición de otros actores que pueden “reemplazar” nuestra función, coordinando la discusión con roles ya definidos. En este momento, la sola presencia de pares en la negociación, permite liberar las tensiones del problema y avanzar cualitativamente hacia la solución.

La estrategia metodológica empleada en esta etapa apunta a considerar, como encuadre teórico, los siete principios de Jack Gibb (autor que ha desarrollado la dinámica de grupos desde un enfoque psicosocial).

- 1- Promover una atmósfera conducente a la participación
- 2- Facilitar el logro de buenas relaciones entre los integrantes del grupo
- 3- Lograr una estructura democrática con roles flexibles, en donde la conducción no se cristalice en un solo integrante.
- 4- Explicitar con claridad los objetivos del grupo y de sus integrantes en

- cada etapa del proceso
- 5- Flexibilizar esos objetivos, según las necesidades que impone la propia dinámica del trabajo
 - 6- Instar al grupo a tomar conciencia de su propio proceso, para lo cual es relevante la figura de un observador, rol que asignamos a uno o dos alumnos que ocupan el lugar de relatores de todas las acciones realizadas
 - 7- Establecer momentos de evaluación durante el curso del proceso, para readecuarlo en virtud de los objetivos parciales y finales propuestos.

Esta etapa es habitualmente acotada en tiempo de desarrollo a través de un cronograma preestablecido y consignado a los alumnos, y finaliza después de aproximadamente ocho encuentros, con la definición de un tema elegido por votación entre todos los temas que conforman la nómina final construida por los alumnos.

Durante esta etapa, en el marco del trabajo grupal, es fundamental cómo se van perfilando roles a partir del reconocimiento de las propias capacidades y el valor de su aporte: aquellos alumnos que tienen una visión global, los que manejan formas de expresión plástica apreciadas por otros debido a su calidad, los que tienen más ajustada la percepción formal, otros que se manejan mejor en el campo de lo cromático. Estas funciones generan altos grados de participación, porque ayudan a los alumnos a encontrar el valor de sus propias individualidades.

2- Etapa de anteproyecto

Aquí vuelve a plantearse la misma estructura de aportes individuales, luego grupales en pequeños grupos y finalmente de grupo general en la realización de los bocetos formales y tonales para la obra muralística.

El debate, en esta etapa, se centra en la definición del “estilo”. Si observamos que los bocetos tanto formales como tonales-cromáticos comienzan siendo individuales, no será difícil advertir que la conjugación de los “estilos” de representación, que expresan las estéticas personales, dará como resultado inevitable un discurso ecléctico, preocupante en función de la coherencia visual que debe tener una obra de alcance masivo, como lo es este tipo de producción.

Para el desarrollo de estas discusiones, solicitamos a los alumnos nuevamente el aporte de fotografías, imágenes, obras plásticas y todo otro material que refleje la propuesta estilística. El curso del debate es similar en estrategias al que se observó en la definición temática, luego del cual se arriba a la elección de un estilo que es incorporado como la “estética de grupo”.

3- Etapa de realización

Cuando los bocetos se han finalizado, son entregados a la Institución solicitante para su consideración. A partir de su aprobación, se inicia el tramo final de la producción, que se transforma en el espacio en que la acción comunicativa toma real dimensión. En esta etapa se advierten los logros obtenidos en el aspecto actitudinal, pues en ella se exponen sin artilugios, en la acción concreta, las capacidades desarrolladas en el sentido de: *cooperar, compartir, decidir a favor del bien común, respetar las decisiones acordadas grupalmente, condicionar la individualidad al rol establecido por el grupo, revisar lo producido y adaptarse a los cambios necesarios, valorar la función social del discurso construido.*

En este proceso de aprendizaje no hay lugar para la inacción. En él se compatibilizan las individualidades construyendo un conjunto de interacciones con vistas a un objetivo común. Según Eisner “las artes dan a los hombre la posibilidad de iniciar, continuar y concluir lo que empiezan. En este sentido el trabajo es parte de quien lo realiza, y quien lo realiza asume a su vez la responsabilidad de identificarse con el trabajo. En el arte, el hombre puede volver a ser el Homo faber, el hombre que hace.”¹

Citas

¹ Eisner, Elliot W. Educar la visión artística. Buenos Aires, Paidós Educador, 1995

Bibliografía

- Coscarelli, Raquel.* Textos de la cátedra “Introducción a las Ciencias de la educación” – “La dinámica de grupo”.
- Ausubel y otros.* Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Mexico, Ed. Trillas, 1989
- Eisner, Elliot W.* Educar la visión artística. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1995

EL REGISTRO SENSIBLE Y LA PRODUCCIÓN TRIDIMENSIONAL EN EDIFICIOS DE VALOR PATRIMONIAL

Arq. Fabiana Andrea Carbonari

La alteración inadecuada del patrimonio arquitectónico y el deterioro motivado por intervenciones carentes de rigor histórico-técnico constituyen una constante en muchas ciudades que, como La Plata, se debieron adaptar a los requerimientos epocales, sin un marco normativo adecuado. Esta realidad nos pone de frente a una situación aun más crítica. La pérdida de nuestro acervo, que desemboca en la falta de identidad local. La desaparición de edificios significativos o de sus partes componentes constituye un claro reflejo de la desvalorización del pasado.

El desconocimiento, causa fundamental de la falta de conciencia sobre el patrimonio, torna imprescindible la realización de acciones tendientes a generar el respeto por esa herencia recibida de nuestro ancestros, y que forma parte de nuestro presente, así como de la consecuente obligación de legarla adecuadamente a las generaciones futuras.

En esta empresa no es suficiente el aporte teórico, voluntario y aislado de los profesionales intervinientes, o la operatividad de mano de obra calificada,

pues es la sociedad en su conjunto la que cumple un rol fundamental en el rescate y protección del patrimonio urbano-arquitectónico.

El Programa “La Plata, Patrimonio de todos”¹ se presenta como uno de los caminos alternativos para “... reinstalar en la conciencia social la importancia de preservar nuestro patrimonio, incorporando a los alumnos como agentes multiplicadores y promotores de una reconstrucción del pasado, que permita entender el hoy a través de las huellas del ayer. Esto tiene fundamental importancia, no sólo para conocer las marcas del pasado que la ciudad conserva en el proceso de hacerse a sí misma y de hacer su identidad, sino también para que, una vez conocidos y valorados, nos apropiemos de ellos para estar orgullosos del patrimonio heredado y comencemos a cuidarlo y utilizarlo con criterio...”²

Como parte de la conmemoración del aniversario de la ciudad de La Plata, entre el 18 y el 25 de Noviembre de 2004, se realizó en el Pasaje “Dardo Rocha”, el Primer Encuentro Educativo y Muestra Anual de los trabajos producidos por alumnos de distintos niveles de los establecimientos educativos de la DGCYE y UNLP, en relación al patrimonio urbano-arquitectónico de nuestra ciudad. La convocatoria fue realizada por la Comisión de Educación y Comunicación de la CODESi (Comisión del Sitio)³. Dos de los tres⁴ paneles presentados por el Bachillerato de Bellas Artes Prof. Francisco A. De Santo fueron desarrollados como tarea áulica en el Taller de Producción Tridimensional⁵ y la asignatura Lenguaje Gráfico⁶, pertenecientes al Tercer Año del Ciclo Superior de la Orientación Códigos Socializados de la Especialidad Plástica.

Ambos proyectos abordan la problemática del patrimonio cultural tangible⁷, en cuanto toman a un edificio significativo para su reconocimiento, a partir del registro sensible y la representación tridimensional. En coincidencia con lo expresado por el Arq. Mario Docci⁸, quien afirma “... El conocimiento profundo se alcanza elaborando estrategias de conocimiento...” es que se adopta como método de trabajo la clasificación, la comparación y la medición para traducir las cualidades del objeto de estudio al soporte elegido. Este procedimiento permite penetrar dentro de los edificios, mostrando, no solo las intenciones del proyectista, sino también la cultura del tiempo que ha creado la obra y las transformaciones que ha sufrido durante toda su existencia, hasta llegar al estado actual, definiendo también su estado de conservación”⁹.

Los trabajos se insertaron en el tramo final de las asignaturas, fortaleciendo la formación de los alumnos como “intérpretes-observadores”, al aumentar la capacidad de atención, percepción y análisis. Con ello se pretende influir, posteriormente, en la calidad de la producción cultural de la que serán forjadores, así como en su valoración.

La reflexión crítica sobre los objetos culturales, tema ya iniciado al promediar

el curso, permitió entenderlos como emergentes de un determinado contexto cultural -dada su relación con los procesos históricos que les dieron origen-, problemática ejemplificada y tratada en la primera parte de las asignaturas.

El proyecto se presentó como un desafío factible, posible pero sin la facilidad de lo obvio. La interdisciplina y la retroalimentación de conocimientos fueron pautas esenciales para poder arribar a un buen resultado.

Al tratarse de dos trabajos de investigación grupal, la experiencia se convirtió en un ejercicio propedéutico de la actividad universitaria o terciaria, hecho que la torna adecuada para alumnos de nivel superior.

Entre los temas propuestos por la Comisión en la instancia de Capacitación Docente, efectuada en Agosto de 2004, se profundizaron los aspectos referidos a los “Edificios significativos de la ciudad”.

La propuesta “Representación Gráfica del Pasaje Dardo Rocha en la Asignatura Lenguaje Gráfico” se orientó a mostrar un amplio panorama de posibilidades documentales, a través de diferentes técnicas expresivas de registro, de un espacio real de gran carga simbólica, vivido por los alumnos. En un único panel se complementaron diferentes registros gráficos. Levantamientos a mano alzada a manera de croquis rápidos, junto a dibujos técnicos precisos, que implicaron una mayor dedicación, pusieron de manifiesto la sensibilización de los alumnos frente al hecho. Esta situación tuvo un rol fundamental para mostrar la obra en su totalidad y en sus partes constitutivas, mediante distintos recursos expresivos y técnicas gráficas. Las instancias de aproximación se lograron a través del dibujo cartográfico, el dibujo arquitectónico y el dibujo de detalle o de máquina.

Los objetivos del proyecto fueron:

- *Comprender* la especificidad del lenguaje gráfico.
- *Adquirir* instrumentos alternativos de análisis e investigación.
- *Relacionar* las expresiones gráficas pertenecientes a distintas escalas: cartografía (Ciudad de La Plata), arquitectura (Pasaje Dardo Rocha) y equipamiento (mobiliario, ornamentación, detalles constructivos) de un mismo espacio.

Comprender a la representación grafica como una herramienta de proyecto, apta para el relevamiento y la exteriorización de ideas.

Entender la problemática espacial del edificio y sus partes constitutivas mediante la ejecución de distintos métodos de representación espacial.

Verificar la conceptualización y empleo del dibujo como lenguaje alternativo.

Identificar, a partir del redibujo, los elementos componentes del Pasaje Dardo Rocha: ornamento, equipamiento fijo y móvil, elementos constructivos, etc.

Reconocer el valor patrimonial de los mismos, en forma individual y en su conjunto, desde el aspecto tangible y el intangible¹¹.

Incorporar un proceso de trabajo que permita el paso de la realidad al dibujo, así como la situación inversa que parte de la interpretación.

Adquirir las destrezas, por *vía experimental*, que permitan el uso adecuado de diferentes recursos expresivos.

Relacionar los contenidos dados en el curso con el ejemplo objeto de estudio.

Introducir a los alumnos en el compromiso de la *valoración patrimonial*.

Las acciones para potenciar el patrimonio se apoyaron en las búsquedas creativas y el desarrollo de los medios gráficos de representación, que se ponen de manifiesto en el relevamiento de un edificio de fuerte connotación histórica. La búsqueda del lenguaje apropiado para comunicarse con los demás y, a la vez, con uno mismo, permite la sensibilización necesaria para reconocer el valor de la obra.

La voluntad comunitaria de preservar el patrimonio cultural hace necesaria la identificación y el registro, que lleve luego a implementar las medidas necesarias para la puesta en valor. Cabe así una reflexión sobre la ubicación estratégica en la ciudad, el impacto en su entorno inmediato, la jerarquía de su arquitectura y las particularidades de sus elementos constitutivos. A partir de cada uno de ellos el alumno aprende a valorar, desde el nivel medio de la educación, tanto desde lo material como desde lo espiritual, una parte representativa de su ciudad.

La propuesta “El Pasaje Dardo Rocha como modelo en el Taller de Producción Tridimensional” se orientó a mostrar un espectro reducido de elaboraciones tridimensionales de presentación referidas al mismo espacio. A través de las maquetas expuestas, se pusieron de manifiesto las cuatro fachadas y los ámbitos interiores más significativos, resueltos en distintas escalas.

En un panel adjunto se indicó que la propuesta metodológica se basó en dos instancias: la instancia de práctica experimental, consistente en el conocimiento y ejercitación de diferentes herramientas, materiales y tecnologías. Y la instancia de producción de maqueta a través de la aplicación de lo visto en la etapa anterior.

Los objetivos del proyecto fueron:

- *Entender* la problemática espacial del edificio y sus partes constitutivas mediante la ejecución de maquetas.
- *Conceptualizar* y emplear a la maqueta como lenguaje alternativo.
- *Identificar* los elementos constitutivos del Pasaje Dardo Rocha: ornamento, equipamiento fijo y móvil, elementos constructivos, etc.
- *Reconocer* su valor patrimonial, tanto desde el aspecto tangible como

desde lo intangible.

- *Incorporar* un proceso de trabajo que permita el paso de la realidad al modelo reducido de la realidad.
- *Comprender* a la maqueta como herramienta de proyecto, relevamiento y exteriorización de ideas.
- *Analizar* y aplicar diversas tipologías acorde a las necesidades y posibilidades técnicas: de trabajo, presentación, síntesis, analógicas, grados de detalle y escalas.
- *Incorporar* esta metodología a las distintas etapas del proceso de diseño.
- Adquirir las destrezas, por *vía experimental*, que permitan el uso adecuado, tanto de instrumentos y técnicas, como de los materiales provistos por el mercado local.
- *Relacionar* los contenidos dados en el curso con el caso de estudio.
- *Introducir a los alumnos en el compromiso de la valoración patrimonial.*

Las acciones para potenciar el patrimonio se sustentaron en el manejo de materiales y herramientas, así como las búsquedas compositivas referidas a la reproducción de un bien con tanta carga histórica, situación que nos obliga a detenemos y reflexionar sobre su importancia. El valor asignado, así como su justificación y presencia en la memoria colectiva del pueblo platense, nos permitió acercarnos más al hecho y pensarlo desde otra óptica: aquella correspondiente a la *valoración patrimonial de los edificios públicos de nuestra ciudad de La Plata.*

Citas

- ¹ El Proyecto Educativos “La Plata, patrimonio de todos” fue implementado en el año 2004 por la Dirección de Educación y la Dirección de Cultura de la Municipalidad de La Plata conjuntamente con la Comisión del Sitio (CODESi) con el objetivo general de crear y recrear el compromiso y la toma de conciencia de la importancia que tiene la preservación del patrimonio cultural tangible e intangible, como parte viva del presente y como factor económico-social fundamental en la construcción del futuro.
- ² Informe del Programa Educativo “La Plata, Patrimonio de todos”
- ³ CODESi fue creada por ordenanza 9103/99 y su plan de acción propone mejorar las acciones oficiales y privadas para la conservación del trazado urbano fundacional y sus componentes patrimoniales, generando la base de testimonios y legitimaciones para la salvaguarda y proyección de ese patrimonio.

- ⁴ El tercer trabajo restante titulado “Tres miradas proyectuales sobre la ciudad de La Plata” a cargo de los docentes DI Gustavo Maurín, Arq. Andrea Poli y DCV Omar Zuppa corresponde a la asignatura Ambiente y Diseño del Bachillerato de Bellas Artes Prof. Francisco A. De Santo de la UNLP.
- ⁵ El Taller de Producción Tridimensional propone la conceptualización y el empleo de la maqueta como lenguaje alternativo apto para transmitir ideas referentes a hechos espaciales existentes en un entorno mediato o inmediato o pertenecientes al campo de la imaginación. Se trata de una materia cuatrimestral a cargo de la Arq. Fabiana Carbonari.
- ⁶ La asignatura Lenguaje Gráfico propone la conceptualización, aplicación y ejercitación de los lenguajes gráficos de acuerdo a los elementos a representar. Se trata de una materia anual dictada en forma conjunta por el Prof. Luis Romano y la Arq. Fabiana Carbonari.
- ⁷ El Patrimonio Tangible según la Conferencia Mundial sobre Patrimonio Cultural de México (1982) designa monumentos, grupos de edificios y sitios que tienen valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico o antropológico.
- ⁸ Mario Docci es profesor del Dipartimento di Rilievo, Análisi e Disegno dell’Ambiente e dell’architettura de la Università degli Studi di Roma “La Sapienza”
- ⁹ En “Conocer para conservar” Mario Docci, Prof. del Dipartimento di Rilievo, Análisi e Disegno dell’Ambiente e dell’architettura de la Università degli Studi di Roma “La Sapienza”. Roma. Octubre de 2004.
- ¹⁰ Los temas propuestos, debatidos y a cuyas conclusiones arribaron las respectivas comisiones son: 1-Hombres y mujeres que lo hicieron posible. 2-Edificios significativos. 3-Los espacios verdes, las plazas y los deportes. 4-Diversidad cultural y patrimonio intangible. 5-Las diferentes localidades. 6-Los barrios. 7-Los artistas.
- ¹¹ El patrimonio intangible recoge tradiciones orales, las costumbres, las lenguas, la música, los bailes, los rituales, las fiestas, la medicina tradicional y la farmacopea, las artes culinarias y todas las habilidades especiales relacionadas con los aspectos materiales de la cultura, tales como las herramientas y el hábitat.

El presente trabajo ha sido presentado en el Programa Educativo Cultural “La Plata patrimonio de todos”.

Bibliografía

- AAVV. Cartas Internacionales de Restauero.
- Docci, Mario*. Conocer para conservar. Dipartimento di Rilievo, Análisi e Disegno dell' Ambiente e dell' architettura de la Università degli Studi di Roma La Sapienza. Roma. Octubre de 2004.
- Chiozza, Elena*. El país de los argentinos. Capítulo La región Metropolitana, caso La Plata. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1979.
- De Paula, Alberto*. La ciudad de La Plata, sus tierras y su arquitectura. Capítulos II y III dedicados a la nueva capital de la Provincia y La arquitectura monumental. Ediciones del Banco de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, 1987.
- De Terán, Fernando*. La Plata, ciudad nueva, ciudad antigua. Historia, forma y estructura de un espacio urbano singular. Capítulo VI Arquitectura y paisaje urbano fundacionales por Gazaneo J., Scarone M. Y Mele, J. Instituto de Estudios de Administración Local y Universidad Nacional de La Plata. España, 1983.
- Diaz, Benito*. La Plata, una obra de arte. Capítulos Retrato de Dardo Rocha, Marco espacial, Marco histórico de la fundación. Edición Oficial de la Municipalidad de La Plata. Buenos Aires, 1982.
- ICOMOS ARGENTINA, CUADERNO N°2 DEL. La Plata. Capítulos La ciudad y su valor patrimonial y La Plata, a la búsqueda del reconocimiento mundial. La Plata, 1999.
- Moncaut, Carlos A*. La Plata 1882-1982. Crónicas de un siglo. Capítulo N° destinado a la fundación de la ciudad. Municipalidad de La Plata. La Plata. 1982.
- Pesci, Rubén*. Revista ambiente N°32. Sección La Plata, urbanismo: Descripción de la traza, La nueva ciudad, Significación urbanística de La Plata. Año II. Mayo de 1982. La Plata, 1982.
- REVISTA SUMMARIOS N° 110 Y 111. "IDENTIDAD". Capítulo: La identidad en la arquitectura argentina: bases para su examen crítico. Por César Naselli. Buenos Aires 1987.
- Soler, Ricardo*. Cien años de vida platense. Capítulos referido a la fundación de la ciudad. Sociedad Impresora Platense. La Plata, 1982.

DISCURSOS
MUSICALES

ANEXO AL MARCO TEÓRICO. DEPARTAMENTO DE DISCURSOS MUSICALES*¹

I. LÍNEA PERCEPCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE DISCURSOS MUSICALES

Prof. Raphael Oreste Sala*²

El marco teórico del Departamento de Discursos Musicales plantea fundamentos acerca del conocimiento, la construcción del conocimiento, la cognición y la experiencia musical, el discurso musical y su enseñanza, la teoría y la práctica pedagógica¹. Asimismo, son abordados los procesos de transposición didáctica, los contenidos, las problemáticas de la enseñanza-aprendizaje y la evaluación en el marco de la educación musical especializada.

Este valioso e innovador aporte sostuvo los principales cambios educativos y estéticos planteados desde el marco institucional, en el departamento de discursos musicales. Así mismo quedó establecida la estructura departamental sobre sólidas bases filosóficas y epistemológicas, que dan lugar a las líneas departamentales de las que se especifican, en todos los casos, los objetos de estudio correspondientes.

* El Marco Teórico original, data de 1999 y fue elaborado por: *Jefa de Departamento: Prof. Marcela Mardones*. Publicado en "Bachillerato de Bellas Artes – Ideas para una nueva educación". Abril de 2004.

² Jefe de Sección Área Percepción.

Los tres ciclos de la enseñanza son abordados en su especificidad y las competencias que cada ciclo privilegia quedan establecidas como ejes pedagógicos transversales, a fin de garantizar la articulación entre las diferentes líneas y favorecer un conocimiento musical integral.

El objetivo del presente anexo es ampliar una de las líneas departamentales derivada de la audición como modo de conocimiento. La construcción de la Línea pedagógico-musical *Percepción y Construcción de Discursos Musicales* “para la enseñanza de los saberes relacionados con el **Lenguaje Musical**, entendido como discurso y objeto de estudio, desde la **percepción-reflexión y la producción-construcción** de discursos estético-musicales”² fue implementada entre otras estrategias con el fin de propiciar los cambios educativos y estéticos planteados en el Proyecto Institucional. Las asignaturas que constituyen esta Línea son: **Fundamentos Musicales**

Ciclo Básico		E.P.B			E.S.S			
1 ^{er} año	2 ^{do} año	1 ^{er} año	2 ^{do} año	3 ^{er} año	4 ^{to} año	5 ^{to} año	6 ^{to} año	7 ^{mo} año
Fund. Music. I	Fund. Music. II	Fund. Music. III	Fund. Music. IV	Fund. Music. V	Fund. Music. VI	Improv. Music. I	Improv. Music. II	Improv. Music. III
4hs. cat.	4hs. cat.	6hs. cat.	6hs. cat.	6hs. cat.	4hs. cat.	2hs. cat.	3hs. cat.	4hs. cat.

I a VI e **Improvisación** Musical I a III. En el cuadro que sigue se presenta el detalle de estas asignaturas que componen la línea a lo largo de los tres ciclos de formación musical.

En la base de un área departamental derivada de la percepción como modo de conocimiento, la asignatura **Fundamentos Musicales** aborda el discurso musical desde la audición focalizando específicamente en los procesos perceptivos y representacionales de codificación y decodificación. En función de una formación sistemática integradora de los conocimientos musicales, desde un punto de vista metodológico, la producción y la ejecución musical, así como la reflexión sobre el discurso, son las otras modalidades del conocimiento abordadas, ya que contribuyen al desarrollo de la recepción musical.

Es decir que la importancia de este espacio de estudio reside no solamente en su especificidad auditiva y simbólica sino además en la conjunción de todas las modalidades del conocimiento musical, que también son puestas en acto, y en la construcción de las transferencias derivadas. De este modo, los contenidos de estudio son abordados no solamente desde la audición, la transcripción y la lectura, sino que cada uno constituye, además, el ingrediente esencial para una producción musical (interpretada por otros, luego, percibida,

leída, analizada) y el material de reflexión y análisis que puede dar lugar también a una crítica tendiente a mejorar el discurso.

Así, a la vez que se trabaja en la construcción de transferencias entre las diferentes modalidades del conocimiento musical, el aprendizaje del lenguaje musical puede redimensionarse desde un enfoque global que contribuye a una formación musical integral.

Improvisación Musical es la asignatura que continúa a Fundamentos Musicales a partir del quinto año de la E.S.S. y se mantiene hasta el final de la formación. Si bien al momento de constituirse la línea de percepción y construcción de Discursos Musicales, la materia improvisación formaba parte de las incorporaciones recientes al plan de estudio, la idea de integrar los procedimientos de la Producción y de la Percepción en la enseñanza de los elementos del Lenguaje Musical, originó la necesidad de relacionar esta materia con el área de Percepción. Esta asignatura, que se desarrolla durante los últimos tres años de estudios, constituye la síntesis del trabajo iniciado desde el 1er año de Fundamentos Musicales.

Dada las particularidades de esta materia, resulta conveniente mencionar algunos aspectos que la configuraron como propuesta de innovación pedagógica a nivel institucional.

“Posiblemente la improvisación musical es la forma que mejor representa el juego simbólico sonoro. [...] De la experimentación sonora surgen y se desarrollan ideas musicales, se combinan y se ordenan. Su enorme atractivo proviene del placer que produce inventar con el sonido y comprobar lo mucho que puede dar de sí este juego guiados de un propósito estético. [...] Las decisiones de “qué hacer” se toman “haciéndolas” instantáneamente. Cuando esto sucede la improvisación musical es, sencillamente, el modo de ponerse a “hablar” en el lenguaje musical adquirido, el modo espontáneo de plasmar con sonidos el curso del pensar musicalmente.”³

En la asignatura se da prioridad a la Construcción de Discursos Socializados, en los que el conocimiento, dominio y experimentación con los elementos del lenguaje musical de contexto socio-cultural, constituye la base para la producción. Los vínculos permanentes con la percepción, a través del análisis y la reflexión, permiten la construcción, cada vez más elaborada, de las producciones musicales.

“La improvisación es una técnica de trabajo y un modo de abordar la enseñanza de la música en contextos de comunicación ideativa y expresiva. Esto puede decirse tanto de la enseñanza del lenguaje musical como del aprendizaje de un instrumento.

La enseñanza de la improvisación ha estado generalmente reservada a los espacios de educación privada e individual, presentada como especia-

lización de la ejecución instrumental experta, existiendo pocas experiencias pedagógico-didácticas a nivel institucional en el país. Por lo tanto, la incorporación de esta asignatura en un área integrada al desarrollo perceptivo y al conocimiento de los elementos del lenguaje Musical, resultó una idea novedosa para los docentes del colegio especialistas en Improvisación Musical. Se busca que los contenidos no funcionen como islas pedagógicas sino que estén secuenciados (con la pertinente profundización) en los diferentes niveles. "En música improvisar no es abandonarse a la mera espontaneidad, lanzarse sin más 'a ver qué sale' sino un proceso de construcción. La improvisación es un procedimiento de interpretación musical, que, como todo juego, se atiene a unas reglas."⁴

Citas

- ¹ Mardones, M. (2004) "Aproximaciones teóricas al marco y estructura departamental". En: *Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación*. (págs 185-213). La Plata, UNLP.
- ² Idem.
- ³ PASTOR, P., "La ideación en la educación musical". En: *Eufonía. Didáctica de la Música Nro 8 Junio 1997* (pág. 38) Barcelona, ED. Grao.
- ⁴ Idem, pág. 42.

II. LÍNEA PRODUCCIÓN – COMPOSICIÓN DE DISCURSOS MUSICALES

Prof. Hector Luis Fiore*

El proceso creativo en composición musical (y en composición en general), se nutre de saberes y competencias tanto prácticas como teóricas, que abarcan todos los espacios del conocimiento artístico musical, por ejemplo la recepción, la valoración estética, la ejecución e interpretación musical, la decodificación de discursos musicales, la práctica de improvisación, la reflexión histórica y analítica no solo musical, sino sobre arte en general, la información y actualización estética, estilística y tecnológica, etc.

El aprendizaje de la composición debe ser un proceso de acciones y reflexiones, en y sobre la práctica musical, por eso la mirada del alumno debe ser dirigida tanto a los procedimientos y recursos clásicos (armónicos, contrapuntísticos, etc.), como a los experimentos y paradigmas multidiscursivos que alimentan el imaginario creativo del siglo XXI.

Una de las maneras más intuitivas de practicar la composición musical podría ser a través de la improvisación, entendida esta como la simultánea

* Jefe de Sección Área Composición.

creación y ejecución de un discurso sonoro organizado, lo que también podría denominarse composición en tiempo real. Otra de las maneras, quizás un tanto más mediatizada por la especulación intelectual es la composición musical propiamente dicha cuyo producto intenta plasmarse lo más irreversiblemente posible en un conjunto de signos y/o símbolos que servirán para su posterior decodificación y que llamamos partitura.

Se parte de la hipótesis que el ser humano es creativo por naturaleza. Szabolcs Esztényi, compositor, improvisador y pianista húngaro, profesor en la Academia de Música de Varsovia explica en su trabajo “Improwizacja i konstrukcja w swietle Jezyka muzycznego”¹ que cuando observamos con atención a un bebe jugando en la cuna con sus sonajeros y campanitas, comprendemos la manera en que descubre el mundo sonoro tanto el que lo rodea como su propia voz. Comienza a agrupar vocales y consonantes, sonidos fuertes y suaves, agudos y graves, también inventa secuencias que se repiten o contrastan. Podemos llegar, entonces, a la conclusión de que no hace otra cosa que crear a través de la improvisación. Según Esztényi cada uno crea improvisando en su niñez, tratándose de una creación de un nivel básico de organización, cuya característica principal es repetir e imitar, aunque también se pueden encontrar en estas producciones, secciones contrastantes y variaciones o pasajes graduales entre esas situaciones contrastantes. “...El descubrimiento de reglas y también la creación de estructuras ordenadas está dentro de nosotros. Con el tiempo estos juegos se hacen cada vez más conscientes (se desarrolla la organización del material sonoro, las reglas del juego son cada vez más complejas) y también aparecen los elementos del habla. El camino conduce a la comunicación verbal; pero los juegos de improvisación más estrictamente musicales se continúan en los niños más *musicales*, o sea más sensibles al sonido”².

Para muchos, estos juegos sonoros, que disparan mecanismos de aprendizaje de *doble entrada* (hacer para conocer y conocer para poder hacer), tendrán su momento más incipiente solo en la temprana niñez. Otros, los que decidan dedicarse al arte teniendo al sonido como materia prima para sus producciones, seguirán produciendo (creando) para aprender, y simultánea e inevitablemente, aprendiendo a través de sus producciones artísticas.

En las Aproximaciones teóricas al marco y estructura del Departamento de Música del Bachillerato de Bellas Artes³ podemos leer: “*Conocer es construir; no reproducir*. ... Por lo 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, entendiendo 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 -1996-⁴ 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...”.

En el Bachillerato de Bellas Artes hemos asumido entonces que la música es un lenguaje y que como tal, se expresa a través de discursos musicales. Por eso es objetivo básico del Área de Composición que el alumno aprenda los elementos técnicos del discurso musical a través de los caminos que se toman para crearlo, y simultáneamente que aprenda a construir el discurso musical a partir del conocimiento profundo y sistemático de sus elementos técnicos. En primer lugar formar al músico compositor, pero igualmente en este primer lugar se encuentra el desafío de formar al músico instrumentista, al músico pedagogo, al músico crítico, a través del hacer, del producir, de retroalimentarse en un proceso de ida y vuelta tan necesario como propio de nuestra naturaleza. El proceso se transitará recorriendo oportunamente varios espacios disciplinares del Área de Composición. Para recorrer este camino con la mayor probabilidad de obtener el objetivo recientemente expuesto hay que impulsar el desarrollo de la creatividad, propia de y en cada individuo por un lado y por el otro enseñar las herramientas del lenguaje necesarias y pertinentes para la construcción de los correspondientes discursos musicales. Estos dos aspectos son igualmente importantes, pero sumamente diferentes. Así como se puede enseñar a escribir correctamente, se puede también enseñar a construir un discurso musical, pero esto no equivale a suponer que se trata de enseñar como ser un poeta o un compositor sensible. En el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, la creatividad es una cuestión en donde el maestro puede tratar de intervenir sólo a partir de una profunda observación y diagnóstico del alumno, y luego de haber definido, de la manera más precisa posible los límites relacionales inevitables en todo contacto humano.

El proceso creativo en composición musical (y en composición en general), se nutre de saberes y competencias tanto prácticas como teóricas, que abarcan todos los espacios del conocimiento artístico musical, por ejemplo la recepción, la valoración estética, la ejecución e interpretación musical, la decodificación de discursos musicales, la práctica de improvisación, la reflexión histórica y analítica no sólo musical, sino sobre arte en general, la información y actualización estética, estilística y tecnológica, etc.

El aprendizaje de la composición debe ser un proceso de acciones y re-

flexiones, en y sobre la practica musical, por eso la mirada del alumno debe ser dirigida tanto a los procedimientos y recursos clásicos (armónicos, contrapuntísticos, etc.), como a los experimentos y paradigmas multidiscursivos que alimentan el imaginario creativo del siglo XXI.

Este último espacio merece un comentario aparte, ya que la tecnología a que se hace referencias, pone en manos del músico, por un lado, la posibilidad de crear la materia prima propiamente dicha sobre la que luego se aplicarán todos los recursos que la composición nos provee; y por otro, la posibilidad de crear sus propios sonidos y perpetuarlos a través de sus obras en el universo artístico contemporáneo. Por otra parte, en los actuales sistemas “inteligentes”, y a partir de las posibilidades que ofrece la interacción artista – medios electrónicos, prácticamente todo puede tener un comportamiento musical en la escena, lo cual genera una redefinición del concepto de instrumento musical. Por eso, el estudio y el manejo serio y responsable de las tecnologías de vanguardia proyectan al músico actualizado hacia el universo de la multiplicidad de lenguajes, lo cual aparece, en este momento, como una de las características esenciales en las producciones artísticas del siglo XXI.

Citas

- ¹ Esztènyi, S., “Improwizacja i konstrukcja w swietle Języka muzycznego”, Resumen de la conferencia en la Academia de Musica de Katowice el 9 de abril de 2003.-
- ² Esztènyi, S., Obra citada.-
- ³ Arturi, M.; Acevedo, A. y otros, “Bachillerato de Bellas Artes – Ideas para una nueva educación” ISBN 950-34-0276-X, Pag.: 191.-
- ⁴ E. Bigand. “Les sciences de la cognition musicale”. Bulletin de psychologie. XLVI Nro 411. Paris 1996.-

Bibliografía

- Arturi, M.; Acevedo, A. y otros, “Bachillerato de Bellas Artes – Ideas para una nueva educación” ISBN 950-34-0276-X.-
- Boulez, P., Puntos de referencia, ISBN 950-9106-59-3.-
- Chion, M., La audiovisión, Paidós, Comunicacion Barcelona, 1993.-

- Cortot, A., Curso de interpretación, ISBN 950-22-0187-6.-
- Delalande, F., La musique est un jeu d'enfant, INA/GRM, Bouchet Chastel, Paris, 1984.-
- Erickson, R., "The Psychology of Music", Academic Press, Inc. 1982.-
- Esztényi, S., Improwizacja i konstrukcja w swietle Jezyka muzycznego, Resumen de conferencia en la Academia de Musica de Katowice el 9 de abril de 2003.-
- Fiore, H., Espacios y momentos en los procesos de composición musical, inédito.-
- Fiore, H., Música: Detección sin contacto del gesto en tiempo real y ropa activa, 1er. Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual, FBA, UNLP, ISSN: 1669-7790.-
- Globokar, V., La improvisacion en la musica, articuli, trad. Leonora Saavedra.-
- Monjeau, F., La invencion musical – Ideas de historia, forma y representación, ISBN 950-12-6533-1
- Montague, S., Poradnik mlodego compositora, SPNM, en Zycie, Warszawa, 1997.-
- Schaeffer B., Dzwieki i znaki. Wprowadzenie do kompozycji wspolczesnej, W-wa 1969.-
- Schaeffer B., Muzyka XX wieku. Tworcy i problemy, Krakow, 1975.-
- Schaeffer B., Studia z zakresu kompozycji wspolczesnej, Krakow, 1965.-
- Schaeffer B., Wstep do kompozycji. Introduction to Composition, Krakow, 1976.-

III. LÍNEA PRODUCCIÓN INSTRUMENTAL DE DISCURSOS MUSICALES

Prof. Andrea Alejandra Aguerre*

El presente Anexo resulta necesario debido al tiempo transcurrido desde la elaboración del marco teórico departamental, a la ausencia de una definición y descripción del área de Producción Instrumental en el mismo, a las experiencias realizadas y a las actualizaciones indispensables en la actividad docente.

Introducción

El área de Producción Instrumental de Discursos Musicales es un ámbito de articulación, integración, síntesis y transferencia de todas las asignaturas del plan de estudio del Bachillerato de Bellas Artes. Es un espacio donde se materializan distintos saberes adquiridos a través de la ejecución de un instrumento musical y de un lenguaje artístico, la puesta en escena de un conglomerado de saberes musicales y no musicales. Se manifiestan co-

* Jefe de Sección Área Producción Instrumental (Piano y guitarra).

nocimientos del lenguaje musical, la composición, 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.

Sobre el objetivo:

El objetivo general del área es el desarrollo de 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.

Por lo tanto, 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.

Sobre el perfil de instrumentista, el contexto y el producto musical:

El perfil de instrumentista se construye, según los objetivos mencionados, en forma abierta y flexible, adecuado a cada individualidad (sin perder el marco de referencia de los programas de estudio), en concordancia con las distintas demandas del contexto y en crisis con el modelo tradicional concebido según los paradigmas de la Modernidad.

El contexto sociocultural, al que se adapta dicho perfil de instrumentista del Bachillerato de Bellas Artes, es diverso, complejo, mutante, pluralista, múltiple, individualista, experimental, multiforme.

La producción instrumental debe concebirse como un proceso complejo, que involucra conceptos, procedimientos y actitudes particulares de cada individuo, que desarrollará una competencia instrumental óptima para generar situaciones comunicativas en los distintos registros del lenguaje musical.

Los productos musicales deseados, a través de la praxis instrumental, deben forjarse en forma abierta y con un rol activo del que los produce. “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.

Fundamentación

Para la concreción de los objetivos propuestos, alcanzar el perfil de instrumentista deseado y lograr un producto musical acorde a la definición teórica de algunos conceptos fundamentales se ajusta la práctica instrumental a nuevas teorías comunicacionales y al proyecto institucional.

El texto musical

El concepto de texto musical supone el considerar a una obra musical con una función comunicativa, con significados múltiples y con coherencia discursiva.

Para dicha definición se parte de la base de considerar a la música como un lenguaje, que se inserta en un proceso de comunicación, que involucra: fuente – emisor – canal – mensaje – receptor.

El texto musical se nos presenta, entonces, como un objeto observable al que trataremos de dar un sentido a partir de un proceso en el que intervienen múltiples factores, que tiene que ver con sujetos cognoscentes y con textos elaborados con elementos que provee el propio lenguaje.

La Interpretación de Textos Musicales

En la interpretación de textos musicales las posturas extremas en donde, por un lado, se sostienen las interpretaciones estrictas y fieles al compositor, que no admiten un rasgo de originalidad y, por el otro, las versiones en donde la obra se ve totalmente modificada. Ambas se sostienen hoy en la escena del hacer musical.

En el área de Producción Instrumental estas opciones se presentan abiertas a la reflexión y conviven atendiendo a las necesidades del texto a ser ejecutado, ya sea éste popular, académico, contemporáneo o propio.

“Los mensajes no son leídos de una sola manera y siempre hay más de una interpretación a partir de la experiencia individual, de la forma en que la educación recibida ha desarrollado su percepción y del marco de referencia.” Prieto, Daniel. Comunicación y percepción. Serbal/UNESCO, 1984.

La Decodificación de Textos Musicales

El concepto de decodificación funciona como soporte para sistematizar las experiencias realizadas en el área de lectura de textos musicales.

Se parte del supuesto de que la lectura es un acto complejo de textualización que involucra un proceso de síntesis interpretativa, que va más allá de la decodificación literal. Y es en este punto donde se vinculan y retroalimentan los procesos de lectura e interpretación en los distintos niveles, ya sea en lecturas a primera vista o en obras a ser ejecutadas en público.

La importancia y diferencia de estas consideraciones radica en el énfasis puesto en la comprensión de lo que se lee y en la asignación de sentido y coherencia por parte del lector, que la lectura no sea una mera decodificación lineal y textual de la obra musical.

Consideraciones metodológicas

La producción instrumental de discursos musicales involucra distintas áreas de trabajo que contienen tanto objetivos y contenidos específicos como objetivos y contenidos transversales, que se desarrollan en distintos niveles de dificultad.

En los objetivos y contenidos específicos se involucran las siguientes áreas de trabajo:

- *Técnico musicales*: que involucra un conjunto de habilidades motrices y posturales necesarias para la ejecución instrumental
- *Interpretativo comunicativos*: que involucra conceptos y procedimientos para la ejecución de obras de distintos estilos
- *De decodificación*: involucra conceptos y procedimientos para la lectura de obras con distintos tiempos de resolución

En los objetivos y contenidos transversales se involucran las siguientes áreas de trabajo:

- *Técnicas de estudio*: involucra la sistematización necesaria en el estudio del instrumento
- *Tipos de memoria*: involucra los distintos tipos de memoria utilizados y por desarrollar
- *Competencia comunicativa en acto*: involucra la participación de audiciones, conciertos, trimestrales ,etc.

La producción instrumental en concertación grupal

Prof. Norberto M. Attaguile*

El área de Producción Instrumental involucra junto a la asignatura Instrumento (Piano, Guitarra, Flauta, Violín, Violoncello, Saxo, Contrabajo y Viola) las asignaturas de: Orquesta, Coro, Música de Cámara e Interpretación de la Música Popular.

* Jefe de Sección Área Producción Instrumental (Flauta y violín).

Orquesta

La asignatura Práctica Orquestal es un espacio de concertación que funciona como eje integrador de los instrumentos característicos de la orquesta.

La práctica orquestal desarrolla habilidades en el instrumentista que no pueden realizarse en clases individuales, tales como: responder al gesto, al tempo y a las sugerencias interpretativas del director de la orquesta, que funciona como productor de discursos musicales o intérprete de textos musicales.

El repertorio abordado en esta práctica incluye obras de características diversas tanto en el estilo clásico como en el popular, desarrollando competencias cognitivas y experiencias diferentes en un espacio que se caracteriza por la ductibilidad y versatilidad. El alumno recibe conocimientos al mismo tiempo que logra comunicarlos en la práctica de la ejecución en un sentido amplio del pensamiento musical.

Música de Cámara

Esta asignatura desarrolla competencias de ejecución - concertación acotadas a un grupo pequeño en donde aparecen aspectos muy específicas de la praxis instrumental por lo que resulta ser una verdadera extensión y proyección de la clase individual. Aquí cada instrumentista asume un rol personal y su participación compromete significativamente al grupo.

El grupo se transforma así en el productor de sentido del texto musical a ser ejecutado.

Interpretación de Música Popular

En la asignatura Interpretación de Música Popular el trabajo de producción musical grupal y de concertación se ve enriquecido a partir de la manipulación del lenguaje musical en la producción de arreglos y reelaboraciones de la obra a ser ejecutada.

La incorporación de distintos géneros de la música popular, la posibilidad de rotar en la ejecución de distintos instrumentos, junto con la utilización de la voz y la palabra en la asignatura, resultan ser insumos de suma importancia en la complementación de formación musical en el área de producción instrumental de discursos musicales.

EL TANGO

CONSIDERACIONES GENERALES DESDE SU ORIGEN A 1920

Lic. Paula Carolina Mesa

Introducción: "Origen del estilo"

El nacimiento y la gestación del tango suelen situarse entre los años 1885 y 1910. Nace como un arte musical bien predestinado e inconfundible.

Podemos enumerar varias características que lo unen y lo diferencian con otros estilos imperantes en la época:

- Lo negro (que continúa en habaneras y milongas) desaparece del tango casi por completo. Sólo queda reminiscencia de la génesis, un sabor de milonga, pero de milonga poco a poco "entanguecida". Se encuentra en el compás de 2/4, con acompañamiento de guitarras en dúos, tríos y cuartetos, que darán comienzo a principios de siglo al tango milonga (de corta vida), hasta que el tango tome su ritmo característico de cuatro corcheas.
- No existen en la instrumentación tambores, tamboriles u otras per-

usiones, ni castañuelas o panderetas (de herencia “afro” los primeros y españolas los segundos).

- El fraseo del tango será rítmicamente variado, a diferencia de la isocronía de la música negra desarrollada en el Río de La Plata.

El tango en todas sus artes, (música, danza, poesía y canto) tiene definiciones sociales, éticas, estéticas pero no étnicas. A excepción de la voz canyengue, no existe otro rasgo que lo emparente con la música afro-americana.

Hacia comienzo de siglo, el tango se desarrolla en tríos integrados por guitarra, flauta y violín, o en sustitución de la guitarra, arpa o mandolín.

Estos conjuntos tenían como esquema general el de ejecutar la melodía al unísono, comúnmente por el violín y la flauta, mientras que la guitarra tenía a su cargo la marcación rítmica. El piano no forma aún parte estable del grupo. Suele ejecutarse sólo en los casos en que el lugar en el que van a tocar los músicos posea dicho instrumento. Algunos pianistas comienzan a internarse en el estilo imitando las texturas de los tríos (muchas veces la mano izquierda del piano asemeja el acompañamiento abandonado de la guitarra).

Estos tangos aparecen dotados de una mayor solidez armónica y estructural. Esta claridad formal se advierte en obras como: “*El Talar*” de Aragón (1894); “*El Entrerriano*” de Mendizábal (1897); “*Sargento Cabral*”, de Campoamor (1899); “*Venus*” de Bevilacqua (1902) y “*La Yerra*”, de Castriota (1903).

Hay una diferencia entre los tangos compuestos y los ejecutados por los tríos: los primeros son creaciones de músicos con formación teórica, que anotan sus temas, la melodía y los acordes básicos. Ésta es la primera tanda de obras que llegan al pentagrama más o menos sistemáticamente. Se divulgan bajo el título de “*Tango criollo para piano*”

Los músicos del trío no saben leer, realizan una confusa improvisación, sin solos, por lo que no logran plasmar un estilo. El piano se convertirá en la voz conductora del tango. Las partes escritas para piano aportan una especie de “esqueleto armónico”, de acople orquestal.

Características del estilo a comienzos de siglo:

Es dentro de estos contextos en los que el tango comienza a definirse como tal, articulándose en general, en dos o tres secciones, cuya extensión abarca dieciséis compases que pueden ser agrupados en dos frases de ocho compases cada una. A su vez, estas frases se hallan articuladas, por lo general, en dos estructuras musicales, más breves, que podríamos denominar semifrases, con una extensión de cuatro compases cada una. Sin embargo, es posible

distinguir un nivel inferior de funcionamiento estructural sin perder, por ello, la coherencia musical. No se trata aquí de una concepción clásica como unidad mínima rítmico-melódica, sino que este nivel inferior estaría dado por una unidad fraseológica menor, cuya extensión abarca dos compases y tiene la peculiaridad de ser una unidad de sentido completo desde una perspectiva melódico-armónica.

Considerando el elemento armónico, esta unidad mínima de significación comienza a afirmarse con mayor fortaleza si apreciamos que las obras analizadas conservan casi de manera excluyente una sola función armónica por compás, de forma tal que necesitamos al menos dos acordes (funciones) para obtener un primer nivel de sentido armónico tonal. Es importante señalar que estas unidades armónicas de dos compases no funcionan de forma cerrada como compartimentos estancos, sino que se articulan con otra unidad similar en extensión para conformar así la frase armónica mínima de sentido completo (cuatro compases).

La problemática frente a la que nos encontramos al querer analizar este período, ha sido ya mencionada en nuestra presentación: Los músicos de tango no escribían sus acompañamientos, y sólo en algunos casos escribían la melodía y el cifrado (acordes del acompañamiento). En muchas ocasiones recurrían a músicos inmigrantes formados en Europa para realizar dicha tarea. Esto nos trae actualmente aparejadas muchas complicaciones como por ejemplo, la no-interpretación rítmica de las melodías y la variación de la estructura formal de una versión a otra. Por otro lado, no podemos incursionar en el plano de la textura de acompañamiento sin mencionar la versión y/o la formación instrumental que la interpreta, ya que cada grupo instrumental busca un sello que lo caracterice, que le de una identidad.

En el comienzo del trabajo, nos referimos a los tríos y a la aparición del piano, primero en convivencia con la guitarra y luego tomando su lugar.

Otra incorporación instrumental, trascendental al estilo, fue el bandoneón. Podemos decir que trajo aparejadas modificaciones profundas en la interpretación instrumental. Según Luis Adolfo Sierra²: *"El tango adoptó un carácter temperamental más apagado y menos movido"*.

Oscar Zucci agrega a esto: *"El color sonoro del nuevo miembro de los cuartetos típicos, dio al tango un tono más grave, lo enriqueció armónicamente, pero también lo hizo más lento"*. El por qué de estos cambios lo explica claramente el musicólogo Daniel J. Cárdenas: su inclusión "... coincidió con un cambio de ritmo y de articulación que impuso una ejecución lenta y ligada"

El tango saltarín y compadrito, estaba muy lejos de las posibilidades técnicas de los bandoneonistas de la época, que contaban con un escaso dominio del instrumento. Esta caída del ritmo no fue resistida por el público, pues daba posi-

bilidades mayores a los bailarines menos dotados.

La incorporación deja a la flauta de lado, pasando a conformarse los tríos con violín bandoneón y guitarra. Paralelamente a este proceso, se daba la incorporación (por medio del maestro Roberto Firpo) del piano. Esto fue origen embrionario de los futuros sextetos típicos y de la conformación instrumental de las orquestas típicas: piano, bandoneón y violín. Los guitarristas se pasan al piano pero mantienen la rítmica de acompañamiento antes usada (corchea con puntillo y semicorchea y dos corcheas en cada compás). Las dificultades técnicas, que trae aparejadas este traspaso, ayudan a retardar el tempo de estos nuevos tangos.

La reelaboración temática en el Tango:

Luego de realizar numerosos análisis comparativos entre partituras editadas y varias versiones de tangos grabados, las conclusiones a las que arribamos nos dejan ver, claramente, que las características estructuradoras de las obras (forma, ritmo armónico, gesto melódico) se mantienen más allá de las variaciones melódicas y rítmicas, para lograr que se continúe reconociendo la obra.

En todos los tangos que se analizaron, ya sea en relación a la partitura editada o cotejando diferentes versiones grabadas entre sí, observamos la clara intención de no perder ese gesto característico que los identifica. Con respecto a la partitura (si bien se utiliza en todas las formaciones desde 1910 hasta la actualidad), es solamente una guía que posee la información básica que necesita el músico para ejecutar la obra.

Presentamos entonces un concepto que resume varias de las características de la ejecución del estilo. Con respecto al concepto de reelaboración temática, encontramos dos niveles de análisis. El primero está dado por el compositor del arreglo, el cual llega a ser, en muchos casos, tan reconocido como el propio compositor del tango. El segundo es el instrumentista. De una versión a otra encontramos variantes, rítmicas y melódicas, especialmente en los solos. Éstos son algunas veces elaborados por los músicos. Si en cambio el solo es escrito por el compositor y/o arreglador, cada intérprete lo adaptará según su criterio aún si tiene que modificarlo. Es importante tener en cuenta que no se utiliza el término de improvisación, dado que, por un lado remite fuertemente a una situación de análisis estilístico, directamente relacionado con el jazz. Por otro lado, en el tango se da el hecho de que esta reelaboración temática puede ser realizada tanto por el intérprete en el momento de la ejecución, como por el arreglador en el momento en que elabora la adaptación del tema para cada formación instrumental.

El Tango en el aula:

En el Bachillerato de Bellas Artes se incorpora al Tango a la enseñanza de los alumnos de primer año de Composición.

Desde hace varios años, hemos comenzado a brindar a nuestros alumnos conocimientos referidos a las características generales de varios estilos de música popular y folclórica latinoamericana (Zamba, Chacarera, Murga, Candombe y Tango) con el objetivo de que puedan poner en práctica todos los conocimientos adquiridos del lenguaje musical tonal en años anteriores, en el marco contextual que impone un estilo específico.

Partiendo de las características generales del Tango, llegan a comprender su origen, evolución y variantes interpretativas, como parte de la riqueza intrínseca del estilo. Toman ideas compositivas de autores desde principios del siglo XX hasta Piazzolla o Gandini, para poder finalmente llevar a cabo su propia composición de una obra claramente enmarcada en el estilo.

La evaluación del trabajo se centrará en un enfoque estilístico y no estético, es decir que ellos deberán poder conjugar en su obra los elementos constructivos del discurso, que lo hacen fácilmente reconocible, y componer y ejecutar un Tango en forma grupal.

Citas:

- ¹ Afronegrismo, según Ortiz Oderigo derivado de Ka-lengue que, en Quimbundo nombre a una danza africana.
- ² Plantea esto en su libro: *Evolución Instrumental del Tango* (pag. 29)

Bibliografía:

- Jorge Adamoli*: Doce ventanas al Tango. Cap. I Quienes y cuando le dieron vida al Tango. Premio Edenor 2001. Editorial Fundación El Libro.
- Julián Centella*: La musa del barrio Editorial Quetzal. Buenos Aires 1969.
- Horacio Ferrer*: El siglo de oro del tango. Editorial Manrique Zago Ediciones.
- José Gobello*: Conversando Tangos. Editorial: A. Peña Lillo.

José Gobello: Nuevo Diccionario de Lunfardo. Editorial: Corregidor.

Horacio Salas: El tango. Editorial Planeta.

Luis Adolfo Sierra: Historia de la orquesta típica – Evolución instrumental del tango. Editorial A. Peña Lillo s.a.

Federico Silva: Informe sobre Troilo, Pichuco. Editorial Bonim buenos Aires 1974.

Tango. Magia y realidad. 20 miradas sobre una aventura que no cesa. Editorial Corregidor.

Oscar Zucchi: El tango el bandoneón y sus intérpretes. TomoII Editorial Corregidor.

INFORMÁTICA MUSICAL

Prof. Héctor Luis Fiore

¿Qué queremos decir exactamente con informática aplicada a la música?

¿Podemos explicarla como la utilización en música de herramientas provenientes de la informática?

Sí, podría ser, de todas maneras hoy día casi todos los músicos de alguna u otra manera aplicamos los recursos de la informática en nuestra actividad profesional. No es el objetivo de este trabajo definir este concepto. Me propuse algo quizá menos reflexivo pero bastante más práctico. He tratado de enumerar aquí algunos conceptos, datos e informaciones de uso, yo diría, casi cotidiano, que por un lado están en relación permanente con los contenidos de mi materia, informática musical, pero además muchos de ellos son soluciones que aporta la tecnología y que debido a la rapidez de los cambios y los avances, nosotros usamos, como podemos, sin llegar a tener tiempo de reflexionar o ni siquiera de averiguar, cómo funcionan, de dónde provienen, cómo están contruidos, en fin, una serie de datos que pueden llegar a ser de mucha utilidad o simplemente satisfacer nuestra curiosidad.

He tomado casi de manera experimental sólo algunas cuestiones, muy pocas, dada la extensión que puede llegar a tener un artículo de estas características, pero la brevedad podría neutralizarse con la frecuencia realizando este tipo de trabajos de enumeración y breve descripción de conceptos más o menos regularmente. Entremos entonces en esta introducción a algunos términos y conceptos de uso bastante habitual para nosotros los músicos.

Temario:

- 1) *Archivo*
Sistema binario de numeración
- 2) *El sonido y su digitalización*
Palabras claves
Muestreo y cuantización
Algunos formatos populares de sonido: WAV - MP3 - VQF - RA
Soportes digitales de audio más comunes DAT, CD-R, Minidisc
- 3) *Multimedia*
Servicios TCP - IP - HTML

1) Archivo

En informática un archivo o fichero es una entidad lógica integrada por una sucesión limitada de bytes, que se encuentra guardada en un sistema de archivos ubicada en la memoria de la computadora. Los archivos se agrupan en directorios dentro del sistema de archivos (sistema jerárquico) y son identificados por un nombre. El nombre forma la identificación única en relación a los otros archivos en el mismo directorio. Los archivos se utilizan para almacenar datos de manera permanente, o para guardarlos en la memoria secundaria con el fin de no utilizar memoria primaria, dado que esta última es normalmente más escasa que la anterior.

Los archivos pueden tener características particulares como, por ejemplo, *fecha de creación, tamaño, fecha de última modificación, etc.* Esta organización de datos en archivos y directorios es propia de cada sistema operativo. En algunos de estos sistemas operativos los nombres de los archivos discriminan entre letras mayúsculas y minúsculas. Hay sistemas operativos que trabajan con una extensión para el reconocimiento del tipo de archivo por los programas y el sistema. En otros, el tipo de archivo puede ser identificado por otros mecanismos. Básicamente consideramos dos tipos de archivos: archivos de texto

y archivos binarios, donde encontramos, archivos de programa, archivos de registros, etc.

Sistema binario de numeración

Teniendo en cuenta tanto los diversos sistemas de digitalización de sonido como la gran cantidad de aplicaciones que utilizan la especificación MIDI¹, voy a explicar el sistema binario de numeración de la siguiente manera: Un *byte* es una sucesión finita de ocho *bits*. Cada *bit* tiene un valor que varía según su posición en el *byte*, tal como está expresado en la tabla siguiente. Si el valor del *bit* es uno (1) significa que está en posición “abierto” y entonces ese *bit* “vale” el número decimal que le corresponde según su ubicación en el *byte*. El número decimal que expresa el *byte* es la suma de los números decimales que expresa cada *bit*. Los bits que están en posición “cerrada” tienen siempre valor 0 (cero), no importa que posición tengan en el *byte*.

Cuadro comparativo decimal / binario:

Byte:	1	1	1	1	1	1	1	1
Valor decimal de cada bit según su posición en el byte:	128	64	32	16	8	4	2	1

Obsérvese que cuando todos los bits de un byte están “abiertos” (valen 1) el número decimal resultante es 255, lo cual indica que existe la posibilidad de expresar 256 valores discretos (de 0 a 255).

Numero decimal	Numero binario							
255	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	1	0	1
39	0	0	1	0	0	1	1	1
129	1	0	0	0	0	0	0	1
172	1	0	1	0	1	1	0	0

2) El sonido y su digitalización

Palabras claves

- *Onda sonora*: Variación de la presión del aire. Al incidir sobre nuestro aparato auditivo las variaciones de presión originan la sensación sonora.
- *Frecuencia*: Número de ciclos de la onda en una unidad de tiempo. Se mide en Hercios (Hz - ciclos por segundo). El oído humano (sano)

percibe entre 20 y 20000 Hz (aunque con la edad y algunas veces por los malos tratos al oído, este umbral desciende a unos 16000).

- *Amplitud*: Grado máximo de variación de la presión del aire. Se mide en decibelios de nivel de presión sonora (dB SPL)². Nuestra percepción abarca de 0 a 130 dB SPL, Sin embargo escuchar a más de 100 dB SPL durante largos periodos puede ser perjudicial para el órgano auditivo.
- *Captación a través de un micrófono*: Transducción. Conversión de energía mecánica en eléctrica.
- *Grabación*: "Fijación" de la señal eléctrica en un soporte magnético analógico o digital.
- *Conversión Analógico/Digital*: es la transformación de una señal continua en una discreta expresada en números (con ceros y unos en el sistema binario). Por el contrario la conversión *Digital/Analógica* es la transformación de una señal discreta en una continua.
- *Frecuencia de muestreo (sample rate)*: Velocidad a la que "medimos" el valor de amplitud de una señal. Dicho de otra manera: cantidad de muestras en un tiempo determinado. Formato habitual: 44100 "mediciones" cada segundo. 44.1 KHz. Otros formatos pueden trabajar a 48 KHz, por ejemplo el sistema DAT³. *Resolución o cuantización*: Número de bits utilizados para codificar el valor de amplitud de una onda sonora. Formato habitual: 16 bit (en calidad CD)⁴. A mayor resolución más calidad y fidelidad en la digitalización.

Muestreo y cuantización

El termino digital implica la existencia de procesos numéricos para almacenar o generar un evento (imagen, sonido, etc.), los sistemas de audio digital tienen circuitos eléctricos para almacenar el registro de música y sonido, lo hacen grabando una larga cadena de números (digitalización) a través de un conversor analógico digital (ADC)⁵, que se encarga de monitorear u observar la evolución de la onda y asignarle a cada momento un valor numérico (muestra). En el otro extremo del proceso ese valor numérico es decodificado por un conversor llamado digital-analógico (DAC)⁶.

Puedo afirmar entonces que el proceso de digitalización de sonido se compone de dos fases: éstas son el muestreo y la *cuantización*. Hay una relación directa entre el número de muestras y la calidad del sonido, por ejemplo si la velocidad de muestreo es de una muestra cada un segundo, las variaciones del sonido que se produzcan dentro de ese segundo (en el medio, por ejemplo) no serán registradas. Para obtener un resultado de buena calidad la frecuencia de muestreo debe ser el doble de la frecuencia del sonido más agudo que se considere en el proceso de digitalización; como el oído humano puede escuchar

aproximadamente hasta los 20.000 Hercios, la frecuencia óptima de muestreo será de 44,1 Khz. (44.100 hercios), ésta es la frecuencia que se usa en los CD audio. Al disminuir la frecuencia de muestreo el sonido se vuelve rugoso, opaco o insuficientemente nítido.

La resolución o cuantización, es una fase muy importante en el proceso de digitalización del sonido y se refiere a la exactitud de las medidas que se toman en cada muestra. Se mide en bits, si la resolución es de 8 bits tenemos 256 niveles posibles ($2^8 = 256$). Si se amplía a 16 bits el rango varía sensiblemente ya que se extiende a 65.536 (216). Los discos compactos se graban con una resolución de 16 bits.

Calidad	Frecuencia de muestreo	Resolución o cuantización	Modo
Teléfono	8 Khz	8 bits	Mono
Radio AM	11,025 Khz	8 bits	Mono
Radio FM	22,50 Khz	16 bits	Stereo
CD	44,1 Khz	16 bits	Stereo
DAT	48 Khz	16 bits	Stereo

Para almacenar tres minutos de música con calidad profesional se necesitarían 16 MB aproximadamente. Es mucho, ocupa mucha memoria. Para solucionar este problema se han desarrollado formatos de archivo que permiten realizar grabaciones de sonido con muy buena calidad usando métodos de compresión, por ejemplo el conocido formato MP3⁷. Una de las desventajas de estos sistemas de compresión es que el sonido no puede ser editado para ser modificado.

Algunos formatos populares de sonido

WAV⁸

El formato WAV, es un formato de archivo originario de Microsoft Windows 3.1, tiene normalmente la extensión Wav. Es un formato bastante flexible ya que puede ser comprimido y grabado en distintas calidades por ejemplo 11025, 22050, 44100 Khz. Aunque los archivos Wav pueden tener un excelente sonido comparable a la del CD (16 bites y 44,1 Khz. estéreo) el tamaño necesario para esa calidad es demasiado grande (especialmente para los usuarios de Internet). Una canción convertida a Wav puede ocupar fácilmente entre 20 y 30 Mb. Si utilizamos los parámetros más “económicos” para el formato WAV, por ejemplo

grabar a 4 bits de cuantización con una frecuencia de muestreo de 8 Khz, la baja calidad del sonido, los ruidos, la estática e incluso los cortes en la señal, nos generan un producto prácticamente inaceptable. La ventaja más grande es la de su compatibilidad para convertirse en varios formatos por medio del software adecuado, un ejemplo de ello es pasar de Wav a MP3.

MP3

Este formato de compresión de sonido fue creado por el *Moving Picture Expert Group* (MPEG), grupo especializado en diseñar y programar normas de compresión de audio y video. En el año 1995 fue incorporado a Internet. La calidad de sonido del MP3 y su relativamente pequeño tamaño lo ha hecho muy popular en Internet, su algoritmo se basa en una compresión que se origina a partir de una característica de la audición del oído humano que descarta algunas frecuencias, que no son registradas en el archivo (las mayores de 20khz y las menores de 20hz). Esto se traduce en archivos mucho más pequeños, sin una pérdida muy significativa de la calidad del sonido. Al usar el formato a MP3 se puede reducir la pista de un CD a un factor de 12 a 1, (1 minuto de calidad CD en formato MP3 equivale a 1MB aprox.). El uso más corriente que se le da a estos formatos es el de almacenamiento de música por lo que primero se debe grabar el CD en el disco duro de la computadora para luego pasarlo al formato MP3, para esto se debe tener un software que cumpla la función de pasar desde el formato CD audio (CD) a Wav, luego se debe tener un encoder (codificador), estos programas pasan de formato Wav a MP3. Se debe tener en cuenta la calidad que se desea, a mayor tamaño de archivo mayor calidad. Esto se especifica eligiendo los Kbps (de 512 a 16), los Khz (de 48000 a 8000) y si es estéreo o mono. También influye la calidad del Wav originario. La desventaja de estos archivos es que se necesita una máquina potente pues usan a fondo el procesador, dado que deben descomprimirse para poder escucharse.

Algunos de los programas más usados para MP3 son: El Mpg123, puede reproducir audio mpeg en tiempo real desde internet. Últimamente el *WinAmp*, es el programa más usado, combina rapidez, funcionalidad y un diseño flexible. Además puede reproducir otros formatos como MIDI, Wav etc.

VQF⁹

Formato de compresión de audio desarrollado por la empresa japonesa Yamaha, tiene características similares al MP3, pero la compresión y calidad es mejor. El formato no es aún muy difundido en comparación con el MP3. Lo que no es ventajoso en este sistema es el hardware; necesita mayor cantidad de RAM¹⁰ y velocidad del procesador. Además no se puede realizar la conversión a formato Wav.

RA¹¹

Éste es el formato más usado en Internet por su capacidad de reproducción

en tiempo real, esto significa que mientras el archivo es bajado se escucha el sonido y cuando se termina de bajar, el archivo ya fue reproducido, en informática este recurso es conocido como *streaming*. El formato Real Audio fue desarrollado por *RealNetworks*, empresa reconocida como una de las más importantes en el mundo informático dado que ha llevado al formato RA a la altura del Wav o del MIDI en popularidad. Existe software para recibir y enviar en tiempo real (tanto video como sonido). Dada su característica de compresión en pequeños archivos que son enviados sucesivamente por internet puede cortarse la reproducción del audio cuando la señal de datos se interrumpe, esto ocurre cuando el usuario usa un módem muy lento o hay mucho tráfico en la Red. Puede ser usado por Mac y PC. El Programa *Real Player* para escuchar o ver videos desde Internet, sin la necesidad de almacenar en el disco duro es el más usado por su rapidez.

Soportes digitales de audio más comunes

DAT

Digital Audio Tape. Cinta similar a video 8mm. 2 canales, hasta 180 minutos. Trabaja a 16 bit, con una frecuencia de muestreo de 44.1 o 48 KHz. Acceso lineal (no inmediato). Conexiones digitales S/PDIF¹² (conector RCA o fibra óptica), AES/EBU¹³, con conector cannon.

CD-R¹⁴

El disco compacto (conocido popularmente como CD) es un soporte digital óptico utilizado para almacenar cualquier tipo de información. Fue desarrollado conjuntamente en 1980 por las empresas Sony y Philips. La información es almacenada en un sustrato de policarbonato plástico, cubierta por una capa refractante de aluminio que reflejará la luz del láser y una capa protectora que lo cubre. Opcionalmente puede tener una etiqueta en la parte superior.

A continuación voy a enumerar algunas características técnicas. La Información que puede almacenar comprende grabación de audio, video, imágenes, texto, datos, etc. Capacidad: originalmente 650 MB, para 74 minutos de audio. Actualmente hasta 875 MB o 100 minutos de audio. Forma: circular, con un orificio al centro. Diámetro: originalmente 120 mm en el borde exterior. Grosor: 1,2 mm. Material: policarbonato plástico con una capa reflectante de aluminio. RPM: 9000. Formato de audio: CD audio. Formato de video: Video CD (VCD) o Súper Video CD (SVCD). Según el disco compacto: De sólo lectura, CD-ROM¹⁵. Grabable: CD-R. Reescribible: CD-RW¹⁶. Un CD de audio se reproduce a una velocidad tal que se leen 150 KB por segundo.

En un CD la información se almacena en formato digital, es decir, utiliza un sistema binario para guardar los datos. Estos datos se graban en una única espiral que comienza desde el interior del disco (próximo al centro), y finaliza en la parte externa.

La configuración en forma de disco le da a este soporte de datos versatilidad a la hora de acceder a cualquier parte de su superficie con mínimos movimientos del cabezal de lectura, que se mueve del centro al exterior del disco en línea recta.

Estándares de los discos compactos: 1) Libro rojo: define el proceso de grabación y el diseño de reproducción adecuado para soportar CD-Audio. 2) Libro amarillo: describe el estándar ISO 10149:1989 para los CD-ROM (discos de sólo lectura). 3) Libro naranja: estandariza tanto los discos grabables (CD-R) como los regrabables (CD-RW). 4) Libro verde: sienta las bases para el diseño de los discos compactos interactivos (CD-I)¹⁸. 5) Libro azul: es el estándar de los discos láser. 6) Libro blanco: define el estándar del vídeo en CD-ROM (VCD y SVCD).

MD

Minidisc. Los minidisc's son un medio digital para grabar y reproducir música en un disco de pequeñas dimensiones ya que tiene 7 cm x 6.75 cm x 0.5 cm. Es un sistema que permite hacer grabaciones de alta fidelidad, proporcionando al usuario algunas opciones avanzadas de edición.

Fueron lanzados por Sony en 1991. Los minidisc's utilizan ATRAC¹⁹, un algoritmo que elimina las frecuencias que el oído humano no es capaz de reconocer, logrando de esta manera disminuir el tamaño de los datos a 1/5 del original. La relación de compresión exacta es de 1 a 4.83. El resultado de la compresión es excelente y el sonido obtenido es comparable al de un disco compacto, aunque tiene características diferentes. Considerando otros algoritmos de compresión, por ejemplo el utilizado en los archivos MP3, el ATRAC logra resultados realmente superiores en calidad. Los minidisc's, al igual que los CD's almacenan la música en pistas. Una vez finalizada la grabación, éstas pueden ser movidas, borradas, renombradas, mezcladas, fragmentadas o regrabadas de manera fácil y accesible utilizando los comandos adecuados. La peculiaridad del sistema de MD es que utiliza una tabla de contenidos, también llamada TOC²⁰, que permite un acceso inmediato tanto para la reproducción como para la grabación de datos. Ésta almacena los nombres y los lugares de comienzo y final de cada pista. En esencia, los minidisc's funcionan como un disquete, de modo que al borrar o mover las pistas el espacio disponible para grabación es totalmente manejable, algo imposible de lograr con los casetes.

3) Multimedia

En pocas palabras puedo explicarlo como una disciplina que involucra y se sirve de muchos medios. Este concepto es aplicable a distintos campos; medios de difusión, tecnología, etc., pero en cualquiera de ellos el criterio es el mismo: muchos medios agrupados para un solo fin. En el aspecto audiovisual,

se ha ido evolucionando, hasta los actuales CD Rom's de animación, video y audio con imprescindible interacción con el usuario. Las características básicas podrían resumirse en: Interactividad con el usuario. Navegación y estructuración lógica del contenido. Conceptualización transparente. Optimización de los contenidos. Buena relación tamaño - calidad. Las aplicaciones multimediales podrían ser agrupadas en 3 categorías: Educativas. Divulgativas. Comerciales.

Servicios TCP-IP21

Son los servicios que se crearon desde los comienzos, con plena vigencia en la actualidad y que se han fijado como estándares en Internet. Los más importantes son:

E-mail: Servicio que permite intercambiar mensajes entre usuarios.

*FTP*²²: Servicio mediante el cual se puede gestionar la transferencia rápida y segura de archivos.

Telnet: Este servicio consiste en el acceso remoto a cuentas abiertas en otras máquinas.

News: Sistema propio de noticias e informaciones que toma características del correo electrónico y del FTP.

*WWW*²³: Sin lugar a dudas el servicio más conocido. Mediante el cual navegamos y visualizados multitud de archivos, páginas web en HTML²⁴, accedemos a news, ftp, etc.

Hipermedia e Hipertexto:

El Término Hipertexto fue creado en el año 1965 por Ted Nelson. Consiste en considerar cada palabra como un elemento relacionable en un sistema de información. Algunos elementos toman la función de palabras clave que remiten a otras secciones, lo cual es una importante diferencia con el texto tradicional, porque no se escribe en forma secuencial, si no que el usuario puede navegar a través del documento. La información se estructura jerárquicamente sirviéndose de menús de navegación o de vínculos en las palabras del documento. Se consigue entonces, navegar por dicho documento de forma libre, única y personalizada. Este mismo principio extrapolado a grupos de documentos de distinta índole, tipo vídeo, audio, imagen y texto, sería considerado Hipermedia, donde la secuencialidad es elegida por el usuario, creando así una experiencia de navegación personalizada.

HTML

El *lenguaje de marcación de hipertexto* fue desarrollado en 1989 por el físico nuclear Tim Berners - Lee con el fin de crear documentos compatibles con cualquier tipo de computadora en Internet. Es un lenguaje de Hipertexto

basado en el SGML que funciona mediante marcas (llámense también etiquetas o Tags). Consiste en un sistema para la organización y etiquetado de documentos. La Organización Internacional de Estándares (ISO) ha normalizado este lenguaje en 1986. El lenguaje SGML²⁵ sirve para especificar las reglas de etiquetado de documentos y no impone en sí ningún conjunto de etiquetas en especial.

El lenguaje HTML está definido en términos del SGML. XML es un estándar posterior con una funcionalidad similar a la del SGML aunque más sencillo. Si realizamos comparaciones apresuradas este lenguaje puede aparecer en la actualidad como muy limitado y hasta obsoleto, pero su simplicidad y su capacidad de albergar muchos tipos de documentos relacionados como fotografías, animaciones, sonidos, todavía sigue siendo un gran portador de información en la Red. Para poder visualizar el contenido de la Red, es necesario contar con un navegador que es un programa encargado de visualizar los documentos HTML. A mediados de 1995 no existían más de 5 de estos programas. Posteriormente fueron sumándose numerosos programas que trataban de conseguir la máxima compatibilidad con distintos tipos de documentos, pero el estándar fue conseguido por *NetScape* con su programa *Navigator*. Actualmente, quizás el programa más usado sea el Internet Explorer de Microsoft.

Con la excepción de las páginas HTML y las imágenes en formato con extensiones como .jpg, .gif, .png, el resto de los archivos, necesita de la colaboración de herramientas externas para su visualización, comúnmente conocidas como plugins, que pueden instalarse en el navegador para que pueda visualizar este tipo de documentos. Cada versión nueva de navegador, trae asociados el mayor número posible de *plugins*. En el caso del Internet Explorer, estos *plugins* reciben el nombre de controles *ActiveX*.

Abreviaciones usadas en el texto

ADC, del inglés: Analog to Digital Conversion.

AES/EBU, del inglés: American Engineering Society / European Broadcasting Union.

ATRAC, del inglés: Adaptive Transform Acoustic Coding

CD - I, del inglés: CD Interactive.

CD - R, del inglés: Compact Disc - Recordable.

CD - ROM, del inglés: Compact Disc - Read Only Memory

CD - RW, del inglés: Compact Disc - ReWritable

CD, del inglés: Compact Disc.

DAC, del inglés: Digital to Analog Conversion.

DAT, del inglés: Digital Audio Tape.

FTP, del inglés: File Transfer Protocol
HTML: acrónimo inglés de Hyper Text Markup Language (lenguaje de marcación de hipertexto).
ISO, del inglés: International Organization for Standardization
MIDI, del inglés: Musical Instrument Digital Interface.
MP3, denominación que deriva de MPEG layer 3.
RA, del inglés: Real Audio.
RAM, del inglés: Random Access Memory.
S/PDIF, del inglés: Sony/Philips Digital Interface.
SGML, siglas de: Standard Generalized Markup Language (Lenguaje de Marcación Generalizado)
SPL, del inglés: Sound Pressure Level.
TCP-IP, del inglés: Transmission Control Protocol / Internet Protocol
TOC, del inglés: Table Of Contents
VQF, del inglés: Twin Vector Quantization.
WAV, del inglés: Waveform Audio File.
WWW, del inglés: World Wide Web.

Citas

- ¹ MIDI, del inglés: Musical Instrument Digital Interface.
- ² SPL, del inglés: Sound Pressure Level.
- ³ DAT, del inglés: Digital Audio Tape.
- ⁴ CD, del inglés: Compact Disc.
- ⁵ ADC, del inglés: Analog to Digital Conversion.
- ⁶ DAC, del inglés: Digital to Analog Conversion.
- ⁷ MP3, denominación que deriva de MPEG layer 3.
- ⁸ WAV, del inglés: Waveform Audio File.
- ⁹ VQF, del inglés: Twin Vector Quantization.
- ¹⁰ RAM, del inglés: Random Access Memory.
- ¹¹ RA, del inglés: Real Audio.
- ¹² S/PDIF, del inglés: Sony/Philips Digital Interface.
- ¹³ AES/EBU, del inglés: American Engineering Society/European Broadcasting Union.
- ¹⁴ CD – R, del inglés: Compact Disc – Recordable.
- ¹⁵ CD – ROM, del inglés: Compact Disc – Read Only Memory
- ¹⁶ CD – RW, del inglés: Compact Disc - ReWritable
- ¹⁷ ISO, del inglés: International Organization for Standardization

- ¹⁸ CD - I, del inglés: CD Interactive.
- ¹⁹ ATRAC, del inglés: Adaptive Transform Acoustic Coding
- ²⁰ TOC, del inglés: Table Of Contents
- ²¹ TCP-IP, del inglés: Transmission Control Protocol/Internet Protocol
- ²² FTP, del inglés: File Transfer Protocol
- ²³ WWW, del inglés: World Wide Web.
- ²⁴ HTML: acrónimo inglés de Hyper Text Markup Language (lenguaje de marcación de hipertexto).
- ²⁵ SGML, siglas de: Standard Generalized Markup Language (Lenguaje de Marcación Generalizado).

Bibliografía

- Chion, M.*, La audiovisión, Paidós, Comunicacion Barcelona, 1993.
- Miyara, F.*, Acustica y Sistemas de Sonido, UNR Editora, Rosario, 1999.
- Roederer, J.G.*, Acústica y psicoacústica de la música, Ricordi Americana, Bs.As., 1995.
- Schafer, M.* El nuevo paisaje sonoro, Ricordi Americana, ISBN 950-22-0242-2, 1969.
- Tamburini, S., Bagella, M.*, I profili del suono, Musica verticale, Galzerano, Salerno, 1987.
- Tarkovski, Andrei*, Esculpir en el tiempo, Ed. Rialp, Madrid, 1991.
- Articulos extraidos de Internet: Contextual Media: Multimedia and Interpretation*, Edited by Edward Barrett and Maria Redmond. DIGITAL, de George Negroponte.

FUNDAMENTOS MUSICALES III

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Dra. María Guadalupe Segalerba

Parte I

Los Discursos Musicales en el Marco del Proyecto Institucional

El Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes, originado en 1992, plantea entre otras, una línea de trabajo que considera la **enseñanza estética** como **un proceso para articular lenguajes que generen competencias comunicativas**. Así, la propuesta de “reconstruir la cultura desde nuestras prácticas áulicas” presupone como objetivo fundamental la reconstrucción del conocimiento individual a partir de la reinención de la cultura, lo que requiere 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** – en este caso de **discursos musicales** - y en consecuencia a la apropiación de los mecanismos pragmáticos que consoliden la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de in-

teracción. ¹ Por esto, ya desde el marco institucional se le otorga prioridad a la enseñanza del **Lenguaje** - productor de sentido - como *objeto de conocimiento*.²

Por otra parte, desde un punto de vista pedagógico-didáctico, en el Marco Teórico que sustenta el Proyecto Institucional, el curriculum, que es el resultado de una construcción que los actores involucrados realizan en un trabajo integrado, es generador de una práctica reflexiva y crítica por parte de quienes lo implementan y ofrece a cada docente la posibilidad de convertirse en un investigador de su propia práctica en el aula. El marco teórico que sustenta el diseño 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...”³

Vemos entonces que dos grandes cuestiones quedan explicitadas en el Proyecto Institucional, las que podemos resumir de la siguiente manera: la Música es considerada un Lenguaje que puede ser enseñado y aprendido como una construcción del sujeto, quien origina su propia interpretación de los problemas estético-musicales.

Los Discursos Musicales en el Marco Teórico Departamental.

En el Marco Teórico Departamental, el **discurso musical** y sus actos son considerados, desde un punto de vista semiológico, “como verdaderos *textos*, como formas elaboradas de comunicación humana, que posibilitan la apropiación de los objetos de conocimiento y la atribución de múltiples significados.”

Por otra parte, y desde un punto de vista cognitivo, la Música es considerada en este Marco Teórico, como un **modo de conocimiento**, acordando con los marcos filosóficos que así lo plantean y con las teorías epistemológicas constructivistas, posiciones que “presentan al saber musical como un lenguaje simbólico y complejo que nos permite expresar con ideas sonoras nuestras propias representaciones acerca del mundo.” Y dado que “la música posee principios similares que los que rigen para cualquier otra forma de comunicación simbólica (...), podemos inscribirla en su analogía con el lenguaje verbal, en tanto conocimiento y forma de comunicación.”⁴

Los diferentes accesos al discurso musical, considerados **modos de conocimiento musical**, la **Audición Musical**, la **Composición Musical**, la **Ejecución Musical** y el **Análisis Crítico Musical**, constituyen la base de cada Área o Línea dentro del Departamento de Discursos Musicales, con asignaturas o espacios curriculares correspondientes y sus *Campos de Estudio* específicos.

LINEAS DEPARTAMENTALES			
Percepción/ Construcción de discursos musicales	Producción/ Composición de discursos musicales	Producción instrumental de discursos musicales	Construcción teórica crítica de discursos musicales
CAMPOS DE ESTUDIO			
<p><i>La interpretación del texto musical en los actos de audición.</i> 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.</p>	<p><i>Los procedimientos compositivos del texto musical.</i> 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.</p>	<p><i>La interpretación instrumental y concertada del texto musical.</i> 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.</p>	<p><i>La construcción conceptual y teórica crítica del texto musical.</i> 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.</p>

Acordando con el Marco Teórico del Proyecto Institucional, la enseñanza del Lenguaje Musical se encuadra en una concepción constructivista del aprendizaje “entendiendo que el lenguaje se interpreta y se construye a partir de conocimientos previos y vulgares del sujeto que entran en conflicto ante un nuevo elemento que necesita asimilarse y reacomodarse para producir un nuevo concepto.”⁵

Fundamentos Musicales en el Marco Teórico de la Línea “Percepción y Construcción de Discursos Musicales”.

La construcción de la Línea pedagógico-musical *Percepción y Construcción de Discursos Musicales* “para la enseñanza de los saberes relacionados con el **Lenguaje Musical**, entendido como discurso y objeto de estudio,

desde la **percepción-reflexión y la producción-construcción** de discursos estético-musicales⁶ fue implementada entre otras estrategias con el fin de propiciar los cambios educativos y estéticos planteados en el Proyecto Institucional. Las asignaturas que constituyen esta Línea son: **Fundamentos Musicales I a VI** e **Improvisación Musical I a III**.

Asignaturas que constituyen la línea por ciclos niveles

Ciclo Básico		E.P.B 3er Ciclo			Ciclo Superior			
1 ^{er} año	2 ^{do} año	7 ^{mo} año	8 ^{vo} año	9 ^{no} año	1 ^{er} año	2 ^{do} año	3 ^{er} año	4 ^{to} año
Fund. Music. I	Fund. Music. II	Fund. Music. III	Fund. Music. IV	Fund. Music. V	Fund. Music. VI	Improv. Music. I	Improv. Music. II	Improv. Music. III

Asimismo y también con la finalidad de viabilizar los cambios educativos y estéticos planteados en el Proyecto Institucional, otras estrategias fueron implementadas, tendientes a abordar enfoques globalizadores del aprendizaje musical. Para esto se establece que “las diferentes formas de conocimiento musical se presentarán interrelacionadas, tal como ocurre en la experiencia y en la Música misma.”⁷ Estas estrategias se sustentaron fundamentalmente de dos fuertes ideas: “La actividad musical constituye un modo particular de conocimiento, donde las dimensiones de **ejecución-re-creación**, **producción-creación** y **percepción-reflexión** interactúan estrechamente y son entendidas como formas necesarias de acceso al conocimiento musical.” Por otra parte, “La percepción Musical implica diferentes capacidades de diversa complejidad que posibilitan atribuir múltiples significados a la experiencia, dependiendo de ciertas leyes perceptuales, de los conocimientos previos de los sujetos y de las características particulares de los contextos socio-culturales en los que tiene lugar.”⁸

Fundamentos musicales en el Tercer Ciclo de la E.G.B.

Intenciones educativas del Proyecto Institucional en el Tercer Ciclo.

Al desarrollo temprano de competencias estéticas y comunicativas, orientadas a la producción de discursos musicales en el Ciclo Básico, le sigue la necesidad de desarrollar competencias culturales, consideradas esenciales para la formación de competencias estéticas y comunicativas. El Tercer Ciclo de la EGB “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.”⁹ En este marco, **Fundamentos Musicales** es una de las asignaturas anuales y obligatorias que contribuye a sostener el eje de formación en este ciclo.

Séptimo año de la E.G.B. – Plan de estudios

Discursos musicales – Asignaturas anuales específicas	
Composición Musical Grupal.....	2 hs
Fundamentos Musicales.....	6hs
Instrumento	2hs
Piano Complementario.....	1h

Finalidades del Departamento de Discursos Musicales en el Tercer Ciclo.

La competencia que constituye un eje pedagógico transversal en este ciclo, es “la construcción de las representaciones simbólicas musicales socializadas.” En este sentido, “el desarrollo de las capacidades básicas de percepción, composición y ejecución musical interrelacionadas, son objetivos predominantes en este ciclo”¹⁰ que cierra una etapa de aprendizaje.

Objetivos de la Línea Percepción y Construcción de Discursos Musicales para el Tercer Ciclo :

- **Objetivo general:** El desarrollo del pensamiento reflexivo musical, vinculando el Saber Hacer y el Saber Explicar lo que se Hace, en la puesta en acto de las capacidades de Percepción, Producción y Ejecución.
- **Objetivo general del tercer ciclo de la EGB:** El desarrollo de las capacidades de Percepción y Transcripción Musical, enfatizando en el análisis de los elementos del Lenguaje, con relación a los actos de Producción y de Ejecución Musical.

En este nivel de la E.G.B. se avanza tanto en los contenidos procedimentales como en los conceptuales, tendiendo en el primer caso a desempeños progresivamente más independientes que favorezcan las capacidades meta-cognitivas y en el segundo a las relaciones conceptuales y la utilización de definiciones de modo significativo. Asimismo, tanto las transferencias de conocimiento desde otras áreas de aprendizaje, con mediación del docente, como el análisis de los elementos del Lenguaje en obras de diferente repertorio y como la resolución de actividades presentadas a modo de situaciones-problema, son importantes cuestiones en este Tercer Ciclo.

Parte II

Fundamentos Musicales en 7º año de la E.G.B.

Fundamentación

En este punto del cruce entre la Línea Departamental y el Tercer Ciclo, coherentemente con todo lo expuesto, el trabajo se centra en el desarrollo de competencias estético musicales vinculadas a la audición y a la lectoescritura musical. En este caso, la construcción de discursos socializados está en la base del desarrollo de estas competencias, mientras que las capacidades de ejecución-recreación, improvisación-composición y percepción -reflexión crítica, se abordan en permanente interrelación.

Expectativas de logro

Percepción/Reflexión

- Resolución de melodías por audición y transcripción, utilizando códigos escritos analógicos y de la escritura tradicional, según contenidos previstos en el nivel.
- Resolución de ritmos por audición y transcripción, utilizando la escritura tradicional, según contenidos previstos en el nivel.
- Resolución de funciones armónicas por audición y transcripción, utilizando códigos escritos analógicos y de la escritura tradicional, según contenidos previstos en el nivel.
- Análisis de obras musicales de diferente repertorio atendiendo a las características rítmicas, melódicas, formales, armónicas, texturales y expresivas.

Ejecución/Re-creación

- Resolución cantada de melodías a una y dos voces por lectura a primera vista y por lectura facilitada, de dificultad acorde a los contenidos del nivel, presentada en el código escrito tradicional y con contexto tonomodal, en el registro más adecuado a las características vocales de cada alumno.
- Resolución por ejecución corporal e instrumental de líneas rítmicas, a dos partes sucesivas y simultáneas, de dificultad acorde a los contenidos del nivel, por lectura a primera vista y por lectura facilitada, presentadas en el código escrito tradicional en tempo moderado y con presencia de contexto musical.
- Ejecución vocal e instrumental de ritmos y melodías, de dificultad acorde a los contenidos del nivel, a partir de la audición de obras grabadas y de la decodificación de partituras logrando precisión rítmica y melódica, manteniendo la regularidad métrica y temporal y concertando con otros.
- Resolución de acompañamientos armónicos de canciones y/o melodías

de obras musicales, a partir de la audición de obras grabadas.

Producción/Creación

- Improvisación vocal e instrumental de melodías que se adecuen a las características tonomodales, rítmico-métricas, formales, texturales y de carácter expresivo de los contextos armónicos presentados.
- Improvisación de acompañamientos rítmicos instrumentales que se adecuen a las características rítmico-métricas, formales, texturales y de carácter expresivo de los contextos armónicos presentados.
- Improvisación de acompañamientos armónicos instrumentales que se adecuen a las características tonomodales rítmico-métricas, formales, texturales y de carácter expresivo de los contextos armónicos presentados.
- Producción grupal de obras musicales a partir de la improvisación vocal-instrumental, que involucren elaboraciones compositivas en aspectos formales, métricos, tonomodales, melódicos, armónicos, texturales y expresivos, con propuestas personales.

Contenidos

Contenidos conceptuales

- Contenido Conceptual Organizador:

La melodía y el Discurso Musical

- Melodías por grado conjunto con saltos de tónica a dominante y viceversa y terceras dentro del acorde de tónica en modo mayor y menor, sin el séptimo grado, en un ámbito de hasta una 8va.
- Intervalos melódicos cuantitativos dentro de la 8va.
- Intervalos melódicos de 2das y 3ras M. y m.
- Intervalos armónicos (nivel inicial, sensorial).
- Tonomodalidad: Modo mayor y menor con hasta dos alteraciones en clave.
- Escala: estructura de la escala mayor y menor eólica.

El Ritmo y el Discurso Musical

- Tipos de comienzo: Tético, acéfalo y anacrúsico.
- Compás – Numeradores: 2, 3, 4, y 6, 9, 12; denominadores: 4 y 8.
- Grupos rítmicos en binario
- Grupos rítmicos en ternario

La armonía y el Discurso Musical

- Funciones de tónica, subdominante y dominante: I, IV y V en modo M. y m.
- Fundamentales de las funciones de I, IV y V.

Las representaciones gráficas del Discurso Musical

- Código de la grafía tradicional:

- Barra de repetición.
- Semitono diatónico y semitono cromático.
- Estructura de la escala mayor y menor eólica.
- Armaduras de clave propias de las escalas mayores y sus relativas menores (aproximaciones).
- Figuras y grupos rítmicos derivados de las unidades métricas temporales, consignadas para el nivel.
- Intervalos melódicos cuantitativos: 3ra M. y m. y 2da M. y m.
- Líneas adicionales.
- Las sucesiones y superposiciones en la escritura.

Contenidos procedimentales:

- A modo de ejemplo, los contenidos procedimentales vinculados a la **Percepción-Reflexión** tienen que ver con la memorización y transcripción de discursos, tanto rítmicos como melódicos, de dificultad acorde al nivel; la identificación de intervalos, tipos de comienzo y compás; el análisis de discursos musicales identificando rasgos formales, métricos, tonomodales, melódicos, armónicos, texturales y expresivos.
- Los contenidos procedimentales relacionados con la **Ejecución-Recreación** tienen que ver con ejecuciones vocales e instrumentales, por lectura facilitada y/o a primera vista, y por imitación, de motivos melódicos, melodías, discursos rítmicos y bajos armónicos respetando siempre las dificultades propias del nivel.
- La producción vocal e instrumental de melodías, las producciones gráficas para representar ideas musicales, la producción de enlaces armónicos, la improvisación de ideas musicales y la improvisación de acompañamientos son algunos de los contenidos procedimentales vinculados a la **Producción-Creación**.

Contenidos actitudinales:

Los contenidos actitudinales incluyen la participación en la realización y puesta en acto de proyectos musicales grupales, valorando la diversidad de propuestas y el intercambio de experiencias como fuentes de aprendizaje; la valoración de las producciones propias y de otros, reconociendo los aportes musicales con relación al contexto sociocultural y a las características de la situación comunicativa; el análisis crítico y reflexivo de producciones musicales, considerando las decisiones a nivel de los materiales y elementos del Lenguaje Musical y sus relaciones con las intenciones interpretativas y de comunicación y la disposición para el cuidado de los materiales.

Metodología

Los tres ámbitos de enseñanza aprendizaje que se plantean desde el programa general de estudios para Fundamentos Musicales e Improvisación están directamente vinculados a los modos de conocimiento y hay en cada caso, áreas de conocimiento musical que son privilegiadas. Desde la metodología, se tratará además de implementar estrategias que permitan una fuerte vinculación de estos modos de saber, promoviendo además instancias de aprendizaje en diversas situaciones de manera de poder generar la relación de contenidos en contextos disímiles.

- **Percepción-Reflexión:**

La importancia se centra en este caso, en la percepción de los elementos del lenguaje pero contextualizados; en el análisis de obras de diferentes repertorios, relacionando los elementos y vinculándolos con la estructura global y con el carácter expresivo; y en la transcripción de los discursos ya sea utilizando el código simbólico convencional o representaciones gráficas analógicas, de acuerdo con las características de las obras y con los niveles de aprendizaje de los alumnos. En esta instancia resulta de fundamental importancia el rol mediador del docente y su gestión de estrategias metacognitivas.

- **Ejecución-Re-Creación:**

Aquí se promueven realizaciones vocales e instrumentales, a partir de la enseñanza y la interpretación de discursos musicales socializados, incluyendo la decodificación instrumental de melodías y acompañamientos armónicos, utilizando procedimientos diferentes para la resolución; la lectura facilitada, con ayudas didácticas para la decodificación del código escrito e intervención de la memoria auditiva; y la lectura a primera vista de discursos rítmicos, melódicos y armónicos. La intervención docente en esta instancia guía y facilita los aprendizajes favoreciendo así la vinculación del alumno con los conocimientos.

- **Producción-Creación:**

En este caso, se promueve la elaboración de discursos socializados por improvisación, utilizando elementos del lenguaje musical presentados en clase, con la intervención de otros, provenientes del conocimiento experiencial e intuitivo, relacionando las características de los elementos del Lenguaje Musical, en sus instancias de producción, ejecución y percepción. Las estrategias metodológicas deben por un lado favorecer situaciones de producción y por otro crear un espacio propicio para el análisis reflexivo de las propias producciones.

Evaluación

En el marco de una mayor vinculación de la evaluación con el desarrollo de competencias estético musicales, se intenta evaluar en forma cualitativa atendiendo tanto a los procesos como a los productos de aprendizaje. En forma continua y sistemática se implementan entonces, estrategias para trabajar por un lado en el análisis de los errores, en la toma de conciencia y la capitalización de los mismos y para promover por otro lado, la valoración de las múltiples respuestas frente a una misma situación-problema. La implementación de este tipo de estrategias resulta de fundamental importancia para un desarrollo interpretativo y expresivo. Cabe aclarar que no solamente se tienen en cuenta las situaciones particulares sino que además se trata de ubicar los desempeños en relación con la totalidad del proceso de aprendizaje.

Criterios de acreditación

Son logros mínimos: transcribir puntualmente melodías de hasta cuatro compases con las características previstas para el nivel; ejecutar vocalmente lecturas melódicas manteniendo en centro tonal y con contexto armónico; transcribir puntualmente discursos rítmicos de cuatro compases atendiendo al tipo de comienzo y con indicación de compás; ejecutar vocalmente y/o con percusión corporal e instrumental lecturas rítmicas logrando precisión y manteniendo la regularidad temporal; reconocer funciones armónicas de I – IV y V en estado fundamental, modo mayor y menor, presentadas en secuencias de acordes plaqué; acompañar armónicamente canciones y melodías (acompañamiento resuelto por audición); memorizar discursos musicales de mayor extensión analizando las características rítmicas, melódicas formales, armónicas, texturales, etc., sin llegar en estos casos a la transcripción.

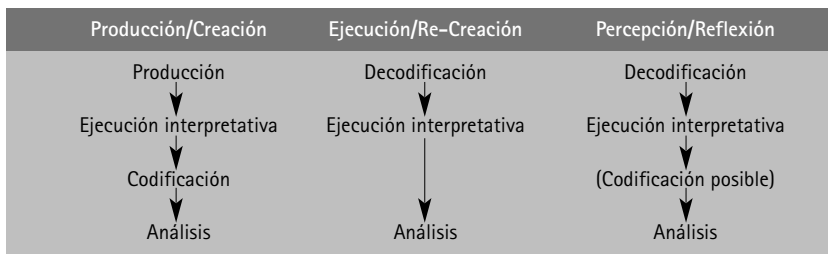
Acerca de las actividades.

Acordes a los lineamientos planteados, las actividades tienden a propiciar conflictos cognitivos, a resolver situaciones-problema, a promover la reflexión sobre lo aprendido y sobre la manera de aprender. Mas que actividades puntuales, forman parte de un proceso, por lo que resulta necesario además, generar espacios para que los alumnos logren relacionarlas entre sí y con el proceso global.

Parte III**Las prácticas pedagógicas en el aula.*****“Los trayectos pedagógicos”***

A partir de todo lo expuesto y dentro de estos marcos teóricos que pri-

vilegian una fuerte vinculación entre la teoría y la práctica, las prácticas pedagógicas en el aula, en Fundamentos Musicales y en este nivel de enseñanza, tienen lugar bajo la forma de trayectos o recorridos pedagógicos que atraviesan la producción-creación, la ejecución-re-creación y la percepción-reflexión, en cada uno de los contenidos establecidos para el nivel, buscando siempre un equilibrio en el desarrollo de las competencias comunicativas, relacionando cada uno de los accesos al discurso respetando las concepciones previas de los alumnos y sin dejar de considerar el discurso en un marco global. Es decir que cada contenido conceptual pasa necesariamente por cada modo de saber, recorriendo un trayecto que puede comenzar en cada uno de los accesos posibles al discurso musical, continúa atravesando los restantes en un equilibrio que es cuidado con el fin de evitar un conocimiento fragmentado.



Desde el punto de vista de los **productos** los trayectos dan lugar, en cada una de sus instancias a discursos musicales creados o recreados, decodificados a partir de la lectura o de la audición, codificados bajo la forma de representaciones gráficas o verbales, y finalmente discursos analizados, o “discursos sobre el discurso”, que involucren un verdadero *metalenguaje*.

La lectoescritura

Por otro lado y dado que “los saberes -conceptos, procedimientos y actitudes-, relativos a *Fundamentos Musicales I a IV*, se centran en el desarrollo de la **percepción musical** y su relación con el aprendizaje de la **lectoescritura**” y que “la **producción** es considerada como el eje del trabajo metodológico, fundamental para el desarrollo de contenidos procedimentales básicos vinculados con la elaboración de discursos musicales”¹¹ planteamos una propuesta en este sentido.

La lectoescritura musical es abordada también desde diferentes accesos, ya se trate de transcribir discursos propios o autorales, como de interpretarlos, ya sea vocal o instrumentalmente, de manera individual o concertando con otros y con grabaciones. Así, se plantean estas posibilidades entre otras:

La partitura codificada a partir de un discurso musical propio: es decir, partituras elaboradas por los alumnos en forma individual o grupal, que consignan uno o más elementos del discurso (en algunos casos sólo se transcribe una línea melódica, en otros se incluye el acompañamiento armónico, indicaciones expresivas, etc.).

La partitura codificada a partir de un discurso analizado por audición: en este caso se trata de partituras que pueden presentar diversos tipos de errores, los que deben ser analizados en clase de manera cualitativa. En este caso se presenta la posibilidad de comparar con partituras originales, lo que propicia actividades valiosas desde el punto de vista de los alcances de las resoluciones autónomas.

La partitura decodificada por lectura con facilitadores: en una primera aproximación a lo que será la lectura a primera vista, las estrategias metodológicas apuntan no sólo a facilitar la lectura mediante ayudas visuales y la ejecución vocal mediante apoyo armónico, sino además a favorecer la conciencia de los procedimientos utilizados por los alumnos de manera de sistematizarlos y tender a una mayor autonomía.

La partitura decodificada por lectura a primera vista: este tipo de trabajo deberá dar lugar a “re-creaciones” de discursos musicales a una y más voces, agregando en algunos casos variaciones o improvisaciones tanto vocales como instrumentales, además de instrumentos melódicos entre los que se incluyen los mirlitones. A capella o con acompañamiento armónico, las interpretaciones deberán encontrar el estilo adecuado a cada propuesta. En el caso de agregar un marco armónico, la adjudicación de las funciones así como la elección del tipo de acompañamiento serán resueltos en lo posible por los mismos alumnos. Es este tipo de trabajo, la grabación es una valiosa herramienta para el análisis que tiende a ajustar cada versión, según críticas y propuestas tanto de los intérpretes como del resto de los auditores.

La partitura orquestal para comparar con las codificaciones: algunas de las propuestas a resolver por audición, permiten una posterior comparación con la partitura “original” lo que da lugar a su vez a análisis y a prácticas interesantes como por ejemplo la lectura simultánea de los diferentes pentagramas mientras se escucha la versión original. Este tipo de lectura de partituras a varias voces se inicia con obras breves o con fragmentos especialmente escogidos para una primera aproximación. El acceso a estas partituras puede partir de la grabación, con trabajos de centraciones sucesivas en planos sonoros o tímbricos, juego concertante, características métricas y rítmicas, tonomodalidad y textura siempre en relación con la globalidad del discurso, pero puede en otros casos anteceder a la grabación, es decir, partiendo de análisis visuales de la partitura como “objeto”, centrando en armaduras

de clave, tipos de clave, sistemas, indicaciones tímbricas, dinámicas, sucesiones y simultaneidades, recorridos visuales, etc., y desde esta perspectiva promover “conjeturas” acerca de como sonará lo escrito, tanto en relación con la escritura convencional como de las indicaciones expresiva, dinámicas, cambios de tempo o métrica, etc. y con las “búsquedas” de lo escuchado en lo escrito.

Desarrollo de una situación problemática.

A modo de ejemplo: **La partitura codificada planteada como resolución de problemas.**

Situación - Problema:

Transcribir individualmente un discurso musical que ya ha sido producido en forma grupal, tratando de realizar una partitura que pueda ser decodificada e interpretada por otras personas aproximándose lo más posible al discurso planteado.

Se tratará por lo tanto de trabajar directamente con el manejo de la información musical y la manera de explicitarla organizadamente con intenciones comunicativas. En este tipo de trabajo, de un mismo discurso musical producido por un grupo de alumnos a partir de un contenido principal, cada uno plantea una alternativa posible que no necesariamente coincidirá con los demás planteos. Es aquí donde reside la principal riqueza de esta propuesta, no solamente porque cada alumno puede apreciar otras alternativas posibles, otros puntos de vista, sino además porque al “defender” su producción gráfica, cada alumno pone en juego prácticas metacognitivas que lo acercan a una mayor autonomía.

Si bien las posibilidades son muchas, en general, se dan dos grandes tipos de representaciones gráficas según se intente transcribir toda la información o se trabaje por esquemas. En el primer caso, por ejemplo, ante un trabajo de producción rítmica, algunos alumnos optan por transcribir todos los motivos rítmicos indicado sucesiones y/o simultaneidad y en algunos casos planos sonoros en relación con las fuentes instrumentales. En el segundo caso, en cambio, otros alumnos optan por esquemas e indicaciones dan cuenta de cada motivo rítmico, cada instrumento, el orden de la ejecución y los planos sonoros. Las transcripciones del primer tipo, o “figurativas” revisten la ventaja de la “visualización” del discurso completo y muestran claramente el transcurso temporal. En el segundo caso, las transcripciones de tipo “esquemáticas” presentan un abordaje más “sintético” donde la misma información se resuelve a través del lenguaje verbal y/o de gráficos que no necesariamente (o al menos no exclusivamente) son musicales. Lógicamente, estos dos grandes tipos de “partituras” también pueden presentar una gran diversidad de variantes

y combinaciones, que enriquecen aun más los análisis posteriores.

Finalmente, también puede constituir una actividad de síntesis, dado que involucra muchos aspectos, habilidades y contenidos los que serán todavía más internalizados en la medida en que puedan ser explicitados por los alumnos con la mediación del docente.

Citas

- ¹ Marco Teórico del Proyecto Institucional, p. 9, 12 y 13.
- ² Marco Teórico de la Línea Percepción y Construcción de Discursos Musicales, p. 4.
- ³ Proyecto Institucional, p. 12 y 13.
- ⁴ Marco Teórico Departamental, p. 24.
- ⁵ Op. Cit.
- ⁶ Marco Teórico de la Línea “Percepción y Construcción de Discursos Musicales”.
- ⁷ Marco Teórico de la Línea “Percepción y Construcción de Discursos Musicales, p. 5.
- ⁸ Ibidem.
- ⁹ Marco Teórico del Proyecto Institucional, p. 22.
- ¹⁰ Marco Teórico Departamental, p. 45 y 46.

ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS MUSICALES EJE HISTÓRICO TEMÁTICO

Prof. Pablo Adrián Díaz

El desarrollo de las asignaturas en el período 1999–2005

Las asignaturas Análisis de los Discursos Musicales (ADM) y Eje Histórico Temático (EHT) revisan sus contenidos y metodología en estos años, en consonancia con algunas modificaciones operadas en el proyecto departamental y en el proyecto institucional. Los cambios han atendido a las evaluaciones y el seguimiento llevado a cabo por el profesor y el coordinador a partir de los perfiles educativos, y las necesidades y procesos posibles de aprehender, en los diferentes niveles, al interior de la especialidad y en conjunción con las otras áreas del conocimiento.

En ADM y EHT se implementa una reforma gradual en el enfoque y en los contenidos. En el año 1999 se decide el destino ADM sólo a la especialidad de música en el tercer ciclo, a partir del 7º año de estudios y, conjuntamente, se realiza un intercambio de contenidos entre ADM y EHT, con los respectivos ajustes en cada año.

Entre los años 2003 y 2004 dicha reforma alcanza a EHT y, reordenando los contenidos de ADM con correlatividad en el ciclo superior, se establece la articulación entre ambas. Actualmente, en la dinámica del plan de estudios, se proyectan a futuro las siguientes modificaciones:

- establecimiento de EHT en tercer ciclo y ADM en el ciclo superior,
- estructurar ADM todos los años del ciclo superior,
- incorporación de contenidos histórico musicales en la Orientación Magisterio.

Organización actual de la materia en el plan de estudios

Destinada a las orientaciones de Códigos Socializados y Códigos Experimentales.

Tercer ciclo: ADM 7º, 8º y 9º años

Ciclo superior: EHT 2º, 3º y 4º años

Se propone la construcción de un conocimiento sobre el discurso musical a partir de:

- la individualización los componentes del lenguaje musical,
- un reconocimiento de sus rasgos en su correlato histórico,
- un establecimiento gradual de categorías y herramientas de análisis.

En este sentido, los puntos pertinentes a la Historia de la Música se abordan desde perspectivas diferentes, agrupados en grandes áreas cronológicas:

- 7º, 8º y 9º años de ADM y 2º de EHT: principales períodos histórico musicales con omisión de estilos de transición, que serán abordados en los años posteriores;
- 3º año de EHT: períodos que transcurren desde el siglo XVII hasta el siglo XIX inclusive;
- 4º año EHT: siglo XX a la actualidad.

El enfoque-con las transformaciones, adecuaciones y selección de contenidos pertinentes a los niveles, ciclos y años de enseñanza correspondientes-se inspira en el programa de estudios de la Cátedra de Historia de la Música¹ de la Facultad de Bellas Artes.

Las transformaciones se realizaron bajo la supervisión del equipo directivo actual y de las distintas gestiones de coordinadores de área y jefes de departamento.

Fundamentación

Las asignaturas Análisis de los Discursos Musicales (ADM) y Eje Histórico Temático (EHT) forman parte del proyecto general del Bachillerato de Bellas Artes, dirigido al análisis y producción de discursos desde las especialidades. La premisa es brindar a los estudiantes una instancia de reflexión sobre la música en su carácter comunicacional y como producto cultural, en un marco que permita la construcción y comprensión conceptual / perceptual de los códigos del lenguaje, géneros y modos de producción musicales.

En este sentido, la música puede ser interpretada en el transcurso de la historia, enlazando una visión comparativa entre pasado y presente, partiendo de situaciones contemporáneas, haciendo un recorrido desde características generales a particulares, atendiendo a la producción y recepción musicales como emergentes de una necesidad estético-expresiva de una época, (y que son modeladas por diversas situaciones de entorno sociocultural).

Análisis de los Discursos Musicales

- 7º año: con modalidad de introducción a los temas histórico musicales, se buscará dar un marco cronológico junto con los principales rasgos de los contextos de surgimiento y circulación del discurso musical y, consecuentemente, de alguno de los aspectos más significativos de su lenguaje.
- 8º año: se abordarán la configuración, correlatividad histórica y superación de los principales géneros, tipos de composición y modalidades de concertación; el estudio se orienta hacia las características más relevantes de los tipos de composición, con relación a las peculiaridades del contexto histórico-cultural en el que surgen, y estableciendo conexiones con el entorno de producción contemporáneo.
- 9º año: se estudiarán los aspectos sintácticos del lenguaje musical en las correspondientes épocas.

7º año

Objetivos de la materia

- Comprensión de los principales rasgos de la producción musical con relación al contexto socio cultural
- Introducción al lenguaje musical teniendo en cuenta su construcción histórica.

Expectativas de logros

- Conocer y comprender las características relevantes de los contextos de circulación del discurso musical.

Contenidos conceptuales

U.1-El discurso musical como producto cultural.

- El lenguaje musical, sus componentes.
- El modelo informacional; roles del compositor, intérprete y público.
- Ámbitos de producción y recepción, música académica, folclórica y popular, sus relaciones.

U.2- El discurso musical y el contexto sociocultural: Edad Media y Renacimiento.

- Organización cronológica de los períodos musicales.
- La música religiosa y profana en la Edad Media. Origen del canto gregoriano y surgimiento de la polifonía, Ars Antiqua y Ars Nova.
- Las escuelas franco-flamenca y borgoñona en el Renacimiento del siglo XV y siglo VI. Música vocal polifónica sacra y profana

U.3-El discurso musical y el contexto sociocultural: Barroco, Clasicismo y Romanticismo

- Periodización y subdivisiones según la Historia de la Música.
- La música en los ámbitos cortesano, religioso y burgués en los siglos XVII y XVIII. Cambios en las concepciones musicales posteriores a la revolución francesa.
- Música vocal e instrumental. La orquesta y otras agrupaciones.

U.4-El discurso musical y el contexto sociocultural: El siglo XX.

- Principales tendencias, cronología. Primeras vanguardias. Período de entre guerras. Influencia de la tradición clásico romántica y renovación del lenguaje musical.
- La música de posguerra: renovación del material sonoro, música concreta y electrónica. Nuevos modos de producción sonora y concepciones musicales.

Contenidos procedimentales

- Identificación de los rasgos principales del discurso musical.
- Investigación del contexto cotidiano para la construcción del concepto de discurso musical y contexto.
- Observación, análisis y comparación de diversas manifestaciones musicales.

- Observación, identificación y análisis de los principales rasgos de los contextos históricos, y de la relación con la producción musical

Metodologías: Estudio de los períodos de manera diacrónica. Audición orientada, análisis y comparación de obras y fragmentos musicales. Lectura en clase atendiendo a los conceptos específicos con posterior explicación y ejemplificación. Uso de experiencias personales de los alumnos en la producción y ejecución musical (composiciones, audiciones de clase y conciertos)

Evaluación

- La comprensión de los contenidos estudiados.
- Adquisición y correlatividad de conceptos específicos.
- Aportes de interés temático.

Recursos materiales: Fichas y guías de lectura. Material bibliográfico extraído de diferentes fuentes. Partituras y grabaciones de obras musicales. Instrumentos musicales. Videos musicales y cine. Artículos periodísticos de medios especializadas. Material fotográfico y reproducciones de imágenes.

Acreditación: Conocer aspectos generales del discurso musical con relación a los rasgos del contexto histórico en los períodos estudiados.

8º año

Objetivos

- Conocimiento y comprensión de las características de las modalidades de concertación, tipos de composición y medios de producción musical en las diferentes épocas.
- Desarrollo de un criterio de audición reflexiva.

Expectativas de logros

- Conocer y comprender las características relevantes de los géneros y tipos de composición musical en cada período estudiado.
- Apreciar y comprender a los tipos de composición, y maneras de concertación musicales, como manifestaciones propias de contextos históricos-culturales.

Contenidos conceptuales

U.1 El discurso musical en el contexto musical contemporáneo

- Criterios de clasificación de los tipos de composición, aspectos históricos
- El siglo XX: tipos de composición en las tendencias contemporáneas con relación a los ámbitos académico, popular, folclórico y sus relaciones.

U.2 Edad Media y Renacimiento:

- Música vocal: canto gregoriano, organum, motete, principales géneros profanos.
- Música instrumental: a partir de modelos vocales, improvisación, danzas.

U.3-Barroco, Clasicismo y Romanticismo:

- Música vocal e instrumental. Géneros solistas, de cámara y sinfónicos: ópera, concierto, suite, sonata, sinfonía.

U.4-El Siglo xx:

- Crisis, transformación y abandono de los géneros clásico-románticos. Nuevas modalidades académicas. Tipos de composición en músicas académica, folclórica y popular, sus relaciones.

Contenidos procedimentales:

- Audición y comparación de diversas manifestaciones musicales. Análisis de las posibles clasificaciones de género.
- Investigación bibliográfica del contexto histórico cultural en cada período.
- Identificación y análisis de los rasgos de género y modalidades de concertación, con relación al entorno cultural.

Metodologías: Iniciación del estudio a partir del análisis de situaciones actuales. Análisis y comparación de obras y fragmentos musicales, atendiendo a las cualidades de género. Estudio de los períodos de manera diacrónica. Creación por parte del alumno de la modalidad en la presentación y exposición de trabajos.

Evaluación:

- Conocimiento, comprensión y aprehensión de los contenidos estudiados.
- Adquisición, correlatividad y aplicación de conceptos y vocabulario específicos.

Acreditación: Conocer los principales rasgos de los géneros con relación a los aspectos de contexto histórico en los períodos musicales estudiados

Recursos materiales: Material bibliográfico extraído de diferentes fuentes.

Grabaciones y videos de obras musicales. Fragmentos de videos de cine. Apuntes de clase. Material extraído de experiencias personales de los alumnos en la ejecución musical (audiciones de clase y conciertos).

Eje Histórico Temático

- 2º año: como correlativo y continuador de la materia ADM, propone una síntesis de carácter integrador a partir de la revisión de los contenidos desarrollados en esta última, centrándose en la evocación de contenidos centrales y en el análisis a partir de la práctica musical.
- 3º año: se inicia un corte histórico desde el Barroco y continuando en diacronía con el Clasicismo y Romanticismo. El estudio busca retomar, de manera general, los aspectos distintivos del lenguaje musical desde sus elementos primarios y secundarios, (melodía, armonía, ritmo, textura y timbre), para profundizar en sus aspectos formales. Dicha elección se realiza contemplando la importancia en la música occidental de la configuración, sistematización, desarrollo y crisis de la tonalidad y su impacto en las formas y géneros musicales.
- 4º año: en correlatividad se plantea continuar el estudio histórico de las problemáticas del siglo XX y actualidad (proyecto en el cual se está trabajando a fines de implementarse en el ciclo lectivo 2005).

2º Año

Objetivos

- Afianzamiento de los principales rasgos del discurso musical en cada período histórico
- Desarrollo de audición y sentido crítico a través de los conocimientos previos, la reflexión y la posibilidad de significar los vínculos entre el pasado y la actualidad.

Expectativas de logros

- Reconocer y caracterizar los rasgos relevantes del discurso musical en los períodos estudiados.

Contenidos conceptuales

U.1-Edad media y Renacimiento.

- Organización melódica modal, ritmo libre y divisivo, ritmo y métrica proporcional.

- Surgimiento y desarrollo de la polifonía, tipos de contrapunto. El texto, la textura y la imitación como estructurantes de la obra.
- El Manierismo: cromatismo y disolución de la modalidad.

U.2-Barroco, Preclasicismo, Clasicismo y Romanticismo

- Organización rítmico-melódica, uso y evasión de la regularidad rítmico métrica.
- Surgimiento, sistematización, expansión y crisis de la tonalidad, su incidencia en la organización formal. Elaboración motivico temática como principio estructurante. Relación de las principales formas y tipos de composición. Aria y Recitativo La monodía acompañada.

U.3-Siglo XX

- Primeras vanguardias y abandono de la tonalidad. Dodecafonismo, serialismo. Neotonalidad Música de posguerra: uso no convencional de los instrumentos, nuevos materiales, nuevas fuentes sonoras. Concepto de aleatoriedad. De la música concreta y electrónica a la música computarizada.

Contenidos procedimentales

- Analizar los aspectos de los materiales, a partir de la audición y ejecución de obras y fragmentos musicales y la utilización de distintas fuentes bibliográficas.
- Analizar y reconocer los rasgos más evidentes de los materiales, en los períodos históricos, a partir de la audición, la ejecución de obras y fragmentos musicales, el apoyo bibliográfico.
- Investigar y extraer datos de fuentes bibliográficas, música grabada, videos u otra Identificación de los rasgos principales del discurso musical. Observación, análisis y comparación de obras.

3º Año

Objetivos

- Conocimiento y comprensión de los rasgos estudiados del discurso musical en los movimientos y estilos estudiados.
- Desarrollo de la audición y sentido crítico para efectuar la transferencia en la realización particular, a través de los conocimientos previos, la reflexión y la posibilidad de hallar vínculos entre el pasado y la actualidad.
- Expectativas de logros
- Reconocer y caracterizar las características relevantes del discurso

musical desde sus aspectos formales en los períodos estudiados.

Contenidos conceptuales

U.1- Barroco

- Barroco temprano: el bajo continuo, la monodía sustentada por acordes, el estilo concertato. Multiseccionalidad, principios y recursos formales de contraste y variación, ritornello y bajo ground.-Barroco medio y tardío: Desarrollo de la armonía tonal y su relación con la forma. Contrapunto imitativo, unidad y elaboración motivica. Fuga: como forma y como recurso compositivo. Forma de pieza de suite y aria da capo. Algunos géneros concierto, ópera, suite, sonatas da chiesa y da camera.

U.2- Preclasicismo y Clasicismo

- Preclásico: fragmentación discursiva. Disolución de la textura contrapuntística.
- Clasicismo: diseño melódico-rítmico. Sistematización de la tonalidad y su incidencia en las formas. La simetría como principio estructurante. Forma sonata, rondó, tema con variaciones. Relación de las formas con los géneros sinfónicos, de cámara y solista.

U.3-Romanticismo

- Expansión de la tonalidad, asimetría melódica, regularidad rítmico métrica. Continuidad y ampliación de las formas y géneros clásicos. Desarrollo de las microformas. Las tendencias programática y formalista. Las escuelas nacionales. Postromanticismo, crisis del sistema tonal. Algunos géneros: música para piano, sinfonía, poema sinfónico, drama musical.

Contenidos procedimentales

- Analizar los aspectos de los materiales, a partir de la audición y ejecución de obras y fragmentos musicales y la utilización de distintas fuentes bibliográficas.
- Analizar y reconocer los rasgos más evidentes de los materiales a partir de la audición, la ejecución de obras y fragmentos musicales, y del apoyo bibliográfico. Investigar y extraer datos de fuentes bibliográficas, música grabada, videos u otra. Identificación de los rasgos principales del discurso musical.
- Observación, análisis y comparación de obras.

Criterios comunes a 3° y 4° años

Metodologías: Análisis y comparación orientada de obras musicales. Ejecución de obras y fragmentos musicales. Exposición grupal de los temas. Revisión de bibliografía utilizada en el ciclo anterior. Análisis de contextualización histórica en obras de interés del alumno. Intercambio y confrontación de información variada.

Evaluación.

Se evaluará:

El conocimiento, comprensión y aprehensión de los contenidos teniendo en cuenta las capacidades individuales. Adquisición y correlatividad de conceptos y vocabulario específico. La modalidad de las propuestas de los alumnos en la presentación de trabajos grupales o temas de su elección.

Acreditación

2° año: Identificar y reconocer los aspectos principales del discurso musical y tipos de composición con la correspondiente ubicación histórica.

3° año: Conocer los principales rasgos formales del discurso musical junto con la correspondiente ubicación histórica en los períodos estudiados.

Recursos materiales: Textos varios. Apuntes de clase. Instrumentos musicales. Partituras. Videos música y cine, grabaciones, artículos periodísticos.

Criterios complementarios comunes a las dos materias

Objetivo:

Desarrollo de la audición reflexiva.

Expectativas de logros:

Apreciar los aspectos del discurso musical y de contextos del pasado relacionándolos con los de la actualidad.

Metodologías:

Recopilación e intercambio de información variada. Relevamiento de ideas previas. Uso de cuadros sinópticos/redes conceptuales. Exposición del docente/alumno. Desarrollar propuestas de los alumnos con relación a los contenidos. Trabajos prácticos grupales e individuales. Trabajos de ampliación de temas por parte del alumno. Investigación grupales. Creación por parte del alumno de la modalidad en la presentación y exposición de trabajos. Propuestas de los alumnos con relación a los contenidos. Cuadros sinópticos.

Evaluación

Se evaluará:

El proceso de razonamiento, habilidades, competencias y resultados desarrollados durante el curso. Resolución y aprobación de exámenes parciales. El desempeño participativo individual en clase y en trabajos grupales. Presentación y aprobación de la totalidad de los trabajos prácticos solicitados. La actitud: responsabilidad en el cumplimiento de presentación y entrega de trabajos prácticos en los tiempos establecidos. Concepto general del alumno.

Instrumentos evaluativos

Evaluación diagnóstica inicial. Evaluación del proceso: preguntas orales del tema o actividad del día y de los temas correlativos entre unidades. Exposiciones orales atendiendo al uso de lenguaje específico. Observación directa. Proyectos individuales o grupales. Trabajos prácticos escritos. Exámenes escritos parciales. Coloquios grupales. Evaluación de resultado.

Citas

- ¹ Cátedra Historia de la Música, a cargo de los prof. Carpinetti, Mario y prof. Guzmán, Gerardo. El autor del presente proyecto es integrante de la misma.
- ² El proyecto de 9º año no se presenta dado que el autor no se desempeña como profesor en el mismo.

Bibliografía

- Aguilar, María del Carmen*; Glocer, Silvia; Percossi, Eduardo; *Apreciación Musical I*, ISBN: 950-43-9610-0, Bs. As., Argentina, 1998.
- Bennet, Roy*. *Analizando los estilos musicales*, Cambridge University Press, 1992. Traducción: Rivarola Carlos F., Ed. AKAL, Madrid, España, 1998.
- Calabrese, Omar*. *El lenguaje del arte*. Ed. Paidós Ibérica.
- Casares Rodicio, Emilio*: *Música y actividades musicales, BUP 1*, Ed. Everest Madrid, España,

- Fischerman, Diego.* La Música del siglo XX. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1998.
- Kühn, Clemes.* Tratado de la forma musical, Ed Labor.
- Monjeau, Federico.* La invención musical- 1º Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 2004.
- Morgan, Robert P.* La Música del siglo XX. Ed. Akal, Madrid, España 2º ed 1999.

LOS GRÁFICOS MUSICALES

UN RECURSO ESTRATÉGICO

Lic. Florencia E. Bertone

Una de las metas fundamentales en cualquier proceso de formación musical inicial es transformar a los alumnos, de receptores pasivos y desmotivados, en protagonistas interesados y activos. De acuerdo a este enfoque de formación, lo importante no es dotar al alumno con nociones y prácticas mecánicas, dejando inertes su intelecto y su emoción. Lo importante es hacer nacer en él el deseo y el impulso de continuar la experiencia musical de forma autónoma (Delfrati, 1989).

Disfrutar de la audición de obras musicales como forma de comunicación, fuente de enriquecimiento cultural, placer personal, interesándose por ampliar y diversificar sus preferencias musicales y, fundamentalmente, como vía *de acceso al conocimiento musical* es uno de los objetivos de la materia Conjunto Vocal e Instrumental del Ciclo Básico del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP.

A través de la audición de obras, orientada por el docente, los alumnos se encuentran en posición de abordar análisis y consideraciones, en relación no sólo a las cuestiones de índole emocional o apreciativo, que éstas le impriman, sino también a los aspectos formales y estructurales de las mismas.

El problema mayor acontece, en el caso de la enseñanza de la práctica musical académica, por el hecho de que, en general, la lecto-escritura musical y la práctica musical no establecen una relación de paralelismo entre sus desempeños. Esto significa que las capacidades de producción musical de los alumnos superan sus conocimientos y dominios en términos del lenguaje.

En tal sentido, e intentando superar esas divergencias durante el curso de la asignatura, he utilizado los llamados “Gráficos Musicales”²¹, “ para conducir e inducir a la audición activa de la música.

Los Gráficos Musicales, sin ser partituras, contienen el guión del material sonoro de las obras musicales contempladas. De tal manera el alumno es capaz de seguir, a través de ellos, el devenir del discurso musical, siendo consciente, en cada momento, de lo que pasó, de lo que está pasando y de lo que queda por pasar en el transcurso de la audición. Constituyen una representación de los elementos que convergen en una obra musical (ritmo, frases, timbres, compases, etc.), manifestados a través de grafías y símbolos no convencionales, que pretenden reflejar la mayor cantidad de factores intervinientes en la misma. Podríamos decir que es una alternativa a la partitura convencional, que sin sustituirla, se encuentra al alcance de los alumnos en sus primeras fases de aprendizaje.

Las características más sobresalientes son las mismas que los clasifican como un importante recurso didáctico:

- Presentan una visualización de la obra muy global y sencilla, facilitando su comprensión, seguimiento y análisis.
- Lo pueden realizar los mismos alumnos, generando sus propias “partituras”, valiéndose de sus conocimientos e imaginación, cuando aún no cuentan con las herramientas necesarias para la transcripción convencional de la música.

A través de la audición activa de la música (sustentada por el Gráfico Musical) son muchos y variados los objetivos que pueden alcanzarse, como también los contenidos que se podrán desarrollar. En general, si tratamos con una obra musical de mayor envergadura que una canción tradicional (en general obras de mediano aliento), son infinitos los aspectos que pueden desarrollarse. Todo dependerá del enfoque con que se realice la audición y se presente o construya el Gráfico Musical.

Esta convergencia de contenidos posibilitará un proceso de asimilación de los conocimientos por parte de los alumnos, consistente en un proceso activo de incorporación y reconstrucción de saberes, interrelacionándolos y reelaborando esquemas. Se realizan, de este modo, realizando aprendizajes signi-

ficativos, en los cuales se puedan establecer relaciones entre el contenido que se aprende y los ya adquiridos en instancias anteriores. Resulta, así, contrapartida a una incorporación pasiva de información aislada, inconexa y almacenada en compartimentos estancos. Esta “globalización” de los contenidos posibilitará un tratamiento de los mismos en forma permanente, dotando al proceso de enseñanza-aprendizaje de una gran continuidad y coherencia.

Las prácticas de expresión y producción realizadas por los alumnos constituyen vías de acceso para hacer comprensible en ellos el lenguaje musical. Todas estas experiencias son las que facilitan el camino de la audición reflexiva de la música. Es por ello que utilizamos, como medio de traducción del lenguaje musical, estos “perfiles estructurales de la música”.

Por otra parte, la modalidad de trabajo en grupo propicia la adquisición de valores y normas de convivencia. La experiencia musical grupal promueve la valoración de los esfuerzos propios y ajenos, da la posibilidad de estimular a quien lo necesite, favorece la escucha y la autoescucha, permite participar y colaborar en función de nuestras posibilidades y limitaciones y requiere un funcionamiento basado fundamentalmente en los afectos y en el respeto.

Mediante ellos se pretende:

- Analizar obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural.
- Participar en actividades musicales con una actitud abierta, interesada y respetuosa, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con los aportes de los demás.
- Elaborar juicios y criterios personales, mediante el análisis crítico de los diferentes elementos que convergen en la música.
- Utilizar de forma autónoma y creativa diversas fuentes de información (partituras, medios audiovisuales y otros recursos gráficos) para expresar los procesos musicales involucrados.
- Aplicar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes desarrolladas, interpretando y acompañando con instrumentos y la voz las piezas y obras musicales seleccionadas para cada fin.
- Expresarse con cierta soltura mediante la voz y los instrumentos musicales utilizados en el aula.
- Analizar el hecho sonoro en función de los parámetros sugeridos (altura, intensidad, duración y timbre)
- Registrar de manera gráfica las composiciones, arreglos e instrumentaciones elaboradas individualmente o en grupo, con acuerdo del mismo, valiéndose de los recursos convencionales y no convencionales con que se cuenta.

- Concertar entre el grupo la ejecución de la instrumentación, sincronizándola a la banda sonora grabada.

Los gráficos musicales pueden presentarse antes o después de la primera audición, o bien pueden ser elaborados y/o completados por los alumnos a partir de ésta. En general, si los objetivos propuestos tienen que ver con la incorporación de nuevos contenidos, el gráfico se presenta con anterioridad a la audición, constituyendo así un punto de referencia para el anclaje del nuevo saber. Pero en otros casos, pueden ser el medio para la puesta en acción de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas, en cuyo caso dicho recurso se vuelve doblemente efectivo si su producción forma parte de las actividades a realizar. Entre estas dos situaciones, la acción de completar la información faltante en el gráfico propuesto constituye un camino fehaciente de reafirmación y control sobre lo que se está enseñando.

A continuación y a modo de ejemplo, se presentan gráficos musicales elaborados en clase con el objeto de instrumentar obras seleccionadas a tal fin. Dichos gráficos son el resultado de muchos borradores previos realizados por los alumnos, en sucesivas audiciones de las obras. Con el devenir de las actividades propuestas se llegó a la instrumentación de la misma por parte de los alumnos y su consiguiente gráfico musical.

Ejemplo 1. “*Marcha Turca*” de Las Ruinas de Atenas . L.V.Beethoven Ver Gráfico N° 1 (corresponde a obra completa)

Bloques de contenidos trabajados:

Elementos Rítmicos:

- Tiempo, Metro y Pie
- Ritmos : Células Rítmicas, Motivos
- Compases.

Estructura Formal:

- Frase , Antecedente y Cosecuente
- Partes
- Criterios Formales: Permanencia, Variación y Cambio
- Denominaciones A B C A' etc.

Instrumentos Musicales:

- Cuerdas frotadas, percutidas, punteadas.
- Vientos de madera y metal
- Percusión: sonido determinado e indeterminado.
- Agrupaciones musicales: la orquesta.

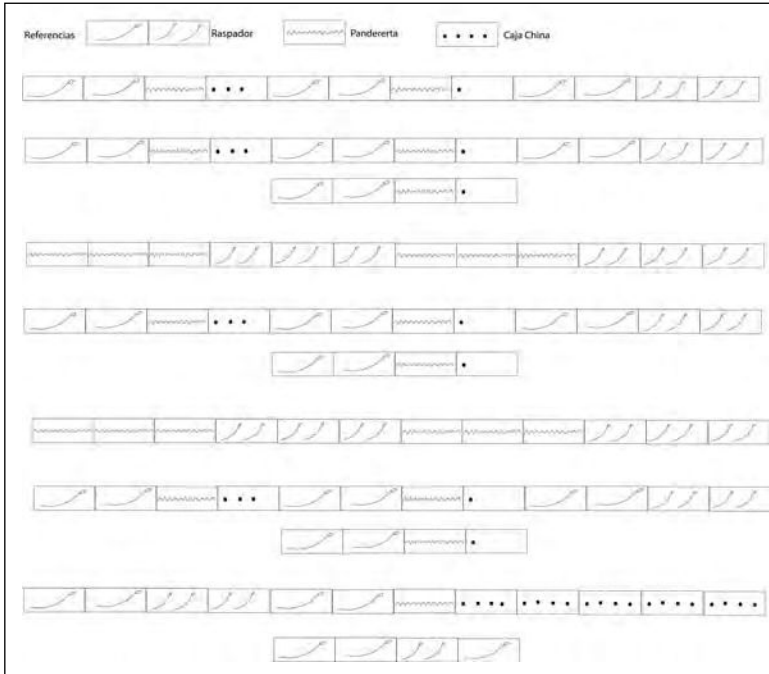


Gráfico 1

Ejemplo 2 . “Marcha de Radetzky ” de Johann Strauss (p)

Ver Gráficos N° 2 y 3 (corresponden a obra completa)

Bloques de contenidos trabajados:

Elementos Rítmicos:

- Tiempo, Metro y Pie
- Ritmos : Células Rítmicas, Motivos
- Compases.

Estructura Formal:

- Partes : Introducción, Tema y Puentes. Criterios Formales: Tema Permanencia, Variación y Cambio
- Denominaciones A B C A, etc.

Campo de las Intensidades: Densidad sonora

- Contrastes tímbricos - Matices

Elementos Melódicos:

- Perfil del diseño melódico

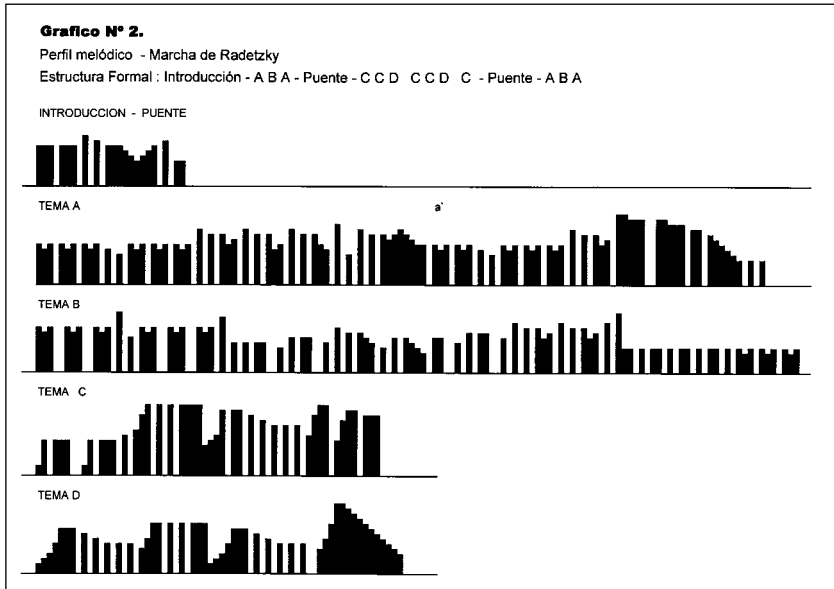


Gráfico 2

En ambos casos, la selección de la grafía más adecuada en función de la elección instrumental realizada y su ejecución durante el discurso musical, sólo tuvo como prerrogativa el no tener necesariamente que vincularse con el código tradicional de la música.






En el caso de la Marcha Turca, el gráfico musical fue construido por los alumnos a partir de sucesivas audiciones, sin tener previamente ningún referente visual. La grafía es puramente simbólica y cada cuadro corresponde a un compás de 2 tiempos. La instrumentación no contiene simultaneidades y los instrumentos seleccionados se distribuyeron en grupos de 4 y 5 alumnos por cada uno. La ejecución se realiza en sincronización con la obra musical grabada.

En la Marcha de Radetzky, la obra se presentó desde su primera audición con el referente del perfil melódico expuesto en gráfico N° 2, lo cual colaboró en la comprensión de la estructura formal. La grafía seleccionada corresponde casi en su totalidad a la grafía convencional del lenguaje musical. La instrumentación varía de acuerdo a la sección que se ejecuta, como así también la cantidad (en número y calidad) de instrumentos. En el último A, se realiza un tutti con todos los instrumentos intervinientes en la ejecución.



Gráfico N° 3



Marcha de Radetzky (Johann Strauss)


Gráfico Musical de la Instrumentación realizada por los alumnos


Referencias :  Triángulo  Platillos  Pandereta  Raspador  Chin-Chin

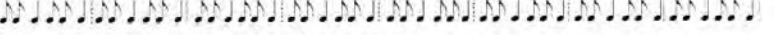
A


 

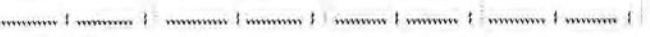
B 

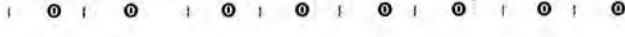






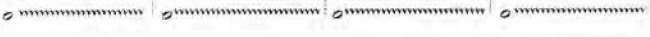
X


C 





D  





Comentario Final:

Las propuestas de audición con soporte gráfico visual realizadas han sido siempre más una sugerencia que una indicación. Las intervenciones de los alumnos, sus opiniones, valoraciones e impresiones y sus críticas positivas y negativas, constituyen en todos los casos una forma de aproximación a la música

, un modo de relacionarse con ella y en ningún caso deben ser rechazadas por el docente o el resto del grupo. Promover el intercambio de opiniones e inducir a su fundamentación redundará en un mayor enriquecimiento en el resultado final obtenido en función de los objetivos propuestos.

La utilización y realización de los gráficos musicales en el desarrollo de las clases han permitido al alumno, en su calidad de oyente y de intérprete, captar - en un sentido amplio - el contenido de la obra musical, hacerse de ella de una forma que le es entendible y manipular los elementos del lenguaje musical, que están a su alcance según sus propios criterios. Esto les genera interés por el gusto intelectual superior que les produce, que de otra forma, sólo les sería patrimonio en años posteriores, al alcanzar cierto grado de dominio y profesionalidad en el tema.

Citas

- ¹ También llamados Esquemas Musicales; Musicogramas, Perfiles Musicales, Partituras en Grafía Analógica.

Bibliografía

- Acoschky, J.* (1997) La Comunicación en la Educación Musical. Revista Eufonía N° 7. Didáctica de la Música. Procedimientos en Educación Musical. Barcelona, España. Editorial Graó.
- Delalande, F.* (1995) La Música es un Juego de Niños. Buenos Aires, Argentina. Editorial Ricordi.
- Dennis, B.* (1975) Proyectos Sonoros. Buenos Aires, Argentina. Editorial Ricordi.
- Ferreiro, E.; Gómez-Palacio, M.* (1982) Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México, España, Argentina, Colombia: Siglo XXI.
- Gainza, V. Ander-Egg, E.* (1995) Puentes Hacia La Comunicación Musical I. Argentina. Editorial Lumen.
- Giraldez, Alsina, Akoschky, Llinares, Díaz Y Llorente* (1998) Revista Eufonía N° 11. Didáctica de la Música. Lenguaje Musical. Barcelona, España. Editorial Graó

- Hernandez Freixinos, J.* La “Otra Partitura”. Revista Eufonía N° 3. Didáctica de la Música. Música y Movimiento Barcelona, España. Editorial Graó.
- Kropfl, F.* (1985) Reflexiones sobre el Fenómeno Musical. Buenos Aires, Argentina. Agrupación Nueva Música.
- LACARCEL MORENO, J.* (1995) Psicología de la Música y Educación Musical. Madrid, España. Visor Distribuciones S.A. Colección Aprendizaje. Vol. CXVI
- La Torre, A. Fortes del Valle, C.* (1997) Aproximación al Concepto de Creatividad desde una Perspectiva Psicológica. Revista Eufonía N° 8. Didáctica de la Música. Creatividad e Improvisación. Barcelona, España. Editorial Graó
- Murray Shafer, R.* El Rinoceronte en el Aula. Buenos Aires, Argentina. Editorial Ricordi.
- Pastor, P.* (1997).La Ideación en la Educación Musical. Revista Eufonía N° 8. Didáctica de la Música. Creatividad e Improvisación. Barcelona, España. Editorial Graó.
- Piaget, J.* (1959) La Formación del Símbolo en el Niño. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Willems, E.* (1956) Las Bases Psicológicas de la Educación Musical. Temas: La escuela en el tiempo .Buenos Aires Argentina. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Willems, E.* (1954) El Ritmo Musical: La escuela en el tiempo .Buenos Aires Argentina. Editorial Universitaria de Buenos Aires -

¿ PODEMOS APRENDER A TOCAR EL PIANO RESOLVIENDO PROBLEMAS ?

Prof. Mirian Tuñez
Prof. María José Zabala

Introducción

Este trabajo encuadra el desarrollo de los primeros pasos de la interpretabilidad pianística, en una metodología de resolución de problemas, a través de la cual, se estimulen y favorezcan vinculaciones entre aspectos técnico musicales de las habilidades de ejecución, con representaciones internas de la música, su formalización conceptual y su realización expresiva.

Propone la construcción y organización de experiencias en pos de la adquisición del conocimiento procedimental propio de la Asignatura Piano, valiéndose de ejemplos, compuestos por alumnos del Ciclo Básico I, Ciclo Básico II, y 7º año de la E.G.B. del Bachillerato de Bellas Artes.

Desarrollo

¿Qué nos planteamos a la hora de elaborar una situación problema?

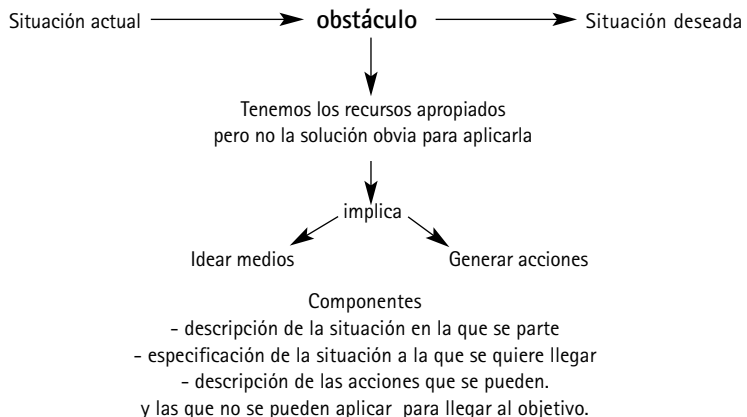
- ¿Cuál es mi objetivo?
- ¿Qué es lo que voy a hacerle adquirir al estudiante que represente para él un nivel de progreso importante?
- ¿Qué consignas debo dar para que se procesen los materiales?
- ¿Qué complicaciones puedo introducir para evitar limitar o deformar el aprendizaje?

La situación problema es una estrategia de aprendizaje que favorece el compromiso de los alumnos y permite la construcción de saberes. Es una tarea compleja, ya que ocasiona un conflicto cognitivo; se presenta como un desafío para el alumno que puede recurrir a más de un tipo de conocimiento. Tiene un sentido, porque estimula algo que él ya conoce, y es concreta porque tiene un fin – un producto- que le solicita una acción real y requiere de conocimientos, técnicas y estrategias. Para Astolfi, una situación problema está organizada alrededor del paso de un obstáculo, previamente bien identificado.

¿Qué es, entonces, un problema?

Según Minervino, estamos frente a un problema cuando existen diferencias entre la situación actual y la que nos proponemos llegar, y no disponemos de un camino directo, -obvio- que nos permita acceder de la primera a la segunda. Un obstáculo se ha interpuesto para lograr la meta deseada, y aunque la persona en juego cuenta con los recursos apropiados para resolverlo, necesita generar algún medio -acciones motoras, intelectuales etc.-, para llegar al objetivo.

Problema



Un problema puede admitir más de una representación y el modo en que se resuelve puede depender de la forma en que ha sido representado. Existen por ello diferentes métodos y técnicas.

La naturaleza de la asignatura –Piano- implica un conocimiento fuertemente procedimental, y la adquisición de éste requiere de mucha práctica, se construye lentamente mediante el aprendizaje perceptual y la práctica de habilidades motoras, guardándose en la memoria bajo la forma de esquemas-sensorio motores implícitos. Este conocimiento procedimental puesto en acto a través de la ejecución pianística, conlleva permanentemente, para su realización, la resolución de problemas. Esta metodología nos permite desarrollar vinculaciones entre los aspectos técnico musicales de las habilidades de ejecución, con las representaciones internas de la música, su formalización conceptual y su realización expresiva.

Siguiendo esta metodología, orientada específicamente a alumnos iniciales (CBI, CBII, y 7º año de la E.G.B:) es que hemos definido dos “Ejes” uno vertical y otro horizontal, desde donde plantear dichos problemas. Al eje horizontal lo denominamos “*topografía*” por hacer referencia al conjunto de particularidades que presenta el teclado en su configuración en teclas negras y blancas, y sus connotaciones dentro del lenguaje musical. Al eje vertical lo denominamos “*coordinación*” por hacer referencia al conjunto de acciones que se producen en la ejecución pianística al concertar ambas manos, y sus connotaciones en la textura musical.

La **topografía** (eje horizontal) compromete a la ubicación y desplazamientos que hacen las manos - tanto derecha como izquierda - en el teclado, siendo seleccionadas para estos ejemplos, la posición fija, la cual implica colocar los cinco dedos en teclas negras o blancas, sin generar ningún desplazamiento; y el cambio de posición, que implica desplazar la mano - en estos ejemplos en especial- hacia teclas contiguas o por salto, respetando básicamente el modelo secuencial.

La **Coordinación** (eje vertical) compromete a las acciones que realizan las manos entre sí pudiendo generar dos grandes tipos de movimientos (que a su vez pueden ser sub-agrupados). El 1er movimiento consiste en tocar en Sucesión – primero una mano y luego la otra –; el 2do movimiento, consiste en tocar en Simultaneidad - ambas tocan a la vez-, siendo seleccionada para este trabajo la Sucesión en Alternancia. Planteamos a continuación tres tipos de problemas y sus resoluciones, a modo de ejemplificación de la implementación de la metodología propuesta.

Problema nº 1

1. Elaborar una obra de recreación a partir de esta frase, cuya *Topografía* involucre un Cambio de Posición y su *Coordinación* sea la *Alternancia*.

Tabla I -Frase propuesta-

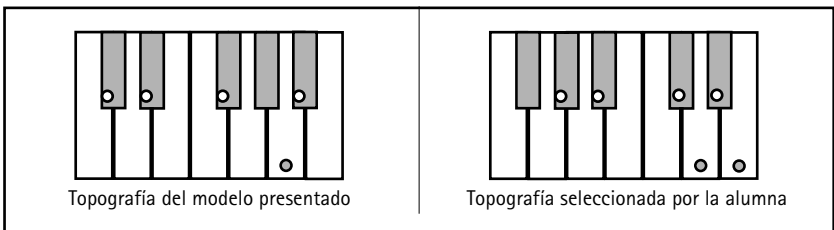


Tabla II -Resolución: Antonella Rodríguez 7º E.G.B. – 2005-



Si analizamos los elementos y el uso que Antonella le dio a los mismos, encontramos que desde el punto de vista de la “*Topografía*”, la alumna seleccionó una nueva agrupación de teclas negras, donde desarrollar una imitación semejante al modelo.

Tabla III –Gráfico topográfico-



Desde el punto de vista de la “*Coordinación*”, rearmó la frase dada para ser tocada por la mano izquierda, elaborando la imitación para la mano derecha, generando de ese modo, una alternancia imitativa. Esto le ha permitido explorar posibilidades motoras de uso de los dedos 5-4 tanto de la mano izquierda como derecha, generando desde el punto de vista del lenguaje un interjuego tonal en Fa# Mayor –menor, poco frecuente en las obras del repertorio inicial.

Problema nº 2 “Juego de sucesiones”

2. Elaborar una obra de recreación, seleccionando alguna de estas opciones de acordes plaqué o acordes arpegiados, cuya Topografía involucre Cambios de Posición y su Coordinación sea la Alternancia Libre.

Tabla IV – opciones de digitación propuestas-

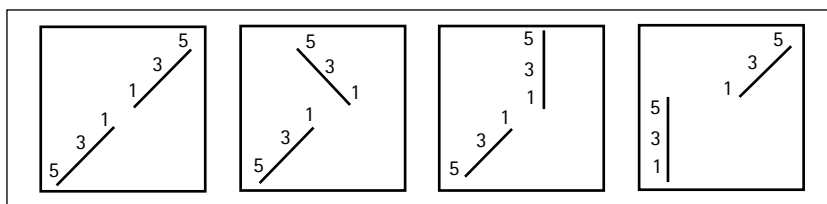


Tabla V -Resolución: Clara García Plandolit CB II- 2003

Si analizamos los elementos y el uso que Clara le dió a los mismos, encontramos que desde el punto de vista de la “*Topografía*”, la alumna gestó un recorrido por las teclas blancas, fusionando dos modelos propuestos 5-3-1- MI / 1-3-5-MD con 1-3-5-MI / 5-3-1 MD, abarcando de esta manera, un extenso ámbito comprendido entre el do grave (segunda octava grave a partir del do central) y el do agudo (segunda octava aguda a partir del do central).

Tabla VI – gráfico topográfico-

Desde el punto de vista de la “*Coordinación*”, armó su obra desde un modelo de acorde arpegiado ascendente y descendente generando, de ese modo, una alternancia libre y priorizando, desde el lenguaje musical, motivos imitativos textuales e invertidos que se desplazan de tecla en tecla, para definirse en la sección final, desde una ambigüedad cadencial; I-V-IV- ... a una cadencia auténtica: IV-V-I. Estos dos aspectos; la imitación de motivos y el uso de la cadencia auténtica como cierre de la obra, le posibilitan explorar sobre coherencia y cohesión textual.

juego de sucesiones

Clara García Plandolit
CBII 03

Tabla V

Problema nº 3 "Preludio"

3- Elaborar una obra de recreación desplazando este motivo, cuya Topografía involucre *Cambios de Posición* y su *Coordinación* sea la *Alternancia*, con un mínimo de situaciones de *Simultaneidad*.

Tabla VII –Motivo propuesto-

Tabla VIII- Resolución Pablo Ruiz 7º año E.G.B.- 2002-

Si analizamos los elementos y el uso que Pablo le dio a los mismos, encontramos, que desde el punto de vista de la "Topografía", el alumno construyó un recorrido en el que logró fusionar e integrar tanto teclas negras como blancas, desde el desarrollo de un modelo – acorde arpegiado- y su contraposición el diseño melódico por grado conjunto ascendente y descendente, usando una gran amplitud de registros.

Desde el punto de vista de la "Coordinación", armó su obra a través de una alternancia libre, que repitió en toda su extensión agregando, alternadamente, situaciones de simultaneidad que quiebran, a modo de color, la repetición del

modelo. Esto le permite, desde el punto de vista del lenguaje, formalizar una obra A-B-A, en la cual, el segmento B se diseña a través de combinatorias escalísticas, que le otorgan un rol de identidad y contraste, que lo diferencian del punto de partida inicial - acorde arpegiado- dando unidad de sentido al texto.

Reflexiones metodológicas

The image displays a musical score for piano, organized into two main systems. The first system consists of two staves (treble and bass clef) in B-flat major and 4/4 time. The second system is more complex, containing six staves. The first two staves of the second system feature a melodic line in the treble clef and a bass line in the bass clef, with a 'FINE' marking at the end of the second staff. The remaining four staves continue the piece with various rhythmic and melodic patterns. A 'Da capo al fine' instruction is placed at the end of the sixth staff, indicating a repeat of the first system. The score is presented in a clean, black-and-white format with clear notation and staff lines.

La propuesta hecha a los alumnos, consiste en presentar un enigma verdadero a resolver, donde la necesidad de resolución es el motor que los guía en la elaboración y/o a apropiación de los elementos intelectuales que serán necesarios en su construcción. Dicha resolución, entendida como serie de procedimientos a emplear, ofrece una resistencia suficiente, que los induce a utilizar los conocimientos anteriores disponibles, así como sus representaciones musicales, para la gestación y elaboración de ideas nuevas.

Dicha propuesta se diseña a partir de una zona próxima, favorable al desafío intelectual, para que la validación de la resolución resulte un modo de estructuración de la situación en sí misma, promoviendo soluciones que van evolucionando desde su aspecto creativo, dependiendo fuertemente de los conocimientos del alumno.

Este enfoque contiene varias instancias: la primera los lleva a resolver el problema, la segunda los habilita en el manejo de estrategias cognitivas en el uso, selección, análisis y organización de la información relevante y la tercera involucra directamente el aspecto expresivo, al cual el alumno apela, en concordancia con su sentido estético.

Tiene, como punto básico de organización, la resolución de una tarea a partir de un tema o área de interés, siendo éste el que genera el lenguaje musical a usar, y no viceversa, lo que le otorga al mismo un valor instrumental.

Los tres procesos cognitivos, implicados en esta metodología; *la representación del problema*, (o sea la activación de una serie de proposiciones o imágenes localizadas en la memoria operativa), *la transferencia* (que se produce cuando el conocimiento activado es aplicado a una nueva situación) y *la evaluación*, (que certifica o no el resultado de la solución), promueven la organización del conocimiento en pos de la construcción de estrategias generales en los procesos de procedimentalización y producción. Pasos previos y básicos en la construcción de la interpretación pianística.

Bibliografía

- Salzer, F. Audición Estructural, España, Labor Editorial, 1990
 Kuhn, C. Tratado de la Forma Musical, España, Editorial Labor, 1990
 Swanwick, K. Música, pensamiento y educación, Madrid, Morata ediciones, 1991

- Hargreaves, D.J.* Infancia y Educación Artística, Madrid, Ediciones Morata, 1991
- Gagné, E.* La psicología cognitiva del aprendizaje escolar, España, editorial: aprendizaje Visor –1991
- Sacristán, G. Perez gomez, I.* Comprender y Transformar la Enseñanza, Madrid, Editorial Morata, 1993.
- Moll, L.M.* Vygotsky y la Educación, (compilador) Argentina, Aique Ediciones, 1993
- Fubini, E.* Música y Lenguaje en la Estética Contemporánea, Madrid, Alianza editorial, 1994
- Eco, U.* Signo, España, Editorial Labor, 1994
- Delalande, F.* La Música es un juego de niños, Argentina, Ricordi Editorial, 1995
- Meirieu, P.* Aprender, sí. Pero ¿Cómo?, Barcelona, Ediciones Octaedro, 1997
- Bertín, J.* La gráfica y el tratamiento gráfico de la información, Ediciones Taurus

LA DECODIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL

Prof. Andrea Aguerre

Introducción

Tradicionalmente la enseñanza de un instrumento musical estaba centrada en la praxis y ejecución de determinadas obras y ejercicios que se consideraban indispensables para una óptima formación. Esto se veía reflejado, en parte, en los programas de estudio donde figuraban como contenidos listas de obras y autores ordenados cronológicamente y por niveles.

En la interpretación musical se consideraba una única versión posible de las obras ejecutadas y dicha versión debía coincidir con la del imaginario social y con un concepto de fidelidad absoluta al compositor y a la partitura. *“...los músicos más importantes y apreciados observan siempre la mayor corrección en sus interpretaciones, y rechazan de plano toda arbitrariedad que atente contra las intenciones del compositor. La más absoluta corrección en la interpretación es la única base sobre la que puede estructurarse un trabajo interpretativo de importancia.”*¹

Esta cita a los grandes pianistas y pedagogos, que caracterizaron un momento histórico de la enseñanza instrumental, muestra claramente el énfasis puesto en la fidelidad al compositor descuidando el rol del intérprete.

En este marco cabe citar una crítica a sostener dichos principios en un contexto distinto al que los originó: *“El producto musical se produce, y los estándares de producción se mantienen, una vez más, sin cuidarse de cuál sea la naturaleza del proceso mediante el cual se obtiene.....insisto en la suprema importancia del proceso artístico, y en la relativa falta de importancia del objeto artístico; el instrumento esencial del arte es la experiencia irrepetible.”*²

Considerando esta problemática, pensando en los procesos de producción musical y adaptando el perfil del instrumentista tanto al contexto actual como al marco teórico institucional del Bachillerato de Bellas Artes es que el planteo de la enseñanza instrumental y los programas de estudio se vieron influenciados por investigaciones provenientes de la lingüística, la semiótica y los propios avances de los estudios sobre el lenguaje y la interpretación musical.

El presente trabajo intentará reflexionar sobre las áreas de interpretación y decodificación de textos musicales a través de un instrumento musical, a partir de experiencias realizadas en la línea departamental de Producción Instrumental, y de transferencias de resultados de proyectos de investigación realizados en la Facultad de Bellas Artes de la U.N.L.P.

Desarrollo

Antes de adentrarnos en las problemáticas del presente trabajo resulta indispensable, para una mejor comprensión, definir el concepto de Texto Musical. Esta definición parte de la base de considerar a la música como un lenguaje, que se inserta en un proceso de comunicación y que involucra: fuente – emisor – canal – mensaje – receptor. “El Texto Musical es una unidad funcional comunicativa de significado complejo que involucra la elaboración de conjuntos de segmentos musicales . Esta elaboración de conjuntos de segmentos se realiza a través de un proceso de composición y concatenación de los mismos, por medio del cual se le ASIGNA coherencia al conjunto...”³

La presente definición proviene de una investigación interdisciplinar realizada en la Facultad de Bellas Artes de la U.N.L.P., en donde se tomó el aparato conceptual de la Lingüística Textual como base para la reflexión acerca de un texto musical.

Los aportes que este marco nos provee supone el considerar a una obra musical con una función comunicativa, con significados múltiples y coherencia discursiva.

El texto musical se nos presenta, entonces, como un objeto observable al que trataremos de dar un sentido a partir de un proceso en el que intervienen múltiples factores, que tiene que ver con sujetos cognoscentes y con textos elaborados con elementos que provee el propio lenguaje.

A partir de estas consideraciones podemos sumergirnos en los conceptos de Interpretación y Decodificación de Textos Musicales a través de la ejecución instrumental, que en los programas de estudio del bachillerato se hallan divididos sólo con fines operativos y a efectos de sistematizar la tarea docente.

La Interpretación de textos musicales

Al reflexionar sobre el proceso de interpretación de textos musicales en el área de instrumento es indispensable considerar los marcos teóricos contemporáneos que tratan dicho concepto.

“La interpretación es el proceso semiótico que explica no sólo nuestra relación con mensajes elaborados intencionalmente por otros seres humanos, sino también cualquier forma de interacción del hombre con el mundo circundante. Precisamente a través de procesos de interpretación nosotros construimos cognitivamente mundos, actuales y posibles.”²⁴

Nos encontramos aquí frente a un concepto mucho más amplio de lo que es la interpretación en comparación con el que se sostenía tradicionalmente. Esto será de suma importancia a la hora de transferir estas consideraciones a la práctica concreta de la interpretación musical a través de la ejecución instrumental.

El concepto de interpretación sostiene un debate clásico en su definición. Umberto Eco, en **Los límites de la Interpretación**, describe que, ante las indudables posibilidades que tiene un texto de suscitar infinitas o indefinidas interpretaciones, la Edad Media había ido en búsqueda de la pluralidad de los sentidos atendándose, con todo, a una rígida noción de texto como algo que no puede ser autocontradictorio. En cambio, el mundo renacentista, inspirado por el hermetismo neoplatónico, intentó definir el texto ideal, en forma de texto poético, como aquel que puede permitir todas las interpretaciones posibles, incluso las más contradictorias.

En la interpretación musical estas posturas extremas se sostienen hoy en la escena, pasando de interpretaciones estrictas y fieles que no admiten un rasgo de originalidad, a versiones en donde la obra se ve totalmente modificada.

Desde este lugar resulta importante reflexionar sobre las opciones que se nos presentan al encontrarnos frente a un texto musical. La tricotomía resultante permitirá repensar la interpretación musical:

- la interpretación como búsqueda de la intención del compositor
- la interpretación como búsqueda de la intención propia del texto musical
- la interpretación como imposición de la intención lector o intérprete.

Al considerar estas opciones surgen distintos procedimientos o acciones a seguir:

- A) debe buscarse en el texto lo que el autor quería decir
- B) debe buscarse en el texto lo que éste dice, independientemente de las intenciones del autor
- B1) es necesario buscar en el texto lo que dice con referencia a su misma coherencia contextual y a la situación de los sistemas de significación a los que se remite
- B2) es necesario buscar en el texto lo que el destinatario encuentra con referencia a sus propios sistemas de significación y/o con referencia a sus deseos, pulsiones, arbitrios.

En el área de producción instrumental estas opciones se nos presentan abiertas a la reflexión y conviven atendiendo a las necesidades del texto a ser ejecutado, ya sea éste popular, académico, contemporáneo, propio, del cancionero infantil, etc..

Y por último, antes de abordar implicancias metodológicas concretas, cabe mencionar acuerdos existentes en el área a través de la siguiente cita: *“Los mensajes no son leídos de una sola manera y siempre hay más de una interpretación a partir de la experiencia individual, de la forma en que la educación recibida ha desarrollado su percepción y del marco de referencia.”*⁵

Transferencias metodológicas

Este marco teórico nos permite en el área de instrumento reflexionar acerca de la interpretación de un texto musical en el instrumento elegido.

Resulta de suma importancia otorgarle a esta actividad un lugar preponderante, ya que como dijimos antes, es aplicable a cualquier vínculo que la persona establezca con el mundo circundante. Por lo tanto las herramientas interpretativas que se le brinden a un alumno le permitirán abordar criteriosamente los discursos a los que se exponga, sean estos musicales o no.

Frente a esta responsabilidad es que en el área de instrumento del Bachillerato de Bellas Artes se trabajan distintos aspectos no considerados tradicionalmente:

- El repertorio utilizado es variado, tratando de contemplar la ejecución de textos musicales originales y de distintos estilos dentro del lenguaje musical, ya sea popular o académico.
- Se enfatizan los aspectos concernientes al desarrollo de competencias comunicativas particulares en cada alumno.
- Se trata de contemplar los gustos y preferencias de los alumnos, atendiendo a las experiencias y vivencias previas de ellos con el lenguaje musical.
- Se intenta valorizar la versión propia por sobre la socializada, sin descuidar criterios estilísticos.
- Se fomenta la autonomía hacia la toma de decisiones en cuanto criterios propios de interpretación con su adecuada justificación teórica.
- Se adapta la propuesta a las demandas de la orientación que los alumnos eligieron y a las que el contexto particular le requiera.
- Se enfatiza el desarrollo de la competencia comunicativa en acto a partir de la participación en distintas modalidades de audiciones y conciertos.

La Decodificación de Textos Musicales

A partir de unos años atrás se incorporó en la producción instrumental el área de “decodificación”, como innovación y experimentación a partir de una necesidad de mejorar la lectura comprensiva de las obras del nivel y enriquecer la enciclopedia de los alumnos. Este área contempla la práctica de lecturas de textos musicales con distintos tiempos de resolución, con distintos objetivos, y con distintos niveles de dificultad.

Para dar marco teórico a esta innovación se transfirieron también conceptos de investigaciones realizadas en la Facultad de Bellas Artes acerca de la lectura a primera vista de partituras pianísticas.

*“La primera aproximación a una descripción de la lectura al piano (o en cualquier instrumento musical) sería la siguiente: la lectura de partituras pianísticas implica una interacción continua de: 1) habilidades interpretativas identificatorias - esto es: reconocimiento de signos musicales para la simple decodificación del texto - 2) conocimiento de procedimientos y recursos para el dominio del instrumento 3) habilidades cognitivas del nivel más alto que dan lugar a una reconstrucción significativa de un texto musical como una estructura de significado coherente y unificada.”*³

Se parte del supuesto que la lectura es un acto complejo de textualización que involucra un proceso de síntesis interpretativa, que va más allá de la decodificación literal. Y es en este punto donde se vinculan y retroalimentan los

procesos de lectura e interpretación en los distintos niveles, ya sea en lecturas a primera vista o en obras a ser ejecutadas en público.

Se considera a la lectura de textos musicales desde un enfoque activo del lector que involucra procesos tales como: la codificación, la decodificación, la comprensión, el almacenamiento, la producción y la reproducción. Reflexionar sobre estos procesos contribuye notablemente en la toma de decisiones del docente a la hora de elegir y secuenciar el material a trabajar y a la hora de guiar al alumno en la decodificación e interpretación de un texto musical.

La importancia y diferencia de estas consideraciones radica en el énfasis puesto en la comprensión de lo que se lee y en la asignación de sentido y coherencia por parte del lector, que la lectura no sea una mera decodificación lineal y textual de la obra musical.

Podemos agregar que *“la Coherencia está ligada a la posibilidad de dar sentido, es lo que hace que un texto tenga sentido para los usuarios, debiendo por tanto entenderse como un principio para interpretar un texto, en una situación de comunicación que tiene que ver con la capacidad del receptor para decodificar y construir su sentido.”*⁶

Transferencia metodológica

Tradicionalmente se consideraba que una buena destreza y agilidad en la lectura de partituras se obtenía con la práctica a través del tiempo. Un buen lector era entonces aquel que había leído mucho y podía entonces transferir naturalmente lo que ya conocía a nuevos textos. Por lo tanto en este contexto al docente de instrumento no le quedaba más que inducir la práctica.

Actualmente, en base a los aportes teóricos precedentes sobre la lectura de textos musicales y a las experiencias realizadas en el área de producción instrumental, se pueden mencionar algunas innovaciones y aportes a la formación del instrumentista en este aspecto:

- Se trabajan textos con distintos tiempos de resolución y grado de dificultad enriqueciendo el vínculo y la fluidez en la ejecución instrumental.
- Se intenta medir y optimizar el grado de independencia del alumnos a la hora de abordar una obra nueva en cuanto a la comprensión de los elementos del lenguaje musical.
- Se transfieren aspectos de otras disciplinas para lograr la comprensión del texto musical.

- Se amplía la enciclopedia del intérprete al estar en contacto con mayor cantidad de material instrumental de distinto nivel y estilo.
- Se fomenta la comprensión y coherencia lectora a partir de la incorporación de distintos recursos interpretativos, de análisis, técnicos, motrices, etc. aún en lecturas con tiempo de resolución breve o inmediato, y por lo tanto se enriquece la interpretación.
- El instrumentista se adapta con mayor facilidad a las demandas del contexto, ya que presenta mayor fluidez en el manejo instrumental.

Conclusión

Estas reflexiones están todavía, y seguirán, abiertas a los nuevos aportes contemporáneos, que nos permitan reflexionar constantemente sobre nuestra práctica y contagiar a nuestros alumnos este espíritu de innovación, cuestionamiento, experimentación.

Esto nos permite afrontar los pensamientos más conservadores con criterio y solvencia teórica, teniendo los colegios de la UNLP como lugar donde cotejar, confirmar y consolidar nuestras intuiciones a partir de la experimentación.

Resulta el insumo necesario para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y de la competencia comunicativa inherentes al proyecto institucional del Bachillerato de Bellas Artes.

Citas

- ¹ W. Giesecking. Prefacio de a la moderna ejecución pianística, 1930.
- ² Christopher Small. Música. Sociedad. Educación, 1989.
- ³ Lic. Marcelo Arturi. Variables a considerar en el proceso de lectura de partituras al piano. II conferencia iberoamericana de investigación musical. Universidad Nacional de Lanús, 1998.
- ⁴ Eco, Umberto. Los límites de la interpretación, 1992
- ⁵ Prieto, Daniel. Comunicación y percepción. Serbal/UNESCO, 1984.
- ⁶ María Isabel De Gregorio De Mac / María Cristina Rébola de Welti. Coherencia y Cohesión en el texto, 1996.

EVENTOS ESCRITOS Y COORDINACIÓN DE ACCIONES SIMULTÁNEAS EN LA TÉCNICA FLAUTÍSTICA TRADICIONAL

Prof. Héctor Luis Fiore

Introducción

Este trabajo trata sobre las dificultades rítmico – melódicas que he observado en algunos alumnos de diferentes niveles cuando intentan decodificar con la flauta algunos fragmentos de música **clásica** para el instrumento. Subrayo lo de “clásica” porque no estoy considerando dificultades que pueden aparecer en estilos menos comunes y menos sistematizados estilísticamente como la música contemporánea o algunos géneros de música popular, sino en música que constituye el repertorio clásico de la flauta, entiéndase obras del periodo Barroco, Clásico y una gran cantidad de obras de periodos anteriores y posteriores, en suma toda la música cuyo discurso este estructurado sobre tempo y pulso. He tratado de analizar el problema desde las **competencias técnicas** que esos fragmentos conflictivos requieren y he observado que cuando se trata de decodificar con la flauta un texto musical existe dificultad para tocar eventos y continuidades sobre y entre pulsos debido a que no se logra mantener la

permanente referencia al tempo (pulso), necesaria para la ejecución de este tipo de música; por ejemplo una o varias notas sobre un pulso o en algún instante entre el pulso actual y el siguiente, el problema suele agravarse cuando entre esas notas o al comienzo del fragmento en cuestión hay silencios o notas que se prolongan a una parte fuerte del pulso siguiente. Las competencias técnicas arriba mencionadas se pueden explicar como acciones simultáneas que el flautista debe realizar para producir cada nota de los pasajes en estudio; por ejemplo en un fragmento en donde tenga que ejecutar en forma “suelta” diferentes notas (con distintas alturas), deberá realizar coordinadamente las siguientes acciones simultáneas¹: primero tener la representación mental del tempo (pulso) actual para poder tocar cada nota en el momento correcto, también deberá mover los dedos para lograr las posiciones de las diferentes notas, deberá realizar el golpe de lengua correspondiente al ataque de cada nota, también deberá emitir la columna de aire con la velocidad de salida del aire necesaria para cada nota y deberá producir el ángulo de incidencia de la columna de aire sobre el bisel² que cada nota requiere. Además deberá cada tanto, respirar, cuestión que también puede a veces, complicar la decodificación de fragmentos musicales.

Elementos técnicos de la música y de la interpretación flautística

Creo necesario estudiar la relación entre algunos elementos técnicos de los discursos musicales y de la interpretación de música con la flauta, para ello tengo que utilizar tres conceptos: evento escrito, acción y evento musical.

Evento escrito es toda aquella información que aparece en la partitura (texto musical) y que va a tener alguna influencia en las acciones del flautista, por ejemplo notas, silencios, ligaduras, acentos, etc. Por acción entiendo a todas las intervenciones (más o menos complejas) que el flautista realiza sobre el instrumento para que el evento escrito se convierta en evento musical que se puede explicar como cada uno de los cambios en el discurso musical que se producen como consecuencia de la acción del flautista.

Si bien durante la ejecución de la flauta pareciera que todo se produce simultáneamente, en realidad estamos ante una secuencia muy rápida que respeta el orden en que fue arriba presentada. Hechas estas aclaraciones voy a pasar a analizar algunos elementos técnico - musicales desde la mirada del flautista.

Tempo

Para simplificar lo vamos a explicar como “la sensación de velocidad de la música que estamos ejecutando”, pero esta definición tan simple requiere

algunas consideraciones que la complementan. Es el fenómeno que permite definir a una música o un fragmento como rápido o lento. Esta rapidez o lentitud esta determinada por la proximidad temporal de los pulsos que además, son la condición necesaria para que el *tempo* exista. El *tempo* también nos da la información necesaria para elegir la figura que se usará para representar al pulso en función del metro en un fragmento de música cuando lo escribimos o cuando lo estamos tratando de decodificar con la flauta. La música y el sonido se propagan multidireccionalmente en el espacio pero la sensación de velocidad de un fragmento musical no se puede medir en distancia recorrida en un tiempo determinado (por ejemplo Km/hora), ocurre que lo que viaja en el espacio en realidad es solamente la onda sonora lo que implica movimiento en el lugar y no desplazamiento; por otra parte, la existencia real de la música solo es posible con el transcurso del tiempo y la sensación de velocidad que la misma nos produce dependen de la frecuencia con que aparezcan los pulsos que originan el *tempo*, esa sensación de velocidad se puede entonces medir en pulsos por unidad de tiempo, en general en un minuto, esta es la conocida indicación metronómica. Voy a servirme en este artículo del concepto de *tempo actual* para indicar el tempo de un fragmento o célula musical en un momento dado. Esto es necesario porque en música el tempo no es el mismo desde que comienza una sección hasta su final, ese sería el tipo de *tempo* que mantienen las computadoras cuando “*tocan*” música y por eso (entre otras cosas) a veces suenan antinatural, la sucesión de pulsos de un tempo musical humano sufre continuamente alejamientos y acercamientos respecto a la sucesión de pulsos de la ideal e inmutable proyección temporal regular del tempo inicial.

Si todo esto es así, me pregunto ¿por qué muchos intérpretes, sobre todo en su periodo de formación, pueden llegar a estructurar frases como: *las semicorcheas son más rápidas que las corcheas*; o en una aparición de un pasaje de treillos cuando antes había negras o corcheas, decir: *acá es más rápido, no*? Como veremos, esta confusión entre rapidez (velocidad) y densidad lineal puede afectar negativamente la decodificación de textos musicales con la flauta.

Pulso

Se puede explicar como las sensaciones de *caída a tierra y rebote* que se suceden regularmente incluyendo el tiempo que transcurre hasta la aparición del próximo pulso.

Dado que la flauta es un instrumento en el que para mantener un sonido es necesario mantener una o mas acciones, dentro de los *eventos escritos* hay que distinguir entre: *eventos sobre y entre pulsos* y *continuidades sobre y entre pulsos*. Todos las acciones que el flautista realiza durante la ejecución del instrumento deberían estar en coherente coordinación con el tempo actual del

fragmento, esto significa que cada evento escrito / acción sucede coincidiendo con un pulso o en algún momento entre el pulso actual y el siguiente. Cuando “*pasa un pulso*” sin ningún evento, sin otra actividad que la continuidad en la emisión de la columna de aire, puede aparecer sobre todo en principiantes, cierta dificultad en la decodificación del pasaje. En este caso lo difícil no es el evento (tocar la nota), sino mantener la representación mental interna del “*paso del pulso*” sin evento alguno. Por ejemplo notas con ligaduras de prolongación o silencios que se extienden sobre varios pulsos; he observado que en estas situaciones, si el interprete no pudo mantener la representación mental de tempo, tiene dificultades para continuar con el discurso musical; la causa probable de esa ausencia de representación podría ser que venia tocando pasajes con duraciones iguales y cortas (que duraban fracciones iguales del pulso, por ejemplo semi-corcheas) desviando hacia si mismos la función de determinar el pulso, cuando ese fragmento concluye, quedamos sin la información que necesitamos. A veces también se produce un corrimiento métrico en la ejecución, que consiste en desplazar el pulso hacia notas que según la partitura no deberían caer sobre el.

Ritmo

A los efectos del estudio de las técnicas flautísticas conviene explicarlo como una sucesión de duraciones, iguales o diferentes, enmarcadas en un *tempo* y un pulso determinados. Para estudiar la coordinación de todos los eventos y acciones que debemos realizar para tocar un determinado fragmento con la flauta, podemos distinguir dos tipos de duraciones las explícitas y las tácitas. Las primeras se refieren a los casos en que la duración esta acompañada con el sonido que producimos con la flauta. En las duraciones tácitas en cambio, incluimos a los silencios escritos en las partitura y su dificultad variará según en que parte del pulso actual se encuentren, si se encuentran en parte fuerte oponen mas dificultad para su decodificación. Otro tipo de duraciones tacitas son las respiraciones que no podemos ignorar ni evitar y que, si no se realizan sobre silencios escritos, se realizan sobre silencios “*de hecho*” ya que la técnica flautística tradicional no prevé la emisión de sonidos mientras respiramos. A los lectores no flautistas les quisiera explicar y a los flautistas recordar, que los lugares de esas respiraciones se deben decidir y marcar en la partitura durante el periodo de estudio de la obra en cuestión, debiéndose elegir lugares en los que el discurso musical también presente un punto de articulación o cesura entre frases musicales distintas, de otra manera la respiración sonaría antinatural. Algo semejante ocurre con las notas que tienen indicaciones de articulación staccato en donde el sonido (la acción del flautista) no dura todo lo que dura el evento escrito (nota en la partitura). Por suerte la flauta es un instrumento muy antiguo y estas duraciones tacitas, generadas por silencios producidos por la respiración están perfectamente incorporados y

asimilados a los diferentes géneros y estilos del repertorio flautístico de manera que lejos de implicar un empeoramiento de la ejecución, han generado rasgos estilísticos esenciales. Muchas cuestiones estilísticas de sintáctica musical están determinadas por las características y limitaciones de los instrumentos en que originariamente se interpretaban.

Altura

Es un sonido asociado a un determinado rango de frecuencias. 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. En general en la flauta estas pequeñas variaciones de altura dependen de la velocidad de salida del aire y del ángulo de incidencia del mismo sobre el bisel. Se podría aquí abrir un espacio de discusión sobre cuestiones de afinación en la técnica flautística clásica, por ejemplo cuestiones de afinación “de partida”, relación entre afinación e intensidad fija (*piano / forte*) o intensidad variable direccionalmente (*crescendo / diminuendo*), afinación en los distintos registros de la flauta, afinación en la interpretación solista o en música de cámara u orquesta, con instrumentos de afinación fija o modificable durante la ejecución. En fin, cuestiones interesantísimas que he desarrollado separadamente en otro trabajo y por eso no serán incluidas aquí.

Nota

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 nos indica la posición de las llaves del instrumento. Cabe aquí una reflexión sobre dos acciones casi simultáneas de la técnica flautística que es fundamental coordinar en todas las situaciones donde haya cambios de notas: las diferentes velocidades de salida del flujo de aire, que son propias de cada nota y el ángulo de incidencia de ese flujo de aire sobre el bisel de la embocadura. Como regla general podemos afirmar que cuanto mas aguda es una nota mas velocidad del flujo de aire necesita, aunque a veces este aumento de velocidad no es directamente proporcional, por ejemplo entre las notas SOL# y LA de la 3ª octava o las notas FA# y SOL de la misma octava. En la flauta es mas natural un “*crescendo*” que un “*diminuendo*” en una frase cuyas notas van mas o menos regularmente hacia el agudo. Quiero también mencionar la mayor complejidad en las posiciones de la 3ª octava que involucrando además la coordinación con el movimiento de los dedos requiere de posiciones mas complicadas, se sirve de algunas llaves menos usadas y algunas veces necesita movimientos opuestos de los dedos que complican la coordinación de acciones simultaneas durante la ejecución.

El siguiente cuadro resume la correspondencia entre los eventos escritos

más típicos (columna de la izquierda) y las principales acciones que el flautista debe coordinar para tocarlos y que inciden directamente sobre el instrumento.

EVENTO ESCRITO Maneras de producir con la flauta sonidos de diferentes o iguales duraciones:	Principales ACCIONES simultáneas o casi simultáneas de la técnica flautística que hay que coordinar en cada caso:
1. Nota repetida: Sobre la misma nota, sin interrumpir la emisión de la columna de aire y usando el golpe de lengua.	Representación mental de tiempo / pulso - Golpe de lengua.
2. Nota repetida alternada con silencios: Sobre la misma nota, interrumpiendo la columna de aire generando un silencio o pausa entre nota y nota.	Representación mental de tiempo / pulso - Emisión de la columna de aire. - Golpe de lengua.
3. Toque suelto: Cambiando de nota, sin interrumpir la emisión de la columna de aire y acompañando el movimiento de los dedos con el golpe de lengua.	Representación mental de tiempo / pulso - Movimiento de los dedos. - Golpe de lengua. - Velocidad de salida del aire. - Angulo de incidencia de la columna de aire sobre el bisel.
4. Toque ligado: Cambiando de nota, sin interrumpir la emisión de la columna de aire y sin usar el golpe de lengua.	Representación mental de tiempo / pulso - Movimiento de los dedos. - Velocidad de salida del aire. - Angulo de incidencia de la columna de aire sobre el bisel.
5. Toque suelto alternado con silencios: Cambiando de nota, interrumpiendo la emisión de la columna de aire generando un silencio o pausa entre nota y nota y acompañando el movimiento de los dedos con el golpe de lengua.	Representación mental de tiempo / pulso - Movimiento de los dedos. - Emisión de la columna de aire. - Golpe de lengua. - Velocidad de salida del aire. - Angulo de incidencia de la columna de aire sobre el bisel.
6. Intervalo de octava entre 1º y 2º octavas ascendente o descendente (de MI1 a DO#2). Toque suelto: Cambiando de nota, sin interrumpir la emisión de la columna de aire y acompañando el salto con el golpe de lengua.	Representación mental de tiempo / pulso - Golpe de lengua. - Velocidad de salida del aire. - Angulo de incidencia de la columna de aire sobre el bisel.
7. Intervalo de octava entre 1º y 2º octavas ascendente o descendente (de MI1 a DO#2). Toque ligado: Cambiando de nota, sin interrumpir la emisión de la columna de aire y sin usar el golpe de lengua.	Representación mental de tiempo / pulso - Velocidad de salida del aire. - Angulo de incidencia de la columna de aire sobre el bisel.

La representación mental del tiempo debe existir permanentemente durante la ejecución dado que genera la sensación que nos indica la ubicación temporal (momento) en que debe ser ejecutada cada nota, estos puntos son fracciones de cada pulso, por lo tanto conviene siempre contextualizar cada nota de manera de considerar en primer lugar, cual es la figura que representa cada pulso y luego tocar las notas tomando como referencia cada pulso, pero si esto no fuera suficiente habrá que considerar cada parte fuerte de la subdivisión de ese pulso.

Por ejemplo para tocar:	
Hay que basarse en la representación mental de:	

Una de las maneras de entrenar esa representación mental es estudiando las obras alternando el uso del metrónomo con la ejecución sin el. Nos vamos a sorprender de cuantas veces el aparato nos “fuerza” a tratar de mantener un tempo del cual involuntariamente nos habíamos alejado. Aquí como regla general, en este caso aplicable no solo a los flautistas, tenemos que cuando se encara el estudio de una obra nueva, es necesario primero estudiarla manteniendo un “tempo” artificialmente igual, sin variaciones, por ejemplo con un metrónomo; recién cuando tenemos la pieza “en dedos”, debemos abandonar esa regularidad artificial en función de cuestiones musicales expresivas, macro y micro formales y convenciones estilísticas. En los ítems 6 y 7 del cuadro anterior pueden aparecer dificultades si los pasajes inmediatos anteriores contienen cambios de notas regulares e ininterrumpidas con las características del ítem 3, por la ausencia del movimiento de los dedos en los saltos de octavas.

Conclusiones

Mantener la referencia a un *tempo* actual mediante la permanente consideración de su representación mental durante la ejecución es una competencia cuya ausencia genera dificultades de lectura e interrupción del discurso musical. A veces como consecuencia del intento por tocar notas o grupos de ellas se destruye o se interrumpe la continuidad en la representación mental del *tempo* arriba mencionada y en algunos casos hasta se tiende a “poner un pulso” en el lugar de alguna nota o a sacar (ignorar) el pulso correcto si sobre el cae un silencio o una nota que viene ligada de un ataque anterior. En cualquiera de las dos situaciones recién mencionadas la coordinación de eventos que la técnica

flautística requiere se hace más dificultosa.

En cuanto a la coordinación de **acciones** simultáneas o casi simultáneas de la técnica flautística en algún momento del pulso actual, veremos que una vez que logramos la representación mental del tempo en toda la obra o fragmento, la interpretación de pasajes con silencio en partes fuertes del pulso, las ligaduras de prolongación a notas en parte fuerte y los pasajes con duraciones muy diferentes dentro de un mismo pulso, se verán sensiblemente mejorada o facilitada. Puedo mencionar algunos otros recursos que son infalibles para mejorar la correspondencia entre los eventos escritos y la coordinación de acciones simultáneas de la técnica flautística. Uno de ellos es la subdivisión, que equivale a llevar el pulso a una figura de valor “*la mitad*” de la que indica la partitura e ir acelerando progresivamente usando el metrónomo, hasta lograr el doble de frecuencia en los pulsos de la indicada originalmente en la partitura; por ejemplo si la indicación metronómica es negra: 75, se comienza a estudiar a un tempo de corchea: 75, y se va acelerando hasta llegar a corchea: 150, por ultimo se practica varias veces con el tempo de negra: 75. Otro recurso es tocar todo el fragmento ligado por frases hasta llegar a una perfecta coordinación de las siguientes acciones: la representación mental del tempo / pulso, el movimiento de los dedos, la velocidad de salida del aire y el ángulo de incidencia de la columna de aire sobre el bisel; luego tocar el fragmento “suelto” (agregando el golpe de lengua) y por ultimo tocarlo con las articulaciones indicadas en la partitura.

Voy a finalizar este trabajo con tres brevísimas sugerencias: Erradicar la idea de que la corchea es más rápida que la negra, la semicorchea más rápida que la corchea y así sucesivamente, éstas afirmaciones implican una descontextualización del discurso musical, ignorando su congénita necesidad de “progresar” alimentado por la permanente referencia a un tempo musical humano. Generar una representación mental del tempo, pulso, y metro, antes de tocar la primera nota y ni que hablar de la segunda. La última es casi una auto sugerencia a nosotros los profesores, maestros, docentes, etc.: tratemos de no decir a nuestros alumnos que cuando aparecen fusas o semicorcheas hay que tocar más rápido.

Fuentes

Partituras del repertorio flautístico tradicional, la mayoría de las cuales, están en el programa de estudios de la asignatura FLAUTA.

Citas

- ¹ Por razones de claridad consideramos solamente las acciones que inciden directamente sobre la flauta
- ² Bisel: borde del orificio cortado oblicuamente en la embocadura de la flauta.º

Bibliografía

- Coltman, J., W.*, Effect of material on flute tone quality, *Journal of the Acoustical Society of America*, 49(2, part 2):520-523 (1971).
- Cooper, G., & Meyer, L., B.*, *The Structure Rhythmic of Music*, Chicago, The University Of Chicago Press, 1960.
- Dick, Robert*, Tone development through extended techniques, Library of Congress Number 86-61675.
- Lane, C., G.*, artículos en internet, <http://www.bandlink.org/>
- Powell, Ardal*, *The Flute*, Yale Univ. Press, New Haven and London, 2002.
- Roederer, J.G.*, *Acústica y psicoacústica de la música*, Ricordi Americana, Bs.As., 1995.

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL PIANO DENTRO DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Prof. Rita Gomila

Enseñar el piano consiste en estimular y guiar al alumno para que pueda asociar sus dedos con signos, tonos musicales, procesos mentales y toda esta asociación, contribuya a un desarrollo intelectual y emocional que le permita comunicarse.

A través de este “hacer” continuo, de interacción solidaria entre docente y alumnos, se aspira a que éstos puedan adquirir destrezas, habilidades, hábitos, conocimientos, etc., que les permitan el manejo del lenguaje musical aplicado al piano y que lo hagan propio, que lo carguen de significado.

Este “hacer”, que no es puramente intuitivo sino deliberado, pensado, requiere de una permanente estimulación para que el alumno tenga voluntad: voluntad para desarrollar técnicas de estudio, voluntad para concretar producciones instrumentales (propias y de otros autores), voluntad para lograr autonomía e independencia, voluntad para tener mayor conciencia de sus propios actos, voluntad para desarrollar estrategias de resolución de problemas, voluntad para manejar distintos tipos de memoria, voluntad para conseguir leer

a primera vista, voluntad para lograr una ejecución instrumental expresiva y coherente con el tiempo, carácter y estilo.

Entendiendo la técnica pianística como un soporte de la función expresiva, la comprensión al piano implica la profundización de la percepción auditiva, de la concentración, de la reflexión, del análisis, de la sensibilidad, de la valoración, etc.. En síntesis, la ejecución instrumental es muy importante porque nos permite adentrarnos en el conocimiento, no sólo de lo específico sino también de otras asignaturas.

Demostración de lo anteriormente mencionado son experiencias realizadas en 1993 por Rauscher y Show, sobre la positiva influencia de la música para el desarrollo intelectual y volitivo. Reunieron a veinte niños pequeños en Los Angeles, E.E.U.U., durante ocho meses; además de cantar diariamente en un coro, los alumnos asistían a clases de piano. Al final de la experiencia, y una vez lograda esta asociación de dedos con tonos musicales, los pequeños cantantes y pianistas, no sólo eran capaces de abordar melodías con suma facilidad, sino que podían completar rompecabezas de animales en menos tiempo que otros chicos de su edad, que no habían recibido su misma educación musical prematura.

La pregunta es: *¿Será verdad entonces, que son las emociones y no el consciente intelectual las que constituyen las bases de la inteligencia humana?...*

Al desarrollar el aprendizaje pianístico, con toda una motricidad finamente trabajada, es sumamente importante la edad de los alumnos, cuanto más pequeños, mejor.

Por todo lo expuesto, el Bachillerato, en su proyecto de extensión propone abrir sus experiencias en este campo de aprendizaje del instrumento a alumnos a partir del primer ciclo de la E.G.B.

El Profesor asume la enseñanza musical, no sólo del instrumento, sino también del lenguaje, partiendo de la percepción auditiva y de la intuición en una etapa pre-lectora para arribar paulatinamente a la lecto-escritura y los distintos parámetros.

Dicha experiencia permitirá iniciar un camino propio de investigación donde cotejar y enriquecer las consideraciones precedentes.

REFLEXIONES SOBRE LA TAREA DOCENTE REALIZADA

Prof. Perla Susana Weingast

Consideraciones Generales

Desde que me hice cargo de la Asignatura antes llamada “*Piano Complementario*” y posteriormente “*Estrategias para el aprendizaje del piano*”, hice experiencias, primero con alumnos de plástica logrando que les gustara el instrumento y se ejercitaran en él durante un cuatrimestre. Experimenté con distintas clases de alumnos brindándoles mis conocimientos y apoyo. El objetivo era que pudieran acercarse al piano y recordar lo que aprendieran. Después se extendió a los alumnos de otros instrumentos, que en épocas anteriores tenían la materia “*Piano Complementario*” (que les brindaba un instrumento más al que ya estudiaban, para que ampliaran sus posibilidades y sus conocimientos en el piano)

Decidí entonces, al suprimirse la materia “*Piano Complementario*”, recibir a los alumnos del Departamento de Discursos Musicales “no pianistas” que estudian otros instrumentos, incorporar en cuatro meses nociones pianísticas.

Como dije antes, cambié el nombre de la asignatura optativa llamándola, apropiadamente, “*Pianogrupal*”, tomando dicha acepción del libro *Piano group* de Ivonne Enoch. Es el grupo de alumnos que aprende piano, incorporando el aprendizaje técnico de dos formas diferentes :

Grupo: reunión de alumnos para recibir enseñanza común en un tiempo dado.

Piano: instrumento elegido para el aprendizaje con estrategias dadas y también enseñanza personalizada, individual y grupal, compartiendo con diferentes compañeros la tarea propuesta.

Además del momento dedicado a la técnica y formación pianística, quise brindarles algo valioso: aprender a escuchar distintas músicas de los repertorios universal, clásico, popular, de ritmos diversos, de épocas y lugares distintos, durante un período de tiempo de media hora. Escuchaban, palmeaban, elegían lo que querían oír. Generaba, así, pequeñas audiciones (mini recitales en clase) para el grupo que escuchaba atentamente las obras seleccionadas.

Otra cuestión muy importante fue lograr la autodisciplina, es decir, disciplinar las actitudes y mentalidades, para poder tocar, compartir, elegir y hacerlo por su propia iniciativa. Cada alumno manejaba su propia disciplina, y los demás, con su atención e interés, colaboraban en ello.

Desarrollo de las Clases

Las clases son grupales al comienzo cuando tienen en común el inicio de nuevas experiencias, o sea, el acercamiento al teclado : movimiento de dedos, brazos, manos, en forma relajada; movimientos simultáneos de ambas manos. Los plásticos y los músicos no pianistas manejan sus manos en forma distinta y hay que acostumbrarlos al piano.

Cada uno tiene su anatomía peculiar, manos chicas, grandes, anchas, angostas. Al hacer enseñanza personalizada viene la adaptación al movimiento, que se logra mediante ejercicios adecuados. Tiempo después cada uno ejecuta individualmente y en grupo de tres en un mismo teclado, músicas que necesitaban cinco notas. Cinco dedos en mano derecha e izquierda se numeran igual, pero el cerebro tiene que acostumbrarse al cambio ya que es más fácil para ellos tocar en movimiento contrario, y el movimiento directo es más difícil por el esfuerzo que tiene que hacer el ejecutante. Por ello comienzo por el movimiento directo (refiriéndome a la mano derecha) para el que nunca tocó el piano, para continuar con el movimiento contrario. La mano izquierda es más problemática: comienzo con ejercicios y canciones de cinco notas, con ambas manos y después de un tiempo, marcan los ritmos en compases simples 2/4, 3/4, 4/4 y también 6/8 (compuesto), resultándoles más sencillo acompañarse con acordes.

Luego, para ejercitar arpeggios en mano izquierda, elijo una música de jazz, en la cual con todos los dedos forman un ritmo agradable y conocido (me refiero a la mano izquierda). Con respecto a la lectura, les resulta más fácil leer en clave de sol, y a algunos que se interesan, les enseño algo de la clave de Fa en 4a. línea.

Cuando ya se han familiarizado con el instrumento, les ejemplifico músicas de diversos estilos y géneros : tango, melodías de película, o algunas que ellos conocen. Los alumnos, que por su formación musical en el establecimiento, manejan música de distintos autores y les gusta, eligen algunas partituras clásicas y algunos plásticos, que se han formado musicalmente en otro lugar, escogen otras que les resultan agradables.

¿Cómo hago para lograr diversificación y enseñanza personalizada dentro del grupo?

Se trabaja de la siguiente manera: Cuando cada uno tiene la obra elegida (ya que por el tiempo que dura la asignatura aprenden una o dos, y algunos ejercicios técnicos), se distribuyen en aulas designadas a tal efecto, practican un tiempo prudencial y regresan al aula común para ejecutar lo que practicaron. Algunos no tienen instrumentos, otros sí y otros los consiguen. El entusiasmo aparece cuando se oye ejecutar “su música”, la que eligieron, seleccionaron, que les gusta, que la manejan y conocen. Cada alumno es único en su anatomía, tiene sus características personales y en el momento en que practica solo, se convierte en un artífice de su obra.

Para los alumnos del Departamento de Plástica, como me han dicho reiteradamente en los años de enseñanza, se abre un portal hacia un mundo artístico nuevo: acercarse al piano, a la música, al repertorio universal. Comparten el aprendizaje con alumnos del mismo nivel o superior, compartiendo también la ejecución. Y ayudan al compañero a mejorar y autodisciplinarse al escuchar las audiciones con obras elegidas por todos.

Además de estar en un mismo ámbito y ejecutar las obras, el momento trascurre en un ambiente distinto, libre, relajado, en el que cada uno se disciplina a sí mismo. Los lleva a conservar un buen recuerdo de los momentos trascurridos en clase. El ambiente relajado se consigue sugiriendo, explorando y aceptando elecciones (dentro de lo posible).

Por supuesto que no se pretende con esto que haya una continuidad en el aprendizaje, sino que tengan una amplia visión de lo que significa cantar el Himno Nacional (que se les toca en clase cuando se aproxima la Fecha Patria correspondiente), o ejercitarse pequeñas melodías o recordar momentos compartidos. Los alumnos quieren, en definitiva una prolongación de clases y de tiempo, deseando incrementar sus conocimientos musicales.

El objetivo está planteado así: que puedan descubrir, dentro de sí mismos,

posibilidades de hacer, ejecutar y gozar de la música, que está en todos lados, en el tiempo y en el espacio.

Conclusión

Los alumnos experimentan con nuevos códigos ampliando sus posibilidades de aplicación en su estudio abriéndoseles, abriéndoles nuevos recursos técnicos. Se sumergen en un mundo nuevo al escucharse ejecutar melodías variadas y saber escuchar músicas seleccionadas, conocidas y desconocidas, en las audiciones realizadas.

Además adquieren conocimientos nuevos y logran gustar del instrumento, aumentando sus vivencias pudiendo incorporarlas en el futuro cuando lo consideren necesario. Cuando en el aprendizaje preliminar se acercan al teclado por primera vez, hay ansiedad, asombro, y luego, pasada la prueba, hay gozo al escucharse tocar, alegría de saber algo nuevo y ganas de progresar en sus estudios.

Pese al poco tiempo que tienen para aprender y la falta de instrumento para su práctica, el recuerdo de los momentos pasados en clase perdurará en sus mentes, ya que aparte del estudio pianístico, obtienen seguridad en lo que aprenden, según sus posibilidades, y placer en hacer y ejecutar melodías del repertorio universal.

Por supuesto que de la Cátedra *Pianogrupal* no saldrán pianistas, sino alumnos que incorporarán a sus espíritus algo muy valioso para ellos: arte del tiempo, la música, combinándola con el arte del espacio, añaden la belleza estética de los que manejan la creación plástica.

Los alumnos de otros instrumentos completan sus conocimientos musicales con el piano, ya que pueden ejecutar obras diferentes ampliando su formación musical. Son, entonces, técnicamente poseedores de una manera diferente de ejecución con respecto a sus propios instrumentos.

Considero que es necesario que la asignatura *Pianogrupal* sea considerada como una experiencia interesante y provechosa, tanto para alumnos como para mí, que aprendí de los grupos, distintos unos a otros a través del tiempo. Viví experiencias nuevas, cambiando el método según cada alumno y cada grupo y continuando con la enseñanza para obtener resultados óptimos, según las opiniones manifestadas por los alumnos. Considero muy positiva la interrelación música - plástica, por lo menos desde un punto de vista estético.

No realizo audiciones como los pianistas porque los parámetros para juzgar son distintos y el tiempo es breve, y al no tener instrumentos para practicar, se perjudica su enfrentamiento con el público que es bastante duro aún para los que manejan los códigos musicales.

Por lo tanto, mi objetivo es que conozcan la asignatura en un tiempo breve, aumenten su formación musical, y tengan un buen recuerdo de los momentos vividos en la cátedra, adquiriendo autodisciplina, educación y ejecución en el piano, de las músicas seleccionadas.

Al adulto le gusta escucharse, su mente es más rápida que la agilidad de sus manos, por eso, trato de incorporar la relajación y la técnica para que puedan practicar correctamente las obras. Además los parámetros para juzgar al pianista son completamente diferentes de los de Pianogrupal. En los pianistas, son importantes las técnicas e interpretación de las obras, aparte de otras consideraciones. En Prupal se juzga al deseo y voluntad de obtener una melodía conocida y la adaptación de la técnica al teclado en ambos casos: discursos visuales y musicales. Y no se exige más de lo permitido por el tiempo y las circunstancias: práctica en clase y manejo de su autodisciplina al tocar con corrección y según sus posibilidades técnicas.

Mediante la observación de cada grupo y cada alumno en el período de mis clases, me di cuenta de que ellos manifiestan ganas de realizar un aprendizaje completo, dentro de sus posibilidades técnicas y de tiempo. Los plásticos ejecutan con mucha exactitud rítmica y con corrección los ejercicios dados. Aprenden a disponer desde sus manos en forma diferente, adaptándose a cada nueva enseñanza. Los músicos no pianistas, acostumbrados a manejar sus manos y brazos de otra manera, y conociendo ya elementos musicales como la lectura en clave de sol y técnica de sus instrumentos, utilizan la mano en forma diferente de la de sus ejecuciones diarias y se adaptan, ya que algunos manejan el teclado con destreza, faltándoles aprendizaje de la otra mano. También, si conocen la clave de Fa 4a. línea, como en el caso de los violoncelistas, se debe completar el aprendizaje con el opuesto de lo que han incorporando en sus estudios.

Con respecto a su ejecución, también se acostumbran a tocar en forma individual delante de sus compañeros, y el grupo los escucha a cada uno. Esto sería diferente si el criterio del público fuera juzgar sus ejecuciones en forma exigente, ya que no reúnen los requisitos necesarios para obtener méritos. Los parámetros son, por lo tanto, distintos a aquellos de los pianistas y músicos.

Desde el punto de vista estético, la experiencia fue positiva ya que se debe habituar un profesor o profesora a enseñar a gente distinta, adultos, adolescentes, que no desean tocar salvo para su propia satisfacción al retomar enseñanzas olvidadas de su pasado remoto (algunos tomaron lecciones de piano hace mucho tiempo y recuerdan músicas que le son familiares) y otros que sin saber nada, tocan por su propia vivencia y alegría al ejecutar obras sencillas y hermosas del repertorio universal, clásicos y populares. Así es que estoy satisfecha del resultado obtenido con la asignatura Pianogrupal y el progreso que hicieron los alumnos que integraron los grupos.

LENGUAS
Y LITERATURA

ANEXO AL MARCO TEÓRICO. DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y LITERATURA*

Introducción

La revisión de la práctica docente en el Departamento de Lenguas y Literatura del Bachillerato de Bellas Artes es una constante de nuestra tarea como Jefes y Coordinadores de Áreas. Esta tarea conduce a reconsiderar el marco teórico y a realizar algunos ajustes a fin de que resulte un fundamento real y sólido, suficientemente explicativo, que dé cuenta de nuestras prácticas en el aula. En este último año se han realizado algunas precisiones en el área de Lenguas y Literatura que exponemos en este trabajo.

* El Marco Teórico original “El enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas y la literatura”, data de 1999 y fue elaborado por: *Jefa de Departamento: Prof. Guillermina Piatti*. Publicado en “Bachillerato de Bellas Artes – Ideas para una nueva educación”. Abril de 2004.

I. ÁREA LENGUA

Prof. Mag. Guillermina Inés Piatti*¹
Prof. María Alejandra Escudier*²
Prof. Lila Tiberi

Desde la reflexión lingüística a la producción de textos

1. Breve reseña sobre el tema

Como señala Ángela Di Tullio¹ la lengua forma parte de nuestra vida cotidiana de tal manera que, ingenuamente, la consideramos como un objeto transparente del que podemos dar cuenta mediante el sentido común. Como hablantes nativos de una lengua, sabemos emplearla: conocemos las reglas para formar palabras y oraciones, contamos con un léxico más o menos amplio, reconocemos las condiciones de la situación o del contexto lingüístico en que una emisión es adecuada. Ese vasto conocimiento intuitivo es una *saber hacer*. Pero no resulta suficiente como competencia gramatical, dada la ausencia de reflexión metalingüística conducente a la ampliación de la capacidad comunicativa. Se requiere entonces también de un conocimiento -ya no intuitivo,

¹ Jefe de Departamento de Lenguas y Literatura.

² Coordinador del Departamento de Lenguas y Literatura.

sino consciente y fundamentado- acerca de cómo funciona el sistema de la lengua, y de los factores que intervienen en la construcción composicional del significado, tanto en la producción como en la comprensión. Esta construcción exige un constante control de los factores que entran en juego.

Por otra parte, las oraciones no se dan aisladamente, sino en la situación en que son emitidas y en un contexto lingüístico. La oración y su contexto constituyen el texto, el cual no se reduce a una mera sucesión de oraciones; para que éstas conformen un todo coherente, deben estar relacionadas semánticamente a partir de la intención comunicativa del emisor. Si el destinatario logra captarla, el texto ha sido interpretado. Esta actividad cooperativa es posible porque se aportan señales, claves, instrucciones que guían al lector y al oyente. El texto no se autoabastece sino que requiere del esfuerzo de comprensión del receptor para colmar los vacíos de la información explícita con información contextual. Desde esta perspectiva, el texto no es más que una posibilidad de significado, que se realiza, en la medida en que las instrucciones que el emisor provee para interpretar su intención comunicativa son captadas exitosamente por el destinatario.

Las nuevas teorías gramaticales han fundado nuevas formas de reflexión sobre el lenguaje, poniendo en evidencia la complejidad de los sistemas lingüísticos, advirtiendo sobre la omnipresente semánticidad del lenguaje, desplegando la posibilidad de la hipotetización explicativa, explorando los límites de las reglas y de la gramaticalidad, estableciendo relaciones entre las estructuras lingüísticas y las secuencias textuales.

Plantear la reflexión lingüística sobre el español supone ante todo un cambio en la metodología y en el abordaje de la descripción de nuestra lengua materna, lo cual permite además un nuevo enfoque para las temáticas tradicionales como: la distinción entre categorías y funciones; las clases sintácticas y semánticas de verbos; el reconocimiento de los usos de los tiempos y modos verbales en relación con los tipos textuales; las perífrasis verbales como núcleos oracionales; la función pronominal; la oración simple en relación con los tipos de presentación de la información, la tematización y la topicalización textual; la coordinación, la subordinación y los conectores textuales; las secuencias textuales y sus variantes discursivas.

La *reflexión lingüística* sobre estas temáticas tiene como resultado la extensión de un puente entre los contenidos teóricos y la producción lingüística, donde se ve reflejada la consecución de la autonomía que el control de la lengua puede dar a nuestros alumnos.

2. La enseñanza de la gramática, en el área de la lengua y las lenguas extranjeras.

Desde los enfoques estructuralistas de los 70, se propiciaba el análisis automático de las estructuras, donde el significado y la intencionalidad del hablante

quedaban fuera de toda contemplación científica del lenguaje. En las lenguas extranjeras, se estimulaba la repetición de estructuras con el fin de automatizar su reproducción. Las novedades de los '90 trajeron una drástica revisión de estas prácticas, entronizando el valor comunicacional del lenguaje por sobre su regularidad sistemática. Inmediatamente, se suspendió la enseñanza y la práctica de la lengua considerada como “gramática tradicional” y se propició el uso y la producción de textos. Este movimiento pendular trajo como consecuencia el abandono de la práctica en lengua, del análisis y la descripción estructural, e incluso de la normativa y la corrección lingüística, a favor de la producción y la expresión, que resultarían de un proceso espontáneo de transferencias de competencias, desde la lectura hacia la escritura. Los resultados están hoy a la vista y son expuestos por los docentes de todas las áreas: “los alumnos no comprenden lo que leen”; “no se entiende lo que quieren decir cuando escriben”, “no saben expresarse”, “no logran expresar lo que desean”, etc.

El Bachillerato de Bellas Artes ha transitado por estas modas lingüísticas, aunque no de manera tan tajante, debido especialmente a la autonomía de sus docentes con respecto a estas posibles influencias. En los últimos años, en el marco de la Reestructuración de la asignatura Lengua y Literatura², se propició la elaboración de un proyecto que contemplara una mejor distribución de los contenidos en las asignaturas del área, en el tercer ciclo de la EGB. De este modo, las asignaturas “Lengua y Literatura” y el “Taller de Producción Lingüística” se reorganizaron en “Lengua y producción de textos” y “Literatura”, respectivamente, consideradas ambas como materias autónomas, cada una de ellas con su especificidad. Para la reelaboración de los Proyectos/Programa, se seleccionaron dos ejes de fundamentación: “Desde el texto hacia la reflexión y la producción lingüísticas”, para la materia “Lengua”, y el de “Introducción a la Literatura” para esta materia³.

En “Lengua y producción de textos” se ha hecho hincapié en el eje de la gramática para el Tercer Ciclo de la EGB, orientado hacia la producción lingüística monitoreada por los alumnos. Actualmente, unidos por inquietudes comunes que surgen de nuestra práctica docente, estamos revisando las problemáticas del español, a fin de llegar a un acuerdo sobre la terminología, las descripciones estructurales, su relación con los tipos de textos, y finalmente, la posibilidad de transferir este bagaje de conocimientos en la reflexión sobre la lengua extranjera (moderna o clásica). Para ello, estamos llevando adelante un proyecto de investigación⁴ avalado por el Departamento de Investigaciones del Bachillerato a efectos de otorgar un marco institucional a los Profesores que deseamos desarrollar nuestra carrera académica e investigar en el nivel de enseñanza media, para luego aplicar los resultados de la investigación en la práctica docente y optimizarla propiciando la reflexión lingüística como metodología. Específicamente, estamos revisando bibliografía general y especializada que fundamente la reflexión lin-

güística en el Bachillerato; asimismo, trabajamos sobre la posibilidad de transferir a las lenguas extranjeras las problemáticas lingüísticas del español, para cuya conceptualización estamos aunando criterios. El propósito final consiste en la elaboración de una guía gramatical para los alumnos del Bachillerato, un manual en el cual los resultados obtenidos puedan transferirse al área de Lenguas extranjeras y además redunde en la optimización de la competencia comunicativa de los estudiantes haciendo extensiva su reflexión metalingüística a otras áreas.

3. *La reflexión lingüística en la EGB*

- El desafío es, entonces, promover la *reflexión sobre el lenguaje*, para que las lenguas se conviertan en un objeto interesante de observación y de estudio. Esto conlleva:
 - un concepto amplio de análisis sintáctico como medio de reconocer el funcionamiento del sistema lingüístico;
 - propuestas de análisis alternativos, sostenidos a través de la argumentación;
 - ejercicios de paráfrasis que introducen variaciones en la estructura sintáctica, en el léxico, en la distribución de la información;
 - el establecimiento de distinciones semánticas pertinentes;
 - el reconocimiento de los factores que alteran la gramaticalidad;
 - la relación de las estructuras lingüísticas con los tipos de textos, consideradas como opciones controladas, de acuerdo con la intencionalidad del hablante.

La formación de un equipo de investigación consolida nuestros lazos sociales a través del estudio y el trabajo en favor de un proyecto común, acrecentando nuestro sentido de pertenencia al Bachillerato de Bellas Artes. La adopción de la reflexión lingüística (en los docentes del Departamento y en los alumnos) como metodología adecuada para el estudio y la adquisición de la lengua materna y las lenguas extranjeras (clásicas y modernas) fundamenta la enseñanza de la gramática como uno de los ejes de trabajo en el Tercer Ciclo de la EGB ya que supone:

Un ejercicio intelectual donde se promueve la argumentación, la formulación de hipótesis y explicaciones, a partir de un sistema que el alumno conoce y usa diariamente; un medio de adquisición de habilidades metalingüísticas para la comprensión y producción de textos; un camino para reflexionar sobre los diversos significados y las varias y diversas posibilidades significativas de la lengua; una forma de enriquecer la comunicación predominante en los jóvenes, reducida actualmente a muchas imágenes, muy sofisticadas, y pocas palabras; una herramienta que posibilita gestionar mecanismos de composición y autocorrección de las producciones lingüísticas; una base para el conocimiento de las lenguas extranjeras, ya que el conocimiento de la gramática de su propia lengua permite al alumno advertir los posibles contrastes y los puntos críticos en que las lenguas presentan

divergencias y similitudes; un instrumento fundamental cuya utilidad no se agota en el ámbito escolar actual, sino que se hace extensiva al abordaje de textos cada vez más complejos y redundante en la optimización de la competencia comunicativa de los alumnos para afrontar sus estudios superiores.

Citas

- ¹ Di Tullio, A. (2000): “Una receta para la enseñanza de la lengua” en: *Lingüística en el aula*, Nro.4; p.7
- ² Prof. Rubén Dellarciprete, Prof. Rosa Teichmann, Prof. Lila Tiberi, Prof. María Alejandra Escudier, Mg. Guillermina Piatti y Dr. Daniel Torres. “Reestructuración de la asignatura Lengua y Literatura en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP”. Trabajo presentado en las Jornadas JEMU 2004 realizadas en Mar del Plata en noviembre de 2004, publicado en *Ideas para una nueva educación* (ver en este volumen).
- ³ El marco teórico de la materia Literatura para la EGB se encuentra en elaboración. Se propone incorporar el eje de la “poética cultural”, que encuadra el área de Literatura en el Ciclo superior (ver apartado II) a partir de un eje temático determinado. El objetivo es desarrollar este proyecto a lo largo del curso 2006, con experiencias piloto en los tres niveles, a fin de optimizar el estudio de la Literatura como materia autónoma, encuadrada en la preocupación estética propia del Bachillerato de Bellas Artes.
- ⁴ Integrantes del proyecto: Prof. Natalia Addiechi, Prof. Rita Arias, Prof. Claudia Davobe, Prof. Rubén Dellarciprete, Prof. María Alejandra Escudier, Prof. María Gabriela Farías, Prof. Paula Niemela, Prof. Gabriel Ruiz, Prof. Rosa Teichmann, Prof. Lila Tiberi.
Coordinadora: Prof. Mg. Guillermina Piatti.

Bibliografía

- Alvarez, M. *El adverbio*. Madrid: Arco, 1992.
 Borrego, J. y otros. *El subjuntivo*. Madrid: SGEL, 1982.
 Bosque, I. *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis, 1991.
 Bosque, I. y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua*

- española*. Madrid: Espasa, 1999.
- Calsamiglia Blancaflort H. y A. Tusón Vallls. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 1999.
- Charaudeau, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- Ciapuscio, G. *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba, 1994.
- Demonte, V. *Teoría sintáctica: de la estructuras a la rección*. Madrid: Síntesis, 1991. *Detrás de la palabra*. Madrid: Alianza, 1992.
- Di Tullio, A. *Manual de Gramática del Español*. Bs. As.: EDICIAL, 1997. "Una receta para la enseñanza de la lengua" en: *Lingüística en el aula*, 4, 2000.
- Escandell Vidal, V. *Los complementos del nombre*. Madrid: Arco/Libros, 1995.
- Fente, R., J. Fernández Álvarez y L. Feijoo. *Perífrasis verbales*. Madrid: Edi-6, 1986.
- Filinich, M. I. *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba, 1998.
- Gómez Torrego, L. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM, 1998.
- Hernanz, M.L. y J.M. Brucart. *La sintaxis I*. Barcelona: Crítica, 1987.
- Kerbrat-Orecchioni, C. *La enunciación*. Buenos Aires: Hachette, 1986.
- Kovacci, O. *Estudios de gramática española*. Buenos Aires: Hachette, 1986.
- Mori, O. *El verbo*. Frankfurt: Vervuert, 1996.
- Real Academia Española. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1995.

II. ÁREA LITERATURA

Dr. Daniel Torres

Poética cultural: un proyecto de marco teórico. (Ciclo Superior)

1. Articulación con el Proyecto Institucional del Bachillerato

El Departamento de Lengua y Literatura del Bachillerato de Bellas Artes ha estado trabajando, desde marzo de 1999, en una revisión continua de los programas y de la práctica docente en el aula, buscando una doble articulación: por un lado, entre la experiencia docente del Departamento y los distintos enfoques presentados en proyectos individuales por los profesores, y por otro lado, una articulación entre un proyecto departamental para Lengua y Literatura y el Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes, actualmente en vigencia. Esto implicó la búsqueda de un marco teórico que presentara puntos de convergencia con los lineamientos generales explicitados en el Proyecto Institucional.

En el diagnóstico y descripción de los planes de estudio se plantea la relevancia de un eje centrado en las ciencias sociales, lengua y las disciplinas específicas (Música y Plástica) para la formación especializada del Bachillerato. En este

sentido, un compromiso básico del Proyecto Institucional es el retorno al contrato fundacional del Bachillerato, consolidando la formación estética como eje vertebrador de la enseñanza, mediante una organización curricular que acompañe y favorezca las destrezas para la ejecución en las disciplinas específicas (Música y Plástica), y que al mismo tiempo sea capaz de complementar los conocimientos de historia del arte con una visión histórico-crítica de la cultura. Desde el Departamento de Lenguas y Literatura se ha tomado esta consigna, ya que precisamente desde enfoques recientes en el estudio de la literatura se puede dar cuenta de las representaciones e interpretaciones sociales de la educación estética, contribuyendo a la formación cultural integral de los egresados.

Para la elaboración del marco teórico para la enseñanza de la Literatura en el Ciclo Superior se ha tomado en cuenta el perfil de egresado que se desprende del Proyecto Institucional, que apunta a construir competencias comunicativas e individuos capaces de analizar la acción comunicativa como el componente esencial para el conocimiento de las formas de construcción de la realidad social. Se han discutido ampliamente los distintos aspectos involucrados en la enseñanza de la lengua y la literatura, y se tomó como punto de referencia la literatura en el ciclo superior, dado que constituye el aspecto más complejo en la enseñanza de la asignatura 'Lengua y Literatura', en el que se requieren mayores competencias lingüísticas y culturales para la comprensión de los textos. Esto implica articular el marco teórico para Literatura con el marco teórico para Lengua, y a su vez articular el Ciclo Superior con el precedente, de modo que desde los niveles iniciales los alumnos adquieran gradualmente las competencias lingüísticas y el hábito de la lectura y de la reflexión que serán necesarios en el Ciclo Superior. Se ha partido, pues, del producto, el egresado, para instrumentar los medios y estrategias que conduzcan a su logro integral, esto es, un egresado competente por su formación cultural.

Uno de los conceptos que el Proyecto Institucional busca superar es el de la confrontación, explícita o implícita, entre los paradigmas de la educación general y la artística. Particularmente importante en este sentido es la crítica a la concepción innatista con respecto al arte, un residuo heredado de las concepciones románticas acerca de la naturaleza del arte y de la creación artística, incluida la literatura, con el consecuente aislamiento del artista, al que se atribuía una condición excepcional, que terminaba por poner en tela de juicio la posibilidad de transmisión de conocimiento y la educación de la sensibilidad. Frente a la tendencia innatista de la enseñanza tradicional del arte, es posible construir, desde variadas ópticas y enfoques de las disciplinas literarias, un marco que favorezca la toma de conciencia acerca de las complejas competencias requeridas para la creación artística. Al mismo tiempo, el revisionismo dominante desde aproximadamente las últimas dos décadas en los estudios literarios ha permitido

superar el aislamiento y autonomía del discurso literario, rehabilitando su importancia en la formación crítica de los individuos de una comunidad. Esto lleva a considerar la producción literaria (y artística en general) en el contexto de los códigos sociales que la informan, tomando en cuenta la interacción entre el artista, la producción artística y la sociedad (público, audiencia, lector).⁵

En este sentido, se trabajó sobre un marco epistemológico que encuadrara los programas y la práctica didáctica del Departamento, abriendo posibilidades de reorganizar los contenidos y métodos en base a enfoques recientes de las ciencias sociales en general y de los estudios literarios en particular. Y así como el enfoque comunicativo se constituye en el eje del Proyecto Institucional y, en el Departamento de Lengua y Literatura, en el eje de la enseñanza de la lengua (lo que permite a su vez la articulación con la enseñanza de las lenguas extranjeras), así se implementó un marco teórico para el análisis de los textos literarios centrado en el proceso de comunicación, que involucra al emisor (autor/*performer*) del mensaje, el mensaje (enunciación/texto) con sus códigos de referencia (contexto cultural), y el receptor (patrono/lector/audiencia/público).⁶

2. Marco teórico: “Poética cultural”

Partiendo, pues, de las prácticas docentes del Bachillerato en atención a los objetivos delineados, se planteó la conveniencia de mantener un orden cronológico para las lecturas ejes de los programas, esto es, la aplicación del marco teórico en el aula, en la situación concreta de re-producir el proceso de comunicación literaria al comentar un texto ⁷. Se ha optado por mantener, en el Ciclo Superior (desde 4º a 6º),⁸ el orden histórico (Antigüedad, Edad Media, Renacimiento, Barroco, etc.), atendiendo a los siguientes criterios:

- 1.- el primero, de orden institucional, ligado al objetivo del Proyecto Institucional de construir en los alumnos una visión histórico-crítica de la cultura;
- 2.- el segundo, de orden disciplinar, atendiendo a la rehabilitación de la “historia de la literatura” (Jauss, 1970) enfocando los procesos de recepción estética. Esta perspectiva crítica (estética de la recepción) ha dado lugar a su vez a nuevos lineamientos críticos en los estudios literarios, especialmente en campos de estudios interdisciplinarios: la recepción de una obra perteneciente a una determinada época y contexto por otra época y otro contexto diferente, conduce a una confrontación de perspectivas (“horizontes de expectación” en la hermenéutica de Gadamer), que ha producido un intercambio entre los estudios literarios, la historia, la sociología y la antropología.

3.- el tercero, de orden disciplinar, atiende a la articulación entre lengua y literatura, entre las competencias lingüísticas y la producción de discursos complejos (la obra literaria). Se trata de los estudios neo-retóricos aplicados a los textos literarios, donde el término “retórica” no se toma en el sentido de disciplina formal y normativa para la producción de discursos, sino que involucra los efectos sobre el receptor, y por lo tanto el estudio de los códigos socio-culturales que constituyen el contexto de producción y recepción (inmediata y mediata) literarias. A su vez, en la representación literaria los códigos configuran topoi, tópicos literarios y culturales, que sobrepasan la autonomía del texto vinculándolo a una red de textos (intertextualidad). En efecto, en esto se basa la superación del aislamiento y autonomía del discurso literario (derivado en última instancia de la crítica romántica) imperante en las teorizaciones y metodologías formalistas hasta la llamada “nueva crítica” americana, y favorecido en los ámbitos académicos y universitarios por el desarrollo de las especializaciones. Con la perspectiva del análisis neo-retórico se rehabilita la lectura del texto en su contexto, en una doble dinámica de sincronía (por su referencialidad al contexto de su producción y recepción inmediata) y diacronía (por su referencialidad a tópicos configurados y por su recepción mediata).⁹ También esta perspectiva desemboca en análisis interdisciplinarios, y la antropología ha suministrado en este ámbito criterios renovados para la comprensión de conceptos como intercambio, continuidad, contacto y transformación culturales.¹⁰ El enfoque neo-retórico, por el acento puesto en el receptor/audiencia, converge con la teoría de la oralidad, que se constituye en el punto de encuentro interdisciplinario. Importa destacar aquí que la teoría de la oralidad, actualmente objeto de estudio de diversas disciplinas específicas (ciencias de la comunicación, socio- y psico-lingüística, antropología, etc.), tiene su origen en el ámbito de la filología clásica, con los estudios de Milman Parry y Lord sobre la composición oral de los poemas homéricos, y de allí se aplicó a la épica de otras culturas orales de la actualidad, dando lugar a las investigaciones de la escuela americana (Goody, Watt, E. Havelock, M. MacLuhan, Ong).

Sobre la base de estos criterios, adecuados a la práctica docente del Departamento y abarcadores de los textos ejes de los programas, se propuso el proyecto “Poética cultural” para los cursos de Literatura del Ciclo Superior del Bachillerato, oportunamente consensuado con los docentes del Departamento. Se toma el título de una corriente crítica reciente que busca la articulación de los criterios dis-

ciplinares mencionados,¹¹ buscando superar la separación entre texto y contexto, tomando al texto como lugar de circulación de la energía cultural en una sociedad. Este enfoque combina los precedentes y se construye sobre la teoría de la oralidad, con el acento puesto en la *performance* (oralidad de la comunicación).

Desde la perspectiva de la “Poética cultural” se resolvió mantener el elenco de textos de los programas de literatura del Bachillerato, elenco representativo de épocas y culturas diferentes, incluida la actual, con el fin de propiciar el reconocimiento de la identidad cultural en una doble perspectiva diacrónica y sincrónica, que permita la distinción entre los elementos constantes (isotopías paradigmáticas) y los particulares de las culturas (o de distintas etapas de desarrollo en el seno de una misma cultura), a través de la confrontación con otros parámetros.

Dado que los objetivos institucionales implican la formación de lectores y escritores competentes, se entiende que esto puede ser alcanzado de una manera eficaz en la medida en que se presente a los estudiantes una gran variedad de textos con diferentes niveles de complejidad, que presupongan la incorporación de nuevas visiones del mundo y de lo humano, ampliando los «horizontes de expectación» (Gadamer) mediante el contraste con la situación del individuo y la sociedad en la actualidad.

Los programas quedan así estructurados en torno a dos ejes conceptuales:

- 1) la oralidad y el paso a la escritura;
- 2) la función ético-intelectual de las figuras heroicas y de lo fantástico, partiendo de la función social del mito y sus reelaboraciones literarias y artísticas.

La asociación de la tradición mitológica con la cultura oral primaria y con la cultura escolarizada temprana puede verificarse en momentos tan diversos como la antigüedad clásica, la edad media europea y ciertas culturas del presente confinadas al llamado tercer mundo, especialmente las comunidades africanas y americanas que mantienen una poesía de transmisión oral. Pero además, la misma sociedad contemporánea, mediante la presencia de héroes, super héroes y poderes fabulosos en los *media* –desde la programación infantil hasta las producciones cinematográficas más complejas– muestra que el espacio que la poesía épica habría dejado vacante sigue recurriendo a modelos derivados de paradigmas literarios en la etapa de formación y desarrollo del pensamiento que coincide con el período de adquisición de la lecto-escritura. Como señala Ong: “El examen diacrónico de la oralidad, de la escritura y de las diversas etapas en la evolución de una a la otra establece un marco de referencia dentro del cual es posible llegar a una mejor comprensión no sólo de la cultura oral prístina y de la posterior escritura, sino también de la cultura de la imprenta, que conduce la escritura

a un nuevo punto culminante, y de la cultura electrónica, que se basa tanto en la escritura como en la impresión. Dentro de esta estructura diacrónica, el pasado y el presente, Homero y la televisión, pueden iluminarse recíprocamente” (Ong *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, FCE 1987, pág. 12 –1ª ed. inglesa 1982).

En los programas se incluye abundante material, elaborado literariamente en distintos formatos genéricos o especies poéticas, que presentan mitos como núcleos narrativos y de representación, en los que se relatan las aventuras y circunstancias que debe afrontar un héroe y de cuya resolución depende el destino individual y comunitario. Este esquema propio de los poemas clásicos de Homero y Virgilio reaparece –*mutatis mutandis*– en un contexto histórico, social y regional muy distante, con rasgos de identidad ostensibles para un lector entrenado. Por otro lado, el desarrollo histórico lleva a considerar los textos modernos y contemporáneos como resultantes de un *continuum* histórico, en el que se pueden verificar etapas de ruptura (romanticismo, vanguardia) y reasunción de los tópicos literarios transmitidos (posmodernismo).

El estudio de textos de tiempos y culturas diferenciables en su continuidad se orienta a renovar los modos de aprehensión de las producciones del pasado –según las más recientes investigaciones–, a reconsiderar sus contextos culturales con sentido crítico, a reponer los lazos de significación desde la experiencia contemporánea de la cultura en general y de la literatura en particular. Ello conduce a reconocer visiones del mundo, especular acerca de sus similitudes y diferencias y lograr una perspectiva crítica de la situación contemporánea. La comprensión de los textos literarios en una cadena de significación permite acercarse a maneras particulares y diferenciadas de aquellas facilitadas por los discursos no literarios, y comprender la existencia de códigos culturales lejanos en el tiempo y en el espacio, patentizando las posibilidades que abre la lectura. Esto atiende a la necesidad de reactualizar por medio del estudio la variedad y diversidad de representaciones transmitidas en los textos literarios, a fin de conocer diversas configuraciones culturales en sus productos significativos, que conducen a una mejor comprensión de las categorías del presente y, en consecuencia, a la circulación de la “energía cultural”, especialmente cuando se trata de estudiantes en proceso de entrenar y ejercitar prácticamente, en las orientaciones específicas del Bachillerato, la “poética cultural” (en sentido amplio, incluyendo toda *poiesis* artística), como *praxis*, en sus propias producciones.

En el presente estado de desinformación, generada por lo que se ha dado en llamar “neobarbarie capitalista”, con un repliegue –favorecido por los medios masivos de comunicación– de la capacidad imaginativa y de la reflexión crítica elaborada, el proyecto trabaja en función de ampliar los horizontes de ex-

pectación de los alumnos mediante la incorporación de hábitos de lectura que representan códigos culturales diversos, proporcionando variedad de puntos de vista y elementos de juicio para la comprensión de nuestra historia y del presente como resultado de una sucesión cultural. Mediante la problemática de la oralidad y su relación con la escritura se presenta una reformulación del concepto de “géneros literarios” atendiendo a la función social de los distintos formatos discursivos, y se abre un espacio de discusión y reflexión a partir de la impronta ética de los textos propuestos, tendiente a generar una disposición adecuada para el diálogo con distintas formas de pensamiento. Cabe destacar, en este sentido, que pese a la uniformidad que parece querer imponerse con la globalización, la reacción de muchas comunidades y organizaciones ha sido precisamente la de reasegurar y preservar los elementos locales distintivos. Recientemente se ha configurado la discusión en torno a la relación entre la escritura y el desarrollo del pensamiento racional mediante la incorporación de hábitos analíticos determinados por la escritura alfabética.¹² Sin embargo, el fracaso de los intentos de alfabetización emprendidos por la UNESCO con el objetivo de favorecer el desarrollo industrial en países del llamado tercer mundo ha terminado por poner en evidencia la necesidad de recuperar los modelos propios de cada cultura y sus modos de representación. Y puesto que a pesar de todo la globalización sigue en vigencia sostenida por la tecnología, lo que implica la posibilidad concreta para nuestros estudiantes de tomar contacto, mediatizado por el televisor o la computadora, con diferentes culturas, resulta oportuno indagar en las diferentes formas de representación cultural a través de textos que por su misma diversidad contribuyen al reconocimiento de la alteridad y consecuentemente a la construcción de la propia identidad cultural.

Citas

- ⁵ Esta interacción se reitera en el aula entre el docente, el texto o la obra de arte objeto de estudio particular de una clase, y la audiencia de los alumnos, conformando una fase análoga a la de la creación artística, fase que concierne no ya a la etapa de creación, sino a la de transmisión de un conocimiento o saber, propia del proceso de enseñanza/aprendizaje. Se trata de diferentes procesos necesarios para la dinámica de la cultura (Cfr. Gentili, 1985, p. 3).
- ⁶ Cfr. al respecto Nagy (1990; pp. 4-9), para la fundamentación lingüística, basada principalmente en Jakobson y la escuela de Praga para los problemas de evolución del lenguaje poético en la diacronía

y para la oposición entre marcado y no marcado en el sistema de la lengua sincrónica y diacrónicamente. Nagy sigue a Johnson (1980), aplicando el concepto de “actos de habla” de Austin (1962) a la poesía. Esto ha tenido un amplio desarrollo en los estudios sobre poesía oral de diferentes culturas (Thomas, 1992) y en los estudios sobre mitología (Cfr. Bremmer, 1987, 1993).

- ⁷ Autor/educador, texto producido/texto comentado, lector/audiencia de alumnos.
- ⁸ El primer año del Ciclo Superior se considera articulador entre Ciclo básico de 7º, 8º y 9º y los tres siguientes. En este sentido, requiere un mayor seguimiento en los problemas de escritura y de comprensión de textos complejos, por cuya razón tiene un carácter introductorio al enfoque histórico-cultural propuesto para 2º, 3º y 4º del Ciclo superior.
- ⁹ “Starting from the premise of our entrapment in textuality, literary criticism then offers methods and strategies for fine textual analysis. It teaches us to look for the shaping influence of traditional narrative patterns and the audience’s generic expectations; it leads us to appreciate the ways in which a text’s meaning and effects are engendered by the language of tropes and figures.” (Dougherty and Kurke, 1998, p. 5).
- ¹⁰ Cfr. Geertz (1973 y 1983), Sahlins (1981), Dougherty and Kurke (1998).
- ¹¹ “This approach [‘cultural poetics’ or ‘New Historicism’], starting from an emphasis on representation and power relations, offers a new way of conceptualizing the relation of art to society. Cultural poetics rejects the privileging or bracketing of a self-contained realm of art within society, which an old-fashioned historical approach to literature maintains, with its carefully articulated foreground and backdrop, the text and its context. Instead, this approach sees texts as sites for the circulation of cultural energy and for the ongoing negotiation of power relations within a society. [...] Furthermore, given its interest in representation, New Historicism recognizes that not only events can alter the ‘structure’ in conjuncture –language itself and other acts of signification are potential sites for cultural change. Thus the negotiation of power relations that the New Historicists locate in texts is a constant two-way process between text and audience, representation and social structure” (Dougherty and Kurke, 1998; p. 5). Cabe aclarar que esta perspectiva, en tanto atiende a las relaciones de poder culturales, deriva de los estudios de Michel Foucault, y en tanto trabaja con los conceptos de circulación y negociación cultural es deudora de Bourdieu.
- ¹² Goody and Watt. *Literacy in Traditional Societies*. 1968; cuestionado por Rosalind Thomas. *Literacy and Orality in Ancient Greece*. Cambridge, University Press, 1993.

Bibliografía

- Austin, J. L. *How to Do Things with Words*. Oxford, 1962
- Bremmer, Jan (ed.) *Interpretations of Greek Mythology*. London, Routledge, 1987.
- Dougherty, C. and Kurke, L. (ed.) *Cultural Poetics in Archaic Greece. Cult, Performance, Politics*. Oxford, 1988 (1ª ed. Cambridge 1993).
- Gadamer, Hans. *La herencia de Europa*. Barcelona, Península, 1990 (1ª ed. alemana 1989).
- Geertz, C. *The Interpretation of Cultures*. New York, 1973. *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York, 1983.
- Gentili, Buno. *Poesía e pubblico nella Grecia antica*. Roma-Bari, Laterza, 1984.
- Jauss, Hans R. *La literatura como provocación*. Barcelona, Ediciones Península, 1976 (1ª ed. alemana 1970). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid, Gredos, 1986 (1ª ed. alemana 1977).
- Johnson, B. *The Critical Difference: Essays in the Contemporary Rhetoric of Reading*. Baltimore, 1980.
- McLuhan, Marshall y Powers, B.R. *La aldea global*. Barcelona, Gedisa, 1989.
- Nagy, G. *Pindar's Homer. The Lyric Possession of an Epic Past*. Baltimore and London, 1990.
- Ong, Walter J. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, FCE, 1987 (1ª ed. inglesa 1982).
- Sahlins, M. *Historical Metaphors and Mythical Realities*. Ann Arbor, 1981.
- Thomas, Rosalind. *Literacy and Orality in Ancient Greece*. Cambridge, University Press, 1992.

III. ÁREA LENGUAS EXTRANJERAS

Prof. Claudia Noemí Dabove*

Fundamentación

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

* Coordinador Area Lenguas Extranjeras.

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 aquéllas cuyo objetivo es desarrollar la fluidez.

En cuanto al conocimiento instrumental, podemos definirlo como aquél 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 aquéllas que se concentran en el significado, en lo que se expresa, más que en las 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.

Esta propuesta no pretende reemplazar al enfoque comunicativo sino profundizarlo. El enfoque por tareas no será utilizado en reemplazo del enfoque comunicativo sino que se adoptarán instancias de implementación del mismo dentro del curriculum. Prabhu (1987) desarrolló un curriculum basado en el enfoque por tareas que coincide con la propuesta de Willis (1996). Este departamento adoptará la postura tomada por Beglar and Hunt (2002) que utilizan el enfoque por tareas como un componente del curso. 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 proce-

diminuto 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 aquellos 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 sí mismos, sino también sobre sus pares, sin tener que esperar un largo período de tiempo para una evaluación formal.

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

- Beglar, D. and Hunt, A. *Implementing task-based language teaching*. In Jack Richards and Willy Renandya (eds.). *Methodology in Language teaching: an Anthology of Current Practice*. (2002) New York: CUP.
- Estaire, Sheila & Zanón, Javier. *Planning Classwork. A task based approach* (1994) Heinemann.
- Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching* (1983) Longman.
- Hubbard, Jones, Thornton & Wheeler. *A Training course for TEFL* (1983) Oxford University Press.
- Prabhu, N.S. *Second Language Pedagogy*. (1987) Oxford: OUP.
- Ribé, Ramón & Vidal, Nuria. *Project Work. Step by step* (1993) Heinemann.
- Richards, J. and Rodgers, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. (2001). New York: CUP .
- Willis, J. *A Framework for Task-based Learning* (1996) Harlow: Longman.

EL DESAFÍO DE ARGUMENTAR

Prof. Karina Amodeo
Prof. Paula Niemela

Desafío

Desafío. Ésa es la palabra que representa el abordaje de este seminario. Desafío porque indagamos, “buceamos” en la temática de la argumentación, tan cotidiana y tan compleja, tan frecuente y tan huidiza. El trabajo está en mirarnos, leernos y percibir, hacer consciente esa estructura que se nos escapa, usar, poner en juego la variedad de recursos que tenemos a nuestra disposición y lograr la persuasión del auditorio en defensa de nuestra tesis. Desafío porque indagamos, “buceamos” en la literatura, en el género dramático, trabajamos con autores desconocidos para los alumnos, leemos obras de corte vanguardista cuyo material presenta un abanico de posibilidades para analizar. Y desafío porque –y aquí está nuestra operación, nuestra preocupación, nuestro interés– buscamos en el texto dramático el punto de partida para la producción de un texto argumentativo.

La clase

Los primeros encuentros los dedicamos generalmente al análisis de diversos artículos argumentativos, a fin de reconocer su estructura y el uso de recursos estilísticos orientados a la persuasión. Esto se acompaña de explicaciones teóricas respecto al origen y modalidades de estos discursos. Los encuentros no se establecen como clases magistrales sino como espacios de debate para la reflexión, dado que los alumnos tienen que llevar a cabo dos procesos a lo largo del seminario: reconocer y analizar el discurso argumentativo, y también producir adecuadamente una serie de textos de esa clase.

Hecho el primer abordaje, encaramos el análisis de una obra teatral, del cual surge el planteo de la tesis que se defenderá en la producción escrita. En esta instancia también se produce un debate, para que los alumnos puedan enunciar las posturas que en muchos casos les servirán como punto de partida para sostener los argumentos. Lo que tratamos de hacer con la primera obra es establecer la tesis que luego les servirá como ejemplo para ayudarlos a descubrir la manera de elaborar una hipótesis factible. En otras ocasiones, dejamos planteado un tema para que cada alumno piense una tesis propia.

Las obras elegidas proveen un material riquísimo para la argumentación. Todas ellas presentan personajes en crisis, enfrentados con el medio en que viven; realizándose cuestionamientos de índole personal, moral, social; defendiendo enérgicamente sus posturas. Sus autores fueron escritores de vanguardia, que reformularon los conceptos teatrales vigentes en su época, en especial Henrik Ibsen, señalado como el fundador del teatro moderno, cuyo objetivo era lograr un “teatro de tesis” o “teatro de ideas”. August Strindberg siguió esa misma línea, y ya todos conocemos la impronta que García Lorca marcó con sus tragedias.

Con **La señorita Julia**, de August Strindberg, hemos trabajado la hipótesis de que el acto sexual marca un punto de inflexión que determina la inversión de los roles y los discursos de los protagonistas. Esto se demuestra claramente en la estructura de la obra y en los parlamentos de los protagonistas. Con respecto a **La casa de Bernarda Alba**, de Federico García Lorca, se propuso que el personaje de Bernarda impone, gracias al luto, un imaginario de convenciones según el cual se deben adoptar conductas estrictas, lo que motiva diferentes actitudes y reacciones en su familia. En otras ocasiones, se pidió a los alumnos que produjeran una tesis basada en la defensa de algún personaje. Esta clase de trabajo dio resultados sorprendentes, ya que surgieron posturas totalmente opuestas pero muy bien argumentadas, como por ejemplo que Bernarda era una buena madre que actuaba por amor a sus hijas, o que Bernarda era una madre egoísta y represora a quien no le importaban sus hijas sino sólo

las apariencias frente a la sociedad. Finalmente, al trabajar con **El pato salvaje**, de Henrik Ibsen, se argumentó sobre las tópicas de la verdad vital y la mentira vital, lo que originó debates acerca de la posibilidad o no de aplicar estas posturas extremas, y sus consecuencias. También se trabajó sobre la simbología del pato salvaje, y su identificación con los personajes.

Al final del cuatrimestre los alumnos deben realizar un trabajo final integrador de los textos analizados. Pueden elegir entre el tema del poder y sus vertientes familiar, social y económica; o el tema del suicidio, y analizar por qué en las tres obras es un personaje femenino quien se suicida.

Actualmente hemos reemplazado **El pato salvaje** por **Casa de muñecas**, del mismo autor, y estamos ensayando hipótesis acerca del fracaso de la rebelión individual, el enfrentamiento al sistema y otros temas relacionados.

En el momento de elegir los argumentos y presentarlos creemos que es fundamental el acompañamiento de los alumnos en esta etapa, para orientarlos en cuanto a la efectividad de tal o cual argumento, ayudarlos a pulir su expresión, incentivarlos para que se atrevan a experimentar con la lengua y sus recursos, pero al mismo tiempo contenerlos para que se ciñan a la estructura planteada y mantengan la fidelidad a la hipótesis.

Cada dificultad que el texto plantea se transforma en un logro una vez que es superada, y las más frecuentes son: no caer en la tentación de lo narrativo; no perder de vista la postura que se está defendiendo y, por lo tanto, no irse por las ramas; usar adecuadamente conectores y modalizadores; no abusar del uso de ciertos recursos ni de la ausencia de otros; etc.

Los alumnos son evaluados a través de la producción textual, y con el trabajo final integrador que se defiende en un coloquio al finalizar la cursada.

Nuestra experiencia

Más allá del desafío, se encuentran la realidad y la experiencia. La realidad con que nos enfrentamos cada período, la experiencia que nos pesa pero a la vez nos aligera el camino desde atrás. Cada nuevo ciclo hay nuevos planteos para hacerse: ¿Qué conclusiones podemos extraer de la experiencia inmediatamente anterior? ¿Qué material novedoso podemos ofrecer? ¿Cómo trabajar el texto argumentativo? ¿Es útil empezar con clases teóricas? ¿Cómo hacer para que el reconocimiento del texto argumentativo y sus estructuras nos permitan llegar a la producción? ¿Qué otras herramientas podríamos emplear para analizar los textos dramáticos? ¿Podemos plantear nuevas hipótesis para abordar los textos? ¿Cómo corregimos el texto argumentativo? ¿Cuánto tiempo vamos a emplear en este desafío que se repite período tras período? Quizás de todas las

preguntas, la última sea la más preocupante. El tiempo, un cuatrimestre, dos horas cátedras semanales, restringen en gran medida, limitan el grado de profundidad con el cual podría encararse el objetivo de la producción del texto argumentativo. Sin embargo, no son pocos los resultados que obtenemos. Los alumnos se comprometen, “luchan” con el texto hasta que finalmente lo dominan y realizan producciones sorprendentes, que muchas veces aportan una nueva mirada sobre la hipótesis planteada. Disfrutamos con ellos de la satisfacción que sienten cuando logran encauzar las ideas y expresarlas con recursos a veces difíciles de utilizar, y también cuando valoran la utilidad del texto argumentativo más allá del uso que le damos en el Seminario.

Bibliografía

- Strindberg, August*. La señorita Julia. En Teatro Completo I, Ed. Fray Mocho, Bs.As., 1994.
- García Lorca, Federico*. La casa de Bernarda Alba. Ed. Colihue, Bs.As., 2000.
- Ibsen, Henrik*. Casa de muñecas. Biblioteca EDAF, España, 2001.
- Alvarado, M. Y otros*. Teoría y práctica de un taller de escritura (Grafein). Altalena, Madrid, 1981.
- Anscombe, J. Y Ducrot, O.* La argumentación en la lengua. Gredos, Madrid, 1994.
- Van Dijk, T.A.* Superestructuras, en La ciencia del texto, Paidós, Bs.As., 1983.
- Kerbrat-Orecchioni, K.* La enunciación. Hachette, Bs.As., 1986.
- Maingueneau, D.* Introducción a los métodos de análisis del Discurso. Hachette, Bs.As., 1989.
- Meyer, M.* Lógica, lenguaje y argumentación. Hachette, Bs.As., 1982.
- Pampillo, G.* El taller de la escritura., Plus Ultra, Bs.As. 1982.
- Perelman, Ch.* Tratado de argumentación. La nueva retórica. Gredos, Madrid, 1989.
- Vignaud, G.* La argumentación. Hachette, Bs.As., 1986.

SEMINARIOS DE DISCURSOS POLÉMICOS:

UNA PROPUESTA PARA EL DIÁLOGO

Prof. Silvia Juana Scattolin
Prof. Guillermina Inés Piatti

Introducción

En este trabajo presentamos el Seminario de Discursos polémicos correspondiente al tercer año del Ciclo superior del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP. Nuestro interés es hacer hincapié en el uso de las estrategias discursivas, uno de los contenidos conceptuales y actitudinales que constituye el eje de esta asignatura.

Tal como sostienen Calsamiglia y Tusón¹, la argumentación, como secuencia textual –ya sea dominante o secundaria, envolvente o incrustada- aparece en muchas de las actividades características de la vida social pública o privada. Se argumenta y polemiza en la vida cotidiana y en los textos más formales. Toda argumentación presenta un carácter polémico, marcadamente dialógico: se basa en la contraposición de dos o más posturas (verdades o creencias aceptadas o posiciones defendidas por un sector o por una persona). Los enunciados se formulan en relación con otros enunciados. Así, se manifiesta la oposición, el contraste, la desautorización, el ataque, la provocación. El Seminario propone la reflexión sobre las estrategias discursivas y

su puesta en práctica en diferentes discursos, cuyos objetivos se centran en provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea, de una forma de ver el tema que se debate. Estas estrategias además tienen como objetivo la co-construcción de imágenes que, en principio, todo diálogo implica, contribuyendo asimismo a la articulación de la interacción y evitando la agresividad que pareciera estar asociada al discurso polémico, al menos en nuestra cultura. El Seminario tiene entonces, como un objetivo general, la práctica del diálogo polémico en términos de cortesía y menor conflictividad, contenido que resulta en la formación de los alumnos como individuos propicios al diálogo democrático. Finalmente, presentamos, a modo de ejemplo, una serie de propuestas pedagógicas por medio de las cuales se aplican los contenidos teóricos mencionados.

1. Marco teórico: El modo de organización argumentativo

El discurso argumentativo constituye uno de los modos de organización propuestos en los contenidos de la asignatura Lengua. Sin embargo, en general, se hace más hincapié en la producción de textos narrativos y de textos descriptivos, debido a las dificultades que el modo de organización argumentativo entraña. En principio, Ducrot² sostiene que se deben distinguir por un lado el estudio del razonamiento lingüístico, que puede confrontarse con los lenguajes formales; por otra parte, se puede estudiar la argumentación en su función “orientadora”, es decir, representa una manera de actuar sobre otro (interlocutor o destinatario). J.B. Grize³ opone argumentación a demostración, en tanto que sólo la argumentación tiene en cuenta la situación concreta en que se produce, el contexto y los participantes del evento comunicativo. Así, desde la perspectiva discursiva, la argumentación no puede reducirse a una serie de proposiciones unidas por medio de conectores lógicos. Para que haya argumentación es necesario que existan:

- *una tesis*: propuesta o tema cuestionado o cuestionable, un conjunto de aserciones sobre los fenómenos del mundo.
- *una proposición*: un participante que se compromete con este cuestionamiento o convicción y desarrolla un razonamiento para intentar establecer la verdad (personal o general, aceptable o legítima) sobre lo propuesto. Puede estar en desacuerdo, y desarrollar entonces una refutación. Puede estar a favor, y producir una justificación. Puede elegir no mostrarse de acuerdo o en desacuerdo y por lo tanto desarrollar una ponderación
- *persuasión*: destinada a otro participante a quien concierne también el tema o propuesta, cuestionamiento o la verdad, y que constituye el objetivo

de la argumentación. Es el blanco a quien se dirige la argumentación, a fin de llevarlo a compartir la misma verdad (persuasión), sabiendo que puede aceptar o rechazar esta argumentación.

Resumiendo, la argumentación se define en una relación triangular entre un sujeto que argumenta, una propuesta o tema y un sujeto-blanco. En el caso del discurso polémico, el locutor se implica personalmente en el cuestionamiento, lo hace suyo para defenderlo. De esta forma, deviene una controversia, por medio de la cual otros argumentadores y argumentos son puestos en cuestión por medio de juicios de valor, denuncias, ironías, en grados de menor a mayor explicitud. El locutor se sirve de ciertas estrategias discursivas para lograr su objetivo sobre el destinatario: desplazamientos personales o enálages, uso de subjetivemas evaluativos y afectivos, modalizaciones, polifonías. En la polémica oral se agregan las estrategias de cortesía que permiten atenuar el conflicto propio del discurso polémico.

2. La cortesía desde el punto de vista de la Lingüística

La cortesía se concibe comúnmente como “un conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras”⁴. Estas normas de comportamiento social afectan a la elección de formas lingüísticas como las de tratamiento y los honoríficos. Sin embargo, la cortesía lingüística estudiada por la Pragmática, se sitúa en otra dimensión, que afecta a las interacciones en general. Así, los aspectos propios de la cortesía lingüística son los siguientes:

- Se centra en el comportamiento verbal y la elección de determinados indicadores lingüísticos de cortesía.
- Se basa en el reconocimiento de que la función interpersonal es la base del comportamiento comunicativo.
- Sirve para facilitar las relaciones sociales..
- Se concibe como un conjunto de estrategias que determinan la elección de algunas formas lingüísticas para elaborar los enunciados en una interacción.
- Marca y refleja las relaciones existentes en la vida social, en los ejes de poder/solidaridad, de distancia/proximidad, etc.
- Es terreno de negociación.

En Brown, P. y Levinson⁵ (1987) no encontramos una definición de cortesía, sino una serie de conceptos que, reunidos, nos permitirían formularla

tal vez de la siguiente manera:

“Toda (persona modelo o hablante ideal) posee una imagen positiva y una imagen negativa, se trata de un agente racional que elige determinados medios para lograr sus fines.

Dado que la imagen consiste en un conjunto de deseos que se pueden satisfacer sólo mediante las acciones de otros, será de interés mutuo mantener la imagen de los interlocutores.

Algunos actos pueden amenazar intrínsecamente la imagen y a menos que el hablante quiera hacer una amenaza con máxima eficiencia, mayormente querrá preservar la imagen del Oyente o de sí mismo a cualquier precio, entonces el hablante querrá minimizar las amenazas de sus actos comunicativos en beneficio de la imagen de sus interlocutores.

La Imagen negativa se manifiesta en el deseo de no ser impedido en sus acciones por otros.

La imagen positiva en el deseo de que los propios deseos, acciones, personalidad sean deseables para al menos alguna otra persona “.

Evidentemente la imagen está constituida por dos aspectos interdependientes: la imagen positiva y la imagen negativa. La imagen positiva, se refiere al valor y estima que un hablante reclama para sí mismo. La imagen negativa se refiere al territorio que se considera propio, así como a la libertad de acción que todo individuo quiere preservar para sí. Una de las actividades de cortesía de los participantes es controlar y manejar el mantenimiento de las imágenes propias y las del otro (face work). Las acciones que pueden afectar negativamente en mayor o menor grado a la imagen, se denominan Actos amenazadores de la imagen (Face Threatening Acts). Ante este tipo de actos el hablante tiene varias opciones: evitarlos, mitigarlos o repararlos. Como definición de cortesía lingüística, desde el punto de vista sociopragmático, podríamos proponer la siguiente:

“La cortesía es un comportamiento social y una puesta en práctica de estrategias que estarían determinadas, por lo menos en parte, por la apreciación de una responsabilidad mutua de los interlocutores para lograr un estado satisfactorio en las relaciones interpersonales en esa interacción. Este estado constituiría una expectativa básica para el cumplimiento de la transacción conversacional”.

3. Estrategias de cortesía en la polémica oral

La cortesía, considerada entonces como un estado a lograr, supone el uso de estrategias para su consecución. La atenuación sería una de estas estrategias, definida en la bibliografía como una estrategia de cortesía cuyo objetivo es

mitigar el efecto negativo de amenazas a la imagen de los interlocutores, y así disminuir también el efecto de ser demasiado directo. Así, de acuerdo con Bravo⁶ (1999), es indispensable que los participantes evalúen un determinado contexto como amenazante y utilicen, entonces, distintos recursos comunicativos para mitigar el efecto social negativo sobre la relación interpersonal.

Las estrategias de atenuación pueden clasificarse, siguiendo a Calsamiglia y Tusón⁷ en dos tipos de procedimientos:

A- Los Procedimientos sustitutivos son aquellos por medio de los cuales se reemplaza un procedimiento por otro que rebaja el grado de imposición del “acto amenazador”. A su vez, podemos distinguir:

-*desactualizadores*: desplazamientos personales y modalizadores que logran poner distancia entre el Locutor y el acto amenazador, distanciamiento estratégico del centro déctico personal y temporal. Así, el uso del condicional, el subjuntivo, el imperfecto, en vez del presente del Indicativo, como también la elisión de marcas enunciativas de los interlocutores, contribuyen a atenuar. Por ejemplo: “Sería mejor considerar el problema desde otro punto de vista...”

-*eufemismos*: sustituir un término por otro con una connotación positiva, puede resultar un recurso estratégico de cortesía. “Tu propuesta es original” en vez de “Tu propuesta es delirante”.

-*litote*: utilizar la negación como forma de atenuar puede ser un recurso estratégico: “Lo que Usted sostiene no es correcto” en vez de “Lo que Usted sostiene es erróneo”

B- Procedimientos acompañantes: son expresiones que se añaden y que se pueden combinar con los procedimientos sustitutivos. Pueden ser fórmulas (“sí a Ud. le parece bien”), o expresiones que adelantan o anuncian un acto que puede resultar amenazante (“voy a disentir con Ud. con respecto a este punto”). También los modizadores doxásticos que atenúan la fuerza de la aserción, pueden tener un efecto cortés: “Creo que es mejor ...”. Se pueden utilizar desarmadores que se adelantan al desacuerdo y por lo tanto consiguen minimizarlo: “Yo sé que Ud. no va a estar de acuerdo conmigo”. Por último, se pueden emplear los denominados “cameladores” que, por un lado, atienden a la imagen positiva del interlocutor y entonces funcionan como contrapeso de un acto que atenta contra la imagen: “Ud. que es un especialista en el tema, podría decimos...”.

En síntesis, las estrategias de cortesía verbal se aplican en cualquier interacción, incluso en la polémica, como recurso estratégico que conduce a un debate en mejores condiciones.

Tal como ya hemos considerado, el discurso polémico se caracteriza por generar una controversia. Si la polémica es oral, esta controversia suele llevar a dejar a un lado las máximas de cortesía, expuestas por Lakoff⁸, por ejemplo. De esta forma, imponerse, no dar opciones al interlocutor, romper los lazos de camaradería, parecen ser las señales que los hablantes reconocen como propias del discurso polémico. Sin embargo, consideramos que la práctica de las estrategias de cortesía como la atenuación, gracias a la propuesta del Seminario, podrían favorecer la competencia y actuación comunicativa de los alumnos, y de esta forma propiciar el diálogo en términos corteses, aunque se produzca la confrontación de argumentos.

4. Objetivos del Seminario

Objetivos generales:

- Revisar las metodologías de análisis de discurso y su aplicación en los textos.
- Producir textos coherentes y adecuados a la situación comunicativa.
- Comparar y diferenciar los procedimientos de la lengua escrita y oral

Objetivos específicos del Seminario:

Que los alumnos sean capaces de:

- Definir y caracterizar el discurso argumentativo polémico en sus diferentes manifestaciones genéricas.
- Identificar el objeto o tema polémico.
- Comparar y aplicar los órdenes argumentativos.
- Reconocer y aplicar estrategias discursivas.
- Utilizar la atenuación como estrategia de cortesía a fin de mitigar el grado de conflictividad que puede entrañar el discurso polémico.

5. Ejemplos de trabajos prácticos

5.1 Tests de hábitos sociales: producción y reflexión

Tiempo estimado de desarrollo: cuatro horas cátedra

Objetivos: Que los alumnos sean capaces de:

- Identificar las estrategias de atenuación utilizadas por los hablantes
- Transformar las respuestas en otras de mayor grado de cortesía y especificar las estrategias utilizadas.
- Extraer conclusiones sobre los resultados de las encuestas realizadas

Actividades:

Previamente a la explicación teórica de la temática de la cortesía y las estrategias de atenuación, los alumnos deben completar la encuesta que se adjunta a continuación. Una vez terminada, se reparten las encuestas para que cada alumno pueda analizar otra que no sea la propia. Se procede al análisis, se transforman las respuestas y se extraen conclusiones comparativas. Se lleva a cabo una puesta en común de los resultados obtenidos.

Situaciones: “¿Qué decís?”

- 1- Te invitan a cenar. No te gusta mucho la comida pero igualmente la comes. Te ofrecen más.
- 2- Tu amigo tiene puesta una camisa horrible. La acaba de comprar y te pregunta tu opinión.
- 3- Tu amigo te llama por teléfono para invitarte a salir. Vos ya quedaste con otro amigo el día anterior.
- 4- Tu amiga se va a casar con alguien que no soportas. Te pide que salgan a cenar los tres para celebrar.
- 5- Tu jefe/director te pide que termines urgente un informe para el día siguiente. Vos tenías planeado salir con tu familia después del trabajo.

Conflictos cotidianos: “¿Qué decís? ¿Qué hacés?”

Conflicto 1:

Has trabajado durante toda la semana y esperás el viernes a la noche para poder dormir. En cuanto te acostás, te das cuenta de que tu vecino ha organizado una de sus fiestas habituales.

Conflicto 2:

Estás en el cine. Has llegado temprano para conseguir un buen lugar. Empieza la película e inmediatamente un grupo de tres jóvenes se sienta adelante y no te deja verla tranquilamente.

Conflicto 3:

Vas a almorzar a un restaurante. Cuando te traen la comida, está fría y tiene muy mal sabor.

Conflicto 4:

Vas a hacer una compra a una tienda. Cuando estás saliendo, te das cuenta de que te han cobrado de más.

Conflicto 5:

Contratás una excursión al “Valle de la Luna”. Como se rompe el transporte, perdés las visitas programadas. Volvés a la agencia para reclamar por tu viaje.

Conflicto 6

Te has olvidado de hacer la tarea para tu curso de Lengua. La profesora te la pide.

“¿Cómo atenuarías y lo dirías?”

- Si fueras profesor, y le tuvieras que decir a un alumno que su trabajo está mal.
- Si necesitaras dinero y tu suegro acabara de cobrar
- Si odiaras el olor a cigarrillo en tu ropa y tus colegas/compañeros se pusieran a fumar.
- Si tu amigo te hubiera pedido dinero y se hubiera olvidado de devolvértelo.

5.2 La polémica en acción

Tiempo estimado para su desarrollo: dos hora cátedra más la tarea domiciliaria.

Objetivos: Que los alumnos sean capaces de :

- Llevar a cabo una polémica sobre un tema propuesto.
- Representar los roles de los participantes en la polémica.
- Utilizar recursos de cortesía en el desarrollo del discurso.
- Observar críticamente la polémica.
- Extraer conclusiones
- Recrear la polémica por medio de un texto escrito elaborado en forma individual y retomando las posiciones polémicas del discurso presenciado.

Actividades:

El trabajo consiste en la simulación de un debate entre dos “especialistas” en educación moderados por un “periodista”, representados por tres alumnos respectivamente. Se proponen tres temas opcionales: “Libros versus fotocopias”; “Lección oral versus evaluación escrita”; “Estudiar solo versus estudiar en grupo”, y se designa un participante que sostendrá una u otra de las posiciones. Cada “especialista” se reúne con un grupo de “asesores” y juntos preparan los argumentos para defender la posición. Se lleva a cabo el debate, con la consigna de utilizar la variedad de estrategias y recursos de atenuación ya estudiados en la clase anterior. El resto del curso debe observar críticamente el debate y hacer el análisis de las estrategias utilizadas. Una vez terminado el debate, se realiza una puesta en común a partir de las observaciones realizadas por los alumnos. La tarea domiciliaria consiste en la elaboración de un texto polémico escrito que retome la confrontación presenciada y un análisis crítico que compare el efecto perlocutivo de un texto escrito con el de la polémica oral.

5.3. La polémica escrita

El seminario de Discursos Polémicos contempla también el estudio y la aplicación de la polémica escrita. Por lo tanto, oralidad y escritura se com-

plementan para brindar a los alumnos ocasiones en las cuales puedan poner en práctica sus competencias lingüísticas en estas dos facetas de la polémica.

El texto polémico es dialógico y por lo tanto polifónico. La polémica escrita registra en todos los casos por lo menos dos voces: la del enunciador y la del contrario. Los lectores, entonces, están frente a posturas y argumentos antagónicos. De acuerdo con el carácter del texto, el discurso puede ser ofensivo, defensivo, conciliador o agravante, lo que nos indica que, en el texto escrito, se pueden aplicar también los procedimientos de la cortesía.

En el presente trabajo práctico partiremos del texto periodístico: “¿Para qué los disfrazan?” de la Licenciada Silvia Iturraga, extraído de *Lecturas y Escrituras 2*, de Marta Lezcano y Silvina Lombardo, (páginas 160 a 162).

Tiempo estimado: dos horas cátedra y trabajo en la casa.

Actividades:

- Se revisará la estructura del texto, poniendo el énfasis en sus partes y las funciones de las mismas: introducción, tesis, argumentación, conclusión.
- Se determinará cuál es el tema, cuál es la tesis, cuál es el blanco.
- Se observará cuáles son las voces del texto: las tesis sustentadas y los argumentos utilizados por cada una de ellas.
- Se analizarán las estrategias argumentativas: el ejemplo, la pregunta retórica, la reformulación, el enunciado condicional, el enunciado causal.
- Se observará el grado de subjetividad presente en ciertas palabras del texto (subjetivemas): “disfrazan”, “paradójico y lamentable”, “anacrónico”, “minipolleritas”.
- Partiendo de los subjetivemas analizados, los alumnos deberán proponer alternativas para neutralizar su carácter altamente irónico.
- Se solicitará a los alumnos que den su propia opinión sobre el tema y expresen si la lectura del texto la ha modificado, reforzado, enriquecido.
- Finalmente, los alumnos realizarán un texto que sustente la tesis contraria. En atención a que el objetivo final del texto es la persuasión (la intención de que el otro debe adherir a sus propios puntos de vista) se requerirá lo siguiente:
 - a) Que la tesis esté claramente expresada.
 - b) Que aparezcan en el texto dos voces antagónicas.
 - c) Que se utilice la pregunta retórica, el ejemplo, la analogía y la cita de autoridad.

¿Para que los disfrazan?

por Lic. Silvia Iturriaga

Una gran mayoría de escuelas privadas y públicas de la Enseñanza General Básica (ex primaria) coinciden en su necesidad de uniformar a los chicos mediante la vestimenta. Es decir, en borrar las diferencias individuales y tender a lo igual, a lo único, a lo uniforme.

Tema espinoso éste del uniforme escolar, defendido por instituciones y, en algunos casos, también por padres, con argumentos tales como la comodidad, la presentabilidad, la identificación institucional.

Que usar uniforme para ir cada día a la escuela es cómodo, es una verdad indiscutible. Tan cómodo como cada vez que soy liberado de la obligación de pensar, actuar o decidir porque alguien piensa, actúa o decide por mí.

Es paradójico y lamentable que sea justamente la escuela, la institución creada por la sociedad para acompañar a los chicos en su tránsito hacia la adultez, la que los releve de semejante oportunidad de comenzar a perfilar su autonomía o, en términos más sencillos, de aprender acerca del significado individual y social de la vestimenta.

¿Cuál sería el riesgo de que los chicos eligieran su propia ropa? ¿Qué la usaran rota, sucia...? Es difícil pensar en un ámbito más adecuado que la escuela para que los chicos aprendan a vestirse y no parece haber otro mecanismo diferente al que siempre se utiliza para aprender: practicar, cometer errores, corregirlos.

Con respecto a la presentabilidad, ¿qué justifica que un niño a partir de los seis años tenga que usar saco y corbata durante una jornada en la cual juega, se mueve, trabaja física e intelectualmente, en síntesis, aprende? Si la idea es prepararlos para la vida adulta de trabajo en cualquier ámbito, esta idea es absolutamente anacrónica. El preconcepto sostenido por las instituciones educativas sobre la base del cual obligan a los varones desde los seis años a usar corbata, es absolutamente anacrónico. Ya son muchas las empresas en nuestro país que, siguiendo la tendencia de los países avanzados, reemplazan progresivamente la vestimenta formal del traje con corbata por un casual (vestimenta informal) mucho más adecuado para estar ocho, nueve o más horas trabajando.

Lo llamativo es que en este mismo esquema el uniforme de las chicas consista en unas coloridas minipolleritas y medias tres cuartos...¿acaso ellas no deben emular la vestimenta empresarial?

La intención de las instituciones de lograr que sus miembros se identifiquen con ella es absolutamente legítima. Pero ¿no sería más interesante que los chicos se identificaran con sus escuelas por compartir con ella una serie de principios y valores, y no por tener estampado el nombre del colegio en letras gigantes en la espalda?

Probablemente el tema del uniforme escolar sea menor comparado con otras

variables de nuestro sistema educativo, pero es lo suficientemente significativo como para encontrar en él representadas características que atañen a la institución educativa en general: anacronismo, falta de contacto con la sociedad, desperdicio de oportunidades para enseñar.

Conclusiones

En el presente seminario, oralidad y escritura se alternan para proporcionar a los alumnos materiales de reflexión y aplicación que los ayudarán a modelar y expresar sus opiniones propias. Es importante que ellos observen qué grado de compromiso se asume a través de la palabra hablada y escrita y que, sobre todo en la escritura, sepan construir un discurso en el que la cortesía sea una llave que permita persuadir a otro sin agredirlo, y que el ámbito de la opinión no es el de la mistificación.

La práctica de las estrategias de cortesía puede contribuir a formar en nuestros alumnos una predisposición hacia el intercambio de opiniones y el diálogo democrático. En este sentido, se desarrolla entonces un contenido actitudinal a través de la reflexión teórica y la producción de discursos polémicos. La estrategia de atenuación, que se vale de diversos recursos como la modalización, el desplazamiento personal, el uso de eufemismos y litotes, entre otros, constituye una de las estrategias fundamentales para la consecución de un diálogo en clave de cortesía.

Con los contenidos teóricos reseñados en este trabajo y las actividades presentadas a modo de ejemplo, hemos intentado, de forma resumida, orientar en las posibilidades pedagógicas que el Seminario de discursos polémicos puede ofrecer para el Ciclo Superior o nivel Polimodal.

Citas:

- ¹ Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999): *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel; p.294
- ² Citado por Patrick Charaudeau (1992): *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette; p.780
- ³ Citado por P. Charaudeau, Op.cit. p. 781
- ⁴ Escandell Vidal, V. (1993): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel; p. 136
- ⁵ Brown P. y Levinson, S. (1987): *Politeness. Some Universals in Language*. Cambridge: CUP; p 59 y p.64
- ⁶ Bravo, D. (1999): ¿Imagen 'positiva' vs. imagen 'negativa'? *Pragmática*

- socio-cultural y componentes de face”, *Oralia*, 2; p 157
- ⁷ Calsamiglia B. y Tusón, A. Op.cit.; pp. 169-171
- ⁸ Citado por Escandell Vidal, V. Op.cit. p.142

Bibliografía

- Bellenger, Lionel* (1985): *La persuasión*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bravo, Diana* (1999): “¿Imagen ‘positiva’ vs, imagen ‘negativa’? Pragmática socio-cultural y componentes de face”, *Oralia*, 2, 155-184.
- Briz, A.* (1994): “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática”, I
- Simposio sobre Análisis del discurso oral*, Universidad de Almería
- Brown P. Y Levinson, S.* (1987): *Politeness. Some Universals in Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia Blancafort H. y Tusón Valls, .* (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel
- Charaudeau, P.* (1992): *Grammaire du sens et de l’expression*. Paris: Hachette.
- Ducrot, O.* (1984): *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Paidós.
- Escandell, V.*: (1993): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- Gil, José María* (1999): *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Mar del Plata, Melusina.
- Haverkate, H.* (1994): *La cortesía verbal en español*. Madrid: Gredos
- Kasper, G.* (2000): “Data collection in pragmatics research”, en H. Spencer-Oatey (ed.)
- Culturally speaking. Managing rapport through talk across cultures*, London, Continuum.
- Lakoff, R.* (1973): “The Logic of Politeness”, en: *Proceedings of the 9th Regional Meeting of The Chicago Linguistic Society*, pp. 345-356
- Lezcano, Marta y Silvina Lombardo* (2000): *Lecturas y Escrituras 2*. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.
- Piatti, Guillermina* (2001): “La atenuación como estrategia de cortesía” en: *Actas de II Coloquio Nacional de ALED, La Plata, UNLP*.
- (2003): “La elaboración de tests de hábitos sociales para la enseñanza del español como lengua extranjera” en: *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, Estocolmo, Stockholms universitet*.

LA ESPECIFICIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS EN EL CONTEXTO DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES U.N.L.P. UNA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS

Lic. Sandra Thomé

*Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.*
Carlos Drummond de Andrade

1. Introducción. Acercándonos desde una cronología a la construcción de una historicidad

En el año lectivo 2003, el portugués como idioma extranjero se introduce en el Bachillerato de Bellas Artes como un Taller anual extra-curricular, con tres horas cátedras semanales, a la cual concurrieron los alumnos de noveno año.

En el año 2004, el idioma portugués fue propuesto como asignatura optativa cuatrimestral para segundo, tercero y cuarto año del Ciclo Superior. Más de setenta alumnos eligieron y cursaron esta materia en este período, construyendo un espacio de diversos sentidos en el aprendizaje de un idioma extranjero.

El análisis de las motivaciones de tal elección sobrepasa los límites y objetivos de este artículo, pero como dato significativo de las encuestas de interés realizadas en la primera clase de cada división, se podría destacar entre los motivos presentados por los alumnos, el predominio de la elección por un “idioma diferente”, nuevo, del cual les gusta la sonoridad, lo parecido, la música y diferentes aspectos de la cultura.

Acá se abren interrogantes que, entre tantos caminos, nos pueden llevar a pensar en una elección, en su mayoría, que se dirige al aprender por placer, curiosidad, búsqueda de conocimiento, escapándose a una lógica utilitarista pragmática en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otro lado sería ingenuo no considerar que el aprendizaje se da en un contexto socio-histórico, donde el acercamiento a los países vecinos ocurre en un marco de reorganización de las relaciones internacionales, en un escenario de globalización y de educación multicultural que nos atraviesa a todos.

Rescatemos acá un fragmento del texto original del proyecto de enseñanza de portugués en el Bachillerato, que encontró en la receptividad del director del colegio, y en el apoyo del departamento de Lengua, su posibilidad de germinación.

(...) La actualidad nos impone la necesidad de una formación educativa que amplíe los horizontes de nuestros jóvenes, que los capacite para una comprensión crítica de la realidad de un mundo que está más allá de las fronteras geográficas y que les demanda acciones efectivas, marcadas por un pensamiento creativo, ético y solidario.

El conocimiento de diferentes idiomas produce autonomía, permite que uno transite por lo distinto acercándose, apropiándose, insertándose.

El aprendizaje integral del portugués es más que la adquisición de otra lengua, es la comprensión de las diferencias y las similitudes entre culturas cercanas. Poder conocer y vivenciar aspectos cotidianos de estas culturas, dentro de un marco de respeto desarrollado con la construcción del aprendizaje del idioma, permite no solo alcanzar una verdadera y productiva comunicación, sino contribuye para que esta generación edifique nuevas alternativas interculturales desde sus propios registros (...).

En este mismo documento, se presentaba como objetivos específicos de la enseñanza del portugués:

- Posibilitar a los alumnos el aprendizaje del idioma portugués en nivel de comunicación básica, de modo que puedan expresarse en situaciones de vida cotidiana de forma simple pero comprensible.
- Conocer algunos aspectos culturales del portugués por medio de la literatura, danza y música.
- Reconocer diferentes formas de expresión del lenguaje adolescente de otra cultura.

Desde lo pedagógico institucional, se trata de un marco que habla de un contexto y de un texto en la enseñanza del portugués como lengua extranjera en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP.

Como nos indica Fernández y De Brassi (1993: 82), los grupos tienen la capacidad de crear significaciones propias además de inscribirse en las significaciones ya existentes en la institución y en la sociedad. Y desde esta perspectiva, las escuelas son creadoras de sentido, que a su vez, se transforman o se complementan con otros sentidos que en el transcurso de la historia se van creando y conjugando.

Compartiendo con Souto (2000: 65) que la producción de sentidos se realiza “en los espacios donde es posible imaginar, pensar, crear”, lo que se propone en este artículo es interrogar y desarrollar líneas de reflexión relativas a la multiplicidad de sentidos construidas por los alumnos del Bachillerato de Bellas Artes UNLP en el aprendizaje del portugués, a partir del relato de la experiencia áulica de evaluación de esta asignatura optativa.

2. El espacio de la clase. Potencia multiplicadora

Souto (2000: 18) define clase escolar como “la unidad conformada por el conjunto de componentes que interactúan: los alumnos, un profesor y una materia curricular en el marco de una institución y en un contexto sociohistórico”.

Ya Legutke y Thomas (1991: 13), refiriéndose a la clase de lengua extranjera, la consideran como “el lugar donde se cruzan las experiencias previas de aprendizaje y de vida de los alumnos, sus necesidades y razones para estar en la clase, con los principios, creencias y experiencias de los docentes, para conformar una realidad nueva en cada encuentro.”

Desde diferentes miradas el espacio de la clase adquiere potencia microcósmica. No hay temas relativos al aprendizaje escolar que escapen a una alusión a la clase, unidad abierta a la búsqueda de sentidos del acto pedagógico en su complejidad.

Ahí están presentes, como refiere Souto (1993: 37), variables sociales, institucionales, grupales, interpersonales, individuales e instrumentales; configuradas desde niveles de significación manifiesto y no manifiesto, pasibles de análisis multireferenciados; con carácter dialéctico, con historicidad, con movimiento en el suceder temporal, con contradicciones y conflictos, contextualizados, enraizados en una sociedad, una cultura y encarnados por sujetos.

Sujetos que enseñan y aprenden a la vez, y que, como nos indica Paín (1985), construyen el conocimiento a través de una elaboración conjunta. Elaboración compleja, donde tanto quien enseña como quien aprende pone

en juego, al aprender y al enseñar, una manera particular de vincularse al conocimiento, a través de un funcionamiento cognitivo, una modalidad de relación del cuerpo con los otros y con el objeto, y en el ámbito de las estructuras simbólicas, de las significaciones inconscientes atribuidas al aprender. Una manera particular de aprender y enseñar, una “modalidad de aprendizaje”, en la definición de Fernández (1990).

Souto (1993:51) refiere que “el hecho de hablar de situación de “enseñanza-aprendizaje” marca ya lo relacional entre dos procesos, enseñar y aprender, conjuntos de acciones diferentes pero que se vinculan en cada espacio y tiempo de encuentro.”

Espacio y tiempo de encuentro que nos remite a la particularidad de la clase de portugués como asignatura optativa. Espacio y tiempo de encuentro hacia una lengua extranjera significada como elección.

Apertura de múltiples sentidos de relación con el conocer, el aprender. Arriesgarse en nuevos espacios, sostener incomprendiones, construir sentidos en relación, transitar de la singularidad a la multiplicidad – nuevas búsquedas en un movimiento permanente del aprendiz que se construye en su autoría de pensamiento. Apropiarse de su pensar, no reproducir, conseguir pararse en un lugar de crítica interrogante que al buscarse se pierde para poderse encontrar (“profe...yo pensaba que era más fácil...”).

3. Lenguas cercanas y lejanas a la vez. Cuando aprender un idioma es abrir nuevos sentidos.

El aprendizaje de una Lengua Extranjera circunscribe un espacio de tránsito interrelacional donde se pone en juego una complejidad que está relacionada a la del propio fenómeno del lenguaje. (* ver Vigostky(1986) (1988), Franchi (1992), Larsen-Freeman (1997), Orlandi (1996), Kramsch (1994), Werstch (1999).

Cuando esta lengua extranjera guarda una cercanía con la lengua materna, este tránsito entre lo conocido y lo desconocido se hace más intenso, quizá aparentemente más facilitador, otras veces más borroso. Espacios lingüísticos a ser construídos, cercanías culturales a ser conocidas, vecindades a ser edificadas.

Desde la lingüística, Grannier (1998: 2), afirma que "una mayor o menor facilidad en la adquisición del portugués está relacionada a una mayor o menor posibilidad de transferencia de unidades significativas del conocimiento lingüístico anterior del aprendiz". Según la autora, se sabe que el conocimiento lingüístico anterior del aprendiz corresponde, la mayoría de las veces, a la lengua materna del aprendiz e incluso cuando éste tiene un conocimiento lingüístico anterior ampliado, su lengua materna es el factor más actuante en

la transferencia para una nueva lengua, salvo pocas excepciones.

Ya Almeida Filho (1995:19) señala que lenguas muy cercanas, como es el caso del portugués y del español, llevan al aprendiz a vivir en una zona de facilidad engañosa proporcionada por sus percepciones. Según este autor, en esta proximidad hay ventajas, que a caso combinen a la capacidad de riesgo, seguridad y extroversión. Por otro lado, el aparente éxito parcial puede llevar al estancamiento en esa interlengua que él denomina *portuñol*.

La facilidad engañosa denominada por Almeida Filho (1995: 15) aparece indicada en la teoría de la adquisición de lengua extranjera por la hipótesis del análisis contrastivo. La versión fuerte de esta hipótesis sostiene que toda diferencia entre los sistemas lingüísticos se traduce en una dificultad de aprendizaje. Tal diferencia sería directamente proporcional al grado de interferencia de la lengua materna sobre la lengua-meta en construcción. Ya el análisis de errores o versión débil de esta hipótesis sostiene que es necesario observar la existencia de errores o dificultades, en el sentido de tornar concientes a los aprendices con relación a las diferencias entre los dos sistemas lingüísticos.

También Older e Ziahosseiny (apud Almeida Filho, 1995) sostienen que la interferencia puede ser todavía más acentuada cuando lo que va a ser aprendido es más semejante a lo ya aprendido, que cuando lo que va a ser aprendido es totalmente nuevo y no tiene relación con conocimientos anteriores.

Desde una dimensión psicoanalítica del lenguaje, Revuz (1998: 217) nos reconduce a la noción de que antes mismo de ser objeto del conocimiento, la lengua es el material fundador de nuestro psiquismo y de nuestra vida relacional. Tampoco podemos dejar de subrayar que las lenguas, además de ser responsables por la constitución de la subjetividad, en su dimensión social cumplen un rol fundamental en la expresión de los grupos sociales y de la cultura en la cual están insertados.

No es poco. Y es esta complejidad que también entra en juego en la adquisición de una lengua extranjera. Tránsitos posibles que nos remiten a registros más profundos de nuestra relación con el mundo, de nuestra mirada acerca de él, con el lenguaje tejiendo esta historia y esta relación, dándole forma a los pensamientos, a las emociones, a las experiencias.

Experiencias que nos reportan a las imágenes que construimos sobre nuestra propia lengua materna y sobre la lengua extranjera (Thomé: 2004). Imágenes que necesitan pasar por un constante proceso de transformación y enriquecimiento para no quedarse congeladas en el estereotipo. Para que puedan permitir al sujeto ver más allá de ellas, constituir otras formas de relación, como nos señala Adorno (1985: 177).

Español y portugués, idiomas cercanos y lejanos a la vez, cuyo aprendizaje demanda una búsqueda constante de la diferencia como elemento de des-

naturalización. Desnaturalización posibilitadora del encuentro con nuevas formas que pueden adquirir el objeto en lo propio y en lo ajeno, en la lengua materna y en la lengua extranjera.

4. La evaluación como una construcción de aprendizajes. Multiplicación de sentidos

La desnaturalización posibilitadora del encuentro con nuevas formas que pueden adquirir el objeto, también se hace presente en el momento de definir la evaluación final del curso con las diferentes divisiones de alumnos de la asignatura optativa de portugués.

Desnaturalización que se va concretando en la elección conjunta de una modalidad de trabajo final hecho en equipos, con etapas discutidas de elaboración y formulación de la consigna, diferentes niveles de registros y finalización.

Una pregunta insiste en las discusiones grupales y se impone como eje orientador:

O que eu gostaria de conhecer sobre a cultura brasileira? (¿Qué me gustaría conocer sobre la cultura brasileña?)

A partir de ahí se fue tejiendo un nuevo texto en el contexto del aprendizaje del idioma. Manejándose con la competencia lingüística que presentaban en este momento y la posibilidad de conducirse desde un lugar creativo de autonomía de pensamiento, los alumnos y la profesora fueron recorriendo juntos, nuevos caminos resultantes de las diversas respuestas que surgieron a la pregunta orientadora.

La problematización como metodología de trabajo, y la disponibilidad hacia lo nuevo y a lo desconocido, fueron abriendo otros nuevos sentidos en el aprendizaje del portugués. Se armaron secuencias de etapas, no como escalones hacia una verticalidad, sino como trama de un tejido. Tejido de texto y contexto, tejido de “aprendizaje inventiva” en el sentido deluziano (Kastrup, 2000: 210), experiencia de problematización.

Conozcamos los hilos de este tejido:

Hilo 1: Cada alumno tomó la pregunta orientadora como una pregunta acompañante. La debió tener en cuenta, dejar que lo condujera.

Hilo 2: Cada alumno registró su pregunta individualmente, acercándose solamente a un área temática general. Porejemplo: “Me gustaría conocer algo sobre danzas.”

Hilo 3: Los alumnos se agruparon en el máximo de tres, según las áreas temáticas elegidas. (en esta etapa, algunos siguieron solos, otros e agruparon en duplas o en tríos).

Hilo 4: Ya definidos en sus situaciones de trabajo y equipos, los alumnos fueron invitados a exponer al grupo sus áreas generales de interés bajo la consigna de buscar entre todos una mayor especificidad temática.

Hilo 5: Dentro de la especificidad temática, tratamos de buscar los materiales posibles que pudiesen servir como fuentes bibliográficas: libros, revistas, diarios, sites especializados de internet para investigar, material audiovisual.

Hilo 6: Después de un primer acercamiento de lectura del material bibliográfico, cada grupo definió el tema de su trabajo, buscando especificidades en los temas cuando hubo coincidencia de área general entre uno o más grupos.

Hilo 7: Definición conjunta del encuadre del trabajo final. Se acuerda que el trabajo se va a sostener sobre tres ejes centrales comunes a todos los grupos, independientemente de sus temas específicos:

1º producción de un texto escrito con un mínimo de veinte líneas sobre el tema elegido.

2º presentación oral de 10' teniendo el texto producido como base de referencia para consulta y no para lectura.

3º expresión creativa de algún aspecto del tema investigado, utilizando recursos a libre albedrío.

Hilo 8: Realización de las lecturas y redacción del texto escrito para revisión previa a la presentación.

Hilo 9: Trabajo grupal con los textos en la preparación de la exposición oral.

Hilo 10: Definición y confección de la expresión creativa por cada grupo.

Hilo 11: Sorteo del orden de presentación.

Hilo 12: Presentación de los trabajos al grupo completo.

Hilo 13: Actividad de evaluación meta cognitiva sobre el proceso vivido.

Un recorrido sobre algunas de las áreas elegidas, sus definiciones temáticas y sus expresiones nos conduce a un entramado de nuevos significados donde el definir y redefinir búsquedas, lecturas y registros constituyó en sí una metodología problematizadora permanente, tanto en el ámbito grupal (negociaciones entre alumnos y entre grupos, búsquedas de diferencias en temas coincidentes, construcciones de registros escritos...) como en el ámbito de los dominios lingüísticos para lidiar con niveles diversos de comunicación en lengua extranjera.

Área general	Definición temática	Expresiones
Arquitectura	<ul style="list-style-type: none"> - O projeto arquitetônico de Brasília. - A história da construção do Cristo Redentor. 	Afiches ilustrativos de la época, recuperación de fotos antiguas en contraste con las contemporáneas .
Geografía	<ul style="list-style-type: none"> - Biomas brasileiros. - Biodiversidad do Pantanal. mixtas de pintura; re-producción de ilustraciones originales. 	Elaboración de láminas ilustrativas utilizando técnicas
Música	<ul style="list-style-type: none"> - História da Banda Sepultura. - O movimento da Bossa Nova. - A música contemporânea brasileira. - Os tribalistas. - Canções regionais do Brasil. - A vida e a obra de Villa-Lobos. - Rock brasileiro contemporâneo. - História da música brasileira. 	Edición de Cds con compilación de canciones representativas de los temas, presentaciones vocales e instrumentales, paneles ilustrativos.
Literatura	A narrativa de Clarice Lispector. Análise do conto Cartas de Amor, de Carlos Drummond de Andrade.	Elaboración de tapas de revistas ambientadas en la época del cuento, com trama. Elaboración de material ilustrativo sobre los autores y sus personajes.
Cinema	<ul style="list-style-type: none"> - O cinema novo. - O cinema de Glauber Rocha. - O cinema vê o Brasil. - Cidade de Deus. - As cartas em Central do Brasil. 	Confección de afiches cinematográficos originales para las películas, exhibición de fragmentos visuales de películas en composición con la narrativa.
Gastronomía	<ul style="list-style-type: none"> - Comidas regionais. - Reuniões informais. - Bebidas com frutas. - Sobremesas importantes. - Doces e salgados 	Elaboración de recetas e invitaciones a la degustación con dramatizaciones, creación y grabación de un programa radial de culinaria en forma típicos da rua. de sátira.
Artes plásticas	<ul style="list-style-type: none"> - A pintura brasileira. - Os artistas viajantes pintam o Brasil. - A obra de segal. - Anita Mafalti. - A obra de Portinari. - Tarsila do Amaral. 	Confección de reproducciones de obras de diferentes artistas plásticos utilizando diversas técnicas; confección de instalaciones con rompe-cabezas de reproducciones de las obras.
Esportes	<ul style="list-style-type: none"> - A história da capoeira. - Os movimentos da capoeira. - Esportes de risco. - A condição física do atleta. 	Edición de video informativo, presentación musical y gestual, elaboración de actividades lúdicas propuestas a los compañeros.

5. Otras líneas de sentido. Cierre a modo de aperturas

El relato de esta experiencia nos deriva a nuevas preguntas: ¿En qué medida el repertorio singular de los alumnos del Bachillerato determinó nuevas significaciones en el aprendizaje del idioma? Un enfoque comprometido con el sentido y no con la forma ¿es más favorecedor para que los alumnos desarrollen una competencia lingüística comunicativa dentro de un cuadro interactivo?

Sin duda una metodología problematizadora supone un compromiso de construcción de sentidos entre quien enseña y quien aprende, en la relación con el objeto del conocimiento. Objeto que, como ya vimos, no puede cristalizarse en una estereotipía.

Es el propio conocimiento que nos indaga, la experiencia que “cancela la frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido a nosotros mismos)” (Larrosa, apud Diker, 2004: 13).

El aprendizaje del portugués como espacio interrogante e interrogado. Según Edgard Morin (2004:30), poner en práctica los interrogantes acerca de nuestra posibilidad de conocer “constituye el oxígeno de cualquier propuesta de conocimiento.” Así, el cuestionamiento de las prácticas en el aula supone poder sostener el desafío de un pensamiento complejo que enfrenta la incertidumbre, porque cuando lo inesperado se manifiesta es necesario “ser capaz de revisar nuestras teorías e ideas, en vez de dejar el hecho nuevo entrar a la fuerza en la teoría incapaz de recibirlo.”

Ser capaz de buscar nuevas líneas de sentido, con el mismo entusiasmo que mostraron los alumnos en su aprendizaje del idioma portugués.

Bibliografía

- Adorno, T. W., Horkheimer, M.* Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- Almeida Filho, J. C.* (org.) Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1997.
- (org.) O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 1999.
- Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.
- Almeida Filho, J. C.* Uma metodologia específica para o ensino de línguas

- próximas? En: (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.
- Diker, G.* Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias. En: Frigerio, G. y Diker, G. (orgs) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires, Noveduc, 2004.
- Franchi, C.* *Linguagem – atividade constitutiva*. Caderno de Estudos Lingüísticos, Campinas: IEL-UNICAMP, n. 22., 1992.
- Fernández, A. M. Y De Brassi, J. C.* (comps.). *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.
- Fernández, A. M.* *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989.
- Fernández, A.* *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- Ferreira, I.* A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tática ou ajuda para superá-la? En: Almeida Filho (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.
- Ginarte, A.M.C.* *Tarefas problematizadoras e a construção do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Língua Aplicada, Instituto de Estudos da linguagem, Unicamp, 2001.
- González, H.* Idiomas extranjeros En: Alderoqui, S., Barbagelata, N. et al. *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Buenos Aires: Noveduc, 2003.
- Grammer, D.M.* Distâncias entre línguas e variáveis metodológicas no ensino do português como segunda língua. Anais do VII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, Macau, Abril de 1998.
- Halliday, M. A.K. & R. Hasan.* *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Kastrup, V.* *Aprendizagem, arte e invenção* En: Lins, D., Nietzsche e Deleuze. *Pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- Kramsch, Claire.* *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Larsen-Freeman, D.* *Chaos/Complexity science and second language acquisition*. Applied Linguistics, Oxford University Press, vol. 18, n. 2, 1997.
- Legutke, M. y Thoma, H.* *Process and experience in the language classroom*. New York: Longman, 1991.
- Morin, E.* *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9.ed. São Paulo, Cortez Editora, 2004.
- Morin, E.* A necessidade de um pensamento complexo En: Mendes, C. (org.) *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

- Orlandi, E. P.* Funcionamento e discurso. In: A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996. p. 115-133.
- Paín, S.* A função da ignorância. Vol 1 y 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- Revuz, C.* A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. En:
- Signorini, I. (org.)*. Língua(gem) e identidade. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- Souto, M.* Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- Souto, M.* Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1993.
- Souza, A.M.A.* Cultura no Mercosul: Uma política do discurso. Brasília: Plano Editora, 2004.
- Thomé, S.* Olhar plural. Percurso singular: A diversidade cultural familiar e o diagnóstico psicopedagógico. Associação Brasileira de Psicopedagogia, Anais de Conferencias, São Paulo, 2004.
- Vigotsky, Lev.* Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade, 1986.
- Vigotsky, Lev.* El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Ed Grijalbo, 1988.
- Werstch, James.* La mente en acción. Buenos Aires: Ed. Aique, 1999.

REESTRUCTURACIÓN DE LA ASIGNATURA LENGUA Y LITERATURA EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES DE LA UNLP¹

Prof. Rubén Dellarciprete
Prof. Rosa Teichmann
Prof. Lila Tiberi
Prof. María Alejandra Escudier
Mg. Guillermina Piatti
Dr. Daniel Torres

Introducción

A partir de la implementación del nuevo marco departamental, “El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua”, se procedió a realizar una revisión crítica de nuestra práctica docente en relación con el fundamento teórico elaborado. La necesidad de hacer hincapié en algunos aspectos disciplinares, propició la elaboración de un proyecto que contemplara una mejor distribución de los contenidos en las asignaturas del área, en el tercer ciclo de la EGB. De este modo, las asignaturas “*Lengua y Literatura*” y el “*Taller de Producción Lingüística*” se reorganizaron en “*Lengua y producción de textos*” y “*Literatura*”, respectivamente, consideradas ambas como materias autónomas, cada una de ellas con su especificidad. Para la reelaboración de los Proyectos/Programa, se seleccionaron dos ejes de fundamentación: “Desde el texto hacia la reflexión y la producción lingüísticas”, para la materia “Lengua”, y el de “Introducción a la Literatura” para esta materia.

En este trabajo, presentamos los fundamentos para la reestructuración del área, el criterio de programación para cada asignatura y algunas experiencias de clase correspondientes al 7mo. Año, curso elegido para ensayar esta experiencia piloto².

1. Fundamentación

Partiendo del Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes, se buscó articular un proyecto del Departamento de Lenguas y Literatura adecuado a los lineamientos generales y específicos definidos, que incorporara la revisión de las prácticas docentes y la actualización académica y científica de los últimos años. Entre los lineamientos generales del marco institucional se encuentra el intento de promover una mirada hacia el interior, generando actitudes de autocrítica que favorezcan la consolidación de los nuevos proyectos y posibiliten las modificaciones que se consideren pertinentes o necesarias para su ulterior aplicación.

Tras la implementación del proyecto de Literatura para el Ciclo Superior basado en el marco teórico "*Poética cultural*", que implicó una redistribución de las lecturas ejes en los programas de Lengua y Literatura, se planteó en el Departamento la necesidad de revisar las lecturas del Primer Ciclo, en cierto modo preparatorias para las dificultades que plantean las lecturas del Ciclo Superior, así como el dominio de la lengua alcanzado por los alumnos al final de cada Ciclo. Esto llevó a mantener sucesivas reuniones con los profesores del Primer Ciclo, quienes fueron informando al Departamento sobre las prácticas docentes y las respuestas de los alumnos, transmitiendo sus inquietudes en especial con respecto al dominio de la lengua escrita. Como resultado se llegó a un seguimiento de los talleres del Departamento, dado que es en los talleres donde se desarrolla el aspecto de la producción con una práctica más intensiva de la lengua, y al mismo tiempo se revisaron la implementación y la fundamentación académica de dichos talleres. De este modo se elaboró un diagnóstico de necesidades, como:

1. La necesidad de reorganizar los talleres a fin de optimizar el manejo de la lengua para una mejor comprensión lectora y una mayor precisión en la producción escrita. Esto implica un trabajo especial de léxico y vocabulario, así como el reconocimiento y la habilidad de reproducción de los recursos retóricos elementales y de mayor frecuencia (imágenes sensoriales, comparación, metáfora, sinécdoque, metonimia, sinonimia, alegoría, símbolo y códigos simbólicos). Este proceso implica conducir

a los alumnos a la distinción entre las figuras retóricas del lenguaje, que conforman el código lingüístico y la cadena expresiva de un texto, y las figuras retóricas del pensamiento, que informan las obras literarias y artísticas, con el objetivo de desarrollar la propia capacidad de los alumnos para la reproducción.

2. La necesidad de jerarquizar académicamente los contenidos específicos de Lengua, que en el Ciclo Superior se desarrollan especialmente en los Seminarios de escritura, mientras que en el Primer Ciclo tienden a desdibujarse los límites entre los contenidos de lengua en la asignatura “Lengua y Literatura” y la producción en los talleres. Éstos no sólo constituyen un ámbito que pone en práctica correlativamente los contenidos teóricos de una asignatura, sino el ámbito en el que se desarrollan aspectos lingüísticos fundamentales y en el que se vuelca la parte más ardua de nuestra área: el dominio de la lengua.

2. Propuesta de reestructuración

La reestructuración de las asignaturas del Departamento se basa en la profundización de los contenidos de Lengua y producción lingüística, por un lado, y Literatura, por otro, consideradas como asignaturas autónomas, cada una con su Profesor, pero estrechamente interrelacionadas. Se tiende entonces a la optimización del manejo de la lengua oral y escrita, mediante el conocimiento de los aspectos teórico-descriptivos, normativos y expresivos de la lengua, por un lado, como al conocimiento de la literatura en su especificidad. La reestructuración consiste en: Primer Ciclo, 7º y 8º Lengua (4 horas semanales, anual) y Literatura (2 horas semanales, anual); 9º Lengua (4 horas semanales, anual) y Literatura (3 horas semanales, cuatrimestral); Ciclo Superior, 1º Lengua (2 horas semanales, anual) y Literatura (3 horas semanales, anual) ; 2º y 3º Lengua (2 horas semanales, anual, distribuidas en dos Seminarios cuatrimestrales) y Literatura (3 horas semanales, anual); 4º Lengua (3 hs. semanales, Seminario cuatrimestral) y Literatura (3 hs. semanales, anual).

3. Objetivos de la reestructuración

- Optimizar el conocimiento de la lengua oral y escrita, en sus aspectos teórico-descriptivos, normativos y expresivos.
- Adquirir un conocimiento consciente y fundamentado sobre el funcionamiento del sistema lingüístico.

- Establecer relaciones entre el subsistema léxico y el subsistema gramatical, y sus respectivas funciones semánticas.
- Reconocer la tipología textual en relación con los géneros discursivos.
- Favorecer el desarrollo de las habilidades metalingüísticas.
- Cultivar la imaginación de los alumnos mediante la producción escrita y la práctica oral de diversos formatos discursivos no argumentativos.
- Desarrollar la precisión expositiva de los alumnos mediante la producción escrita y la práctica oral de formatos discursivos argumentativos.

4. El proyecto piloto de 7mo año

En marzo de 2004, se procedió a implementar el proyecto de reestructuración en el 7mo. año de la EGB. De esta forma, se modificaron los programas para contemplar la redistribución fundamentada de los contenidos en dos asignaturas autónomas: “Lengua y producción de textos” y “Literatura”.

4.1 Lengua y producción de textos

El marco lingüístico en el que se inscribe este proyecto tiene un carácter funcional, es decir, profundizar en aquellos aspectos esenciales para favorecer y mejorar el uso de la lengua. El trabajo con modelos textuales básicos, es eficaz en la medida en que se aplica a diferentes contextos y a diferentes finalidades. Dado el carácter básico del 7mo. Año, se han seleccionado aquellos tipos textuales de uso más habitual y general, no sólo en el área de Lengua y Literatura, sino en las demás áreas curriculares. Por ello, se han elegido dos tipos básicos: descriptivo y narrativo. Una vez centrado el módulo en un tipo de texto, se encadenan y jerarquizan los contenidos de reflexión y producción lingüística que lo constituyen. Por ejemplo, en el módulo I, se aborda el tipo de texto descriptivo (de géneros discursivos diversos) y se trabajan los contenidos que se relacionan con la producción de este tipo de texto. En el eje de la morfología y sintaxis, las: clases de sustantivos (común/ propio, concreto/ abstracto, contable/ no contable, colectivo/ individual); los adjetivos calificativos (morfología, posición, concordancia) y gentilicios; los tiempos verbales imperfectivos, como el Presente e Imperfecto; los adverbios de lugar y de tiempo; las estructuras comparativas; las oraciones con predicados verbales y nominales; en el eje del Léxico, se desarrolla la precisión léxica en relación con los campos semánticos (de los sentidos, por ejemplo) y en textualidad, la estructura particular del texto descriptivo que establece un orden en el espacio (de general a concreto, de arriba abajo, de izquierda a derecha, etc.); se agregan los tipos de conectores predominantes en este tipo de texto: conexión copulativa, suma

de información y organización del texto. En las actividades diseñadas para el desarrollo de cada unidad, se toma como punto de partida el texto, se reflexiona sobre sus características gramaticales y luego se incentiva la producción “controlada” por parte de los alumnos.

4.2 Literatura

Frente a la tendencia innatista de la enseñanza tradicional del arte, es posible construir, desde variadas ópticas y enfoques de las disciplinas literarias, un marco que favorezca la toma de conciencia acerca de las complejas competencias requeridas para la creación artística. Al mismo tiempo, el revisionismo dominante desde aproximadamente las últimas dos décadas en los estudios literarios ha permitido superar el aislamiento y autonomía del discurso literario, rehabilitando su importancia en la formación crítica de los individuos de una comunidad. Esto lleva a considerar la producción literaria (y artística en general) en el contexto de los códigos sociales que la informan, tomando en cuenta la interacción entre el artista, la producción artística y la sociedad (público, audiencia, lector). Así como el enfoque comunicativo se constituye en el eje del Proyecto Institucional y, en el Departamento de Lengua y Literatura, en el eje de la enseñanza de la lengua (lo que permite a su vez la articulación con la enseñanza de las lenguas extranjeras), también se propone un marco teórico para el análisis de los textos literarios centrado en el proceso de comunicación, que involucra al emisor (autor/performer), el mensaje (enunciación/texto) con sus códigos de referencia (contexto cultural), y el receptor (patrono/lector/audiencia/público). Dado que los objetivos del Proyecto Institucional implican la formación de lectores y escritores competentes, se entiende que esto puede ser alcanzado de una manera eficaz en la medida en que se presente a los alumnos gran variedad de textos con diferentes niveles de complejidad, que presupongan la incorporación de nuevas visiones del mundo y de lo humano, ampliando los «horizontes de expectación» (Gadamer) mediante el contraste con la situación del individuo y la sociedad en la actualidad.

4.2.1 Programa de Literatura

Considerando la reestructuración de la asignatura Lengua y Literatura de este Bachillerato, hemos creído conveniente otorgar, a nuestros alumnos ingresantes al 7mo año, los contenidos fundamentales de la Teoría Literaria que, a manera de “herramientas”, les servirán para analizar adecuadamente los textos y familiarizarse con el vocabulario específico del Análisis Literario. Como consecuencia de lo dicho anteriormente, este curso será considerado como una “Introducción a la Literatura” que otorgará los cimientos para el análisis del Discurso Literario. Es por esta razón que partimos de los tres géneros básicos

y puros: Épico-narrativo, lírico y dramático.

Para abordar el estudio del género épico narrativo se estudian y aplican los conceptos de: tema, trama y argumento, motivo e intriga, narrador, autor y punto de vista, protagonista y co-protagonista, y la figura del héroe. También creemos que es necesario volver a las biografías de los autores dado que enfocamos el estudio de la literatura en el marco de la "Poética Cultural". Es nuestro objetivo que los alumnos puedan construir el mensaje que da cada autor al lector/receptor de determinada época, cómo dialoga el artista con su época, cuál es el contenido sociocultural en que se genera una obra, sin olvidar qué le puede decir ese autor a "mi época" a "mi contexto sociocultural de hoy", qué le puede decir esa "voz narradora" a "otras voces" creadas por otros autores. Las obras interactúan, dialogan entre ellas a través del tiempo y del espacio. Y entonces tocamos otros temas: la intertextualidad y la intratextualidad.

La novela eje seleccionada es del siglo XIX, pues es el siglo en que se establece la novela como género modélico y a partir de esa fecha fue generando nuevos temas y nuevas formas. Creemos que la novela, como el arte, es una forma de interpretación del mundo. Para el estudio del cuento, el énfasis está colocado en los subgéneros realista, fantástico y policial, abordados desde las teorías de Poe, Todorov y Quiroga, revisadas por Ana María Barrenechea y Julio Cortázar. Para el estudio del género dramático se parte de una obra que nos permite dar los conceptos claros de estructura externa e interna, la aplicación del esquema actancial de Greimas, el concepto de "conflicto" como elemento clave para la evolución de la acción dramática. Para el estudio del género lírico, creemos oportuno dar las nociones de métrica y versificación de la lengua española y los recursos y figuras retóricas, deteniéndonos en los subgéneros romance, soneto y oda, a partir de los cuales, en los años superiores, se trabajará su "ruptura" de acuerdo a las vanguardias.

5. Experiencias pedagógicas

5.1 Lenguaje verbal y lenguaje audiovisual al servicio de la optimización comunicativa²

Presentación y objetivos

El siguiente trabajo referirá una experiencia áulica llevada a cabo en el transcurso del ciclo lectivo 2004, en la materia Lengua, séptimo año, del Bachillerato de Bellas Artes.

Tomando como fundamento la propuesta de aprender reflexionando, y aprender desde la omisión o el error, se procedió a llevar adelante una ex-

perencia que se desarrolló a lo largo de tres módulos de cuarenta minutos de clase cada uno. La intención fue la de demostrar a través de una estrategia pedagógica, que el proceso de adquisición de la norma ortográfica, debe partir de la necesidad real del alumno de mejorar su competencia comunicativa, y que en función de su facilitamiento, la inquietud dada por enfrentarse a un texto con letras omitidas, ayuda a una mejor producción del mismo o, en última instancia, a una toma de conciencia de su necesidad.

Los objetivos perseguidos fueron los siguientes:

Desde lo conceptual:

- Promover la reflexión lingüística a partir de la producción textual propia.
- Reconocer la falta u omisión en el texto de otro
- Aplicar la normativa como instancia posterior a la toma de conciencia del error

Desde lo actitudinal:

- Desarrollar y estimular el intercambio grupal como forma de acceso a la adquisición de la norma ortográfica.

Desde lo procedimental:

- Internalizar las normas ortográficas a partir de la necesidad, para generar hábito.

Metodología

Los alumnos habían comenzado a trabajar, por un lado, en la producción de textos narrativos; y por otro, continuaban con la ejercitación ortográfica. Se decidió, entonces, unir ambas materias de estudio. Así, se les solicitó que escribieran una breve narración, donde se advirtiera lo que habían hecho en las vacaciones de invierno, que habían pasado hacía poco tiempo. Pero la consigna indicaba además que, al escribirla, debían omitir las letras s, c z, deliberadamente, así como también todo signo de puntuación. El trabajo debía ser grupal, ya que, consideramos, planteaba un interesante abordaje por parte de los alumnos, que deben discutir entre sí no sólo aspectos que hacían a la creatividad y el desarrollo narrativo, sino también que debían compartir sus competencias ortográficas en general.

Para la clase siguiente, los alumnos trajeron los materiales. Se les explicó entonces, la tarea que sería llevada a cabo durante la clase: se agruparían de a cuatro alumnos, cada uno de ellos, con un texto perteneciente a otro grupo, y deberían completar con un color, las letras que faltaban; con otro, los signos de puntuación; y con otro, lo que dimos en llamar “otros errores”, es decir errores de sintaxis, coherencia textual, acentuación, léxico. Y además cada respuesta debía

estar justificada, o sea que si se agregaba una Z o un punto, por ejemplo, debía explicarse el por qué.

Pero no quedó aquí la experiencia. Dado que la Profesora trabaja también en el área de la producción audiovisual dentro de la escuela, se decidió registrar en soporte video la experiencia, con una doble finalidad: por un lado, para que se tuviera una evidencia del tipo de trabajo que se realiza en clase, y sirviera para difundir nuestra forma de abordar el aprendizaje de la lengua dentro de otros medios académicos, como así también para que los propios alumnos se vieran a sí mismos trabajando, y de este modo se permitieran elaborar conclusiones respecto de lo que significa la adquisición y perfeccionamiento de la lengua materna.

En un principio, la presencia de la cámara de video dentro del aula generó las clásicas actitudes: intimidaciones varias, sonrisas, necesidad de aparecer como modo de autoafirmación, vinculación con modalidades y expresiones típicas del medio televisivo. Pero, una vez concentrados en su tarea, los alumnos comprendieron cuál era el trabajo del camarógrafo y contribuyeron a que la experiencia se desarrollara con total normalidad.

A medida que los alumnos trabajaban, en un ambiente de intercambio entre los propios compañeros y la docente, -diálogo, formulación de inquietudes, consultas a los materiales de clase (cuadernillo de la materia)-, la cámara los registraba en sus actitudes, en sus diferentes situaciones. Se los vio comprometidos y entusiasmados, de esta manera, frente a la cuestión ortográfica, ya que no se la encaró desde la mera adquisición de la norma, sino desde una actividad con carácter lúdico, como así también reflexivo y crítico.

Llegado el final de la clase, varios grupos entregaron y otros se comprometieron a entregar el trabajo para la próxima clase.

El resultado final fue muy interesante: el proceso de completamiento fue exitoso en un porcentaje alto, y el hecho de haber reflexionado sobre cada omisión obligó al alumno a precisar conceptos desarrollados en clase, pero que esta vez debían aplicarse a una situación concreta.

En la siguiente clase, se proyectó el video “en bruto”, o sea sin editar, del material registrado. La sorpresa de muchos alumnos fue enorme: “¿Así somos? ¿Así trabajamos? ¿Así nos portamos?” Incluso aparecieron las críticas a la docente: “¿Así no sos con nosotros todas las clases? !!! “. Es evidente que la presencia de la cámara cambió la relación docente-alumno, más allá de los esfuerzos de la Profesora para que así no sucediera.

Una vez concluido el visionado, se pasó a terminar el trabajo, solicitando a los alumnos una reflexión sobre lo que habían visto en el video, que más abajo se transcribe. Como conclusión podemos afirmar que esta integración entre diferentes áreas de la materia dio como resultado un trabajo dinámico e in-

teractivo. La propuesta de trabajar desde el error o la omisión, la tarea grupal, la toma de conciencia permanente de la situación comunicativa, y la posibilidad de reflexionar a través de lo que el “espejo” del video mostró, resultó altamente provechosa.

5.2 La literatura como disciplina autónoma. Una experiencia pedagógica³

Presentación:

La experiencia áulica expuesta en este trabajo, que tiene como principio considerar a la literatura una disciplina autónoma y a la vez un instrumento fundamental para la optimización de las competencias lingüísticas que requiere la formación de un alumno de Bellas Artes, la tomamos de la práctica pedagógica llevada adelante en séptimo año del tercer ciclo de EGB. Es importante aclarar que el plan literario elaborado por el Departamento de Lenguas está organizado de acuerdo a un sistema progresivo de lecturas que tiene su inicio en quinto año del segundo ciclo de EGB, mientras los alumnos todavía no cursan tiempo completo en el colegio. Este proceso articulador de nivelación se extiende hasta sexto año y persigue dos objetivos: uno es el de otorgar al alumno la adquisición de recursos, nociones y conceptualizaciones básicas que le permitan comenzar a operar con idoneidad técnica en la materia, el otro apunta a reforzar el hábito de la lectura para que la literatura se perfile desde un principio como una presencia movilizadora constante.

El proceso de formalización en cuanto a la especificidad del discurso se inicia con más rigurosidad en séptimo año. El método de trabajo para leer una obra literaria, a esta altura del plan de estudios tiene como soporte dos ejes: la inmanencia y la trascendencia del texto abordado. En cuanto a la inmanencia se trata de reconocer funciones poéticas, elementos estructurales, procedimientos genéricos, todo enmarcado en lo propiamente literario. El estudio de la trascendencia consiste en reconstruir la relación entre el texto y el contexto de emergencia, destacando el vínculo con otros discursos que complementen su sentido.

El programa de séptimo año está dividido por géneros. En este caso tomaremos la primera parte del mismo que corresponde al Género Narrativo. El corpus de obras allí inscripto, como así también el resto del programa, se organiza en torno a un repertorio abierto de lecturas que contiene textos que se podrían considerar canónicos, como otros que no responden necesariamente a la óptica histórico tradicional. La idea es no repetir lecturas y autores que los alumnos ya vieron y flexibilizar además el marco literario bajo el principio de concebir a la literatura como un ente vivo, cambiante y experimental. Se pone especial cuidado en la cantidad y calidad de los textos con el fin de que sean

analizados de manera exhaustiva.

La unidad del programa correspondiente al Género Narrativo está compuesta por dos novelas: *Las aventuras de Hucklberry Finn* de Mark Twain y *Los días del venado* de Liliana Bodoc; y nueve relatos breves: “El corazón delator” de E. A. Poe, “A la deriva” de Horacio Quiroga, “El cometa” de Arthur C. Clarck, “Axolotl” de Julio Cortázar, “El escuerzo” de Leopoldo Lugones, “El viajero abonado” de Philip K. Dick, el “Ejemplo XI” perteneciente al Conde Lucanor del Infante Don Juan Manuel, “El brujo postergado” de Jorge Luis Borges y “Los ojos de la pantera” de Ambrose Bierce. La novela:

El método utilizado en principio es inductivo. Se privilegia el contacto con la obra, y a partir de su lectura se construye el modelo de análisis pertinente. En el pasaje de sexto a séptimo año, durante las vacaciones, los alumnos llevan como asignatura leer *Hucklberry Finn*. Para esto se les provee de una guía de lectura que apunta a fortalecer ciertos temas que serán desarrollados luego en el período inicial de clases. En primera instancia se les pide que pongan especial atención a la historia central que se narra y al progreso que la misma experimenta en su desarrollo geográfico y temporal. Se les pide además que tengan en cuenta las historias secundarias que van apareciendo a medida que la novela avanza, y que se las considere unidades de relato en sí mismas con nuevos personajes, con situación inicial, complicación y desenlace. También se les solicita que busquen información sobre el tema de la esclavitud en Estados Unidos y datos biográficos del autor con el fin de reconstruir el contexto de la obra.

Dada la extensión de la novela, una vez iniciado el período escolar, se da como leída y prácticamente no se retoma su lectura en clase si no es para analizar algún aspecto en particular. Durante la primer clase el profesor, con ayuda de los alumnos, comienza la reconstrucción oral del relato a partir de la situación inicial, pasando de lineamientos generales, hacia la visualización de detalles, muchos de ellos olvidados debido a que los alumnos han hecho su lectura en vacaciones. Lograda cierta uniformidad de criterios e información se comienza a trabajar sobre su estructura. Un elemento ordenador de la misma, que surge de manera inmediata, es quién cuenta la historia. Esto da pie para discutir la figura del narrador, diferenciándola del sujeto histórico encarnado por el escritor o el autor. Se requiere la información biográfica para cerrar el problema autoral y se explica formalmente el punto de vista de la narración y sus distintos tipos de narradores. A continuación, establecemos la diferencia entre protagonista y personajes secundarios de la historia, considerándolos, en distinto grado, motorizadores de la acción. Va a aparecer entonces el negro Jim que dará lugar a la introducción del tema de la esclavitud y al problema jurisdiccional, elementos tomados del contexto histórico que servirán para demostrar la articulación realidad-ficción en la construcción del relato, en la medida en que los mismos

se transforman en motivaciones causales del peregrinar de los personajes centrales de la novela. De este modo quedan establecidas, las relaciones entre texto y contexto, entre ficción e historia.

La información producida en clase se procesará y transcribirá a las carpetas de acuerdo a dos variables: en una de ellas, la selección del material a copiar lo decidirá el profesor cuando considere que por razones programáticas algunos temas deberán quedar registrados. Se procederá de manera tal que todos los alumnos copien lo que el profesor comenta, explica o dicta. La otra variable está relacionada con la necesidad de que el alumno vaya formando su propio criterio de interpretación, fortalezca su iniciativa y adquiera el hábito de tomar apuntes. Para esto, en un comienzo, el profesor los guiará con el propósito de que puedan realizar la práctica de seleccionar y transcribir los contenidos fundamentales de lo que se habla en clase en el momento de analizar un relato. Esta actitud formará parte habitual de la metodología de trabajo en el aula aunque, progresivamente, quedará librada su aplicación a la iniciativa personal de cada alumno.

En lo que respecta a Hucklberry Finn, además de los lazos contextuales socio-históricos, se establecen también relaciones paradigmáticas intertextuales, dentro de la obra del autor primero, con la aparición de Tom Sawyer que se conecta al libro anterior de Mark Twain, *Las aventuras de Tom Sawyer*, y después se hace mención, en un registro más amplio de su vinculación con el sistema literario, al comportamiento de Tom Sawyer influenciado por los libros de aventuras que ha leído. De este modo, se establecerá entonces un paralelismo con otros personajes de ficción como es el caso de Don Quijote, aunque es importante aclarar que estas conexiones paradigmáticas se las comentará superficialmente con el sólo fin de contribuir a enriquecer la competencia literaria sin entrar en ningún momento en un estudio pormenorizado. Quedarían circunscriptas, de este modo las diferentes motivaciones compositivas que dan forma a la obra revistiendo distintos estatutos como queda visto en este caso, históricos y literarios.

Promediando el análisis, tercera o cuarta clase, se realiza un enfoque parcial de la novela poniendo a consideración uno de los procedimientos literarios más significativos de la narrativa del siglo XIX y principios del XX como es la descripción. Se toman distintos pasajes descriptivos donde se analiza la técnica en función de la caracterización de los personajes o de un paisaje, poniéndola en relación, además, con el estudio léxico morfológico que se hace del mismo procedimiento en la cátedra “Lengua y Producción de Textos”.

A la par de las especificidades apuntadas se trabajan también los temas ocasionales que van surgiendo, como pueden ser la contradicción entre la vida libre que pretende llevar adelante Huck y las exigencias del mundo civilizado que le opone la viuda Douglas; el tema de la violencia familiar asociada al al-

coholismo; la mirada crítica de Mark Twain sobre la violencia irracional que protagonizan las familias conservadoras del interior de Estados Unidos, representadas por los Grangerford y los Shepherdson; las distintas perspectivas, según los personajes, con que se pone en cuestión la esclavitud. Cada uno de estos puntos pueden ser desarrollados en forma escrita por los alumnos y entregados como un trabajo práctico a realizar en clase o en la casa.

Una vez estudiados los componentes estructurales y motivacionales a los que hemos hecho referencia: el punto de vista de la narración, el procedimiento descriptivo, la relación paradigmática entre ficción y contexto socio-histórico, como así también la relación intertextual con el sistema literario, enfocamos la novela como la suma de las partes, como un todo. Para esto, definimos de común acuerdo cuál es la historia principal que se narra y a partir de ella, vamos formalizando las micro historias complementarias que va viviendo el protagonista. Visualizamos así estructuralmente a la novela como una totalidad que se organiza en función de un hecho principal que completa o expande su sentido en una serie de acontecimientos secundarios.

En la medida en que se progresa en el estudio estructural episódico, se comenta otra de las especificidades genéricas que contiene este relato largo: su condición de novela de camino. Se citan otros textos de similar factura como así también películas que se resuelvan formalmente de la manera señalada. El objetivo último consiste en abrir una relación sintagmática dentro del plan de estudios debido a que justamente en el año superior, octavo, deberán leer otra novela de caminos como es *El Hobbit* de J.R.R. Tolkien.

Los cuentos

En el caso del “Ejemplo XI” de *El conde Lucanor*, se estudia la relación entre la formalidad del relato y su función didáctica. Se ubica el libro en su contexto histórico. En esta oportunidad quien da las explicaciones al respecto es el profesor; no se le pide al alumno que investigue el contexto de emergencia. A medida que se avanza con la lectura en clase se procede a elaborar hipótesis interpretativas asociadas al planteo contextual realizado por el profesor anteriormente. Se precisará la estructura de relato enmarcado; su condición moralizante en la medida que deja una enseñanza tanto al príncipe como al lector; se analizará la historia enmarcada como una unidad orgánica con estructura propia e independencia narrativa; además se asociará la construcción lineal de esta historia que no posee retrocesos -procedimiento que justamente estudiamos en el cuento anterior- ni adelantos, al peso de la intención didáctica que no da lugar a distracciones formales; se pondrá de manifiesto el carácter representativo de la

historia enmarcada en la medida que refleja el funcionamiento jerárquico de las instituciones medievales, en este caso la Iglesia; se destacará la importancia de pertenecer a un estamento social definido para ascender socialmente por sobre el mérito o la idoneidad y por último se volverá sobre el carácter representativo de la literatura pero no en relación al campo semántico, sino verificando cómo la forma también reproduce el contexto histórico: el relato enmarcado representa simbólicamente a través de su estructura el carácter de cultura cerrada en sí misma que poseía la sociedad medieval.

Como en el caso del cuento de Arthur C. Clark, los alumnos deberán realizar un trabajo de comprensión donde tendrán que poner en práctica su capacidad deductiva-inductiva para comprender significados que encierra el texto y que el profesor mantuvo velados con el fin de ejercitar su competencia lectora. Los trabajos prácticos serán evaluados en tiempo y forma según corresponda y además se tomarán pruebas escritas. Es de vital importancia que el profesor dedique parte de la clase a enseñar técnicas de estudio para lograr un mayor rendimiento al momento de enfrentar un examen ya sea escrito u oral, debido a que todavía en séptimo año gran parte del alumnado adolece de falta de recursos metodológicos elementales, como ser el ordenamiento del material a estudiar, la búsqueda de los temas faltantes, los resúmenes de los contenidos fundamentales, etc.

Para finalizar, después de haber analizado todos los relatos breves, algunos de los cuales serán leídos por los alumnos en sus casas, siguiendo las pautas practicadas en clase y después estudiados con la guía del profesor, se sentarán las bases formales para dividirlos en especies a partir de un criterio diferenciador que los agrupe en realistas como es el caso de “A la deriva” y “El eclipse”; ciencia ficción: “En el cometa”; fantásticos: “El escuerzo” y “Axolot”; psicológico: “El corazón delator”; sobrenatural: el “Ejemplo XI” y “EL brujo postergado”; y otros que revisten cierta ambigüedad como “El viajero abonado” que si aceptamos la explicación racional que da el protagonista a la materialización de una ciudad inexistente, lo podríamos considerar de ciencia ficción, pero si no fuera así, se encuadraría dentro de los relatos fantásticos.

Conclusiones

El proyecto piloto de reestructuración de las asignatura del área de Lengua y Literatura tiene como objetivo fundamental la profundización disciplinar para la adquisición de las competencias comunicativas. La instanciación de una asignatura como “Lengua y producción de textos” supone un trabajo más intensivo de reflexión lingüística, en relación con los tipos textuales, y, al mismo

tiempo, un control de la propia producción lingüística por parte de los alumnos, gracias a la posibilidad de contar con un metalenguaje que les permite hacer el monitoreo de su actuación lingüística, oral o escrita. La Literatura considerada como una práctica cultural, conduce a la búsqueda de significaciones en relación tanto con el contexto de producción como de recepción. La iniciación a los estudios literarios, propuestos para el séptimo año, tiene como objetivo construir una base apropiada para abordar las lecturas en los años superiores.

Este trabajo fue presentado en las Jornadas JEMU2004 realizadas en Mar del Plata en noviembre de 2004.

Citas

- ¹ Durante el ciclo lectivo 2005, se ha implementado la continuidad de este proyecto en el 8vo. Año, dados los resultados positivos obtenidos en el 2004 con el 7mo. año
- ² Experiencia pedagógica desarrollada por la Prof. Rosa Teichmann
- ³ Ésta experiencia fue desarrollada por el Prof. Rubén Dellarciprete

Bibliografía

- Ciapuscio, G.* Tipos textuales. Buenos Aires, UBA, 1994.
- Di Tullio, A.* Manual de gramática del español. Buenos Aires, EDICIAL, 1997.
- Dougherty, C. y Kurke, L.* (ed.) Cultural Poetics in Archaic Greece. Cult, Performance, Politics. Oxford, 1988 (1ª ed. Cambridge 1993).
- Gadamer, H.* La herencia de Europa. Barcelona, Península, 1990 (1ª ed. alemana 1989).
- Jauss, H. R.* La literatura como provocación. Barcelona, Ediciones Península, 1976 (1ª ed. alemana 1970).
- Experiencia estética y hermenéutica literaria.* Madrid, Gredos, 1986 (1ª ed. alemana 1977).
- Johnson, B.* The Critical Difference: Essays in the Contemporary Rhetoric of Reading. Baltimore, 1980.

Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. Hablar y escribir para aprender. Barcelona, Síntesis, 2000.

Ong, W. J. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México, FCE, 1987.

Reyes, G. Cómo escribir bien en español. Madrid, Arco/Libros, 1998.

EL OFICIO DE LA TRAICIÓN

Prof. Natalia Addiechi
Prof. Karina Amodeo

*Si (como el griego afirma en el Cratilo) el nombre es arquetipo de la cosa,
en las letras de rosa está la rosa y todo el Nilo en la palabra Nilo.
Borges, J. L. "El Golem",
Buenos Aires, Emecé, 1996*

Sin embargo, en el nombre *Seminario de Lingüística* no está el Seminario de Lingüística: a la manera del rabí -no en Praga- fabricamos un Golem, un taller literario.

La justificación de esta experiencia sacrílega obedece a razones pedagógicas. Los alumnos conocen las tipologías textuales (argumentativa, expositiva, descriptiva, narrativa, instructiva), es decir, que pueden producir textos con finalidades específicas, sujetos a necesidades comunicativas: convencer, explicar, demostrar, desarrollar, dar directivas, etc. Como estos textos soslayan la finalidad estética, y dado que participamos de una institución fuertemente ligada a lo artístico, consideramos imperiosa la producción

de textos cuyo único horizonte sea el placer estético.

Para abordar el desarrollo del taller, seleccionamos un corpus de textos literarios y críticos de escritores representativos, no canónicos, en cuyas páginas se problematiza la creación literaria. Esto es, textos que aporten herramientas y que pongan de manifiesto la llamada “cocina de la escritura” - lo que en teoría literaria llamaríamos “metaliteratura” - . A su vez, este corpus permite el replanteo de concepciones literarias escolarizadas que los alumnos conllevan como saberes previos.

Cada clase comienza con una lectura, ya sea de un cuento o de un ensayo de un escritor, no de un crítico, en tanto el escritor puede exponer –mejor que nadie- los secretos del oficio. De la lectura se desprende un debate analítico en el cual se hace hincapié en el procedimiento y las herramientas puestas en juego por el autor, es decir, en el proceso de escritura y en los recursos –no necesariamente retóricos-: la técnica. No se realizan análisis de argumentos sino de los procedimientos usados por el escritor para contar esa historia. Por tal motivo, es necesario hacer una selección minuciosa del corpus, puesto que dichos textos deben aportarnos una visión clara de los *ingredientes* indispensables, tales como lo significativo, la intensidad, tensión, horizonte de expectativas del lector, acciones mínimas, contaminación de voces, verosimilitud, construcción de diálogo, entramado de historias, etc.

El espacio del debate no es un espacio vacío, en el que se discute sólo como práctica argumentativa. Nuestra intención es que funcione como disparador de la consigna, que no es cerrada sino que se formula para producir una apertura, una explosión, una vía a una realidad mucho más amplia. Los alumnos escriben en clase y luego se realizan las devoluciones, escritas u orales. En ellas, los alumnos encuentran respuestas a interrogantes, “correcciones”, consejos, pero por sobre todo *estimulación*. Y en base a las devoluciones, ellos reescriben o comienzan una producción nueva teniendo en cuenta aquello que la devolución recomienda. Simultáneamente, se convierten en lectores y críticos de sus propios textos; este trabajo de “pulido” complejiza la relación sujeto/texto y la enriquece. La devolución no sólo posibilita la reescritura sino que permite la asimilación de las técnicas del oficio.

Muchas veces, las devoluciones son generalizadas en la medida en que se repiten en los escritos algunos fenómenos. Estos fenómenos –que con frecuencia se vuelven obstáculos- no se reducen al campo de la escritura, sino que se deben a diversos factores, entre ellos, que el taller sea obligatorio, que para aprobar *haya que escribir*, lo que implica que se anteponga una violencia al goce estético. Otros factores que conspiran contra la dinámica del taller son: la corta duración –un cuatrimestre con tres horas cátedra semanales interrumpidas por un recreo-la imposibilidad de trabajar con un grupo operativo y por lo

tanto, la imposibilidad de realizar devoluciones más concretas.

En el seno del taller, encontramos que los alumnos no están habituados a producir cuentos en clase porque creen que para escribir les hace falta *inspiración*; además, arrastran concepciones escolarizadas sobre el cuento, cuya estructura estereotipan en introducción, nudo y desenlace; consideran el argumento su elemento fundamental y creen que el cuento debe ofrecer todas las explicaciones del conflicto y su resolución porque es un relato de *anécdotas* (el límite entre ficción y realidad es difuso) donde aparecen personajes que hay que caracterizar y lugares que describir. A su vez creen que el cuento debe escribirse con un lenguaje elevado, con tratamiento de “tú” y uso del pretérito perfecto compuesto, y lo conciben como el espacio para volcar sentimientos, sensaciones, estados de ánimo, percepciones, etc.

Esta serie de obstáculos que se nos presenta parece insuperable. Pero tanto la selección del corpus, como las consignas planteadas y las devoluciones permiten que la producción deje de ajustarse a los cánones escolares “del cuento” para acercarse al objeto estético. De hecho, el trabajo final que los alumnos realizan es una antología en la cual no sólo invierten el capital adquirido durante el cuatrimestre sino que conjugan en una misma tarea las herramientas que tienen a disposición en las disciplinas de orientación artística. Al mismo tiempo, en la confección de paratextos, los alumnos hacen uso de los saberes previos consolidados en otros talleres: Talleres de producción lingüística (EGB y Primer Año del Ciclo Superior); Seminario de Argumentación y Seminario de Narratividad (Segundo Año del Ciclo Superior); Seminario de Discursos Polémicos y Seminario de Semiótica Teatral (Tercer Año del Ciclo Superior).

A la hora de evaluar, se hace evidente que no se puede calificar un producto acabado, desprendido del largo proceso que le dio origen. Es por ello que la evaluación se traduce en una mirada en perspectiva, que abarca todo el trayecto creativo, fundamentalmente a través de los borradores, planteados como ámbitos de reflexión metalingüística y metaliteraria.

Si bien el objetivo principal de este taller es la producción de cuentos, objetivos menores –no por eso menos importantes– gravitan alrededor: hacemos posible que los alumnos tomen contacto con autores poco conocidos para ellos, tales como Alberto Laiseca, Raymond Carver, Henry James, Juan José Arreola, Woody Allen, Antón Chéjov, John Cheever, Stephen King, Ernest Hemingway, Héctor Tizón, Rainer María Rilke, Saki, Roberto Fontanarrosa, Boris Vian, Eliseo Diego, Virgilio Piñera, Miguel Briante, Augusto Monterroso, Juan Rulfo, Elena Poniatowska, Ambrose Bierce, Alejandra Pizarnik, Juan Carlos Onetti, Juan José Saer, Juan Marsé, Silvina Ocampo, Manuel Puig, etc., les mostramos que la literatura puede no ser tan formal, tan correcta ni tan precisa, sino que es el espacio privilegiado para traicionar la realidad.

Bibliografía

- Aristóteles*. Poética. Ed. Trilingüe por V. García Yebra, Madrid, 1974.
- Auerbach, Erich*. Mimesis: la realidad en la literatura. México, FCE, 1970.
- Bajtín, Mijail*. Estética de la creación verbal. Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.
- Barthes, Roland*. El efecto de realidad, en: Comunicaciones. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.
- Barthes, Roland*. El grado cero de la escritura. Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1967.
- Barthes, Roland*. El placer del texto y la lección inaugural. México, SXIX, 1985.
- Bombini, Gustavo*. La trama de los textos. Buenos Aires, El Quirquincho, 1989.
- Bourdieu, Pierre*. Campo intelectual y proyecto creador, en: VV.AA. Problemas del estructuralismo. México, Siglo XXI, 1967.
- Bratosevich, Nicolás*. Taller literario. Buenos Aires, Edicial, 2001.
- Cassany, Daniel*. Construir la escritura. Barcelona, Paidós, 1999.
- Cortázar, Julio*. Obra crítica II. Buenos Aires, Alfaguara, 1992.
- Eco, Humberto*. Lector in fabula, en: Obra abierta. Barcelona, Lumen, 1981.
- Grafein*. Teoría y práctica de un taller de escritura. Madrid, Altalena, 1981.
- Jauss, Hans R.* Estética de la recepción y comunicación literaria, en: Punto de Vista, a. IV, n° 12, Buenos Aires, 1981.
- Pampillo, Gloria*. Taller de escritura. Buenos Aires, Plus Ultra, 1982.
- Pichon Rivière, E.* El proceso grupal. Buenos Aires, Nueva Visión, 1982.
- Piglia, Ricardo*. Formas breves. Buenos Aires, Temas, 1999.
- Propp*. Morfología del cuento. Buenos Aires, Goyanarte, 1972.
- Quiroga, Horacio*. Decálogo del perfecto cuentista, en: Cuentos. Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1981.
- Rest, Jaime*. Conceptos de literatura moderna. Buenos Aires, CEAL, 1979.
- Rodari, Gianni*. Gramática de la fantasía. Buenos Aires, Colihue, 2000.
- Saer, Juan José*. El concepto de ficción. Buenos Aires, Seix Barral, 1997.
- Tizón, H.; Rabanal, R.; Gramuglio, M.T.* La escritura argentina. Universidad Nacional del Litoral, Ediciones de la Cortada, 1992.

LA CLASE DE HABILIDADES MÚLTIPLES

Prof. Claudia Noemí Dabove

La siguiente exposición tiene como objetivo mostrar el trabajo realizado en la clase de inglés con un grupo de alumnos que poseen distintas habilidades y conocimientos. Como todos sabemos, no todos nuestros alumnos poseen los mismos conocimientos y habilidades de manejo de una lengua extranjera. Esto nos ha llevado a idear proyectos tendientes a optimizar y profundizar los conocimientos que cada alumno posee.

En base a una tarea que se encuentra en el libro de texto, los alumnos trabajan sobre una propuesta de distinta complejidad, elaborada por el docente. Para realizar dicho trabajo, éstos han sido previamente separados en grupos de acuerdo con sus conocimientos de la lengua extranjera. Esta experiencia fue realizada con 25 alumnos de 9no año del 3er ciclo. Este grupo quedó subdividido en 4 grupos clasificados en A, B, C, D. El grupo D, que posee un conocimiento más limitado, trabajó con el texto y la propuesta del libro; el grupo C trabajó con el mismo texto y una propuesta más compleja; del mismo modo lo hicieron los dos grupos restantes. La clase se planifica en dos horas cátedra

en las que se trabaja durante 1 hora, y los 20 minutos restantes se reservan para realizar el plenario o feedback. De este modo todos los alumnos trabajan sobre el texto propuesto, cada uno explota sus conocimientos, los profundiza y todos comparten el trabajo de sus compañeros. Esta experiencia no se realiza todas las clases. El docente selecciona qué unidad de los contenidos temáticos es apropiada para este trabajo y qué momento es adecuado para realizarla para no interrumpir los contenidos a desarrollar durante el año. La evaluación se realiza con respecto a la movilidad de ascenso de los alumnos en los grupos y por medio de informes de los avances obtenidos.

El Bachillerato de Bellas Artes: especialidad, enfoque y niveles

El Bachillerato de Bellas Artes forma especialistas en música y plástica. Esta particularidad es el eje principal de nuestro trabajo en el área de lenguas extranjeras, como también lo es en las otras áreas. Nuestro trabajo se focaliza en fomentar y explotar estos conocimientos llevándolos a la lengua extranjera que los alumnos han decidido aprender, ya que cuando ingresan en 7mo año optan por francés o inglés. El área de lenguas extranjeras se encuentra inmerso en el proyecto departamental, que gira en torno al enfoque comunicativo. Dentro de él, el área de lenguas extranjeras ha adoptado el enfoque por tareas y se han seleccionado grupos para implementar la clase de habilidades múltiples. Dicha tarea se implementó en aquellos grupos que poseen más conocimiento de la lengua extranjera por haber aprendido fuera de la escuela en ámbitos privados. Nuestros alumnos de inglés están divididos por niveles. Esta división conforma tres grupos: un nivel A, que posee conocimiento extraescolar, y dos niveles B que tienen contacto con la lengua por primera vez dentro de la institución. El proyecto de habilidades múltiples se realiza en el nivel A. También coexisten otros proyectos que son elegidos y seleccionados por los docentes para trabajar con un grupo en particular.

La clase de habilidades múltiples: ¿cómo y por qué?

Este proyecto fue realizado durante el año 2003 en 9no año, nivel A del 3er ciclo. El primer paso para su instrumentación fue la división de los alumnos en grupos de trabajo. Ésta se realizó luego de un tiempo de iniciadas las clases por medio de pruebas escritas y evaluación del desempeño oral.

Los alumnos quedaron separados en 4 grupos que poseían un nivel de conocimiento parejo, no igual. Como todos sabemos, nuestros alumnos traen

distintos conocimientos previos y poseen distintas habilidades. El agrupamiento es “funcional”; es la forma de aproximarse a la tarea más beneficiosamente.

Estos grupos que se formaron no son estáticos: los alumnos tienen la posibilidad de ascender en el transcurso del año. A veces quedan en grupos a los que se le asignan tareas inferiores a sus habilidades o conocimientos y es necesario realizar ajustes o cambios.

Los beneficios de este tipo de trabajo son múltiples y variados:

- Fomentar el trabajo en grupo.
- Elaborar el sentido de pertenencia y colaboración.
- Incentivar a los alumnos a la superación.
- Proveer pautas para lograr el auto aprendizaje.
- Valorar y evaluar el trabajo de los pares.
- Crear hábitos de trabajo y de auto disciplina.
- Fomentar la participación activa de todos los alumnos.
- Crear una atmósfera de trabajo cálida.
- Posicionar al docente como guía.

Desarrollo de actividades

Los alumnos se agrupan de acuerdo con los cuatro grupos que se formaron en la selección previa. El material de trabajo es una lectura del libro de texto que presenta el tiempo pasado. Este tema ya ha sido visto, por lo tanto no se plantea como una clase de presentación sino de práctica. El objetivo de la clase es que los alumnos reconozcan, produzcan y utilicen el tiempo pasado en distintas actividades de diversa complejidad.

- 1) El grupo A, que presenta mayor conocimiento de la lengua extranjera, leerá el texto y formulará preguntas en pasado.
- 2) El grupo B formulará oraciones verdaderas o falsas.
- 3) El grupo C buscará sustantivos, adjetivos y verbos (en pasado) dentro del texto. Clasificará a los verbos en regulares e irregulares.
- 4) El grupo D buscará los verbos en pasado en el texto y proveerá el infinitivo de cada verbo; los clasificará en verbos regulares e irregulares.

Instrucciones para realizar la tarea 1: Lea el texto y formule 10 (diez) preguntas. Tiempo: 40 minutos. Tarea final: entregue las preguntas a los grupos 2, 3 y 4 para que éstos las respondan. El grupo 1 recibe las respuestas y las corrige.

Instrucciones para realizar la tarea 2: lea el texto y formule 10 (diez)

oraciones verdaderas o falsas. Tiempo: 40 minutos. Tarea final: entregue las oraciones para que los grupos 1, 3 y 4 para que las resuelvan. El grupo 2 recibe las respuestas y las corrige.

Instrucciones para realizar la tarea 3: Lea el texto y señale con rojo los sustantivos, con azul los adjetivos y con verde los verbos. Tiempo: 40 minutos. Tarea final: entregue la categorización gramatical a los grupos 1,2 y 4 para que corroboren las respuestas.

Instrucciones para realizar la tarea 4: Lea el texto y subraye los verbos en tiempo pasado. Busque los infinitivos de cada verbo. Clasifíquelos en regulares e irregulares. Tiempo: 40 minutos. Tarea final: entregue el trabajo a los grupos 1, 2 y 3 para que los corrijan.

Una vez que los grupos han realizado estas actividades se realiza el plenario. Se puede hacer en los 40 minutos restantes o en 20 minutos si los alumnos han requerido más tiempo para realizar y corregir las actividades de sus pares.

Plenario: los grupos leerán el trabajo que han elaborado y los resultados de la tarea realizada por los otros. Es importante trabajar en el pizarrón para que todos puedan copiar y tener el trabajo en sus carpetas. El docente oficiará como guía para evacuar cualquier duda que se pudiera presentar en el transcurso del plenario.

Evaluación de la actividad

Los alumnos trabajaron en forma conjunta y fue muy positivo el resultado. Se fomentó el interés por la actividad y los mismos pares solicitaban la participación de sus compañeros. La dificultad que acarrea el trabajo en grupo es, por lo general, la participación de todos sus integrantes. Una forma de solucionar esta dificultad es mediante la concientización de los compañeros para estimular a los que trabajan menos. También es importante la supervisión del docente mientras se trabaja.

Algunos alumnos participaron más que otros. Esto fue recalado por el docente en el momento de la supervisión. Es importante que los alumnos sepan, que para ascender de grupo, deben trabajar intensivamente.

El trabajo fue evaluado durante todo el año y algunos alumnos lograron ascender a grupos con conocimientos más elevados.

Es importante respetar los tiempos de trabajo y asimilación de los conocimientos que posee cada alumno en particular. La devolución de los alumnos es esencial para saber si la actividad es de interés y aporta nuevos conocimientos. Los alumnos se manifestaron altamente estimulados al trabajar de esta forma ya que la actividad aporta una variante dentro de la rutina de la clase de inglés.

También es importante el hecho de que no es una actividad que se realiza todas las clases. Esto genera expectativa y mayor interés por la tarea.

Otra de las dificultades que se presentan es cómo manejar a los alumnos que terminan primero. Para ello se crean actividades extras que proporcionan tareas a los más rápidos. También se puede proponer a éstos, que se trasladen a los grupos de menor nivel y que oficien como asistentes de sus pares.

Consideraciones finales

Esta propuesta de trabajo ha sido altamente satisfactoria con respecto a las expectativas de logro propuestas por el docente, ya sea en cuanto a objetivos conceptuales y actitudinales. No solamente puede realizarse en grupos con mucho conocimiento de la lengua extranjera sino con aquéllos que aprenden inglés en el colegio.

Nuestro proyecto se abocó a estos grupos como prueba piloto pero podría haberse implementado de la misma forma en los de nivel B. Los autores que hemos citado hablan de una división de los alumnos en tres. Nosotros lo hicimos en cuatro para que los grupos no fueran tan numerosos.

En cuanto al trabajo docente, no requiere de demasiada preparación, sino de un conocimiento previo del libro de texto. Pueden planificarse las actividades y elegir las secciones en las que se utilizará este proyecto en la realización de la planificación anual.

La evaluación de los alumnos puede hacerse durante la realización de esta actividad o bien mediante la evaluación tradicional a medida que se avanza con el currículum.

Esta actividad tiene como fin fundamental fomentar la autoestima y el deseo de superación en el aprendizaje de la lengua extranjera (hecho que creo es fundamental para lograr los objetivos que anhelamos). El alumno es el principal y primer actor de este proyecto, donde el docente actúa sólo como asistente para evacuar dudas y solucionar cualquier conflicto que se pueda presentar. El docente ha dejado de ser la figura principal, el “proveedor” de conocimiento por excelencia, el que dicta la clase magistral. El alumno no es ya un actor pasivo sino activo por excelencia, es el actor de este proyecto pensado e ideado para su beneficio y su superación.

El proyecto de actividades múltiples podría compararse con un ascensor. Cada alumno bajará en un piso distinto. Algunos llegarán sólo hasta el primero pero todos tendrán la posibilidad de lograr objetivos en mayor o menor grado.

Este trabajo fue presentado en las 8vas Jornadas de Enseñanza Media Universitaria en Mar del Plata. Noviembre, 2004.

Bibliografía

- Promodou, L.* Mixed ability classes. Mep Monographs, 1992.
- Rose, Jim.* Mixed Ability an “*inclusive*” classroom en English Teaching Professional.
- Bowler, Bill and Parminter.* Mixed level teaching: tiered tasks & bias tasks en English teaching Professional.
- Nolasco R & Arthur.* Large classes. Macmillan, 1998.
- Tice, Julie.* The Mixed Ability Class. Richmond Publishing, 1997.
- Artusi, Alicia.* Mixed-level management en English Teaching Professional, 2002.

CLÁSICOS Y POSMODERNOS

Prof. Nora Gabriela Iribe
Prof. Lila Tiberi

Introducción

Este trabajo recoge una serie de escritos ocasionales, charlas informales y, sobre todo, constantes debates con nuestros alumnos de Lengua y Literatura de segundo año del Ciclo Superior, centrados en cómo y por qué enseñar a los clásicos. La oportunidad de esta publicación nos obligó, por otra parte, a reconsiderar nuestras propias concepciones, confrontarlas con la opinión de los otros y verificarlas con la experiencia áulica. A lo largo de estas páginas recogeremos también voces de otros autores, que transmiten nuevas maneras de abordar la cuestión, y sirven de marco teórico para esta propuesta que intenta modestamente ordenar y reformular nuestros saberes según la permanente interrelación profesor-alumno.

Sin lugar a dudas, la lectura de los clásicos constituye el camino de acceso más directo a la gran tradición humanística de nuestra cultura occidental, pero en el contexto de la sociedad posmoderna, consumista, individualista, de

orientación tecnológica, signada por una amplia crisis de lectura, dicha afirmación debe ser reformulada en términos de problema.

En los últimos años, las cuestiones relacionadas con la cultura y el arte se definen en relación con la comunicación. Los fenómenos culturales son entendidos como procesos comunicacionales dependientes de estructuras de significación subyacente. La presencia sensible de la obra de arte supone múltiples operaciones socialmente fundadas. El fenómeno artístico adquiere real dimensión semántica y significación histórica en referencia a complejos saberes implicados en el objeto estético, recuperables gracias a la reflexión crítica. La obra de arte puntualiza una relación múltiple con la realidad. Esta referencialidad abierta es el espacio que permite la intertextualidad de la obra artística, considerándola no un producto aislado sino un entretejido de sucesivos textos vinculables entre sí. Tal análisis permite integrar al creador, el dispositivo generativo que produce la obra, los sucesivos públicos, el estilo y el contexto histórico cultural.

Mucho se habla en la actualidad del lenguaje del arte. Se han realizado conceptualizaciones filosóficas y semióticas. Trataremos de subrayar ese plus de sustancia que caracteriza a una obra de arte e impide considerarla un simple proceso de comunicación. La consideración de estos saberes permite establecer la obra artística como el punto de confluencia de coordenadas múltiples, un lugar donde se concilia lo individual y lo social, materia y significación, espacio y tiempo.

La cultura es un sistema complejo de extensiones: el arte, la filosofía, la religión, la lengua, los valores morales, el universo de los objetos, por medio de los cuales el ser humano establece relaciones que le permiten un doble movimiento: hacia afuera, aproximándose a los otros, y hacia adentro, reencontrándose con los aspectos más profundos de uno mismo. Toda reflexión acerca de la cultura debe partir de una tradición que hunde sus raíces en la historia de Occidente y se manifiesta en los distintos períodos estéticos desde la antigüedad hasta nuestros días.

En las últimas décadas ha surgido una nueva definición de la obra de arte. Arte es ahora la relación entre el objeto estético y todas las miradas que han sido echadas sobre él por los sucesivos públicos¹. Cada interpretación de la obra llena de significados nuevos la forma abierta del mensaje original. Todo mensaje estético está plagado de espacios en blanco, silencios, intersticios en los que se espera que el lector produzca sentidos inéditos². Hay un cambio en el objeto de estudio de la estética contemporánea. Analizar el arte no es analizar sólo obras sino las condiciones textuales y extratextuales, estéticas y culturales en que la interacción de los miembros del grupo engendra y renueva el sentido³. Un texto no puede leerse independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos.

Desde este marco teórico que sirve de fundamentación, queremos describir

nuestras experiencias áulicas a lo largo del desarrollo de un programa que apuesta a la importancia de la lectura de los clásicos en el proceso formativo del alumno de una escuela de arte, asumiendo el compromiso de respetar el derecho que tienen nuestros jóvenes de acceder a la tradición, a las herencias históricas y culturales; convencidas de que ese derecho no puede ser obturado, negado o debilitado por modas pedagógicas que consideran un error leer los clásicos en la escuela por la dificultad de su lectura, su lejanía, la escasa relación con las “áreas de interés” de los jóvenes, etc., optando por obras vigiladas en su nivel de lenguaje o escritas específicamente para ciertas edades. Al respecto, coincidimos con Sarlo cuando dice que “la escuela no es el lugar adonde la gente va a reforzar la familiaridad sino adonde va a ponerse en contacto con aquello que no le es familiar [...] la educación trae lo nuevo, aquello que los sujetos educativos no conocen”.⁴

Nuestra práctica

Un buen punto de partida es la definición de Ítalo Calvino: “Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir”⁵. En efecto, bajando el marco teórico al tema que nos preocupa, ahí reside la misteriosa atracción que esos textos ejercen sobre lectores absolutamente separados en el tiempo y en el espacio, que por su inagotable capacidad de sugerencias invitan a un diálogo renovado⁶; posibilitando el encuentro de algo nuevo, sugerente y aleccionador. Los clásicos llegan a las manos de nuestros alumnos trayendo impresas las huellas de las lecturas que los han precedido a lo largo de la historia de la humanidad.

Desde la escuela, intentamos mantener un papel de primer orden en la orientación de esas lecturas; para ello, indagamos constantemente en torno de una programación adecuada de las mismas, para que el primer contacto con estos libros resulte ameno y claro haciendo de las dificultades y extrañezas de estas obras obstáculos salvables; para ello es necesario no desestimar los intereses y gustos de nuestros alumnos, sino partir de los mismos para estimular la relación con los textos en cuestión.

Leer, entender lo leído, profundizar en su sentido con mirada crítica e intentar expresar con claridad las propias respuestas frente a los clásicos, es un reto. Para ello, debemos invitar al diálogo con los mismos en un intento por transmitir el entusiasmo por su lectura, una lectura activa, inteligente y personal. Nuestro desafío como docentes es presentar, leer, comprender y analizar un corpus de textos clásicos para lograr, junto con nuestros alumnos, re-conocernos en ellos, re-conocer sus ecos y vibraciones en la actualidad a pesar del paso del tiempo.

Convencidas de la importancia de las expectativas de nuestros alumnos, les presentamos y comentamos los contenidos del programa y el corpus de obras a abordar durante el ciclo lectivo: *Ilíada*, *Orestíada*, *Edipo Rey*, *Antígona*, etc. La mención de las obras no les resulta indiferente; llegan con un bagaje de pre-conceptos, versiones provenientes de diferentes lenguajes artísticos. Probablemente, antes de leer la *Ilíada*, conocen el argumento, han visto la película, han sido bombardeados por alusiones directas desde los distintos medios de comunicación masiva; la mención de Edipo trae siempre como consecuencia que la voz de alguno de los alumnos aclare que “se trata de la historia del hombre que mató a su padre y se casó con su madre”. Sin embargo, citando nuevamente a Calvino, los clásicos son aquellos libros que, cuando más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos por primera vez⁷. Es nuestra tarea respetar y conducir el asombro del alumno al descubrimiento de la categoría estética de la obra de arte, el canon clásico, el modelo paradigmático de belleza que sigue actuando en el individuo a lo largo de su vida.

Tras la presentación del programa, sugerimos la lectura del artículo “Por qué leer a los clásicos”, de Ítalo Calvino; luego de comentar y discutir con los alumnos acerca de las catorce definiciones que ofrece el autor, los invitamos a opinar sobre la posición que el mismo adopta con respecto a que “la escuela debe hacerte conocer cierto número de clásicos”. En líneas generales, los chicos están de acuerdo con dicha posición, alegando:

- “Posiblemente no lo haríamos por voluntad propia, porque algunos son bastante difíciles de leer; por eso está bien que los leamos en la escuela.”
- “Es positivo porque uno conoce nuevas formas de expresión, otras concepciones sobre la vida, etc.”
- “Son complicados, por eso es bueno leerlos en la escuela.”
- “La escuela debe incentivarnos a leer clásicos para poder descubrir cuáles son nuestros gustos sobre los mismos.”
- “Sugerir no leerlos por la dificultad de su lectura es subestimar nuestra capacidad.”
- “Estamos de acuerdo con la posición del autor, ya que para poder elegir nuestros clásicos, es necesario conocerlos anteriormente.”

Conocer las expectativas de nuestros alumnos es la base sobre la cual intentamos establecer estrategias pedagógicas para que ellos logren acercarse de manera exitosa a los clásicos reconociendo su riqueza, influencia e inagotabilidad. Encontramos que ellos aprecian el desafío de la lectura laboriosa de los clásicos, lo cual se constituye en un claro motivo para apreciar y reforzar su valor en la educación posmoderna.

Cómo leemos a los clásicos

En el marco de la estética posmoderna se ha producido un fenómeno intelectual de particular interés para nuestro tema. Sus características básicas son la repetición y la yuxtaposición, una mezcla de cultura superior y popular; su actitud típica es la ironía. Los posmodernos buscan los clásicos. Hay un sentido profundo de agotamiento, todo ha sido hecho ya. Se otorga una enorme importancia a las copias, al cultivo de superficies sobre otras superficies; se practica la intertextualidad.

El abordaje de los textos clásicos nos permite corroborar que las características de la literatura posmoderna no son privativas de obras contemporáneas, muchas de las cuales son iluminadas, comprendidas en profundidad, desde las obras clásicas. En una interesante publicación, Eco⁸ distingue cuatro características de la narrativa llamada posmoderna: metanarratividad, dialogismo, double coding e ironía intertextual.

La metanarratividad es la reflexión que el texto hace sobre sí mismo y su naturaleza, es el encuentro de la propia voz del autor meditando sobre lo que se cuenta, llegando incluso a exhortar al lector a que comparta sus reflexiones. Esta característica se instauro con el “Cántame, oh diosa...”, la invocación inicial de la *Ilíada* que nos invita a reflexionar sobre la naturaleza oral del poema épico, cuya reproducción estaba a cargo de un cantor lo suficientemente capacitado como para recitar fluidamente la materia de su canto, combinando memoria e improvisación. La recurrencia de las invocaciones, de epítetos y de repeticiones se aprecia y se comprende sólo si se tiene en cuenta el carácter oral de la épica griega.

La naturaleza más evidente del dialogismo es el citacionismo. El lector incapaz de reconocer las citas queda excluido de la comprensión del texto. Así, no es posible comprender “Clitemnestra o el crimen” sin saber quién es Clitemnestra y qué representa en la tradición griega. Luego de leer *Agamenón, Ilíada y Odisea*, los alumnos acceden a la comprensión de “Clitemnestra o el crimen”, encontrando en el texto un diálogo entre Marguerite Yourcenar y la tradición griega. Clitemnestra encarna la pasión. Homero y Esquilo nos hablan de una mujer, una madre ciega de rabia porque Agamenón sacrificó a la hija de ambos para que los dioses lo favorecieran en la guerra de Troya, motivo por el cual ella, ayudada por su amante Egisto, lo asesina apenas él regresa de la guerra de Troya. Luego del asesinato, Clitemnestra sigue gobernando como reina de Micenas junto a Egisto. Marguerite Yourcenar medita y profundiza el personaje de Clitemnestra. Hay un hecho que ocurre en la vida de la reina micénica que no pasa inadvertido para esta escritora, quien se pregunta por qué la reina asesina y su amante nunca fueron enjuiciados y permanecieron en el palacio de

algún modo amparados por el silencio del pueblo, hasta la llegada de Orestes, quien cumpliría con su deber de vengar la muerte de su padre asesinando a su madre. Yourcenar nos ofrece una versión en la que recorre los móviles que condujeron a la reina al homicidio de su marido aduciendo motivos diferentes (pero no opuestos) a los de la tradición clásica: Clitemenestra, como mujer, se siente desechada por un marido que no advierte cuánto ella lo ama, cuánto lo espera; se siente desilusionada, engañada; no puede desligarse de ese ser odiado-amado y debe matarlo.

Otro rasgo distintivo de la literatura posmoderna es el “doble coding”. No interesa, para nuestro propósito, explicar esta expresión acuñada para referirse a la arquitectura posmoderna. Básicamente, la obra de arte tiene dos lecturas: se dirige simultáneamente a un público minoritario de élite, usando códigos “altos” y a un público de masas, usando códigos populares. En efecto, una característica del denominado estilo posmoderno es proponer relatos capaces de atraer a un gran público aunque empleen referencias doctas y soluciones estilísticamente cultas. El análisis de este fenómeno sería competencia de una sociología de la recepción que analizara las transformaciones de las tendencias del público. Ejemplos de double coding se utilizan hoy en publicidades. Se recuerda en nuestro país un spot televisivo que, en el año 2004, mostraba el enfrentamiento futbolístico de equipos rivales con el texto de fondo del canto IV de *La Ilíada* y su referencia a la “*aristeia*” manifestada en el combate. El pasaje mencionado, de acuerdo con nuestra traducción de la obra, es el siguiente:

Allí se oían simultáneamente los lamentos de los moribundos y los gritos jactanciosos de los matadores, y en la tierra manaba sangre. Como dos torrentes nacidos en grandes manantiales se despeñan por los montes, reúnen las hirvientes aguas en hondo barranco abierto en el valle y producen un estruendo que oye desde lejos el pastor en la montaña, así era la gritería y el trabajo de los que vinieron a las manos.⁹

Volviendo a Eco, dentro de este double coding puede darse el caso de un televidente que capte el texto en su conjunto pero no se dé cuenta de hasta qué punto remite a estilemas y contenidos cultos o elitarios. Por lo tanto, disfruta de la obra, pero pierde sus referencias. Un texto clásico, efectivamente, puede abordarse de dos maneras: por una parte puede leerse de manera ingenua y conseguir éxito popular. El lector puede no comprender su mensaje analógico o su alcance simbólico; pero puede disfrutar del texto por el argumento, por el ritmo, por el sonido, por ese elemento fantasmagórico que aparece en el nivel del contenido, que le indica confusamente que hay algo más que captar. Pero,

por otra parte, puede leerse también con plena conciencia de estas remisiones o, por lo menos, con la convicción de que es preciso ponerse en su búsqueda. Los alumnos lograron ubicar el fragmento de la publicidad y se instauró en el aula un debate acerca de hasta qué punto la rivalidad Boca-River puede ser equiparada a la de aqueos y troyanos; además, fue motivo de debate el sugerir que quien no había leído el poema homérico, no había comprendido los alcances significativos de la publicidad, la cual seguramente había atraído al público de masas empleando referencias de un texto de componentes “cultos”, con imágenes que dicho público capta sin inconvenientes, apreciando un estilo elevado para relatar el enfrentamiento deportivo, pero sin disfrutar ni apreciar las connotaciones épicas que se desprendían de la cita.

Nuestro listado de textos incluye una comedia clásica: *El soldado fanfarrón*, de Plauto. Sabido es que la comedia reemplaza el mito característico de la tragedia por alusiones y referencias a la sociedad de la época, a la política, con los personajes públicos conocidos por los espectadores. Esta caricaturización de época no es captada por los lectores modernos debido a que muchos efectos cómicos resultan intraducibles cuando se refieren a costumbres y a ideas de una sociedad particular; para comprender la risa, hay que reintegrarla a su medio natural, que es la sociedad, hay que determinar ante todo su función; la risa debe responder a ciertas exigencias de la vida en común, debe tener una significación social¹⁰; si bien nuestros alumnos pierden ciertas referencias, intuyen que hay algo más, un sobre sentido extratextual que no comprenden pero alcanzan a vislumbrar.

Respecto de la comedia mencionada, recordamos el caso de un alumno que al ser interrogado, afirmó: “Pirgopolinices está más ciego que Edipo”, con esta frase se remitió a la ceguera del personaje trágico encontrando que el personaje cómico resulta gracioso en la medida exacta en que se desconoce a sí mismo. La ceguera de Edipo es immanente a la condición trágica del hombre, y eso nos conmueve; pero la ceguera del soldado fanfarrón es producto del vicio de la vanidad, castigada socialmente con la risa. Lo cómico es inconsciente, se hace invisible para sí mismo, volviéndose visible para todo el mundo; he ahí la risa castigando las costumbres, censurando lo que no debemos ser al ridiculizar el vicio.

En una entrevista en la cual Niní Marshall encarna el personaje de Catita, el animador, advirtiéndole la tristeza de la joven, le pregunta el motivo de la misma. Entonces, ella comienza a narrar lo sucedido en la “novela” de “un tal Edipo”. El texto resulta gracioso aún para quien desconoce la tragedia, debido a la caricaturización que realiza la actriz a través de su lenguaje, sus chistes (“se va a Tebas, ande había nacido por vez primera”), su manera peculiar de contar los acontecimientos. Tras haber leído Edipo Rey, los alumnos no sólo se ríen de la singularidad del personaje, sino de la forma en que una persona que desconoce una cultura puede expresarse acerca de la misma. Así, Catita, la

imitación de la forma mecánica y uniforme de comportarse y expresarse de una muchacha de barrio, chismosa, con su actitud de sabelotodo, no hace más que desnudar su ignorancia en público.

La ironía intertextual le permite al lector establecer una relación privilegiada con el texto. Los casos de ironía intertextual caracterizan formas de literatura que, por muy docta que sea, puede conseguir también éxito popular: el texto puede leerse de manera ingenua, sin captar las remisiones intertextuales, o puede leerse con plena conciencia de estas remisiones, o por lo menos con la convicción de que es preciso ponerse en su búsqueda.

En el caso de la publicidad citada, los que captan la remisión al texto homérico son capaces de captar las correspondencias entre éste y el texto de la publicidad, pero también comprenden la ironía de este último, que, al poner en juego la posibilidad de una doble lectura, no invita a todos los lectores a una misma lectura; los selecciona, y prefiere a los lectores intertextualmente enterados, sin excluir a los menos preparados. Los alumnos “cazaron” la referencia, saborearon los dos niveles de lectura al identificar la ironía en el diálogo entre el aviso publicitario y el poema épico. También, captaron la doble posibilidad de recepción de la entrevista a Catita, este personaje que intenta expresarse en forma graciosa para demostrar su sabiduría, no sólo nos hace reír por sus ocurrencias y su forma de expresión, sino porque demuestra su ignorancia frente al texto clásico.

El teatro, como ninguna manifestación estética, promueve dudas acerca de la relación del hombre con el universo y las circunstancias fortuitas que se presentan. En Sófocles el error y la incertidumbre son elementos constitutivos de la naturaleza humana, que se presenta objetivada y la conclusión permanece con una carga de ambigüedad que deja librada al espectador la conducta a seguir.

Dos obras han resultado y siguen siendo predilectas para los sucesivos públicos: *Edipo Rey* y *Antígona*. Ambas subrayan la condición trágica del hombre, sometido a infortunios que escapan a su comprensión. Desde este punto de vista todos somos Edipo y todos somos Antígona. Sófocles nunca ofrece soluciones unívocas, la incertidumbre es un elemento constitutivo de su tragedia y desnuda la inseguridad existencial de la condición humana. Esto explica la fascinación ejercida por sus personajes sobre los sucesivos públicos a lo largo del tiempo y la geografía.

En este caso, como en tantos otros, se ha producido un fenómeno que podríamos llamar “el canon encubierto”: la reformulación de los modelos clásicos extrapolados del marco estructural y de las circunstancias contextuales del texto de origen. Tal es el caso frecuente de la conversión de la tragicidad a la comicidad del mito griego. El teatro y la literatura argentina ofrecen numerosos ejemplos de esto, como ocurre con las reelaboraciones de *Edipo Rey* de Niní Marshall

y de Les Luthiers, o las escolares pero no menos creativas producciones de nuestros alumnos. En todos estos casos se interviene con total impunidad el texto sofocleo y se instala la versión paródica de la tragedia.

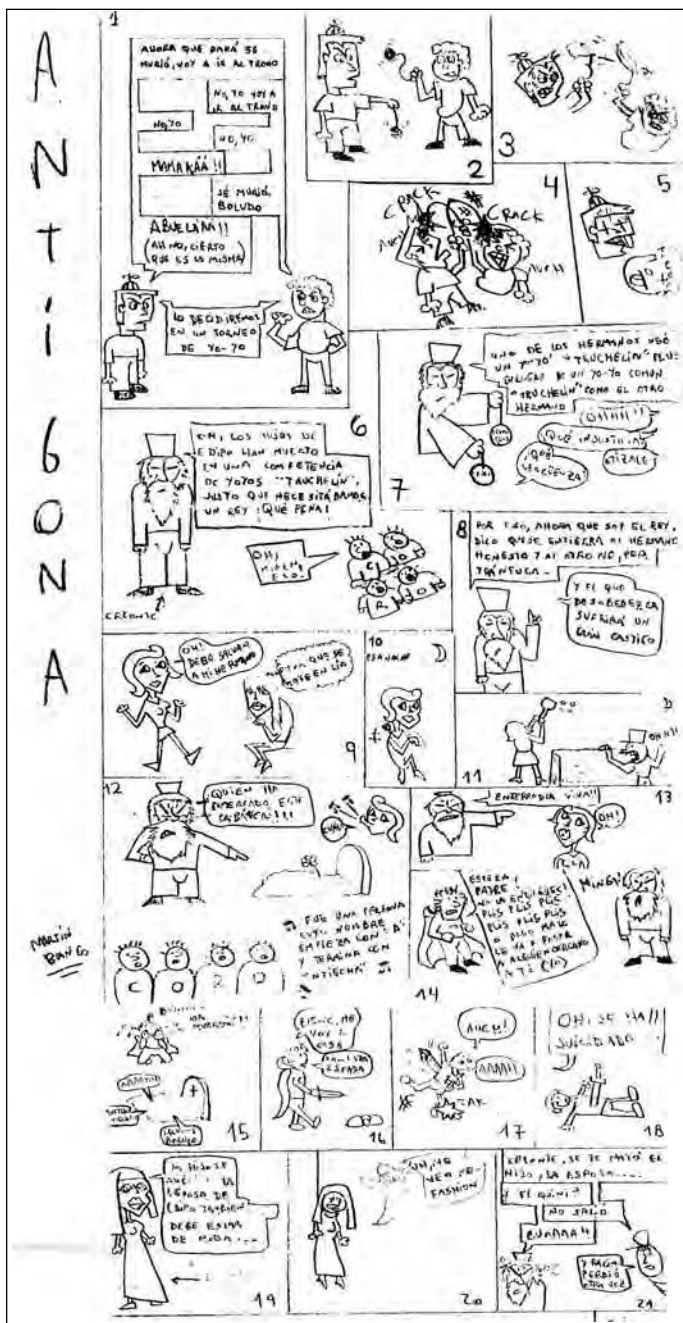
Según la definición de “Parodia” del Diccionario de teatro de P. Pavis, la parodia comprende simultáneamente un texto parodiante y un texto parodiado, y ambos niveles se distinguen por una distancia impregnada de ironía. El discurso parodiante jamás debe permitir que se olvide el texto parodiado, so pena de perder su fuerza crítica. Cita al original deformándolo y apelando constantemente al esfuerzo de reconstrucción del lector o espectador. A la vez, como cita o creación original, mantiene relaciones intertextuales en estrecha relación con el antitexto. “La parodia, más aún que el pastiche [...] expone el objeto parodiado y le rinde homenaje a su manera”¹³

A efectos de ejemplificar la capacidad paródica de nuestros alumnos, ofrecemos a continuación una historieta realizada por Martín Blanco, quien cursó su segundo año del Ciclo Superior en el año 2001:

El caso de *Antígona* es además digno de análisis por la numerosísima descendencia que ha tenido la heroína. La imagen de una joven, casi niña, que tiene el coraje de oponerse a la autoridad y de sacrificar su vida por tributar honras fúnebres a su hermano, declarado “traidor a la patria” permanece en el tiempo por su potencial subversivo y su aplicabilidad a las más diversas situaciones. En nuestro país y en el aula surge inevitablemente el diálogo entre el discurso sofocleo y el discurso social “no dicho” de nuestro pasado reciente, con su historia de silencio y desaparecidos.

Los textos clásicos ponen siempre en juego la posibilidad de doble lectura. Por supuesto, el lector más preparado intertextualmente paladeará los más ricos matices de la obra; pero una obra clásica no excluye a los menos preparados. No constituye una “conventio ad excludendum” con respecto al lector ingenuo. Ni siquiera el menos entrenado de los lectores puede pasar a través de las mallas del texto sin advertir la sospecha de que remite a algo que está afuera. El texto clásico es una provocación e invitación a la inclusión para poder así formar, poco a poco, al lector ingenuo para que empiece a percibir el perfume de muchos otros textos que han precedido al que está leyendo

Este año hemos incluido, por primera vez, como lectura de verano *Frankenstein*, de Mary Shelley. Los alumnos, según sus propios comentarios, disfrutaron el texto. Podríamos agregar, parafraseando a Eco, de un modo “ingenuo”. Luego continuamos con la lectura del Génesis y ahí sí se puso en funcionamiento el juego intertextual. *Frankenstein*, a la luz de otras lecturas, se iluminó con alusiones literarias y cobró una nueva dimensión. Los alumnos comprendieron que el sobresentido intertextual es laberíntico, infinito, de texto a texto. El



alumno se transformó así, de un lector semántico, que quiere saber qué ocurre y cómo termina la historia, en un lector de segundo nivel, semiótico o estético, a la caza de la cita intertextual, desafiando los textos en la búsqueda del secreto dialógico que animan. Cuando comprende la mecánica de tejido intertextual, del diálogo entre los textos, es posible que produzca no sólo las remisiones que el autor preveía o el profesor alentaba, sino que surjan interpretaciones inéditas que no sólo corroboran la riqueza del texto sino su inagotabilidad.

Conclusión

A través de la lectura de los clásicos procuramos lograr que el alumno se transforme en lector de segundo nivel, semiótico o estético, que capte la plena humanidad del arte. Intentamos, a partir de la lectura de los clásicos, buscar ese espacio abierto que permite la intertextualidad de la obra, la relación con los diferentes lenguajes artísticos, el contexto, las grandes cosmovisiones de épocas y las distintas áreas del conocimiento; construir desde la literatura un sustrato estético sólido para que el alumno tenga la libertad de explorar y experimentar el complejo mundo de las producciones artísticas. Muchos críticos de la posmodernidad dudan de que el artista posmoderno que vive de materiales prestados, tenga los recursos para seguir renovándose. La respuesta no es fácil; pero sí estamos convencidas de lo siguiente: la lectura de los clásicos nos libera de las limitaciones del presente, de nuestro forzado y no elegido contexto histórico; pero no es solamente un volver al pasado, es también mirar al futuro,

es algo así como emprender un viaje iniciático a un mundo fascinante. Y, puestos a viajar, podemos pedir que el viaje sea lo más fantástico y enriquecedor posible, que nos permita visitar el pasado y volver con nuevas palabras e ideas frescas al presente. Como en el viaje de Ulises al Hades, resulta útil demorarse allí, a dialogar con las sombras más ilustres a fin de retomar luego, más expertos y documentados, el camino a casa.¹⁴

Citas

- ¹ Cfr. García Canclini, 143.
- ² Cfr. Eco. Lector in fabula, 76.
- ³ Cfr. García Canclini, 143.
- ⁴ Cfr. Sarlo, 34.
- ⁵ Cfr. Calvino, 2.

- ⁶ Cfr. García Gual, 2.
⁷ Cfr. Calvino, 3.
⁸ En esta parte del trabajo seguir el texto de Eco sobre literatura, 223-246.
⁹ Homero. *Iliada*, 78.
¹⁰ Cfr. Bergson, 15.
¹¹ Cfr. Bergson, 21.
¹² Cfr. Marshall, 34.
¹³ Cfr. Pavis, 348-349.
¹⁴ Cfr. García Gual, 11.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles*. Poética. Buenos Aires: Emecé, 1963.
Bergson, Henri. La risa. Buenos Aires: Editorial Losada, 1939.
Calvino, Ítalo. ¿Por qué leer a los clásicos? Página 12, Suplemento Primer Plano, 21 de febrero de 1993. pp. 2-3.
Camilletti, Gerardo. La debilidad reversible de las víctimas en el teatro de Griselda Gambaro 10 de octubre de 2004 <www.dramateatro.arts.ve>
Contreras, Marta. *Griselda Gambaro*. Teatro de la descomposición. Chile: Ediciones Universidad de Concepción, 1994.
Eco, Umberto. Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Lumen, 1999.
Eco, Umberto. Sobre literatura. Barcelona: Océano, RqueR, 2002.
El libro del pueblo de Dios. La Biblia. España, San Pablo: 2001.
Esquilo. Las siete tragedias. México: Porrúa, 1970.
Gambaro, Griselda. Teatro 3. Viaje de invierno. Sólo un aspecto. La gracia. El miedo. Decir sí. Antígona furiosa y otras piezas breves. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2003.
García Canclini, Néstor. Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Sudamericana, 1992.
García Gual, Carlos. El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos <www.indexnet.santillana.es/rcs/archivos/Documentos/general/garciagual.doc>
Homero, *Iliada*. Barcelona: Círculo de lectores, 1971.
Kong, Irmtrud. Parodia y transculturización en Antígona Furiosa de Gambaro. 10 de octubre de 2004. <<www.univerchile.edu.ch>>

- Marshall, Niní.* Las travesuras de Niní. Buenos Aires: Planeta, 1994. Pp. 33-36.
- Pavis, Patrice.* Diccionario del teatro. Dramaturgia. Estética. Semiología. Barcelona: Paidós, 1992.
- Plauto.* El soldado fanfarrón. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1970.
- Rodríguez Adrados, Francisco.* Edipo, hijo de la Fortuna, en Del texto griego al texto de hoy. Madrid, 1999. Pp. 177-190.
- Sarlo, Beatriz.* La lectura interpela a la imaginación, entrevista de Gustavo Bombini. El monitor (Tercer trimestre 2000): 32 a 35.
- Shelley, Mary.* Frankenstein. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1979.
- Sófocles.* Antígona. Introducción, versión directa del texto griego, notas y comentarios de E. Ignacio Granero. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, 1972.
- Sófocles.* Antigone. Leipzig: Verlag von Velhagen & Klasing, 1915.
- Sófocles.* Edipo Rey. Clásicos Jackson. Buenos Aires: Editorial de Ediciones Selectas, 1960.
- Yourcenar, Marguerite.* Fuegos. Buenos Aires: Suma de Letras, 2005. Pp. 107-117

HACIA UN TRABAJO INTERDISCIPLINARIO: EL SEMINARIO DE “MITOLOGÍA” EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Dr. Daniel Torres

Desde el ciclo lectivo 2002 se viene implementando, desde el Departamento de Lengua y Literatura del Bachillerato de Bellas Artes, un seminario optativo sobre "Mitología" para los alumnos de cuarto año del ciclo superior. Se busca con esto una integración interdisciplinaria entre Lengua y Literatura y las orientaciones artísticas específicas, en torno a una temática -el mito, la mitología- que ha adquirido especial relevancia en los últimos años en diversos campos de la investigación científica. Los estudios más recientes proporcionan nuevos criterios de análisis y nuevas perspectivas que permiten abordar la temática con un enfoque diferente al que ha prevalecido en el siglo XX, en especial en las instituciones educativas, y que hacen especialmente valioso su tratamiento para estudiantes que están familiarizados con el tema a través de los medios de comunicación, desde series televisivas y juegos electrónicos que recrean figuras mitológicas y que han nutrido el imaginario de los adolescentes desde la infancia, hasta las recreaciones artísticas cinematográficas, literarias, plásticas o musicales. Por estos mismos medios se ha gestado un movimiento en las sociedades occidentales contem-

poráneas, conocido como "New Age", que estimula y difunde una percepción de la realidad alternativa a la oficializada por los organismos representantes de la ciencia, desde centros de investigación especializados, pasando por universidades y llegando a la enseñanza escolar oficial. Se trata de un movimiento que, apoyado en la abundante información que empezó a difundirse masivamente a fines del siglo XX, busca la recuperación, a veces de manera inconexa, de una imagen del mundo que incluya los elementos que el racionalismo y el cientificismo habían relegado al ámbito de la superstición. Una reflexión sobre el mito y sus formas de pensamiento resulta pues sumamente productiva en una coyuntura histórica en la que el contacto entre diversas formas culturales en el espacio y en el tiempo cobra especial importancia por el efecto de la globalización, y puede contribuir a la formación de un sentido crítico de la cultura frente a la vulgarización de conocimientos que los medios masivos de comunicación suelen presentar de manera fragmentaria y simplificada.

Los mitos, entendidos según una definición simple como "relatos tradicionales de importancia colectiva", aparecen como identificadores de las diversas culturas y civilizaciones, estrechamente unidos al lenguaje de los pueblos que los transmiten -como si fueran la forma del pensamiento de ese lenguaje¹-, y en la red de relaciones, paralelismos y equivalencias que suelen establecerse entre mitos de distintas culturas, y que son objeto de investigación de diversas ciencias de la cultura (psicología profunda, antropología, etnología, ciencias de la religión, filología, lingüística, historia del arte), puede verse un sustrato común, un esquema narrativo oral o actuado que se repite con frecuencia.

Mientras que la etnología y la antropología incrementan testimonios e investigaciones que parecen acentuar la diversidad cultural, desde los estudios lingüísticos y literarios la perspectiva del estructuralismo advirtió una estructura narrativa subyacente común a los relatos orales de diversos pueblos, y desde la filología se indagó la relación profunda entre mito y lenguaje, en particular la forma del lenguaje oral característica de los pueblos que conservan el pensamiento "mítico" o "mágico" a través de sus relatos tradicionales². La moderna psicología, y en particular el psicoanálisis, han construido diversas teorías sobre la psiquis humana tomando como soporte de sus construcciones relatos mitológicos, tanto en relación con el individuo, en el caso del psicoanálisis freudiano y lacaniano, como en relación con la colectividad, en el caso de Karl Jung³. Y desde la filosofía termina por advertirse que la oposición establecida desde sus comienzos entre la razón (lógos) y el mito (mûthos), según la cual la primera representa el medio por excelencia para la aprehensión de la realidad y es competencia del filósofo, mientras que el segundo constituye un medio imperfecto y engañoso y es competencia de los poetas, ya no resulta adecuada a la realidad de la evidencia acumulada⁴.

En correspondencia con la variedad de enfoques y disciplinas que han intervenido en la configuración de la mitología como objeto de estudio, el mito sigue hurtándose a cualquier definición que pretenda ceñirlo al encuadre de una fórmula. Cada estudioso propone una definición y perfecciona o corrige una anterior, y algunos se han negado a la definición racional y han preferido ajustarse a una descripción que sintetice los puntos esenciales (Mircea Eliade, 1978). Se parte pues de una definición provisoria, adaptada de la de Jan Bremmer (1987; p. 7), que propone definir el mito como "relatos tradicionales relevantes para la sociedad", ampliando la perspectiva de la definición de Walter Burkert (1979; p. 23) del mito como "relato tradicional con referencia secundaria y parcial a algo de importancia colectiva". Estas definiciones de dos eminentes estudiosos de la religión griega no tienen sin embargo aceptación general, como puede verse en las contribuciones recientes al volumen editado por Gregory Shrempp y William Hansen (2002), especialmente el artículo introductorio de Shrempp (pp. 1-15) y el de Gregory Nagy (pp. 240-248). De hecho las definiciones de Bremmer y Burkert no dan cuenta del elemento sobrenatural recurrente en las más variadas mitologías, aunque no en todas las formas de relatos tradicionales. Las definiciones resultan útiles desde la perspectiva didáctica para introducir su problematización desde diferentes enfoques y ampliar tanto la perspectiva del uso corriente del término mito como la perspectiva estetizante de las instituciones escolares. Estos son los aspectos teóricos que buscan reseñarse en el curso del seminario, poniendo en correlación la problemática de una definición del objeto con la del uso corriente establecido del término.

Y es que, efectivamente, resulta un escollo para la transferencia de resultados de las investigaciones el hecho de que en el uso corriente la palabra "mito" continúa asimilándose a "fábula", "ficción", o simplemente "mentira", cuando en todo caso al analizarlo conforme a los parámetros que ha adquirido en las culturas que los sustentaron nos vemos llevados a aceptar que ese carácter ficticio de fábula reviste una aplicación colectiva, esto es, que hablamos de comunidades que se sumergen en el mundo de esa fábula, que termina condicionando su interpretación y asimilación de la realidad como el pensamiento científico y los medios de comunicación condicionan la nuestra. En el siglo XIX la palabra superstición, en el sentido etimológico de superstitio, aquello que se sobrevive a sí mismo cuando un conocimiento o forma de comprensión de la realidad ha dejado de ser accesible a la mayoría de los miembros de una comunidad, solía caracterizar a las diversas formas del pensamiento mitológico. Hoy sabemos que no todas esas comunidades habían perdido conciencia del hilo que las liga al origen establecido en sus mitos, y por lo tanto que un término peyorativo como el de "superstición" no hace más que poner

en evidencia la radical incomprensión del intérprete⁶.

Esta circunstancia ha colocado al investigador moderno en el lugar de un extranjero, de un outsider, que observa procedimientos y escucha relatos desde afuera, sin tener la clave que le abra el camino de comprensión de lo que contempla. Y ciertamente no es poco lo que se ha ganado con este reconocimiento, que implica la aceptación de la alteridad, en primer lugar de la alteridad del pensamiento mítico o mágico como una vía alternativa de acceso a la comprensión de la realidad, y en segundo lugar de la propia alteridad, la del científico moderno, que se acerca a las mitologías de variados pueblos con un código que le es propio y lo diferencia casi de todas las mitologías en su conjunto, en el sentido de que más allá de su variedad específica, las mitologías comparten como trasfondo común un acceso a la comprensión de la realidad a través de un relato de los orígenes capaz de explicar (de "dar razón", en el sentido occidental del término) de las condiciones de existencia del presente. Lo que no ha terminado de dilucidarse en la perspectiva moderna de análisis del mito y de la mitología, es hasta qué punto nuestra forma de pensamiento es tan distinta, en el sentido de que también obedece a condicionamientos culturales tan restrictivos como los que condicionan la existencia de una tribu.

El punto diferenciador pasa por la frontera entre lo natural y lo sobrenatural, pues un rasgo distintivo del pensamiento mitológico es concebir lo natural, el mundo de la experiencia, como una ilusión pasajera de formas frente a lo sobrenatural que representa la realidad absoluta. Desde esa perspectiva, el mito, narrado, actuado o cristalizado en una estatua, se constituye en el vehículo que hace intervenir lo sobrenatural en el mundo de la experiencia ordinaria, siendo esta operación misma la que confiere a la existencia un grado relativo de realidad, precisamente por su participación en lo que se percibe como realidad en términos absolutos.

Otro punto de vista que es necesario transponer en una mirada actualizada sobre el mito es la asimilación a una función meramente ornamental, la catalogación del mito como elemento estético en cualquier forma de arte en que se presente. Ésta es la visión predominante en las instituciones escolares, y es solidaria del uso corriente, en el sentido de que el mito aparece como un elemento de la representación artística (literaria, musical, plástica) que subraya la ficcionalidad de la obra, y por lo tanto la relega a una función secundaria de entretenimiento y adorno estético, a menudo visto como un recurso propio de una moda o corriente de una determinada época, como lo ilustra el ejemplo de la explosión de la mitología en el arte del Renacimiento. Pero no es así como el mito funcionaba en las sociedades que lo sustentaron, dado que veían en el relato mitológico, o en el recorte de una escena mitológica, un paradigma que pautaba los comportamientos de la comunidad, precisamente porque

era el vehículo de fuerzas o energías sobrenaturales.

De este modo, el enfoque teórico sobre el mito intenta proyectar una mirada diferente sobre las reelaboraciones artísticas de que ha sido objeto a lo largo de la historia, como un aspecto cultural relevante en la historia de la literatura y del arte, en tanto estas producciones se conciben como representación (mímesis) de un determinado contexto, es decir, integradas en las prácticas de una comunidad específica. De acuerdo con esto, uno de los puntos resaltados en las investigaciones es el del carácter performativo del mito, sea a través del relato narrado, o escenificado en el drama, o plasmado en estatuas y templos, o en escenas pintadas o grabadas en vasijas y cacharros de variado uso doméstico.

Ahora bien, ante este variado panorama, ¿cómo se puede enfocar un estudio de la mitología como una suerte de código simbólico de acceso a la comprensión de la realidad? El hilo conductor escogido atiende sobre todo a los contenidos que los estudiantes han ido incorporando de manera fragmentaria a través de diversos canales, y que pueden ofrecer por lo tanto un punto de apoyo relativamente conocido para proceder al salto conceptual que implica la revisión de esos datos desde otro punto de vista.

En este sentido importa reconocer la amplitud del tema, y que no hay receta o programa que pueda aplicarse a priori. Desde los textos que ilustran el pensamiento poético-mitológico de la Antigüedad clásica, pasando por los relatos bíblicos o saltando a los mitos cosmogónicos de la América precolombina, encontramos un caudal de testimonios que pueden ilustrar con precisión lo que es el pensamiento mitológico. Podemos proseguir sus reelaboraciones -y a menudo deformaciones- modernas, y a los efectos de una instrumentación didáctica, la inabarcabilidad del tema hará que cada docente proceda a seleccionar una línea de interpretación apoyada en los textos que mejor la ilustren. Esto puede verse como una prueba más a favor de la mitología como un sistema abierto, frente a las líneas hermenéuticas que la postulan como sistema cerrado. En este punto, no podemos sino basarnos en la experiencia realizada, y describir sintéticamente los ítems que en base a la misma nos parece oportuno poner de relieve.

Si bien los términos "mito" y "mitología" han incorporado el acervo cultural de las más variadas comunidades, el origen griego de ambos términos nos proporciona -al menos a los efectos didácticos- un eje cronológico, un determinado período de la historia de la cultura, como punto de partida para reflexiones ulteriores. De ahí que el aspecto práctico del seminario se apoye en la recuperación de contenidos de obras literarias y artísticas parcialmente conocidas por los estudiantes en cursos anteriores, sobre el eje de la representación mitológica común a diversas producciones artísticas de distintos períodos. Se busca con ello ilustrar los aspectos teóricos con una nueva lectura

e interpretación de las obras, incentivando la búsqueda de textos y obras plásticas o musicales por parte de los estudiantes⁷.

Un punto de partida para la selección de textos radica en la distinción entre dos grupos básicos de relatos mitológicos, representados en Grecia por la épica heroica de los poemas homéricos (la *Ilíada* y la *Odisea*), y por la épica teogónica de Hesíodo (*Teogonía* y *Los Trabajos y los Días*). En rigor, esta última es la que constituye el punto de partida de ambas, en el sentido de que los relatos sobre el origen del mundo, de los dioses y de los hombres, que conforman una cosmogonía, una teogonía y una antropogonía, son los rasgos distintivos comunes a las mitologías de los más variados pueblos, y la épica heroica, que presenta figuras paradigmáticas para la sociedad, presupone la anterior, y sólo se desarrolla en las comunidades para las que la guerra ha sido un modo necesario de supervivencia. De allí que se hayan privilegiado autores como Hesíodo y Ovidio, en especial con el libro I de las *Metamorfosis*, por la representación cosmogónica. En las mitologías precolombinas de América, el Popol Wuh presenta notables puntos en común con las cosmogonías antiguas del Mediterráneo, y si miramos hacia las recreaciones modernas de mitos encontramos en *El Silmarillion* de J.R.R. Tolkien un esquema básico en el proceso de generación del mundo, de los dioses y de los hombres que sigue los lineamientos de las cosmogonías antiguas. A los efectos didácticos, estos textos ofrecen puntos de apoyo claros para ilustrar los aspectos teóricos, en tanto presentan los elementos constitutivos comunes a diversas mitologías. El modelo o paradigma heroico que se desprende de ellos tiende a la conformación de patrones de conducta y criterios éticos que se imponen a la comunidad como consecuencia natural del mito cosmogónico que la comunidad acepta como visión del mundo. Y la comunidad tiene sus referentes para el conocimiento del mito: los poetas que lo transmiten y asientan.

Al considerar el caso de la mitología heroica importa detenerse en el carácter paradigmático de los héroes, sus conflictos y la manera de resolverlos. Una situación recurrente es la del azote a la comunidad, sea en forma de guerra, plaga o sequía. Puede ilustrarse la situación con el canto I de la *Ilíada* de Homero, con *Edipo Rey* de Sófocles o con la *Orestía* de Esquilo, en las que frente a una calamidad la solución primera es la consulta al adivino o al oráculo, que funciona como el agente que hace intervenir el elemento sobrenatural para la resolución del conflicto. En *Antígona* de Sófocles la relevancia del elemento sobrenatural adquiere especial importancia por su formulación misma: se trata de defender las leyes "no escritas", que están por encima de cualquier edicto o decreto del gobierno de la ciudad. Esas leyes no escritas, por lo tanto orales, que defiende la protagonista de la tragedia, reflejan el rasgo característico de la transmisión oral del saber en las comunidades antiguas, y en la tragedia se actualiza el conflicto entre dos formas

de pensamiento.

En efecto, al presentar el caso del mito en Grecia no puede soslayarse la controversia entre mitología y filosofía, entre el lenguaje poético-mitológico y el intento de descripción racional de la realidad. También en este aspecto la investigación más reciente ha modificado radicalmente los puntos de vista de los manuales universitarios que en el siglo XX asentaban la idea de un progresivo paso del pensamiento mitológico de los poetas al pensamiento racional de la filosofía. Los llamados presocráticos se veían como pensadores que se esforzaban por superar los puntos de vista del pensamiento mitológico, criticando a menudo las representaciones de los dioses en las obras de los poetas, pero tan condicionados por la difusión de ese lenguaje poético que debían servirse de él para expresar sus innovadores y críticos puntos de vista. Esta descripción evolutiva del pensamiento racional, que se habría desarrollado desde una suerte de primitivismo mitológico hasta llegar a la descripción científico-filosófica de la realidad en las obras de Platón y sobre todo de Aristóteles, no puede sostenerse hoy en día a la luz de los estudios recientes sobre los presocráticos, que ponen en evidencia una articulación entre la expresión mitológica y el pensamiento racional⁸.

Finalmente, y esto como punto especial para la reflexión del estudiante: la selección de un motivo o escena mitológicos determinados por parte de un artista se ha visto bajo la impronta del romanticismo como una interpretación particular del genio artístico sobre una temática heredada. De hecho así se interpretaban las modificaciones que los mismos poetas introducían en los mitos, consolidándose la figura del artista individual y subrayando el elemento innovador. La innovación devenía signo de superioridad, sea en la exteriorización estética de la forma, sea en la concepción de la idea. Pero, ¿qué tal si invertimos las relaciones y trabajamos con una hipótesis diferente, atribuyendo a la concepción mitológica misma la capacidad de mostrarse en variados aspectos, en distintas etapas, y a determinados individuos, esos que desde una perspectiva romántica del arte serían los genios creadores, pero que desde este punto de vista aparecen como sutiles receptores?⁹

Citas

- ¹ La relación entre mito y lenguaje ha sido objeto especial de estudio por parte de Ernst Cassirer (1958 y 1972). Se trata de una asociación que ya estaba señalada por Schelling a comienzos del siglo XIX, en su tratado sobre la filosofía del arte que sentó las bases para la investigación

- moderna; para una reseña de la cuestión véase Pépin (1976).
- ² Véase John Gould (2001).
 - ³ Véase Jung-Kerényi (1980).
 - ⁴ Esta oposición entre mûthos y lógos está efectivamente en los comienzos de la filosofía y se consolida con Platón en el *Ion* y en *La República*, que termina sin embargo en el último libro con la rehabilitación del mito mediante la propia formulación platónica del mito de Er.
 - ⁵ Ayudaba a esto el hecho de que se trataba de un fenómeno repetido: ya el cristianismo en sus orígenes había censurado como “paganismo” las prácticas y creencias de las gentes del campo (del latín *pagus*, “pago”), como residuos de creencias de épocas anteriores que debían ser actualizadas, modernizadas, es decir, cristianizadas. En la perspectiva romántica e historicista del siglo XIX lo que requería modernización y actualización desde el desarrollo científico de las ciudades eran las prácticas y creencias no sustentadas en la comprobación empírica.
 - ⁶ Análogamente, podemos preguntarnos cuántos de nuestros contemporáneos que sustentan el pensamiento científico están al tanto de los últimos descubrimientos en micro o astrofísica y cuánto deben sus creencias a la opinión del establishment.
 - ⁷ La integración con las disciplinas específicas, en Música y Plástica, se da a través del trabajo monográfico propuesto para la evaluación, en el que se espera que los estudiantes analicen un relato mitológico en un texto literario según los criterios desarrollados en las exposiciones teóricas, estableciendo una comparación con una obra de arte que presente el tratamiento del mito correspondiente.
 - ⁸ Véase especialmente los estudios de Peter Kingsley sobre Empédocles (1995) y sobre Parménides (1999), que presentan a estos filósofos como herederos de las tradiciones chamánicas asiáticas a través del culto de Apolo.
 - ⁹ Ésta es la perspectiva desarrollada en numerosos estudios por Gregory Nagy con respecto al lenguaje poético-mitológico en Grecia, mediante un estudio comparado con el lenguaje épico en la India. Cfr. Una breve síntesis en Nagy (2002).
 - ¹⁰ Además de los títulos correspondientes a los autores citados en el artículo, se incluyen otros que complementan las consideraciones aquí expuestas y que pueden ser útiles a los efectos de ulteriores experiencias didácticas.

Bibliografía

- Bremmer, J.* (ed.) *Interpretations of Greek Mythology*. London, Routledge, 1990.
- Bremmer, J.* *Greek Religion*. Oxford, Univ. Press, 1994.
- Burkert, W.* *Structure and History in Greek Mythology and Ritual*. Berkeley, Los Angeles and London, 1979.
- Cassirer, E.* *Filosofía de las formas simbólicas*. México, FCE, 1972.
- Cassirer, E.* *Mito y lenguaje*. Bs. As. Nueva Visión, 1958.
- Duchemin, J.* *Mythes grecs et sources orientales*. Paris, Les Belles Lettres, 1995.
- Eliade, M.* *Mito y realidad*. Madrid, Guadarrama, 1978.
- Eliade, M.* *Lo sagrado y lo profano*. Madrid, Guadarrama, 1979.
- Gould, J.* *Myth, Ritual, Memory and Exchange*. Oxford, Univ. Press, 2001.
- Graf, F.* *Griechische Mythologie*. München und Zürich, Artemis, 1990.
- Jung, K. y Kérenyi, K.* *L'essence de la mythologie*. Paris, Payot, 1980.
- Kingsley, P.* *Ancient Philosophy, Mystery, and Magic. Empedocles and Pythagorean Tradition*. Oxford, Clarendon Press, 1995.
- Kingsley, P.* *In the Dark Places of Wisdom*. California, The Golden Sufi Center, 1999.
- Nagy, G.* *Can Myth be saved?*. En: Shrempp, G.- Hansen, W. (eds.). 2002; pp. 240-247.
- Pépin, J.* *Mythe et allégorie*. Paris, Etudes Augustiniennes, 1976.
- Vernant, J.* *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*. Barcelona, Ariel, 1983.
- Grimal, P.* *Diccionario de la mitología griega y romana*. Barcelona, Paidós, 1981.
- Jaeger, W.* *La teología de los primeros filósofos griegos*. México, FCE, 1952.
- Dodds, E.* *Los griegos y lo irracional*. Madrid, Alianza, 1980.
- Ong, W. J.* *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, FCE, 1987 (1ª ed. inglesa 1982).
- Shrempp, G.- Hansen, W.* (eds.). *Myth. A New Symposium*. Bloomington & Indiana, Indiana Univ. Press, 2002.
- Shrempp, G.* *Introduction*. En: Shrempp, G.- Hansen, W. (eds.). 2002; pp. 1-15.
- Thomas, R.* *Literacy and Orality in Ancient Greece*. Cambridge, Univ. Press, 1992.

DISCURSOS GESTUALES

ANEXO AL MARCO TEÓRICO. DEPARTAMENTO DE DISCURSOS GESTUALES*¹

Prof. María Julia Barbosa*²

En el marco general, y con el propósito de abordar la acción educadora, necesariamente entramos en el ámbito del aprendizaje, uno de los ejes del proceso de enseñanza.

Así definimos el proceso de aprendizaje como el conjunto de interacciones del sujeto con la realidad, que conforma un proceso continuo, de avances y retrocesos, que le permiten apprehenderla.

Los aprendizajes superan entonces experiencias previas, que condicionan las nuevas experiencias, que se actualizan e integran en nuevos aprendizajes.

Es así como a través de ellos, el alumno desarrolla sus potencialidades perceptivas, corporales, intelectuales, afectivas, volitivas e intuitivas y se educa. De este modo posibilita una apropiación de la realidad con verdadero sentido, puesto que incorpora, además de los contenidos de significación social, aquellos que tienen un valor relevante para su propia existencia.

* El Marco Teórico original, data de 1999 y fue elaborado por: *Jefa de Departamento: Prof. María Julia Barbosa*. Publicado en "Bachillerato de Bellas Artes – Ideas para una nueva educación". Abril de 2004.

² Jefe de Departamento Discursos Gestuales.

Dentro de este marco general, es imposible avanzar sin definir qué es la Enseñanza. Podríamos decir que la misma es una intervención intencionada, con alto grado de toma de decisiones, de un sujeto en el proceso de aprendizaje de otro, con el fin de orientarlo y facilitararlo. A través de situaciones particulares de enseñanza se realiza la acción educadora. Su sostén es el vínculo entre sujeto que aprende/ objeto/ sujeto que enseña, interactuando sustancial y permanentemente, condicionado por el contexto.

Por supuesto que la relación sujeto que aprende/ objeto/, está fundada en el valor que el sujeto reconoce en el objeto. El vínculo tiene connotaciones gnoseológicas y afectivas, porque se construyen conocimientos y valores.

La responsabilidad del educador está dada por la construcción de dicho vínculo y está condicionada con su propia vinculación gnoseológica y afectiva con el objeto y sujeto que aprende.

Desde el marco específico del departamento de Discursos Gestuales se considera que el docente (y desde un punto de vista práctico) se plantea favorecer la adquisición de habilidades corporales. Habría que poder dosificar el grado de dificultad de las tareas. Para conseguirlo se debería actuar sobre las características intrínsecas, sabiendo qué es lo que hay que modificar (Alain y Salmela 1980). Tal es la preocupación mayor a la cual una Teoría de la Enseñanza de las habilidades corporales debería poder dar un cierto número de respuestas.

Sin embargo, se puede igualmente actuar sobre el grado de dificultad, interviniendo sobre las representaciones del “sujeto” en lo que respecta a la dificultad y a su nivel de habilidad. Esta acción va a concernir más particularmente al contexto de “Presentación de la tarea”.

La dosificación puede hacerse al nivel de cada uno de los principales elementos de la tarea:

Un objetivo explícito, que especifica el resultado que debe ser alcanzado después de la realización del movimiento corporal.

Condiciones que acompañan a la realización del objeto. Estas últimas se constituyen por las fuentes de información exteriores que el alumno debe tomar en consideración para que el objetivo pueda ser alcanzado.

Prescripciones en cuanto al procedimiento gestual que hay que emplear para alcanzar el objetivo, lanzar a dos manos, saltar, rodillo ventral, etc.

De acuerdo a este contexto lo que debería hacer el docente en cuanto a la manipulación de la dificultad sería:

- Actuar sobre el objetivo de la tarea.
- Descomponer la tarea principal en tareas subordinadas.

- Clarificar del objetivo por concretización. “La disposición del entorno” constituiría una forma de concretización.
- Adaptar de la dificultad a las posibilidades del sujeto y sobretodo a su nivel de aspiración.
- Disponer las condiciones del entorno para dosificar el grado de dificultad.

Un procedimiento para simplificar y después volver a hacer más compleja la tarea sin perder de vista el objetivo a alcanzar, es descomponer la tarea inicial en tareas elementales

Para ello deben introducirse una serie de conceptos nuevos, análisis de tareas, transferencia intratarea, secuencialización, jerarquías de aprendizaje, De esto se desprende, que tantas son las variables y los principios a tener en cuenta para la concepción de un programa de enseñanza, que en consecuencia resulta demasiado compleja en cuanto a la intervención docente

A partir de esta concepción, los tres aspectos que apuntan a quitar complejidad a una tarea original, con el fin de favorecer el aprendizaje, son los siguientes:

- Identificar las tareas que componen la tarea original y que determinan su complejidad.
- Asegurarse de que el sujeto es capaz de llevar a cabo una de las tareas subordinadas, es decir que posee sub-habilidades requeridas.
- Arreglar la situación total de aprendizaje en una secuencia que asegurará los efectos de transferencia óptima de un componente al otro.

Esta puesta en secuencias y esta integración deben tener en cuenta la organización jerárquica de la habilidad.

Este tipo de análisis pone en evidencia que las habilidades más complejas sirven de preliminares inmediatas o prerrequisitos y pueden a su vez descomponerse en otras habilidades más simples todavía.

Este proceso constituye lo que se llama jerarquía del aprendizaje (Singer y Dick 1980, Cagne 1977) lo cual no es más que un organigrama de las habilidades prerrequeridas para una habilidad más compleja que debe ser adquirida.

La unidad funcional de base de una jerarquía de aprendizaje es un par de habilidades, una subordinada a la otra, o también una que sirve de prerrequisito a la otra.

Se puede predecir, teóricamente, que la habilidad pre-requerida (que ha sido previamente adquirida y dominada), facilitará el aprendizaje de la habilidad superior.

Es así que deberíamos indagar acerca de:

- ¿En qué debe centrarse el esfuerzo de análisis o de descomposición de la habilidad?
- ¿Cuál es el nivel mínimo de este análisis?
- ¿Qué proceso hay que seguir para conseguirlo?

El proceso propuesto por Alain y Salmela se centra en una descomposición fundamental que consiste en descomponer el objetivo principal en objetivos subordinados.

La pedagogía tradicional privilegia el culto de la técnica gestual: intenta facilitar la adquisición de una habilidad gestual presentando al alumno bajo forma de explicación o de demostración, un modelo ideal de movimiento que debe esforzarse en reproducir fielmente.

Los principios actuales de intervención pedagógica, que emanan de los análisis anteriores, van en sentido totalmente diferente. El facilitar la adquisición de la habilidad descansa en una información clara y precisa acerca del objetivo que hay que realizar y sobre una no especificación de los movimientos que hay que emplear.

Recordemos que las principales teorías del aprendizaje que predominan actualmente, van más al sentido de una auto-organización del gesto, a diferencia de una pedagogía del modelo.

Gentile en 1972 demostró que la enseñanza tradicional, que emana del análisis técnico, lejos de clarificar el objetivo de la habilidad, acrea una confusión. En efecto: el educador, proporcionando informaciones y consignas sobre lo que debe ser la forma del gesto, hace también que el objetivo de la habilidad no esté claro para el alumno. No obstante parece evidente que la tarea primera del educador debería consistir en especificar cuál es la situación que hay que resolver o cuál es la naturaleza del resultado que hay que obtener. El educador, que tiene una comprensión clara del objetivo, “supone” que el alumno está en las mismas condiciones. En consecuencia, en la presentación de la tarea, insiste en la configuración gestual que hay que realizar. Pasa rápidamente de una vaga evocación del objetivo a una descripción verbal del movimiento, acompañada generalmente de demostraciones, con la intención de favorecer un plan eficaz. Este modo de intervención conduce a una confusión del objetivo. Aquí es donde deberíamos preguntarnos: ¿El docente, al plantear la tarea, ya sea en forma verbal o con una demostración, favorece la comprensión clara del objetivo de la misma?

El alumno piensa que el resultado que hay que producir es la reproducción de la forma gestual descrita por el educador. (Arnold). Tal como se ha señalado,

hay un caso en el cual puede prescribirse una forma exacta de movimiento: es cuando el objetivo consiste en moverse en conformidad con los Standard impuestos del exterior (ej: determinados estilos gimnásticos, saltos). En estas circunstancias es evidente que el educador presente el modelo que hay que reproducir bajo las formas de explicaciones y/o demostraciones. De acuerdo al tipo de tarea que se plantea corresponde la demostración y explicación verbal.

Para todas las otras habilidades, en las cuales la configuración del gesto es únicamente un medio de producir un resultado particular, el educador debe admitir que insistir injustificadamente sobre la forma de movimiento acarrea perturbaciones de percepción del objetivo en el alumno.

El educador debe modular sobre la tarea y no sobre los comportamientos del alumno, clarificando el objetivo. Y aquí cabría hacer una serie de reflexiones:

- ¿De qué manera trata de clarificar el objetivo de la tarea?
- ¿Trata de buscar y reconocer la similitud entre la tarea que hay que aprender y las adquisiciones anteriores?
- ¿La información que suministra a sus alumnos es clara y precisa sobre el objetivo perseguido?

Granjon aclara que cuanto más concreto es el objetivo, más elevado es el resultado. Los objetivos se concebirán de manera que proporcionen al alumno modos de evaluar su propio resultado.

Debemos preguntarnos:

- ¿Ayuda al alumno a detectar un error lógico de ejecución?
- ¿Posibilita al alumno a encontrar una respuesta adecuada?
- ¿Cómo puede intervenir un profesor para permitir a los sujetos aprender habilidades gestuales, a veces demasiado complejas para ellos, sin recurrir a las eternas consignas sobre la forma ideal del gesto?

Conforme a las predicciones, los resultados muestran que cuando aumenta progresivamente la carga de tratamiento de las informaciones, mejoran los resultados.

En caso de observar que las respuestas de los alumnos son inapropiadas en cuanto al resultado a obtener:

- ¿El docente, verifica las causas?
- ¿Reconstruye la consigna ofreciendo alternativas para una mejor comprensión?
- ¿Trata de solucionar interferencias externas?

Si nos situamos en una perspectiva motivacional, es sabido que aquellos

profesores que privilegian la autonomía de los alumnos producen niveles de entrega a la tarea superiores. En este caso, el profesor intenta promover una enseñanza fundada en la entrega a la tarea con el fin de que los alumnos enfoquen su atención en los medios y las estrategias que le permitirán dominar la misma. En estas condiciones, significará para ellos progreso en el aprendizaje y en la habilidad, y así encontrarán significativo el mismo. Si se les brinda la posibilidad, escogerán tareas de dificultad adecuada, las realizarán eficazmente y manifestarán un vivo interés por aprender.

Una vez más, cabría preguntarnos:

- ¿Las estrategias utilizadas por el profesor favorecen la motivación para el aprendizaje?
- ¿El docente utiliza la autoevaluación del alumno para verificar el aprendizaje?
- ¿El tipo de tarea propuesta o la modalidad de plantear la tarea favorece la autonomía del alumno?
- ¿El nivel de dificultad de la tarea está adecuada a la posibilidad de los alumnos?

A modo de conclusión podemos decir que:

A partir de considerar que el aprendizaje facilita el desarrollo de 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. Debe tener una intencionalidad clara, donde se respete la evolución, se tengan en cuenta las características de la edad y las necesidades individuales y grupales.

La intervención educativa debe estar al servicio del aprendizaje significativo y con sentido para poder concretarla. Todo aprendizaje es el resultado de aprendizajes anteriores, apropiación de conocimiento. Es decisión del docente utilizar estrategias adecuadas que posibiliten el aprendizaje que se enseña.

En síntesis: el aprendizaje es el resultado de “sujeto que aprende” con el “objeto” de conocimiento. Es así que se configura una red de significatividad que posibilitará situaciones nuevas.

Es importante que la relación entre la expectativa de la tarea propuesta por el docente y la posibilidad de realización de la misma por parte de los alumnos, no provoque desazón por no poder realizarla, o bien desinterés por la fácil ejecución. Es decir, deberíamos transitar por la zona óptima del aprendizaje.

Aquí es necesario destacar la responsabilidad del educador en la construcción del vínculo sujeto que aprende/objeto. La misma está condicionada a su propia vinculación efectiva con el objeto y sujeto que aprende.

La enseñanza en la actualidad necesita de docentes que tomen decisiones teniendo en cuenta esta realidad tan compleja, que faciliten y orienten el proceso educativo, convirtiendo el saber académico en saber escolar, adaptando las estrategias adecuadas para el aprendizaje. Es decir, tienen el compromiso de la transposición didáctica, entendida ésta como un conjunto de operaciones necesarias y pertinentes para una enseñanza eficaz.

En esta concepción, el proceso de enseñanza se manifiesta altamente movilizador de los aprendizajes, de aquí lo relevante de una teoría que avale su práctica. Es así que resulta sumamente necesaria la formación docente continua.

Bibliografía

- Jean-Pierre Farnose. Aprendizaje motor y dificultad en la tarea. Editorial Paidotribo. S.A. C/Cartagena 397 1 y 2, 0824 Barcelona.
- Muska Mosston-Sara Ashworth. La enseñanza de la Educación Física. Editorial Hispano Europea. Edición en castellano 1996.
- Gruppe, O. Teoría pedagógica de la Educación Física. INEF. España. Documentos elaborados por las distintas jurisdicciones del sistema educativo.
- Revistas de la especialidad (nacionales y extranjeras).

EXPERIENCIA TEATRAL EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES DE LA U.N.L.P (1995-2004) DEL TEXTO A LA PUESTA EN ESCENA

Prof. Ana Tótoro
Prof. Fernando Cipolla

Creemos necesario repetir el encuadre teórico de nuestras ponencias presentadas en distintos congresos y en publicaciones anteriores, porque es allí donde se comprende y adquiere sentido el trabajo teatral llevado a cabo en la institución.

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 dis-

cursivos 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 signifiante, 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 capacidad creativa del adolescente, a través del trabajo teatral orientado al hecho espectacular.

Las ocho puestas realizadas desde el año 1995 hasta la fecha pueden dividirse en dos líneas diferentes de trabajo:

- 1- Las que parten de un texto literario dramático.
- 2- Las creaciones colectivas derivadas de textos narrativos, líricos y/o dramáticos, como así también de textos visuales y sonoros, que sirven sólo de disparadores para el trabajo grupal.

Pertencen a la primera línea: En la diestra de Dios Padre (1995), Sueño de una noche de verano (1996), La ópera de dos centavos (1997), Lo cortés no quita lo caliente (2000) y La isla (2001-2002). Se enrolan en la segunda: 29 pulgadas (1998), Buscando a Borges (1999) y Mujeres (2003)

Nos proponemos en este trabajo considerar la primera forma de llegar a una puesta y tomaremos como ejemplo el trabajo realizado con La ópera de dos centavos y con La isla. Ambas resultaron especialmente logradas y la segunda recibió varias menciones consagratorias.

Coincidimos con Patrice Pavis en que “la puesta en escena consiste en transponer la escritura dramática (texto escrito y/o indicaciones escénicas) en escritura escénica... La puesta en escena de la obra de teatro consiste en encontrar para la partitura textual la concreción escénica más apropiada al espectáculo...en suma, es la transformación del texto a través del actor y del espacio escénico (Diccionario del Teatro. Paidós, Bs. As., 1996, p.385). Pero podemos agregar que texto no es sólo literatura y, por lo tanto, la transposición puede darse, también, desde un cuadro o una obra musical.

En el año del centenario del nacimiento del creador del Berliner Ensemble, donde desarrolló el método del teatro épico y de la teoría del distanciamiento, decidimos trabajar con una de sus obras para cambiar absolutamente las preceptivas aristotélicas que se habían puesto de manifiesto en las anteriores producciones: la identificación actor-personaje y la catarsis de-

espectador. La teoría brechtiana del extrañamiento procura, en cambio, que el espectador no olvide que participa de una ficción y que, a través de ella, puede enjuiciar a la sociedad. Ha de ser mantenido ajeno a los conflictos sentimentales de los personajes; no debe compadecer, simpatizar ni repudiar. Derivado del teatro expresionista, Brecht se desentende de la verosimilitud realista-naturalista y apela a ayudas irreales: carteles, canciones, coros, recitativos, danzas. Estos recursos distanciadores se acompañan de narraciones y acotaciones orales. En cuanto al actor, le impide posesionarse del papel y le reclama una composición racional del personaje, sin identificación con él ni subordinación con respecto a su propia personalidad de hombre-actor.



BERTOLT BRECHT (1896-1956) Y LA OPERA DE DOS CENTAVOS (1928)

Pensador profundo, gran dramaturgo e inteligente director de escena, presenta en su producción características especiales, que intentamos resaltar para que los alumnos las incorporaran en su trabajo:

- estructura “por etapas” de la fábula
- crítica a la realidad desde el interior del orden social
- análisis histórico, sociológico, económico
- cuadro completamente terreno, al que sólo gracias a la razón es posible comprender.

En *La ópera* se da a las prostitutas y ladrones la apariencia de burgueses. Resultan, así, la personificación de las ideas que la burguesía tiene de bandidos, mendigos y prostitutas. En su proceder queda satirizada esta burguesía criminal, cuyos delitos reciben injusta absolución, como injusta es la condena que se lanza contra el pequeño delincuente (“Los poderosos pueden provocar la miseria pero no pueden contemplarla”).

Los pasos llevados a cabo para llegar a la puesta de la obra pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- 1- Versión abreviada de la obra realizada por los profesores.
- 2- Selección de las canciones que serían incluidas.

- 3- Entrega de material a los alumnos.
- 4- Trabajo conjunto con los profesores de escenografía y música para la determinación de la estética elegida dentro de la cosmogonía teatral brechtiana.
- 5- Trabajo teatral de deconstrucción de escenas para incluir en el nuevo entramado la problemática emergente de un grupo de adolescentes de ese momento.
- 6- Trabajo de adaptación y/o creación de letras de las canciones y creación de la música de las mismas (por parte de los actores), dejando de lado la propuesta por Kurt Weill (a la que sí se hizo conocer).
- 7- Trabajo escenográfico en escenarios múltiples para escenas simultáneas o sucesivas, según el esquema del tiempo helicoidal propuesto por Brecht.
- 8- Selección de la música en vivo y de la enlatada.
- 9- Trabajo de iluminación para la definición de los diferentes espacios.
- 10- Preparación de vestuario, maquillaje y peinado por parte de los actores y de acuerdo a los personajes creados.
- 11- Fijación de espacios abiertos para el juego y la creatividad en oposición a los pautados e inmodificables.
- 12- Trabajo con técnicas actorales diferentes para la variedad de personajes (mendigos, prostitutas, rufianes, etc).

La crítica brechtiana a los polos de poder (burgueses, iglesia, militares) fue uno de los aspectos que los alumnos trajeron al presente y analizaron a la luz del tiempo transcurrido desde la creación de la obra.

Para esta puesta se contó con la participación de dos ex -alumnos que actuaron como “distanciadores” y oficiaron de narradores que transmitían lo no representado.

A un siglo del nacimiento del autor argentino, decidimos trabajar con una versión libre de una de sus piezas teatrales. El rico universo arltiano captura, con su clima obsesivo, a los espectadores. Aparece el hombre impotente frente a la sociedad burguesa que lo oprime y que destruye su individualidad. El hombre que para demostrar que existe, y encontrarle algún sentido a la existencia, arroja sus golpes contra los otros hombres. Quiere destruir a los poderosos, pero sólo alcanza a sus iguales. Quiere transformarse en revolucionario, pero se convierte en asesino o delator. Son seres humillados pero que no pierden la capacidad de soñar. Realizan vanos intentos por darle sentido a la existencia, pero no consiguen desprenderse de la soledad esencial del ser humano. El mundo de Arlt resulta una extraña mezcla entre romanticismo

y existencialismo, con una clara connotación social. Advierte que el teatro es sobre todo magia, en donde estalla la rebeldía adolescente, pero sin dejar de lado el logro de efectos. Los personajes no olvidan el mundo en que se mueven, ni pretenden que lo hagan los espectadores. Se obstinan en teatralizar al teatro y serán quienes deseen llegar a ser, en la medida en que no olviden su condición de títeres dentro del Gran Teatro del Mundo. Como la locura es un tema que lo apasiona especialmente, no son claras las barreras entre realidad y ficción; no hay límite definido, y es justamente eso, el no saber qué es real y qué soñado o inventado, lo que lleva a la muerte. Por el hecho de soñar despierto (véase Saverio el cruel) se asume cierto estado de locura.



Roberto Arlt (1900-1942) y *La isla desierta* (1930)

La isla desierta presenta una estructura circular: empieza y termina con un grupo de oficinistas sometidos a la mecanización rutinaria. En un momento aparece un personaje que habla de islas desiertas y hace aflorar en cada uno de ellos los sueños reprimidos. Pero la fiesta termina cuando la autoridad se impone con más duras formas de sometimiento. En la puesta de *La isla*, nos propusimos respetar la estructura circular, pero se pretendió que cada uno de los alumnos-actores creara su sueño: cantante de una banda, actriz, bailarina, revolucionaria, cantante de tangos, amante de la paz de la naturaleza, y hasta la que pertenecía a una obra no creada y se lo reprochaba al autor (Pirandello, Luigi. *Seis personajes en busca de autor*). Además está decir que los sueños tenían todo que ver con la edad de los jóvenes y el momento que les tocaba vivir.

La etapa de improvisación es fundamental en cualquier puesta ya que hay elementos que se desentrañan por medio del ejercicio, de la visión desde diferentes ángulos. "Arlt era un duro que escondía cosas y nos propone buscarlas" (Yirair Mossian, director argentino, en un reportaje que le hicimos para el *Diario Hoy*). Es por esta razón que a esta etapa del trabajo se le ha dado mucho tiempo e importancia.

Dentro del marco de los sueños forjados, los protagonistas tenían espacio para la creación permanente que exigía réplicas también creativas del resto del grupo. Cabe aclarar que un tarea de este tipo de libertad creativa sin salirse del esquema prefijado, se puede realizar sólo con un grupo que ha transitado el trabajo teatral en distintas producciones y maneja con solvencia los elementos

del lenguaje.

Desde la escenografía se trabajó, fundamentalmente, con sillas tortuosas y torturantes, que simbolizaban la prisión cotidiana y llevaban a extremos altamente significativos el grado de incomodidad vital. Se reforzó, además, el uso de objetos convencionales en usos no convencionales. Los mismos actores fueron, a la vez, músicos y el bandoneón se transformó en clave de múltiples significados.

En ambas experiencias, resultó altamente significativo el nivel de transposición pedagógica llevada a cabo por los alumnos, la cual no se verificaba sólo entre los lenguajes de la integración (Literatura, Música, Plástica, Discursos Gestuales), sino que incluía a las Ciencias Sociales, las Naturales y hasta las Matemáticas. De esta manera el aprendizaje resultó netamente constructivista y significativo y los docentes se transformaron en “mediadores” (según la definición de Vigotsky).

Si bien cada puesta es un desafío diferente que tiene una línea clara de partida pero se abre a múltiples posibilidades, este abordaje desde el texto dramático ofrece seguridades y contención, que no son los presupuestos de la creación colectiva. En un próximo trabajo intentaremos presentar esta segunda línea, riesgosa pero altamente atractiva.

Bibliografía

- 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.
- Bobes Naves, María del Carmen.* Semiología de la obra dramática, Madrid, 1997.
- Bronnikou, A.* *Luminotecnia teatral.* México, Quetzal, 1993.
- De Marinis, Marco.* Comprender el teatro. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1997.
- Foster, David.* Espacio escénico y lenguaje. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1998.
- Foucault, M. Y Deleuze, G.* Cuerpo y cultura en Friedrich Nietzsche. *Perspectivas nietzschianas.* Buenos Aires, Editorial Galerna, 1995.
- Foucault, M. Y Deleuze, G.* *Thēatrum philosophicum* seguido de repetición y diferencia. Buenos Aires, Editorial Anagrama, 1995.
- Helbo, André.* Teoría del espectáculo: El paradigma espectacular.

- Traducción Antonio Bonnano. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1989.
- Innes, C.* El teatro sagrado: El ritual y la vanguardia. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Kowzan, Tadeusz.* “Los signos teatrales” (En: Nuevo Drama. Cuadernos de investigación teatral: N°1, Buenos Aires, 1970).
- Livschitz, P. y Tamkin, A.* Maquillaje teatral. Pelucas. México, Quetzal, 1993.
- Oliva y Torres Monreal.* Historia básica del arte escénico. Barcelona, Editorial Cátedra, 1994.
- Pavis, Patrice.* El análisis de los espectáculos. Barcelona, Paidós, 2000.
- Pavis, Patrice.* Diccionario del Teatro. Barcelona, Paidós, 1984.
- Savarese, Nicola.* El teatro más allá del mar. México, Grupo Editor Gaceta, 1992.
- Toro, Fernando de.* Semiótica del Teatro. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1987.
- Toro, Fernando de* (Editor). Semiótica y Teatro latinoamericano. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1990.
- Ubersfeld, Anne.* La escuela del espectador

CIENCIAS EXACTAS Y EXPERIMENTALES

ANEXO AL MARCO TEÓRICO. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS EXACTAS Y EXPERIMENTALES*¹

Prof. Marta Dapoto*²
Lic. Elsa Canestro*³
Prof. Norma Semplici*⁴

Introducción

El contrato fundacional del Bachillerato de Bellas Artes (y desde su actual proyecto) hace referencia a la educación estética como resultado para articular lenguajes y desarrollar, así, competencias comunicativas necesarias para el conocimiento de la construcción del mundo real.

Las ciencias formales y fácticas constituyen uno de los lenguajes que permiten entender y producir, junto a otros estrictamente expresivos, situaciones originales y creadoras.

*¹ El Marco Teórico original, data de 1999 y fue elaborado por: *Jefa de Departamento: Prof. Marta Dapoto – Área Matemática y Física, Coordinadora Área Química: Lic. Elsa Canestro, Coordinadora Área Biología: Prof. Norma Semplici*. Publicado en “Bachillerato de Bellas Artes – Ideas para una nueva educación”. Abril de 2004.

*² Jefe de Departamento Ciencias Exactas y Experimentales Área matemática y física.

*³ Coordinador Área Química

*⁴ Coordinador Área Biología

Marco Teórico

El marco teórico en el cual se basa este proyecto está comprendido dentro de una concepción constructivista del aprendizaje y de una intervención pedagógica, que sitúa la actividad mental del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal adecuados.

Transciende a la construcción de los nuevos conocimientos a partir de los previos y desarrolla la capacidad de realizar aprendizajes significativos en diferentes situaciones, lo que es conocido como “aprender a aprender”.

La institución brinda educación dirigida al análisis y producción del discurso, para ello se apoya en asignaturas generales, que le proporcionan distintas competencias culturales.

Desde el departamento de Ciencias Exactas y Experimentales, a través del conocimiento científico de un mundo natural, visto desde la óptica de la Física, de la Biología y de la Química y fortalecido con los instrumentos y razonamientos lógicos de la Matemática, generan formas de comunicación dentro de un orden estético.

Esta forma globalizadora, que tiende a un perfil interdisciplinario, se apoya en una estructura departamental disciplinar. Cada disciplina tiene su especificidad, y la interdisciplinariedad en el área no hace que pierdan su identidad, sino que cada una coopere con las demás para favorecer una comprensión abarcadora de la complejidad de los procesos científicos.

Esto implica desarrollar competencias comunicativas en situaciones áulicas, que permiten a los alumnos abordar los saberes disciplinares tanto en el nivel de la producción como en el de la interpretación.

Las Ciencias Exactas y Experimentales del Bachillerato hacen uso de las distintas formas de pensamiento lógico para comprender los distintos componentes del mundo natural.

Entendemos por pensamiento lógico a la conceptualización de términos y símbolos, los procedimientos algorítmicos y los aspectos matematizables de la realidad del mundo natural. Es decir: los fenómenos y los cambios físicos, las adaptaciones, cambios y organizaciones biológicas, así como los fenómenos y cambios de la materia.

La matemática y la comunicación oral y escrita, y en menor medida otros tipos de expresión, así como el trabajo experimental, atraviesan horizontal y verticalmente este eje conceptual, como la herramienta fundamental del área.

Competencias a desarrollar en el alumno cuya finalidad es:

Lograr una cultura científica que permita aplicar los conceptos de la ciencia básica a la resolución de problemáticas relacionadas con la especialidad artística.

Incorporar al lenguaje habitual las distintas formas de expresión científica (numérica, gráfica, etc.) y diferenciar formas de expresión y símbolos en distintos lenguajes observables y formalizadores.

Identificar utilizaciones y aplicaciones diversas del conocimiento en distintos ámbitos de la actividad humana (social, tecnológica, científica, estética, etc.), distinguiendo el papel que juegan como lenguaje en situaciones diversas.

Ubicar en espacio-tiempo los distintos conceptos, descubrimientos y leyes en base a las concepciones históricas, religiosas, filosóficas y políticas, analizando así la evolución del pensamiento científico.

Desmitificar a la ciencia como fuente de poder sometedor, para convertirla en un hábito en pro de respeto a la vida.

Abordar la metodología de las Ciencias Experimentales de una manera participativa, agradable y creativa.

Lograr amplitud de pensamiento y aceptación del pensamiento divergente.

Estrategias metodológicas

Uno de los criterios fundamentales para la elección de la metodología en la que nos basamos es el modelo para estructura educativa en ciencias, conocido como Ciencia-Tecnología-Sociedad, con el que varios educadores hemos acordado con anterioridad, y que se usa en las aplicaciones de la ciencia como disparador de situaciones educativas.

La enseñanza y el aprendizaje están orientados a proporcionar a los alumnos los conocimientos necesarios para desenvolverse como personas capaces de ejercer sus derechos y deberes en una sociedad en permanente cambio, en la que el desarrollo de la ciencia y la tecnología tienen un papel relevante, teniendo en cuenta que la capacidad de aplicar los conocimientos a la vida cotidiana, a otros campos del conocimiento o a estudios posteriores, depende esencialmente de cómo los mismos han sido construídos.

Relacionamos el aprendizaje con los dominios cognitivos, afectivos y psicomotores. Pretendemos tanto el desarrollo de habilidades, procedimientos y actitudes críticas frente a la ciencia y la técnica, como la reconstrucción de conceptos científicos. Este aprendizaje es de tipo significativo y pretende que el material sea asimilado e integrado a las estructuras cognitivas existentes previamente en el alumno.

En la mayoría de las actividades predominan los procesos inductivo-deductivos en un marco aproximado al “aula-taller”.

Buscamos que el alumno infiera desde la identificación de la realidad que está estudiando, y ayudado por el profesor, los modelos de la ciencia, para luego

potenciar éstos hacia la aplicación, mediante el modelo propuesto, de los datos concretos de que partió.

La actividad del alumno será la de observar, preguntarse, formular hipótesis, relacionar y contrastar lo aprendido con conocimientos anteriores y elaborar sus propias estrategias para afrontar situaciones planteadas. Un planteo de situaciones problemáticas, con aumento paulatino de dificultades, para que al final de cada etapa pueda enfrentarse por sí solo a problemáticas más complejas, y ser permanentemente el constructor de sus propios conocimientos.

Estructura Departamental

De acuerdo al proyecto Institucional, el proyecto departamental sigue teniendo vigencia en su fundamentación disciplinar.

Comprende las áreas de Matemática y Ciencias Experimentales con las asignaturas Física, Química y Biología.

Ellas están formadas por un conjunto de conocimientos con características comunes y otras específicas.

Matemática

La Matemática, como ciencia formal, está enfocada permanentemente desde lo formativo e instrumental. Insertada en el proyecto institucional y departamental como un proceso que permite, al igual que otras áreas, desarrollar competencias comunicativas mediante lenguajes observables y formalizadores.

La competencia matemática implica considerarla como un lenguaje, que los estudiantes deben aprender, con elementos característicos del discurso matemático (términos, hechos, símbolos, procedimientos y destrezas para realizar operaciones). Deben utilizarlos para resolver problemas en una gran variedad de situaciones definidas en términos sociales, ya que les permite analizarlos, formularlos, resolverlos e interpretarlos.

Un ciudadano con competencia matemática se da cuenta de lo rápido que se producen los cambios y de la necesidad de ir aprendiendo a lo largo de su vida.

Se abordan los conjuntos numéricos, geométricos, las funciones, las magnitudes, las distintas operaciones, el estudio de las diferentes curvas, sus ecuaciones, la introducción a la estadística, al análisis combinatorio y al cálculo de probabilidades.

Física

Como ciencia fáctica e integrante del área de ciencias naturales, está enfocada desde sus tres aspectos fundamentales: teórico-conceptual, experimental y de resolución de situaciones problemáticas, que permiten la con-

ceptualización y comprensión de los fenómenos analizados, apuntando a que el alumno logre satisfacción de aprender construyendo conceptos.

Se pone el acento en la parte experimental y la problemática del tema abordado. Se tiene en cuenta que el alumno llega a la interpretación con el análisis del hecho físico y la experimentación, con espíritu crítico, a través de un proceso de abstracción y de idealización, que luego, habiéndolo adquirido con claridad y precisión, lo afianzará mediante la resolución de problemas.

Esta disciplina interviene a modo de articular lenguajes. Desarrollan competencias a través de la capacidad de crear o utilizar modelos conceptuales simples para realizar predicciones o dar explicaciones, de realizarlas o transmitir las con precisión para contrastarlas con la realidad.

Sobre el eje común de las ciencias experimentales acentúa la especificidad disciplinar, abordando el estudio y la aplicación de las distintas fuerzas, movimientos, campos y energías. Aplica los principios básicos a la vida cotidiana, y en especial a fenómenos acústicos y lumínicos, con los aspectos de la visión y del color en su interrelación con la música y las artes visuales respectivamente.

Se relacionan o aplican procesos tecnológicos como contenido transversal que ayuda a contextualizar los contenidos curriculares.

Biología

La Biología toma como eje de estudio a los seres vivos, los fenómenos naturales y sociales que los afectan y afectan su entorno.

Aborda el estudio de los reinos en la naturaleza, con sus adaptaciones a los diferentes ambientes, comportamiento, formas de reproducción y nutrición. Considera al ser humano como integridad física, psíquica y social. Profundiza en áreas del conocimiento como biología molecular, genética y energética.

Además, se trabaja en Educación para la Salud en diferentes temáticas sanitarias y de orientación sexual, apuntando al bienestar y calidad de vida para lograr hábitos y conductas, con el propósito de concientizarse acerca de la prevención.

Química

La Química es la ciencia que describe en qué forma la materia, que no es otra cosa que todos los materiales que constituyen el universo, está estructurada, de qué está compuesta, cómo cambia y cuáles son las razones de su cambio. Es decir, las propiedades y los cambios de los materiales complejos (inorgánicos, orgánicos, naturales y sintéticos). Así como también las transformaciones, usos y riesgos de algunos de los materiales de uso corriente en las distintas expresiones artísticas. No descuida la expresión simbólica (fórmulas, etc.), ni la comunicación cualitativa y cuantitativa.

En el aspecto experimental, se busca aumentar la capacidad de crear entornos

de aprendizajes interactivos, estimulantes, atrayentes, cognitivamente eficaces y económicamente accesibles.

Refuerza la idea de llegar a una educación lograda como una práctica cognitiva individual de construcción activa, apoyada por la interacción con otras personas que aprenden (el grupo de los que aprenden), empeñados todos en una misma práctica.

En Química, una de las ideas rectoras en relación con los jóvenes de este Bachillerato, es trabajar desde la materia 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.

En el aspecto experimental, se busca la capacidad para crear entornos de aprendizajes interactivos, atrayentes, estimulantes, cognitivamente eficaces y económicamente accesibles.

Estructura por etapas

Las áreas especificadas anteriormente se desarrollan a lo largo de todo el Bachillerato. Comienzan en el tercer ciclo de la EGB abordando los conceptos básicos y necesarios, para luego, en el ciclo superior, tender a la formalización de ellos mediante el análisis de diferentes teorías y modelos. Se logra así una mayor y más completa capacidad de profundización e investigación, que permitirá una óptima articulación con estudios superiores.

Evaluación

La instancia de evaluación está considerada como un proceso permanente que comparten docentes y alumnos. Es el instrumento educativo integrado al proceso de enseñanza aprendizaje.

Se evalúan distintos niveles de conducta: conocimiento e información, técnicas y habilidad, comprensión, aplicación de conceptos, esfuerzo y dedicación, creatividad, etc.

El criterio es detectar el desarrollo de la capacidad del alumno de transferir a situaciones concretas los conceptos adquiridos durante el proceso de aprendizaje. Esta forma de evaluar permite dar a conocer a los alumnos cómo han avanzado, y qué puntos deben reforzar. Además le permite a los docentes detectar si han logrado los objetivos previstos, y los ajustes de contenidos o metodologías que deben realizar.

Las estrategias de evaluación procesual y final se realizan con instrumentos como:

- Pruebas semi-estructuradas: valiosas para la acreditación
- Trabajos y pruebas a libro abierto: facilitan el manejo de bibliografía y permiten la interrelación de contenidos.
- Confección de mapas y redes conceptuales: permiten establecer relaciones y realizar síntesis finales.

- Evaluación oral: útil para la correcta expresión y uso de vocabulario específico adecuado.
- Presentación de informes y trabajos finales: sirven para la iniciación en la investigación y mejoran la expresión oral y escrita.

Bibliografía

- Llobera, M.; *“Competencia Comunicativa”*. Madrid. Edelsa. 1995
- Coll, C.; *“Psicología y Currículum”* Paidós. Buenos. 1991
- Coll, C.; *“Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento”* Paidós. Buenos Aires. 1983
- Merino, G.; *“Enseñar ciencias naturales en el tercer ciclo de EGB”* Aique 1998
- Canestro, E.; *“Disfrutar haciendo ciencias”* Ed. Troquel. 1992
- Porlan, R.; *“Constructivismo y escuela”* Diada. Madrid.
- Canestro, E.; *“Aventuras con la ciencia”* Ed. Albatros. 1993
- Ander Egg y otro; *“La planificación educativa”*. Conceptos. Métodos, estrategias y técnicas para educadores” Magisterio del Río de la Plata. 1993
- Goéry Delacoté; *“Enseñar y aprender con nuevos métodos”* Ed. Gedisa. 1999
- García, J y García, F.; *“Aprender investigando”* Ed. Diada. Madrid. 1993
- Sanchez Iñesta, T.; *“La construcción del aprendizaje en el aula”* Magisterio del Río de la Plata. 1995
- Eggen, Paul y Kauchak, D. ; *“Estrategias Docentes”* Fondo de Cultura Económica. 1999.
- Camuyano, Cripta y otros.; *“Matemática, temas de su didáctica”* Pro-Ciencia. 1998
- Sanjurjo, L y Vera, T.; *“Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior”* Ed. Homo Sapiens. 1994.
- Ausubel, D.; *“Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo”* Trillas. México. 1976.
- Alsina, C.; *“Una Matemática Feliz”* Red Olímpica. 1995
- El presente anexo al marco teórico ha sido elaborado durante la jefatura de la Profesora Marta S. Dapoto, la coordinación en el área de Química de la Profesora Elsa Canestro, y en el área de Biología de la Profesora Norma Sémplici.

TALLER INTERACTIVO DE CIENCIA Y ARTE

Prof. Marta Dapoto
Prof. Adriana Agosteguis
Prof. Horacio Gilitchensky
Lic. Alicia Ferreyra

Introducción

La implementación del nuevo proyecto institucional en el año 1992 motivó a los profesores de Física a pensar en una reestructuración en el dictado de la asignatura de 2°, 3° y 4° año del ciclo superior.

Además de contemplar los aspectos conceptual y de resolución de situaciones problemáticas se enfatizó lo experimental e incorporó el aspecto tecnológico, de gran importancia en el mundo en que vivimos.

Para ello, en esta nueva forma de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje desde lo experimental-tecnológico, se incorporó un taller con grupos reducidos de alumnos, que le permitió a los mismos construir, armar y diseñar experiencias y aparatos para explicar y deducir distintos fenómenos físicos y su aplicación.

Es decir, tratar de que el alumno logre satisfacción al aprender y relacionar construyendo conceptos que le permitan la conceptualización y la comprensión de los fenómenos analizados.

Objetivos

- Lograr una actitud positiva hacia lo novedoso, curiosidad y apertura como bases del conocimiento científico.
- Adquirir la habilidad de descubrir, relacionar y predecir fenómenos observables en la vida cotidiana.
- Inducir por medio del trabajo experimental, la capacidad de razonamiento.
- Elaborar estrategias personales de resolución de problemas con sentido crítico de lo producido.
- Recolectar, procesar e interpretar información.

Recursos

Materiales: básicos de laboratorio, textos, videos.

Humanos: Jefe de Departamento de Ciencias Exactas y Experimentales, profesores de 2°, 3° y 4° año, ayudantes de Física y Biología.

Temas a desarrollar

De acuerdo a los contenidos se proponen constantemente desafíos que sirven no solo como ejercitación y aplicación, sino como motivación y nexo entre temas. Es allí donde se han incluido clases de oído y vista en los talleres correspondientes a ondas (2° del Ciclo Superior) y óptica (4° año) que permiten integrar los conocimientos entre Biología y Física. Se plantean experimentos y construcción de aparatos que están estudiando para enriquecer su tratamiento.

2° C. S.

- Lecturas de textos de divulgación.
- Armado de experimentos para analizar el movimiento ondulatorio, oscilatorio, sonido. Oscilógrafo.
- Análisis de instrumentos musicales.
- Descripción del oído.

3° C. S.

- Lecturas de textos de divulgación.
- Armado de experiencias.
- Construcción de timbre y motor.

4° C. S.

- Lecturas de textos de divulgación.

- Construcción de instrumentos ópticos.
- Estudios de aspectos de la visión y el color en forma experimental.
- Descripción del ojo y sus anomalías de enfoque.

Cabe destacar que los temas del taller pueden ser modificados de acuerdo con las inquietudes de los alumnos, siempre sobre la base de los contenidos planteados.

Actividades y evaluación

La evaluación del proyecto se realiza teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Porcentaje de alumnos aprobados.
- Opiniones solicitadas a los alumnos.
- Reflexiones permanentes de los docentes que lo aplican.

En una primera aplicación del mismo los resultados fueron satisfactorios para los docentes.

El porcentaje de alumnos aprobados es mayor que en años anteriores. Los ítems más contestados por los alumnos en su consulta fueron:

- Están de acuerdo con la manera de abordar la materia.
- Les gustó el taller.
- Les faltó tiempo.
- No les resultaron adecuadas, las 3 horas del horario juntas.

Desarrollo

Una de las mejores maneras de estudiar y enseñar ciencias consiste en resolver en forma grupal o individual, problemas concretos e imaginarios, pues este ejercicio constituye una iniciación práctica en los métodos de investigación.

Surge en la resolución de la problemática, la necesidad de indagar en distintas disciplinas. Es decir un tema puntual nos permite abordar la ciencia desde un punto de vista globalizado, tal como se presenta en la naturaleza.

Por ejemplo en 4º año, no se puede entender la visión sin conocer el ojo y muchas veces no se pueden explicar sensaciones que percibimos después de estudiar lo biológico y lo físico.

Para entender la visión es necesario abordar 3 aspectos:

- Fisiológicos
- Físicos
- Psicológicos

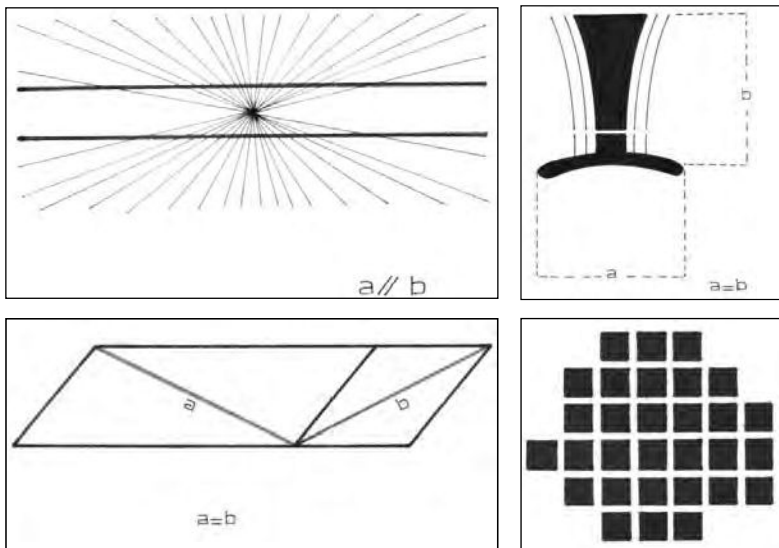
Hay otro aspecto que surge en las clases de taller y es el artístico; incontables artistas utilizan ilusiones ópticas en sus obras, construcciones imposibles y el color es un tema que apasiona tanto a físicos como a pintores.

Así pues en el taller de óptica, el alumno logra una síntesis de diversos aspectos que hacen a su formación. Esta síntesis se refleja en los proyectos y el proceso de investigación que realizan, donde libros de Arte, Biología, Física y Psicología se abordan con igual profundidad.

Aspecto psicológico

No siempre lo que vemos coincide con la realidad, uno crea imágenes que están modeladas por procesos mentales inconscientes. Resulta apasionante su análisis y también la aplicación en obras de S. Dalí (1904 – 1989), M. C. Escher (1898 – 1972) y otros. Sus obras utilizan la noción de perspectiva y éstas pueden ser fácilmente confundidas.

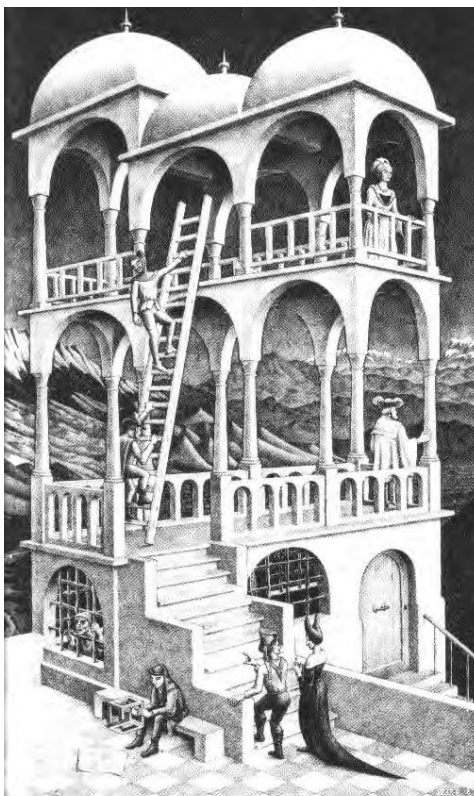
1. Algunas imágenes analizadas en clase



Ilusión de luminancia de Herman Hering

2. Obras de pintores estudiadas en clase.

En la obra *Belvedere* de M.C. Escher se observan entre otras curiosidades las ocho columnas que dan sostén al edificio, sin embargo sólo las de los extremos son normales, las seis restantes unen la parte anterior del edificio con la posterior, transformándola en una construcción imposible.



Ilusión de luminancia de Herman Hering

3. Trabajos realizados por los alumnos.



Construcción de espacio infinito.



Ventana mágica

En esta construcción aunque parezca difícil de creer, no todos son objetos reales, ¿puedes distinguir cuáles son objetos y cuáles son imágenes reflejadas por combinaciones de espejos?.

Aspecto físico

Desde este punto de vista existe el abordaje de la óptica geométrica y física en el desarrollo de la materia; en el taller se aplican estos conocimientos en la construcción de instrumentos ópticos tales como proyectores, retroproyectores, telescopios y otros, diseñados con destreza y creatividad por los alumnos.

Aspecto biológico

El área de la Biología participa del taller en el tema Anatomía y Fisiología del Ojo, que se presenta con modalidad teórico-práctica. El docente explica la estructura del ojo y los alumnos completan esquemas, arman una maqueta y reconocen distintos tipos de ojos en animales.

Con respecto a la Fisiología ocular, con una sencilla experiencia identifican el propio punto ciego de sus ojos.

Desde la Física observan a través de un sistema de lentes cómo funciona, es decir la formación de imágenes en un ojo normal y en los anómalos como el ojo miope y el hipermetrope; en estos últimos se analizan con lentes adicionales, las correcciones correspondientes.

Por último se introduce al estudio de las Ilusiones Ópticas.

Bibliografía

- Bilmes G*, Laser, Ed Colihue , 1994.
Cromer, H. Física para las ciencias de la vida. Ed. Reverté,1984.
Curtis, H. Biología. Ed. Panamericana, 2000.
Davini, Salluzzi, Rossi, Psicología general, Ed. Kapeluz, 1988.
Einstein A. e Infeld L, La física aventura del pensamiento, Eudeba 1965.
Ernst B., El espejo mágico, Ed. Evergreen 1978.
García, J. Y F. García. Aprender investigando. Díada, Sevilla, 1993.
Macaulay D, Cómo funcionan las cosas, Ed. Atlántida 1994.
Perehman, Física recreativa, Ed. Mir 1991.

PREPARACIÓN DE VELAS

PROPIEDADES FÍSICAS DE LA MATERIA ORGÁNICA SÓLIDA

Lic. Elsa Canestro
Lic. Marta Avila
Prof. Gustavo Luccioni

Presentación

En el presente trabajo se desarrollan los motivos y las actividades relacionadas con la experiencia tecnológica de preparación de velas, llevada a cabo en cursos de Química Orgánica de tercer año del Ciclo Superior del Bachillerato de Bellas Artes de la U.N.L.P.

Es conocido que los trabajos prácticos de laboratorio son fundamentales para la enseñanza de la Química. Constituyen la mejor herramienta metodológica para la comprensión de los conceptos, los modos y las actitudes de la ciencia.

Sin embargo, lograr en la práctica estas expectativas no es sencillo.

La experiencia nos demuestra que una manera de acercarnos a ellas es establecer relaciones y ejemplificar los conceptos científicos a tratar con algún producto tecnológico o hecho de la vida cotidiana. Encontrar las conexiones entre lo teórico y lo práctico despierta el interés de los alumnos y le otorga significado

al trabajo experimental.

Por otra parte, hemos observado que cuando el producto del trabajo práctico resulta atractivo por sí mismo, entusiasmo tanto al alumnado que el interés de la actividad deja de ser científico-tecnológico para convertirse en simplemente consumista. La actividad de laboratorio pasa a percibirse como algo que debe ser cumplido, con mecánica fidelidad, para la obtención de un producto acabado llamativo, que no deja espacio para plantear cuestionamientos, estudiar posibles relaciones, ni proponer proyecciones futuras.

Frente a esta situación, el desafío es encontrar los modos para lograr trabajos experimentales atractivos, afines a los intereses de los alumnos sin que estas características sean un impedimento para lograr los objetivos educativos.

Desarrollo

Hemos hallado que una manera de conjugar estas metas es, en primer lugar, ubicar el objeto del trabajo dentro del contexto de los conceptos estudiados y luego desarrollar conjuntamente con los alumnos una guía de trabajo ordenada, en la que queden secuenciadas y relacionadas cada una de las acciones prácticas, con los propósitos y los conceptos que las sustentan.

Además esta construcción selectiva de un trabajo pautado y ordenado, lejos de ser limitante, da al alumno y al docente la seguridad necesaria para moverse con libertad y permite que cada uno desempeñe su rol. Otra de sus ventajas es la de disminuir la posibilidad de que los estudiantes entren al laboratorio sin tener claro el significado del vocabulario a utilizar, ni los aspectos a los que deben prestar atención y porqué. Por supuesto, cuando esto sucede, no se percibe la relación entre su accionar en el laboratorio y los aspectos conceptuales en los que se basa el trabajo.

Para ejemplificar lo anterior, hemos elegido una actividad típicamente convocante como es la preparación de velas, para demostrar las propiedades de la materia orgánica sólida. Ésta es de aquellas prácticas de laboratorio que podemos llamar “comodines”, ya que además de ser de fácil y económica realización y usar material simple y al alcance de todos, goza de la adhesión entusiasta de los alumnos. Este clima es deseable y fundamental para el éxito del trabajo.

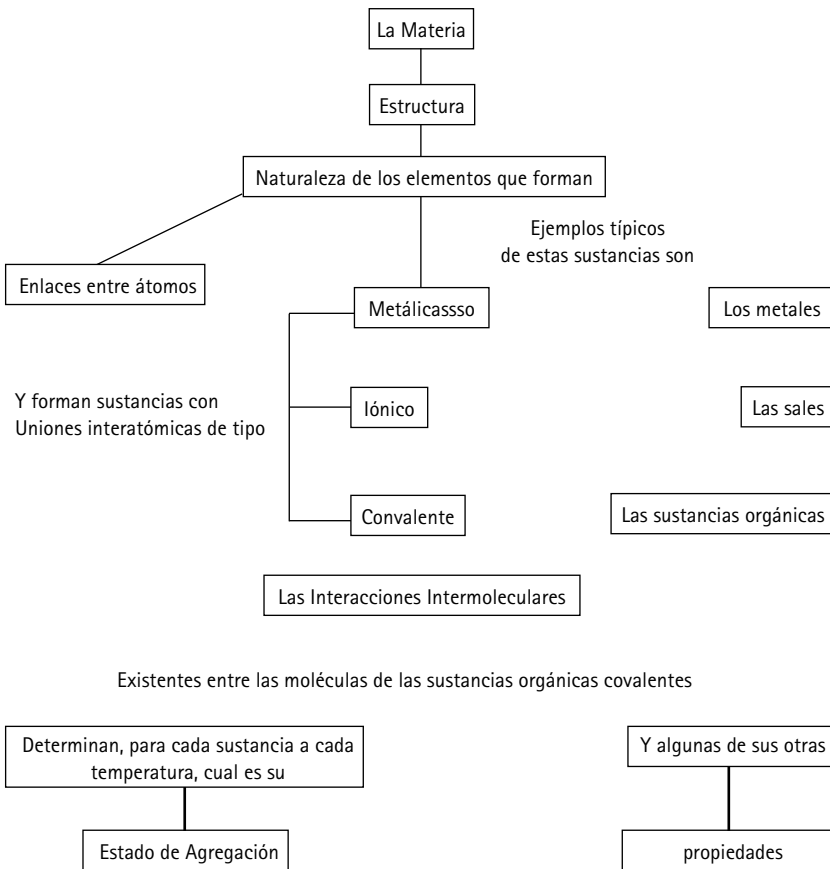
Sin embargo, como mencionamos antes, es precisamente este entusiasmo el que puede generar en la clase el inconveniente de una producción irreflexiva.

Esto está relacionado con el hecho de que, en este caso, el producto de la clase es algo usable, práctico y aún más, personal y decorativo. Éstos son elementos pedagógicamente valiosos porque requieren que los estudiantes apliquen simultáneamente distintos tipos de contenidos. Pero tienen el incon-

veniente de que pueden traer aparejada la compulsión social de producir y consumir, a la cual los chicos y los jóvenes suelen ser muy sensibles. Si es éste el ambiente de la clase, dista mucho de ilustrar un procedimiento de las ciencias y más aún de cumplir un objetivo educativo.

A éste se agrega el hecho de que al docente, en el momento de la ejecución de la experiencia, se le presentan diversas situaciones simultáneas a atender, tales como disipar dudas, garantizar la seguridad, mantener el orden, promover y valorizar los cuestionamientos y razonamientos individuales y grupales, por lo que le resulta difícil encontrar espacio para encauzar pedagógicamente la tarea si esto no se ha planificado y trabajado previamente.

Nos referimos a la ubicación de los fundamentos teóricos del trabajo práctico dentro de los conceptos trabajados, como se puede observar en el mapa conceptual (figura 1) y luego dar el marco educativo al trabajo experimental.



Por ejemplo, la parafina es sólida a temperatura ambiente, es blanda, se quiebra fácilmente, tiene bajo punto de fusión y, en forma líquida, solubiliza a ciertas sustancias tales como la cera del crayón y ciertos aromas.

Otra herramienta útil es construir algo similar a un diagrama de flujo. Es decir representar los pasos, las secuencias y las conexiones entre los mismos involucrados en una determinada tarea. Generalmente las etapas de un trabajo de laboratorio constituyen una secuencia lineal sin ramificaciones lógicas, de modo que el diagrama de flujo es muy sencillo. Resulta conveniente, sin embargo, usarlo y enriquecerlo, agregando un sencillo esquema gráfico de cada etapa y los detalles de los objetivos prácticos de cada paso, de los conceptos involucrados y de otros fenómenos relacionados.

En la figura 2 mostramos un ejemplo del diagrama que se realiza en el trabajo práctico de la preparación de velas.


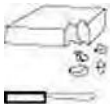
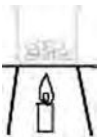


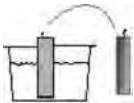
La primera columna es el diagrama de flujo lineal del trabajo en sí, que incluye los gráficos. La segunda columna corresponde a la receta. En la tercera se detallan los objetivos de cada acción y en la cuarta los principios o propiedades físicas en las que se basan las acciones de la primera columna. Por último, se agrega una columna conteniendo otros hechos de la vida cotidiana relacionados.

En nuestra opinión, trabajar de esta manera permite que los alumnos, al realizar el trabajo experimental, ya tienen en claro lo que van a hacer. Trabajan, entonces, en forma independiente y dejan al docente libre para circular por los equipos de alumnos y poder prestar una atención equitativa a todos.

También constituye una preparación excelente para una pautada y ordenada discusión final. Se facilita, así, la tarea central de encauzar el entusiasmo para que sea potenciador del acto educativo y se logre una clase experimental, en la que se comprenda el vocabulario utilizado y se expliciten, ordenen y relacionen los conceptos, ya que son éstos los que dan sentido a la actividad.

En otras palabras, se puntualice, con claridad, el qué, cómo, para qué y porqué del trabajo

Figura 2. Posible diagrama de flujo para la preparación de velas de parafina.

Secuencia Gráfica	Procedimiento	Objetivo práctico	Prop. Física observada	Hechos relacionados
	Seleccionar el molde Preparar molde y pabilo. el pabilo.	Obs.posibilidades de desmolde Optimizar la facilidad de colocar		
	Cortar la parafina en trozos uniformes y pequeños. próximo paso)	Lograr transferencia suave y uniforme de calor (para el	Dureza parecidos, cera, manteca, jabón, queso, etc	Blandura de productos
	Colocar la parafina en un recipiente y calentar Cambio de estado. Pérdida de la forma.	Fundir la parafina de calor. Bajo punto de fusión. como las mencionados en 2 (arriba)	Trasferencia comunes en las que se funden sustancias tales	Operaciones
	Agregar un trozo de crayón y unas gotas de esencia. Homogeneizar.	Dar color y aroma a la vela. en parafina	Solubilidad de sustancias Solubilidad. Limpieza de manchas comunes (grasa, aceite).	Otras disoluciones.
	Dejar entibiar temperatura. Verter la sol. tibia en el molde con la mecha. Dejar enfriar.	Viscosidad y para motores. Dar forma a la vela. toman la forma del recipiente que los contiene. Bajo punto de solidificación.	Tipos de aceite Los líquidos solidificación.	Idem 3
	Colocar el molde durante un minuto en agua caliente y desmoldar la vela tirando de la mecha.	Desmoldar la vela. Transferencia de calor.	Bajo punto de solidificación.	

Otra modalidad que ayuda a no dejar de lado la parte conceptual de los ejercicios de laboratorio, cumpliendo con los objetivos que nos proponemos, son los diagramas en V.

Éstos consisten en una distribución, como su nombre lo indica, en forma de V. En la parte superior de la misma se destaca la problemática. Debajo de los brazos, a la izquierda, se ubican los conceptos teóricos involucrados y otras informaciones necesarias y a la derecha el procedimiento, las observaciones y las conclusiones, terminando en el vértice de la V con un mapa, cuya realización requiere haber comprendido la inserción del trabajo experimental en la red conceptual trabajada hasta el momento.

En la figura 3 vemos el diagrama realizado sobre la práctica de preparación de velas con los alumnos de Química Orgánica I.

El mapa conceptual de vértice al que se arriba es similar al de la figura 2, ya que la práctica es la misma: lo único que cambia es la estrategia organizativa.

Figura 3. Diagrama en V.

Concepto: Las propiedades de las sustancias dependen de la estructura química de las mismas.

Información:

Materia: Lo que tiene masa y ocupa un lugar en el espacio.

Materia Orgánica: Compuestos formados principalmente por uniones covalentes C-C y C-H.

Propiedades: Características por las cuales pueden identificarse y describirse las sustancias.

Sólido: Estado de la materia. Tiene forma propia, no fluye espontáneamente.

Líquido: Estado de la materia, fluye, toma la forma del recipiente que lo contiene.

Cambio físico: Ocurre sin que haya cambio en la composición de las sustancias del sistema.

Fusión: Cambio físico de sólido a líquido, implica absorción de energía. El cambio inverso es la Solidificación.

Punto de fusión y de solidificación: Temperatura a la cual el estado líquido y el sólido de una sustancia coexisten en equilibrio.

Solubilidad: Propiedad de una sustancia de ser disuelta por otra; concentración de la solución saturada.

Procedimiento:

- 1) Preparar el molde y la mecha (pabilo);
- 2) Poner la parafina en un recipiente y calentar;
- 3) Agregar un trozo de crayón para colorear y unas gotas de aromatizante; continuar calentando hasta homogeneizar;
- 4) Retirar del fuego y dejar entibiar;
- 5) Volcar en el molde;
- 6) Dejar enfriar hasta la clase siguiente.
- 7) Preparar el baño de maría, cuando esté a punto de hervir introducir el molde en él durante un minuto y desmoldar.

Observaciones:

- * La parafina se funde con el calor, comenzando por las partes que hacen contacto con el recipiente.
- * El crayón y el aromatizante se disuelven rápidamente en la parafina.
- * La parafina se solidifica lentamente y se adhiere a las paredes del molde.

Conclusiones:

- * Muchas sustancias orgánicas tienen puntos de fusión relativamente bajos.
- * Los cambios de estado (cambios físicos) son reversibles.
- * Reglas cualitativas de solubilidad.

Conclusión

Con ambas modalidades, los diagramas de flujo modificados y los diagramas en V, hemos comprobado que contribuyen a que los estudiantes aprendan a ordenarse, a distinguir entre las observaciones y las conclusiones, los objetivos prácticos y los didácticos, los conceptos y los procedimientos, así como a establecer relaciones entre los conocimientos escolares y los provenientes de la vida cotidiana.

Bibliografía

- Mérida, Sarría, Vidarte y otros.* Actividades para Química II. Una propuesta diferente. Bs As. Ed. Colihue, 1988.
- Canestro, E.* “Disfrutar Aprendiendo Ciencias”. Bs As. Ed. Troquel 1991.
- Magnetti, Renée.* Química Orgánica. Bs As. Ed. Huemul, 1995.
- Canestro, E.* “Actividades prácticas en Ciencias Naturales”. *Novedades Educativas*, 8 (65), Suplemento 5, Mayo 1996.
- Canestro E.* “Actividades prácticas en Ciencias Naturales”. *Novedades Educativas*, 8 (67), Suplemento 7, Julio 1996.
- Canestro E.* “Actividades prácticas en Ciencias Naturales”. *Novedades Educativas*, 8 (67), Suplemento 8, Marzo 1997.
- Jáuregui Lorda, S.* “Química Básica”, Cuad. XIII. Ed. Errepar- Longseller, 2000.
- Química Activa.* Bs As. Ed. Puerto de Palos, 2003.
- Ideas para una nueva educación.* Bachillerato de Bellas Artes, 2004.

MODALIDADES DE EVALUACIÓN NO TRADICIONAL EN BIOLOGÍA

Lic. Alicia N. Ferreyra
Prof. Norma B. Símplici

Fundamento

El presente trabajo se refiere a formas alternativas de evaluación en la compleja temática de la Biología Celular y Molecular.

Esta experiencia nace en 1995, cuando la materia Biología de 5° año (actualmente 3°) deja de ser anual para convertirse en cuatrimestral. Este hecho complica el tiempo de elaboración y comprensión de los contenidos conceptuales por parte de los alumnos y nos obliga a modificar el plan evaluativo parcial o bimestral, que es llevado prácticamente a pruebas semanales; dichas pruebas permiten mantener los conocimientos al día, mejorando el rendimiento y los resultados finales.

Las pruebas utilizadas son de corte tradicional y semiestructuradas, pero en determinado momento resultan agotadoras para el alumno y complejas en su elaboración y corrección para el docente. Es entonces cuando tomamos la decisión de implementar modalidades no tradicionales de evaluación para

algunos temas elegidos, que han resultado apropiados para este tipo de prácticas.

La formación artística de base de nuestros alumnos permite una visión absolutamente novedosa e integradora entre las disciplinas de Arte, como Música y Plástica, con la Lengua, Expresión Corporal y Ciencias Naturales.

Cómo evaluamos

Evaluar para determinar un cambio conceptual resulta por demás complicado, ya que es frecuente la evaluación aleatoria, para poner notas, donde se miden cambios instantáneos muy fáciles de olvidar.

Por tal motivo, es menester realizar una evaluación sistemática y continua, no sumativa ni puramente cuantitativa, y que permita recoger información fidedigna de la marcha del proceso enseñanza-aprendizaje. Ésta se constituye en un soporte valioso para mejorar y elevar el nivel de aprendizaje y aumentar el rendimiento del alumno.

Funciones de la evaluación:

- Diagnóstico: permite al docente conocer no sólo los errores sino los conocimientos previos de los alumnos a fin de capitalizarlos para lograr el aprendizaje.
- Orientación y reorientación: es útil para retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje. Con la evaluación el docente no solo obtiene información del estado en que se encuentran sus alumnos, sino que permite incorporar los elementos que no había tomado en cuenta originalmente, para ayudar a los aprendices.
- Pronóstico o predicción: forma parte de la necesidad de anticipación que la actividad docente requiere.

Condiciones para evaluar un cambio conceptual:

Para una efectiva evaluación de cambio conceptual, es necesario evitar respuestas reproductivas, que queden incluidas en los materiales y actividades propios del aprendizaje. Además deben plantearse problemas o situaciones nuevas en las que los alumnos puedan transferir y aplicar los conocimientos adquiridos; de eso precisamente se trata esta experiencia. Luego de haberse realizado el diagnóstico de ideas previas, se deben valorar los conceptos que se alejen de la idea inicial y que puedan ser expresadas con lenguaje propio. Se aconseja, además, utilizar técnicas indirectas o de diferente aplicación, como dudas, enigmas, etc.

La evaluación, como proceso dinámico, debe incluir la reflexión del docente, que tendrá en cuenta el conocimiento y el análisis de las ideas y la selección de estrategias a utilizar.

Desarrollo

Algunos temas de Biología Celular resultan por demás complejos a la hora de ser evaluados, especialmente cuando no se cuenta con una carga horaria amplia para facilitar la comprensión. Entre éstos mencionaremos temas de Fisiología Celular como: Nutrición en Autótrofos, Nutrición en Heterótrofos, Respiración Celular, Biosíntesis Proteica, funciones de Relación y funciones de Reproducción Celular como Mitosis y Meiosis.

Estas temáticas son abordadas por el docente, a través de un rastreo de ideas previas, con explicaciones, lecturas complementarias, observación de videos. Cuando el alumno logra un dominio parcial del tema, se resuelven guías de aplicación y fijación en forma grupal, que permiten, a través de la discusión, aclarar dudas y lograr una mayor comprensión de los interrogantes planteados.

Con posterioridad, se acuerda una fecha para la evaluación definitiva del trabajo, que suele ser en 1 ó 2 semanas, y que consiste en una tarea creativa, en grupos reducidos de 4 ó 5 alumnos con participación activa de los mismos; cada grupo elige el tema a desarrollar y la modalidad de trabajo que va a utilizar.

Experiencias

Los trabajos realizados por nuestros alumnos pueden agruparse dentro de las siguientes categorías:

- *Juegos didácticos*: condicionados, crucigramas, competencias de preguntas y respuestas, búsquedas del tesoro, naipes, sopas de letras.
- *Composiciones literarias*: prosas, versos, canciones, obras de títeres, dramatizaciones, historietas, cuentos infantiles.
- *Videos y dibujos animados*.
- *Maquetas*

A continuación describiremos algunos de ellos.

Juegos didácticos

1. Condicionado y crucigrama:

Se transcriben dos ejemplos de trabajos con esta modalidad en el apéndice N° 1 y 2.

2. *Competencias de preguntas y respuestas:*

Habitualmente imitan alguna competencia de preguntas y respuestas que está vigente en televisión y se otorga puntaje y premio al ganador.

CONDICIONADO.

Una palabra de once letras se debate entre confusas alternativas que intentan nublar su identidad. Recurrimos a sus conocimientos Tatetísticos y a su increíble paciencia para desentrañar semejante maraña de significados, expresiones y datos. Cada acierto le proporcionará una letra correcta, y el resultado final será una muestra de que, a pesar de los condicionamientos, la inteligencia brilla por su presencia.

_ _ _ _ _

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

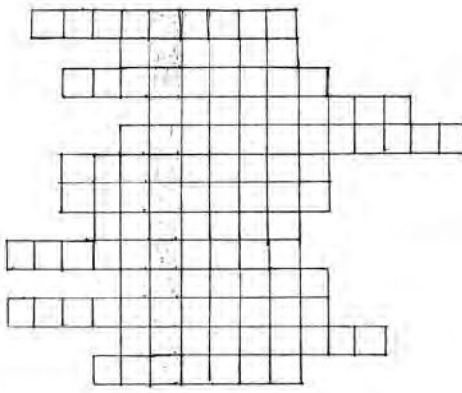
- Si: cicloisis es el movimiento de orientación de las células vegetales, la letra 1 es T; si es el movimiento circulatorio del citoplasma, la letra 7 es L.
- Si en la Miosis se producen dos células hijas de igual número cromosómico la letra 5 es O; si es un proceso de digestión celular la letra 11 es O.
- Si la Glucólisis se realiza en el citoplasma la letra 2 es I; si se realiza en el aparato de Golgi, la letra 7 es M.
- Si la irritabilidad es una conexión muy intensa debido a la inadecuada respiración de un grupo o sector de células de la epidermis, la letra 4 es A; si es la capacidad que tienen los seres vivos de responder a estímulos, la letra 9 es S.
- Si durante el Ciclo de Krebs se libera CO_2 , la letra 8 es A; si se libera O_2 y gas metano, la 3 es V.
- Si: la endositosis consiste en la formación de endositos para la duplicación del ADN mitocondrial, la letra 2 es E; si consiste en la ingestión de una partícula e digerir la letra 6 es P.
- Si la citocromooxidasa está ligada a la membrana externa, la letra 4 es L; si está ligada a la interna, la letra 6 es A.
- Si durante la primer etapa de la respiración celular la glucosa se degrada y se transforma en ácido pirúvico, la letra 1 es H; si la parte de la célula que produce heterocromatina es en porcentaje mayor a la produce

Este tipo de trabajos los divierte y participan con entusiasmo. Como los temas han sido trabajados, manejan con solvencia las respuestas solicitadas por los organizadores del juego.

3. *Búsqueda del tesoro:*

Como ejemplo, citaremos un trabajo realizado para el tema Nutrición en Autótrofos, que consiste en una búsqueda del tesoro que incluye

CRUCIGRAMA.



1. Funciones para obtener energía y materia por intercambio con el medio ambiente.
2. Tejido conductor vegetal compuesto por células vivas y paralelo al xilema.
3. Comprende fotosíntesis, respiración y circulación.
4. ¿Quiénes, por fotosíntesis logran sustancias orgánicas?
5. En ellos la nutrición comprende las funciones de ingestión, digestión, asimilación, excreción, respiración y circulación.
6. ¿Lle deben hacer las membranas de un lisosoma primario y una vacuola endosólica para transformarse en un lisosoma secundario?
7. ¿Mediante que proceso las enzimas digestivas desdoblan las moléculas complejas en simples?
8. Transporte pasivo de agua a través de ~~los~~ su raíz.
9. ¿Que hace la planta a través de los estomas?
10. ¿Que es lo que transporta el floema luego de la fotosíntesis?
11. ¿Cómo incorpora materia un heterótrofo?
12. ¿Quién capta la energía luminosa en una planta?
13. Tejido conductor de aguas y sales desde la raíz hasta el

carteles y acertijos distribuidos por el establecimiento. Éstos deben resolverse para pasar al nivel posterior. La meta final se encuentra en una lámina de una planta, que simula estar haciendo fotosíntesis, y que ha sido colocada al sol en la terraza del colegio.

Otro trabajo se ha basado en la confección de una maqueta de la célula, cubierta con una lámina de acetato para poder escribir sobre ella. Los participantes deben circular con su trazo por los organoides celulares correctos para lograr resolver la Nutrición de la célula heterótrofa, de lo contrario no llegan a destino.

4. *Naipes:*

Se han sustituido las imágenes de un mazo de barajas por dibujos relacionados con la Biosíntesis Proteica, tales como ribosomas, ácidos nucleicos, enzimas, etc. El juego ideado consiste en que tres participantes armen con los naipes que van recogiendo, alguna etapa de la síntesis de las proteínas, y gana quien lo hace en primer término.

Composiciones literarias

1. *Verso y prosa*

Se transfieren con gran habilidad los conocimientos sobre Ácidos Nucleicos y Célula Eucariota a una prosa que alude a un relato bíblico y a una poesía; ésta lleva acompañamiento musical. Algunos ejemplos se transcriben en el apéndice 3 y 4.

2. *Cuentos infantiles, obras de títeres e historietas.*

Los cuentos infantiles se realizan en forma de texto, en video o en dibujos animados. Este tipo de actividades pueden ser utilizadas como disparadores en tercer ciclo. Ver apéndices 5, 6 y 7.

3. *Dramatizaciones*

En las obras de teatro demuestran no sólo la solvencia en el manejo de los textos y del tema tratado, sino la creatividad en la escenografía, la musicalización y el vestuario.

Trabajo creativo de Biología

Los ácidos nucleicos

Nuestros ácidos nucleicos
son dos bien diferenciados:

ADN y ARN
(en orden de abecedario)

El primero helicoidal
rodeando un eje central,
el segundo se repliega
siendo simple su cadena.

Pese a estas diferencias
tienen sus similitudes ;
la unidad estructural,
no lo dudas
es igual:
del nucleótido se trata,
¡esto es sensacional!

De la estructura a continuación
daremos la explicación:
un trencito imaginemos
con sus tres vagones llenos.

El ácido fosfórico
viene en el primero,
que desesperanzado
le canta un bolero
a su bienamado
segundo pasajero.

Allí viaja la pentosa,
una tipa muy curiosa,
que es desoxirribosa
si está en ADN,
pero si es ARN,
en ribosa se mantiene.

En el último vagón
les pediremos perdón,

la base nitrogenada
es de rima complicada.

Por no tener con qué rimar
las vamos a enumerar,
y para no deprimirnos,
a la prosa recurrimos.

ARN: adenina -guanina -citosina -uracilo.
ADN: adenina -guanina -citosina -timina.

Al amigo ADN
le hemos de agradecer
que tenga el nene
las orejas del abuelo,
y que su bonito pelo,
cuando viejo, va a perder.

Además de esta función,
cumple otra, si señor,
pues es él el creador
de ADN y ARN,
moléculas al por mayor,
nunca nada lo detiene.

El pequeño ARN
cumple la función de guía,
cual si hablara con turistas,
y ADN supervisa.

A un tema que nos queda
referencia hemos de hacer,
y muy fuerte gritaremos
"¡Aníbal Troilo, Carlos Gardel!"

Ej. Libro de Cuentos y Obra de Titeres.

*cuentan con su protección ;
cuando sean vegetales,
la pared entra en acción.
Glucocálix, animal,
es el de la filtración,
y ejerce con pasión
el reconocimiento
molecular.*

*En los reinos anteriores
siempre vamos a encontrar
a la dña,
selectiva,
con su permeabilidad :
la membrana plasmática,
¿de quién íbamos a hablar????*

*En el lago citoplasma
los ribosomas sintetizan
y digieren proteínas ;
las acechan en la esquina,
y luego, ¡pa! ,
sintetizada.*

*Dan forma
y motilidad celular,
microtúbulos y microfilamentos
en este mismo y exacto lugar.*

*En el sistema de endomembranas
encontramos una vieja maña :
la permeabilidad selectiva
que la membrana nuclear reactiva.
Cual si fuera la suela de un zapático
es liso y rugoso
el retículo endoplasmático;
las sustancias sintetiza
y su transporte realiza,
en una ardua tarea
que no es
para cualquiera.*

*La más fea ocupación,
sin ningún lugar a dudas,
la del aparato de Golgi,
pero él no pide ayuda
con el tema de la secreción.*

*Los organoides de membrana
se reparten la función :
de la célula, la digestión
se encargan los lisosomas ;
la mitocondria, respiración ;
la piroxidación, los peroxisomas ;
los cloroplastos, fotosintetizan,
y porque no termina en -IÓN,
esta rima nos arrañan.*

*¡Que salgan en los titulares
los organoides microtubulares!
El centriolo ha de realizar
una función elemental,
es de veras primordial
la reproducción celular.
Las cílios y los flagelos
trabajan de modo tal
que encargados siempre están
del movimiento celular.*

*El núcleo de cada célula
tiene un núcleo más pequeño,
el nucleolo, sin consuelo,
sintetiza ribosomas.
Cromatina y cromosomas
hacen la reproducción,
transmiten la información
de los genes, de los genes.*

*Terminó esta lección,
no te apenes, no te apenes.*

Alumnas:
Julia Porto
Florencia Sánchez de León



Ej. Libro de Cuentos y Obra de Titeres.

Bachillerato de Bellas Artes
Betevide, Correbo, Unzuñunzaga
2ºA

La creación de la célula

La diosa Sempri no encontraba diversión en su vida. No tenía a nadie con quien compartir el amplio universo biológico. La única salida posible era crear a ese ser que le diera sentido a su monótona existencia. Por eso entre pitos y flautas creó la unidad más pequeña de vida: la célula.

El primer día Sempri dijo: "Debo separar mi creación del caos, para lo cual haré una barrera para contener los elementos de esta obra e impedir que otros la invadan. Se llamará membrana celular. Pero no puedo terminar el día sin crear el centro, lo primordial dentro de una célula: el núcleo. También lo dividiré en membrana nuclear, cromosomas (para que no se pierda la información genética), cromatina, y nucleolo. Él tendrá bajo su dominio a todos los elementos que están dentro de la célula".

Como estaba cansada de tanta producción, se fue a descansar, y por ese día no hizo más.

El segundo día amaneció con ganas de seguir creando: "Hoy tengo que hacer el medio donde se encuentren los elementos, tendrá que ser como un mar donde las organelas puedan nadar libremente, será el Citoplasma".

Luego dijo: "Hay que hacer algo que se encargue de la respiración, serán unas bolsitas membranosas, y las llamaré mitocondrias". Pero Sempri quedó pensativa, ya que se había dado cuenta que a su creación le faltaba movimiento para desplazarse de un lugar a otro y poder reproducirse, por eso dijo: "crearé los organoides microtubulares".

El tercer día se dio cuenta que no había intercambio de sustancias entre la membrana celular y la nuclear, por eso dijo: "haré un puente que una ese abismo. Se llamará Reticulo Endoplasmático, y producirá lípidos y proteínas en sus dos partes respectivamente (retículo liso y r. rugoso).

También se percató de la necesidad de proteínas tan necesarias para la subsistencia del sistema, para lo cual dijo: "Crearé corpúsculos constituidos por ARN y proteínas a los que llamaré Ribosomas".

Cansada de trabajar, el cuarto día se encargó de completar su creación, y agregó el Aparato de Golgi, que se encargaba de la secreción, y los Lisosomas para que degradaran las proteínas, azúcares y lípidos.

Y el quinto día, después de parrandear un rato, vio su obra terminada y entendió que era demasiado compleja. Se quedó admirándola un largo rato... pero era DEMASIADO compleja, tanto que le tomó toda la vida estudiarla...

ALBERTO D. NAVARRO



SÍNTESIS PROTEICA

IMÁBEL RODRÍGUEZ
Diego Forján

Panel 1: UN DIA CUANDO ERA EN UNA CELULA CUALQUIERA.

Panel 2: EN EL LUGAR MÁS IMPORTANTE.

Panel 3: EL HABITANTE MÁS IMPORTANTE HA TOMADO UNA DECISION. DEBEMOS PRODUCIR PROTEINAS.

Panel 4: PERO YO NO PUEDO SALIR DE ESTE NUCLEO COMO HAY PARA CUBRIR EL CODIGO SECRETO.

Panel 5: VAMOS AAN-MI MUYEN EL MENSAJE. OY SEÑOR.

Panel 6: ME SE CREEAR UN ARN MENSAJERO.

Panel 7: ANI ESTAN LOS RIBOSOMAS ELLOS ME AYUDARÁN A ARMAR LA PROTEINA.

Panel 8: A QUI PODRÍAN ARMAR LA PROTEINA ANI QUE NADIE ME VEA !!

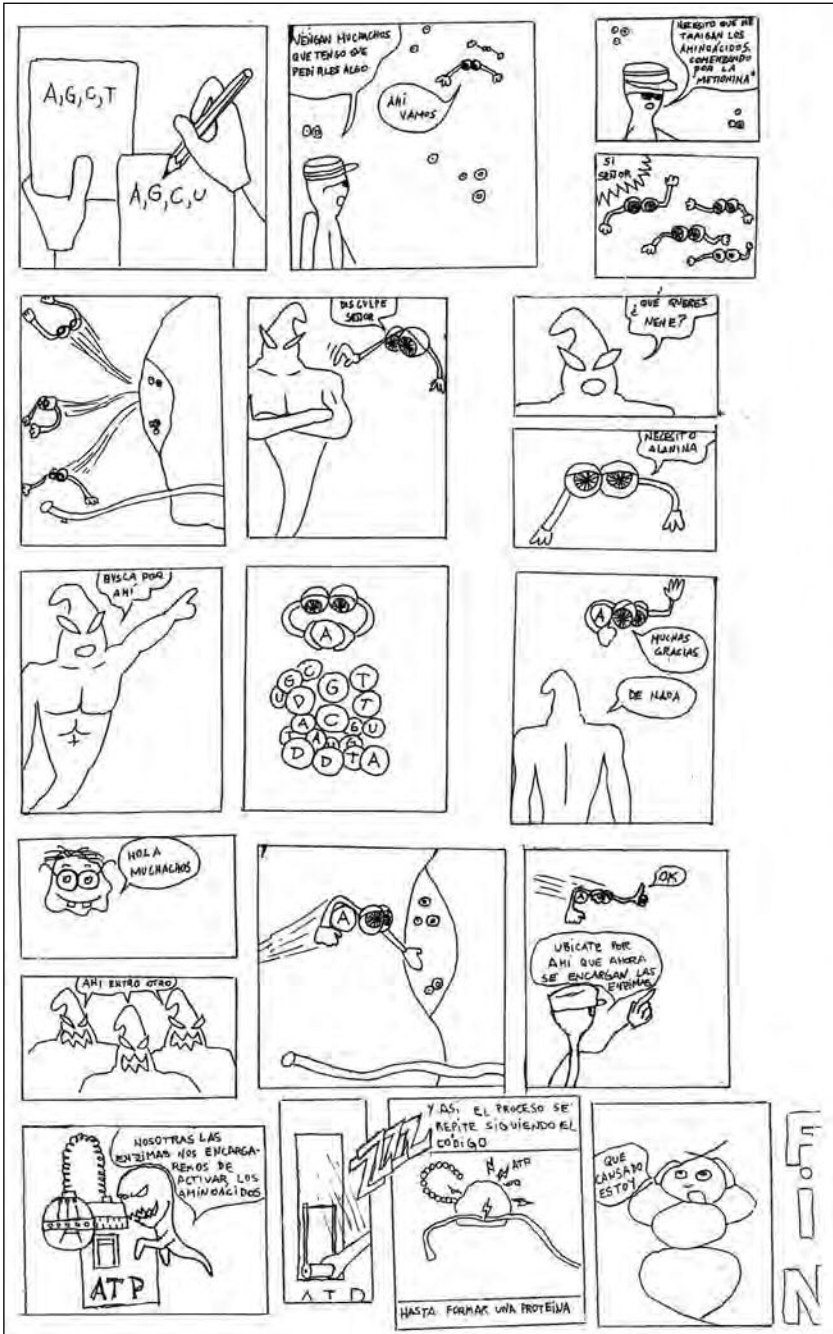
Panel 9: ES HORA DE VER EL CODIGO.

Panel 10: GRIBN

Panel 11: ESTO NO SE ENTENDE NADA.

Panel 12: DEBEMOS TRANSCRIBIRLO A UN LENGUAJE MAS COMPRENSIBLE.

3^{er} AÑO CICLO SUPERIOR
1^{er} CUATRIMESTRE



Consideraciones finales

Esta experiencia nos ha resultado por demás enriquecedora ya que facilita la comprensión y la creatividad y permite la internalización de los conceptos. Esto se traduce en la expresión de los contenidos en un lenguaje propio y casi cotidiano.

Como inconveniente, debemos mencionar que se requiere de un gran esfuerzo intelectual y de elaboración, difíciles de compatibilizar con la carga horaria de los alumnos, motivo por el cual seleccionamos cuidadosamente los temas.

Por otra parte, el rendimiento resulta notablemente superior como observamos en las pruebas finales. Esto se debe, probablemente, al tiempo que se destina para la reunión, el acuerdo y las discusiones de los temas, que generan aprendizajes movilizadores y significativos.

Bibliografía

- Arca, M. et al. Enseñar ciencias. Paidós 1990.
- Braslavsky, C. Y otros. Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de la identidad y de la identidad nacional. Ed. Norma.
- Cubero, R. Cómo trabajar las ideas de los alumnos. Díada, Sevilla. 1993.
- Deper, G. Y F. Zerigi. La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Ed. Paidós.
- Follari, R. Práctica educativa y rol docente. Ed. Aique ..
- Frigerio, G. Et al. Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca. Ed. Troquel.
- García, J. Y F. García. Aprender investigando. Díada, Sevilla.
- Jimeno Sacristán, J. Y A. Perez Gomez. Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid.
- Jurjo Torres. La organización relevante de los contenidos de curricula. Aique.
- Libaneo, J. Tendencias pedagógicas en la práctica escolar. Ed. Troquel.
- Merino, G. Didáctica de las Ciencias Naturales. El Ateneo.
- Merino, G. Enseñar Ciencias Naturales en el tercer ciclo E.G.B. Ed. Aique.
- Palladino, C. Apuntes de la U.N.L.P.
- Porlán, R. Constructivismo y escuela. Díada, Sevilla.
- Revista Zona Educativa. Ed. Ministerio de Educación de la Pcia. De Bs. As.β

CIENCIAS SOCIALES

ANEXO AL MARCO TEÓRICO. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES*¹

I. ÁREA HISTORIA

Dra. Susana Aguirre*²

La enseñanza de la historia en el contexto del Bachillerato de Bellas Artes, en el tercer ciclo, así como en el ciclo superior, es el resultado de una práctica docente, donde se está atento, en principio, a la indagación bibliográfica de reciente producción, con la finalidad de actualizar de manera permanente los marcos teóricos disciplinares. En este sentido, el giro historiográfico producido en los últimos años ha enriquecido a la historia como disciplina, aportando otros enfoques y nuevas formas de interrogar la realidad. Al mismo tiempo, el campo de los estudios sociales se ha descompartimentado, a consecuencia tanto de los trasvases de conceptos, ideas rectoras, marcos teóricos, entre las distintas ciencias, como también por el diálogo entre ellas entablado, generando redes de conocimientos intercambiables. No hay acuerdo en torno a si fue un cambio en los paradigmas, una crisis en las ciencias

* El Marco Teórico original, data de 1999 y fue elaborado por: *Jefa de Departamento: Prof. Ana María Acevedo – Area Historia, Coordinadora Area Filosofía: Prof. Analía Melamed, Coordinadora Area Geografía: Prof. Marcela Car.* Publicado en "Bachillerato de Bellas Artes – Ideas para una nueva educación". Abril de 2004.

² Jefe de Departamento de Ciencias Sociales.

sociales, o el surgimiento de nuevas prácticas historiográficas, las causales de la génesis de dicho proceso. Como resultado, la historia ha recuperado a otros protagonistas, obreros, campesinos, mujeres comunes, que, en tanto actores sociales contribuyeron -o contribuyen- a moldear la sociedad de su tiempo. Pionero en la apertura de este camino fue George Rudé, al que se le sumaron otros investigadores. La cultura de esa gente corriente, es decir, la de los grupos subalternos, se concibe ahora por los historiadores no como mero reflejo del modelo impuesto desde la clase dominante, sino que se contempla la acción del propio filtro o tamiz cultural del individuo. En suma, su experiencia moldea consciente o inconscientemente lo que incorpora. El caso del molinero Menocchio, analizado en “El queso y los gusanos” por Carlo Ginzburg, da cuenta de lo expresado.

Una historia que recupera su perdido sentido social, ocupándose de los problemas reales y trascendentes de la gente común, de los de abajo, es decir de la mayoría. En ese giro, se ha hecho foco en la cultura plebeya, la de los trabajadores en el siglo XVIII, entre quienes, según la tesis de Thompson esgrimida en “Costumbres en común”, la conciencia de la costumbre y usos consuetudinarios eran fuertes. En esas páginas, sus voces acalladas toman un protagonismo inusitado y nos hablan de sus esperanzas, pesimismo y luchas cotidianas. De igual forma, en la perspectiva del estudio de las clases subalternas, Ranahit Guha, profundiza su tratamiento desde la visión de los pueblos colonizados. En “Las voces de la Historia” nos presenta el caso de la India, abriendo una vía de análisis de las antiguas colonias del sudeste asiático, alejada de la mirada eurocéntrica, donde se rescata al sujeto subalterno y se desecha el concepto de hegemonía. En torno del historiador indio, se nuclearon a fines de la década de los setenta un grupo de investigadores, dando origen a Subaltern Studies, proyecto que hasta el presente ha producido diez volúmenes. Los protagonistas que cobran centralidad en los distintos ensayos son los grupos subordinados, que recobran sus voces acalladas por la visión elitista de la historia tradicional. El subalterno emerge ya no como sujeto pasivo y privado de conciencia, sino por el contrario, como agente activo y consciente, moldeando, creando y recreando la trama social en la que se desenvuelve su existencia. Guha, por otra parte, proporciona claves para el abordaje de las fuentes. Propone una lectura a contrapelo de los documentos emanados desde el poder, bucear por debajo del discurso estatista, sólo así sale a la luz la prosa de los insurgentes.

Varios investigadores influidos por Subaltern Studies, se han abocado al estudio de la historia latinoamericana, a tal punto que una de ellos, Florencia Mallon en Promesa y Dilema de los estudios subalternos: perspectivas a partir de la historia Latinoamericana, se pregunta “¿Qué está pasando?”, en

alusión a la adopción de una escuela historiográfica que no es europea, que ha nacido y desarrollado en otro país del Tercer Mundo.

El campo de la prehistoria, -donde la humanidad acredita mayor profundidad temporal- ha sido renovado con otros enfoques. De tal forma, la temática sobre el origen del hombre se ha visto enriquecida por el aporte de la genética; el mesolítico se nos presenta con entidad propia, no como una etapa de transición. Sedentarismo y cerámica, categorías analíticas con las que se enfrentaba el abordaje del neolítico, ya no son pertinentes. Por si fuera poco, una imagen de los cazadores recolectores viviendo al borde del hambre permanente, gestada desde la perspectiva que ponderaba la agricultura bajo el paradigma del progreso, se hizo trizas. Hoy sabemos que aquellos hombres, gran parte de su tiempo lo dedicaban al ocio. En gran medida, se ha vuelto sobre los mismos yacimientos, las mismas fuentes, lo que ha cambiado es la manera en que los investigadores se interrogan sobre los complejos fenómenos sociales.

Lo expuesto acotadamente hasta aquí, en referencia a los cambios operados en la teoría, redundante sobre nuestra práctica docente. El desempeño en el terreno de lo social, requiere estar al corriente de cuanto acontece con los marcos teóricos disciplinares, cuestión que no es azarosa. Constituye el punto de partida, y allí reside nuestro compromiso, en el camino de reafirmar el carácter experimental de los colegios dependientes de la U.N.L.P.

La función de la historia en el Bachillerato de Bellas Artes

La enseñanza de la historia en el marco del Bachillerato de Bellas Artes se inscribe en el camino de la formación de un alumno que piense críticamente, facilitando su pensamiento autónomo, de acuerdo al perfil de egresado planteado institucionalmente. El docente, en tanto opera como facilitador pedagógico, contribuye a crear las condiciones necesarias para que el alumno, al tiempo que construye su propio conocimiento, adquiera y aplique modos discursivos inherentes al campo de la disciplina, siendo capaz de analizar el entramado social, tanto en el pasado como en el presente, trasponiendo la frontera de la versión que se impuso, rescatando las voces y las versiones de otros actores sociales, frecuentemente olvidados por los relatos oficiales. Más aún, las competencias adquiridas lo colocan en situación no sólo de construir o comprender las problemáticas sociales, sino también de llevarlas a la práctica mediante el ejercicio en la toma de decisiones. Ahora bien, apuntando en esa dirección, ¿qué cuestiones se nos plantea como relevantes en la enseñanza de la historia?. Veamos.

- Poner en tensión los conceptos con los que se trabaja cotidianamente

en el campo de la disciplina, los cuales nunca son neutros, ya que responden a una intencionalidad. Surgen así cuestiones relevantes que el alumno debe discernir:

a) desde dónde o quiénes son los que definen.

b) qué se encubre con dicha definición.

- Priorizar el enfoque de la historia desde abajo, que incluye como protagonista a la gente corriente, cuyas voces han sido silenciadas, y que es hoy un campo de estudio en expansión, superadora de la historia centrada en los grandes hombres o escrita para alabar a los gobernantes.
- Reflexionar en torno a cómo la historia oficial ha contribuido a consolidar un proyecto, poniéndose al servicio de la clase dominante, borrando de sus relatos, entre otras minorías, a los negros, mestizos, indios.
- Reconocer el problema inherente a las fuentes con que trabaja frecuentemente el historiador. En ellas, por lo general están plasmadas las voces del poder que hablan con la finalidad de trascender y con frecuencia desde ese lugar se alude a los de abajo, es decir, el resto de los actores sociales que también contribuyeron a moldear la sociedad de su tiempo. No obstante esos juicios que se emiten sobre los otros, muchas veces nos informan más acabadamente acerca de quiénes hablan que de aquellas personas a las que se alude.
- Incluir en el ejercicio con las fuentes, su juzgamiento en términos de exactitud o falsedad.
- Comprender que los protagonistas de la historia no solamente se han limitado a vivir juntos: han creado una sociedad en la que vivir, estructura que al tiempo que constriñe también posibilita. En todo contexto social, el poder emerge como fuerza imperativa indicando la existencia de un conflicto, no obstante siempre existieron y existen intersticios que hacen posible la acción de los hombres que intentan transformarla.
- Reconocer la intencionalidad de los hechos sociales.
- Pensar otras alternativas posibles, propiciando la argumentación fundamentada, la discusión y la aceptación del disenso, reafirmando así la formación de un alumno con compromiso social y perspectiva hacia el futuro.
- Adherir en el tratamiento del currículum a las múltiples miradas.
- Identificar problemas o preocupaciones recurrentes en la vida de los hombres, tanto en el pasado como en el presente, así como las respuestas que cada sociedad consideró más apropiada o acorde a sus necesidades. Las migraciones, la alimentación, la tecnología, la pobreza, fueron y son cuestiones inherentes a la vida social, aunque no por ello debamos asumirlas como naturales.

- No perder de vista la naturaleza ideológica del conocimiento social.
- Organizar el currículum por nivel y ciclo, a partir de ejes vertebradores, es decir, de problemáticas que el docente considera relevantes, tanto en el pasado como en el presente, para su tratamiento en el espacio del aula con sus alumnos situación que en parte le permite llevar a la práctica su autonomía pedagógica.

Currículum y ejes vertebradores

Tercer Ciclo:

La organización de la currícula en el tercer ciclo se realiza con un criterio predominantemente propedéutico atendiendo a la necesidad de que el alumno adquiera las herramientas conceptuales y procedimentales propias del campo de la disciplina, con mayor complejidad a medida que se avanza en los distintos niveles, lo cual le permitirá posteriormente insertarse en el ciclo superior sin mayores dificultades.

En séptimo año, el eje estructurante en torno al cual se articula el tratamiento del currículum, es la dinámica de las sociedades, expresado a través del cambio social. El planteo abre la puerta para el abordaje de los grandes cambios acaecidos en la historia del hombre, desde su propia aparición en la tierra, hasta el surgimiento y consolidación de las sociedades clásicas. Resulta clave el tratamiento del tiempo histórico, también como eje vertebrador de la disciplina., aunque conscientes de que dicho concepto es complejo y de difícil aprehensión para el alumno. Por lo expuesto, amerita su inclusión en la currícula como un contenido en sí mismo.

En octavo año, la propuesta pedagógica jerarquiza la problemática de la marginalidad en el período medieval, lo cual facilita la conexión del pasado con el presente mediante un análisis comparativo, llegando a la incorporación de la exclusión como realidad social actual. Resulta pertinente también, en ambos tejidos sociales, la identificación de los mecanismos puestos en juego o no, para resolverla. No se descuida la dimensión de los imaginarios sociales, atendiendo a la representaciones mentales de los distintos actores sociales, ya sea aquellos que pertenecen a los sectores del poder, como a los de las clases subalternas.

Para comprender los procesos sociales, políticos y económicos desde el siglo XV hasta la consolidación de las formas capitalistas desarrolladas del siglo XIX y XX, en noveno año, se toma como eje al capitalismo. Ponderando el enfoque procesual, se advierten en su verdadera dimensión, las contiuidades y discontinuidades. Se parte del trabajo manual a domicilio hasta la irrupción de la fábrica, analizando las condiciones laborales, el salario, así como las relaciones entabladas en cada contexto entre los distintos actores

sociales. Se plantea el capitalismo a partir de un modelo de amplio espectro, tomando a Europa como centro, pero sin descartar la comparación con otras realidades que están fuera de ese marco espacial.

Ciclo Superior:

En primer año del ciclo superior, se aborda el contexto americano en el período indígena y colonial. Profundizar en ambos períodos, conocer la historia colonial, es discernir la raíz de los procesos que moldearon a la América Latina actual, ya que muchos de los problemas que la caracterizan, y su peculiaridad cultural, nacieron y se plantearon a partir de la conquista española y portuguesa. La resistencia es la problemática vertebradora, entendida en sus dos modalidades, en sentido amplio y acotado. En el primer caso, se atiende a las movimientos o estrategias sociales que emergieron como cuestionadores del modelo imperante. En la segunda versión, se presta atención al campo cultural, de singular importancia en el caso de indígenas y negros. En este vía de análisis, salen a la luz los procesos dinámicos puestos en juego por aquellos protagonistas de la historia, tendientes a controlar los recursos culturales propios, o a la apropiación e innovación de recursos culturales ajenos, los cuales resignificados en el seno de la propia cultura, permitieron, y aún permiten, la construcción de un “nosotros”. El problema de la resistencia en el pasado, tiende un puente para su tratamiento en la actualidad, a partir de estudios de casos, como Chiapas, Bolivia, Ecuador.

El período de 1810-1880, especialmente centrado en la Argentina, se trata en segundo año. El Estado-Nación es la problemática en torno a la cual se articulan los contenidos de la propuesta pedagógica. Si bien se lo profundiza en relación a nuestro país, no deja de observarse, que su conformación asumió características similares en el resto de América. Hurgando en el pasado, se encuentran elementos que permiten comprender en otra dimensión, la actual crisis del Estado- Nación, las nuevas búsquedas de representación, los problemas de la alteridad. En ese marco, se visualizan qué proyectos se discutieron, cuáles triunfaron, qué tipo de representaciones construyeron, qué intereses amalgamaron y quienes quedaron excluidos, herramientas válidas para el análisis de la realidad actual.

La historia argentina entre 1880 y 1945, que es también la de toda América, sin desvincularla del contexto internacional al que se encuentran estrechamente ligadas, son los contenidos abordados en tercer año. Los ejes estructurantes son los conceptos de orden y progreso que permiten articular las diferentes escalas de análisis (internacional, continental, nacional), los cuales rebautizados, reemergieron en la acción e ideología de otros portadores sociales, pero seguían expresando las condiciones de reproducción del mismo orden social capitalista.

En cuarto año, enmarcada en la historia universal y latinoamericana, se profundiza el análisis de la historia argentina contemporánea desde 1930 en adelante, tomando a la crisis del Estado Benefactor y el impacto de las políticas neoliberales como eje vertebrador. El tema del dificultoso camino hacia la construcción de la democracia en nuestro continente, es analizado a través del populismo, por medio del estudio comparado de los casos de Argentina y Brasil. En su tratamiento se llega hasta el momento actual, donde se advierten con claridad, el costo social de las políticas que priorizan el libre mercado, pero también las nuevas formas de resistencia continentales, los movimientos sociales, que preconizan la búsqueda de caminos alternativos gestados desde abajo, para abandonar, a pesar de las presiones, este modelo devastador.

Instrucción Cívica:

En tercer año el proyecto pedagógico de la asignatura plantea la problemática: Redefiniciones acerca del Estado en función de la protesta social. Tomando al Estado como eje, se lo analiza en su función, no de árbitro, sino de mediador. Su accionar frente a las protestas sociales actúa bajo formas jurídicas y/u otras. Aparece así una imagen de un Estado que no está ausente ni debilitado, sino más bien gozando de muy buena salud.

El docente como investigador

El carácter experimental de los colegios preuniversitarios se articula en el caso del Bachillerato de Bellas Artes con el trabajo en equipo, la reflexión sobre nuestras propias prácticas, la definición con los pares de las problemáticas articuladoras de los contenidos programáticos y la figura del docente investigador. La investigación, ya sea del acervo bibliográfico o mediante un trabajo de campo, se realiza en la búsqueda de propuestas innovadoras previendo el impacto áulico y el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La difusión de las experiencias en ámbitos académicos-científicos se considera como instancias valiosas que abren la posibilidad de intercambiar ideas y someterlas a la crítica de otros colegas externos a la institución.

II. ÁREA DE FILOSOFÍA.

Dra. Analía Melamed*

Las asignaturas del área refuerzan su propósito común de contribuir a la formación de un pensamiento crítico en los alumnos, entendiendo por éste:

- a) Autocrítica. Se retoma la perspectiva kantiana de que la razón debe realizar un análisis de sus propias condiciones de posibilidad y límites de desarrollar conocimiento.
- b) Uso preciso del lenguaje, tanto del lenguaje técnico específico como del lenguaje natural. Como lo señala H. Marcuse, un lenguaje empobrecido limita la posibilidad del pensamiento y, sobre todo, del pensamiento crítico.
- c) Rigor argumentativo, lo cual hace posible fundamentar posiciones propias y defenderlas así como permite un mejor diálogo intersubjetivo. La capacidad de crítica y autocrítica, el uso riguroso y preciso del lenguaje, son las bases fundamentales para desarrollar o mejorar las competencias comunicativas.

* Coordinador Área Filosofía.

En este marco general, se desarrolla anualmente la renovación, parcial o total, de los programas. Asimismo, esto implica establecer qué significa actualizar una disciplina. En este sentido, se trata, o bien de ajustarlos sobre la base de una hipótesis general sobre el modo de optimizar su dictado, o bien, en el caso de tratarse de docentes investigadores, de trasladar a los programas algunos aspectos de los avances en su investigación. En todo caso, en las instancias de modificación de programas de las diferentes asignaturas se debate en torno a los siguientes criterios y modelos en la selección de sus contenidos:

1) Filosofía:

En la tarea compleja de seleccionar y relacionar los contenidos de una materia como filosofía, que constituye en este caso una introducción a la disciplina, se ponen en juego distintas concepciones de la filosofía y de las posibilidades de su enseñanza. En principio se presentan dos posibles modelos:

- a) Programas estructurados según criterios exclusivamente sistemáticos. Tienen la ventaja de ofrecer la posibilidad de contrastar diversas posiciones en relación a un problema y permiten una fuerte acentuación en los aspectos argumentativos. Su dificultad consiste en que requieren una cantidad de conocimientos previos. Así, entre los supuestos más elementales para el desarrollo de estos programas, se debe mencionar que los alumnos ya deberían contar con conocimientos históricos razonablemente sólidos, y también nociones básicas de la historia de la filosofía, de manera de presuponer el contexto histórico de los autores y corrientes filosóficas tratados.
- b) Programas estructurados según un criterio exclusivamente histórico. Permiten complementar la formación en historia de los alumnos así como la contextualización política, social y económica de autores y problemas. Las dificultades de este modelo de programa radican en lo que se podría llamar la hipercontextualización de los problemas y autores, es decir, en caer en visiones reduccionistas que en general suelen perder de vista o postergar algunos aspectos específicamente filosóficos, tales como el lenguaje técnico o la argumentación.

La confrontación de estos dos modelos pone en evidencia que es necesario intentar un modelo de organización de los contenidos mixto. Pero por otra, es manifiesto que proponer un programa de Filosofía, como se dijo, implica también responder a la ardua cuestión sobre qué es la filosofía y cómo presentar la filosofía hoy. Resulta imprescindible también establecer el papel de la filosofía en el contexto de los lenguajes adocenados y del pensamiento débil, impuestos sobre

todo por los medios masivos de comunicación, y en este sentido, destacar su fuerte impronta contracultural. Con este propósito resulta enriquecedor exponer críticamente afirmaciones recientes del filósofo contemporáneo Roberto Espósito:

*Pienso en lo que Foucault llamó **ontología de la actualidad**, retomando de manera original la fórmula hegeliana del **propio tiempo apprehendido con el pensamiento**. Ciertamente, son muchos los estilos del trabajo filosófico, pero una filosofía que no parta de una interrogación radical sobre el propio presente, sobre lo que lo connota y lo transforma de modo esencial, pierde gran parte de su sentido. Y no hay duda de que la política, de cualquier modo que se la entienda (como relación o como conflicto, como comunidad o como guerra) está cada vez más en el centro de nuestra vida. Incluso en el sentido radical de la reflexión biopolítica. El punto de vista del que parte mi reflexión, como la de Agamben, es que hoy no tiene más sentido una práctica filosófica centrada sobre sí misma, dedicada a recorrer su propia historia o absorta en problemas de lógica abstracta. En este sentido, Georges Canguilhem, autor cercano a Foucault, pudo escribir que ‘la filosofía es una reflexión para la cual toda materia extraña es buena. Más aún, podríamos decir: para la cual toda materia buena tiene que ser extraña’. Y Gilles Deleuze consideraba que ‘El filósofo tiene que llegar a ser no-filósofo, para que la no-filosofía se convierta en la tierra y el pueblo de la filosofía’...¹*

Es valiosa la idea del autor de que la filosofía debe ser, ante todo, una reflexión radical sobre el propio presente y que esta interrogación tiene consecuencias políticas, sociales y aún artísticas. Sin embargo, si se trata de una interrogación filosófica sobre el presente, el enfoque o la perspectiva filosófica debe aprenderse de la propia historia de la filosofía. El estudio de la historia de la filosofía, lejos de ser una práctica “endogámica”, es el que provee de herramientas intelectuales fundamentales para una reflexión seria sobre el presente. Por otra parte, ¿cómo podrían leerse las relaciones con sus propios tiempos de Platón, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel o Nietzsche sino con las consecuencias políticas, sociales y artísticas ya señaladas? No parece posible, además, que se pueda llevar a cabo una reflexión filosófica radical sobre tema alguno de manera espontánea. Pues si como dice Deleuze el filósofo tiene que llegar a ser no-filósofo, sin embargo debemos agregarle que para ser no-filósofo es indispensable que primero llegue a ser filósofo.

Es rescatable para las propuestas de programas de Filosofía el énfasis en el presente como punto de partida y punto de llegada de la reflexión filosófica. Fi-

nalmente, de una presentación de concepciones filosóficas polémicas, de sus interrelaciones y su pertenencia a distintas tradiciones filosóficas, pueda hacerse patente lo que marca de manera definitiva a la época contemporánea: una cultura de rupturas y quiebres, que como tal se encuentra signada fundamentalmente por la incertidumbre generada por las tensiones entre los avances en campos de la ciencia, la tecnología, etc. y los horrores de la miseria, la violencia de distintos signos, etc. De manera que, si por un lado, el pensamiento filosófico es uno de los planos en los que se manifiestan los rasgos ambiguos de nuestra época, ella constituye también una de las pocas visiones que permite echar algo de luz, ya que no resolver, sobre las oscuridades de nuestro tiempo. Por otra parte, tampoco es posible caer en una postura irracionalista, sino por el contrario, rescatar al conocimiento crítico, por sus posibilidades de auto examen y de establecer sus propios límites.

2) *Psicología:*

Los profesores de la asignatura en los proyectos programas elaborados en los últimos años han destacado en la selección de contenidos la relevancia de las siguientes cuestiones:

- a) la necesidad de mostrar la coexistencia de una diversidad de paradigmas en la disciplina;
- b) la relevancia de explicitar y tratar cuestiones epistemológicas básicas, en particular las derivadas de la mencionada heterogeneidad de paradigmas;
- c) la caracterización de la Psicología como una disciplina científica con unos métodos y objeto que le son propios;
- d) la valoración del rigor científico en las producciones específicas.

El enfoque disciplinar utilizado para la selección, organización y jerarquización de los contenidos apunta a introducir a los alumnos a una lógica y discurso de tipo universitario. Por un lado esto tiene como objeto un desarrollo y formación rigurosos en lo referente al campo de la ciencias sociales. Por el otro lado, se pretende distinguir a la Psicología como ciencia de los diversos discursos pseudo psicológicos que desde los medios masivos de comunicación difunden una imagen superficial y banal de la disciplina.

3) *Seminario de Estética:*

El seminario de Estética tiene como objeto proponer un espacio curricular específico, donde se desarrolle una reflexión sobre el arte, principalmente desde una perspectiva filosófica. Este seminario, tal como está planteado, tiene un carácter original e innovador y de ahí que se trate de una propuesta eminentemente experimental.

Algunas de las alternativas de selección de contenidos para el dictado de la materia son:

- a) la estética de los filósofos;
- b) la estética de los artistas;
- c) la concepción del arte que se desprende de las obras mismas.

En el marco de una visión general de la enseñanza de la estética, donde se apunta a tratar las cuestiones sobre arte no de manera puramente especulativa sino ligada a las diferentes obras y disciplinas artísticas, el seminario se plantea como una instancia teórico-práctica. En ella los alumnos encuentran los instrumentos teóricos adecuados para analizar el hecho artístico desde un doble punto de vista: como receptores y como productores de obras. Consecuentemente, se decide que los elementos teóricos deben ser elaborados a partir de la lectura y el debate sobre los textos mismos de los autores que reflexionaron sobre el arte. En este marco, se opta por tomar tanto filósofos como artistas y, en el caso de los artistas, se distinguen aquellas reflexiones sobre su propio arte y, sobre todo, lo que se desprende de sus producciones artísticas, (planos que no siempre coinciden), por ejemplo Proust, Wagner, Balzac, Baudelaire, Fellini, Beethoven, Chopin, Bach, Mozart, Leonardo. También se consideran los aportes de ciencias tales como la psicología, la semiología y la sociología, de modo de establecer conexiones con las otras asignaturas, pero evitando caer en posiciones reduccionistas.

Alternativas en cuanto a la organización del programa y para el dictado de la asignatura:

- 1) la organización de los contenidos del programa en torno a una única cuestión a partir de la cual se articulan diversas corrientes y autores;
- 2) implementación de un cronograma de exposiciones de temas del programa por parte de los alumnos, siguiendo en la medida de lo posible, la metodología de un seminario;
- 3) la realización optativa por parte de los alumnos de trabajos relacionados con temáticas del programa donde pudieran establecer vínculos con cuestiones u obras artísticas propias o de su interés.

4) *Lógica de los discursos:*

Desde una concepción de la lógica entendida como el espacio curricular específico, dedicado a reflexionar sobre las reglas y criterios, que permiten diferenciar y evaluar los buenos de los malos razonamientos o argumentos, los profesores de la asignatura han propuesto un desplazamiento en el enfoque de sus ejes temáticos. Se intenta complementar los análisis de los razonamientos deductivos y de los desarrollos de la lógica formal, con el estudio de la cuestión

de la argumentación. Esto responde al propósito de trabar una vinculación más próxima con el lenguaje natural y el discurso cotidiano, sin descuidar las nociones fundamentales de la lógica formal, como son, por ejemplo, razonamiento y validez. Por otra parte, esta modificación permite examinar una gran variedad de argumentos, así como plantear el carácter problemático de ciertos criterios, en relación a los aspectos contextuales en su formulación de los argumentos.

5) *Formación ética y ciudadana:*

La selección de contenidos se modifica año a año en relación a intereses manifestados por los alumnos de acuerdo a la modalidad implementada en el dictado de la materia. No obstante, se subrayan los siguientes criterios generales:

- a) Proporcionar un encuadre filosófico a las problemáticas planteadas.
- b) Enmarcar las distintas posiciones sustentadas en su relación con diversas corrientes filosóficas.
- c) Distinguir los aspectos psicológicos y sociológicos de las cuestiones pertenecientes a una dimensión descriptiva, del plano ético, perteneciente a la dimensión prescriptiva, de manera de evitar reduccionismos y enfocar adecuadamente el perfil eminentemente filosófico de la asignatura.
- d) Destacar el carácter propedéutico de la asignatura, sobre todo en relación a Lógica de los discursos de 1° año del ciclo superior, de allí que se debe enfatizar el aspecto lógico argumentativo en el tratamiento de las cuestiones, sobre todo en la detección de falacias formales y no formales. Resulta imprescindible señalar que el pensamiento crítico, que se pretende formar en los alumnos, depende más del desarrollo de la dimensión lógico-argumentativa, que de un enfoque centrado en la repetición de contenidos, sean estos cuales fueren.

Citas

- ¹ “Toda filosofía es en sí política” Entrevista de Edgardo Castro a Roberto Espósito en *Ñ Revista de cultura*. N.º 76, 12 de marzo de 2005, p. 13.

III. ÁREA DE GEOGRAFÍA.

Prof Pablo Araujo*

El objeto de estudio de la Geografía como ciencia se construye a partir de las transformaciones que las sociedades realizan en el con el paso del tiempo. Desde el desarrollo de las primeras prácticas económicas, el espacio ha proporcionado a los diferentes grupos sociales aquellos elementos pasibles de apropiación y utilización para la generación de riqueza. La utilización de los recursos naturales y el complejo desarrollo de las actividades productivas a lo largo de la historia, ha posicionado al espacio como resultado de la acción social, como una producción humana, como manifestación de cultura y como objeto de lucha entre intereses sociopolíticos contrapuestos.

La Geografía como disciplina es un ámbito de elaboración de explicaciones acerca de la realidad mundial, regional, nacional y local que nos ayuda a perfilar acciones hacia un futuro concreto en la relación de la sociedad con el territorio. Es por ello que la enseñanza de la Geografía en el Bachillerato de Bellas Artes está orientada a la construcción de competencias que

* Coordinador Sección Geografía.

permitan a los alumnos poseer una mirada geográfica crítica frente a las problemáticas socio-espaciales de las cuales participan y sobre las que tendrán en el futuro capacidad de decisión.

El objeto de estudio de la Geografía es el espacio geográfico entendido como el territorio transformado por la sociedad, humanizado en el proceso de sus diversas actividades productivas, una porción de superficie terrestre devenida en una mercancía propia del capitalismo, y parte integrante de un mundo enredado en la globalización de este sistema socioeconómico. La Geografía busca explicar ese mundo que, guiado por las leyes que el capital impone, concibe al espacio como una mercancía, un producto, una construcción de la sociedad.

Nuestra ciencia se encuentra atravesando desde hace algunos años un período de crisis, entendido como un momento en que resulta imperioso tomar decisiones respecto a los caminos que se han de recorrer, una instancia de redefiniciones, una etapa en que las bases teóricas tradicionales de la disciplina son puestas en duda. No puede concebirse este momento como un período de transición en la medida en que no resulta ser un recorrido intermedio hacia un destino con sentido determinado. La particularidad que atraviesa a la Geografía de este siglo es esa situación de indeterminación, propia de los tiempos de fluidez que la caída de las bases modernas han traído.

El descreimiento generalizado de la noción de desarrollo, la desconfianza en el poder del conocimiento científico, el pesimismo frente al futuro y la pérdida de legitimidad del poder político instituido son las singularidades propias del actual contexto histórico social en el que situamos la construcción de la geografía contemporánea

En este contexto es en el que se manifiestan las diferentes concepciones críticas de la Geografía, no entendidas como una sola geografía sino como distintas representaciones, que como resultado de la interlocución con la realidad, buscan generar explicaciones acerca de lo que al espacio de hoy le sucede.

La enseñanza de la geografía desde una posición crítica encuentra su punto de partida en el diálogo con la realidad. Es por ello que la visión crítica aplicada a la enseñanza de la Geografía debe partir del análisis de la realidad propia del alumno, el contexto en el que el mismo vive, las particularidades de su percepción de la realidad de acuerdo a su edad, con la consideración de la variable evolutiva y teniendo en cuenta como componente de análisis sus intereses existenciales. Cuando nos referimos a la realidad no sólo pensamos en el contexto socio-espacial inmediato en el cual el joven vive su vida, sino también su ciudad, su nación y el espacio mundial en el cual ésta se encuentra intensamente entramada.

La enseñanza de una geografía desde una posición crítica no puede

entonces sintetizarse en una corriente precisa, sino que como característica fundacional posee una pluralidad dinámica en constante reconstrucción. La enseñanza crítica de la geografía supone la no adscripción a modelo alguno, ya que la creatividad, la innovación y la actualización constante se entretrejen como componentes de la relación dialógica entre el profesor, el alumno, la realidad y el pensamiento.

La práctica de la enseñanza de la Geografía en el Bachillerato considera dos elementos que resultan clave. En primer lugar, el desarrollo psicogenético de los alumnos y sus consecuentes posibilidades de abstracción. Por ello, el diseño curricular de los primeros años propone la construcción de la mirada geográfica haciendo hincapié en ciertas problemáticas locales asibles para los alumnos. Se busca que las abstracciones necesarias para comprender la dinámica del espacio geográfico puedan ser construidas por los alumnos teniendo ejes de referencias concretos y geográficamente accesibles. El otro elemento clave es la activación de aquellos resortes que despiertan en los alumnos el abordaje crítico de la realidad en la cual están inmersos, son partícipes y creadores.

El alumno estudiante de Geografía en el Bachillerato es concebido como un actor del proceso de construcción del espacio social y como un crítico activo de ese mismo proceso del cual es parte.

El profesor del Bachillerato busca favorecer en los alumnos el desarrollo de potencialidades críticas a partir de planteamientos concretos acerca de la realidad geográfica a diferentes escalas y con una creciente complejización de las categorías de análisis interactuantes.

El profesor se plantea como un creador y no como un reproductor de apariencias de hechos, se sitúa como un develador de esencias de procesos de construcción de espacio, alejándose de la estructura jerárquica dada por el saber y en el camino de búsqueda de la igualdad de las inteligencias

MARCEL PROUST: IMITACIÓN, ORIGINALIDAD Y APRENDIZAJE ARTÍSTICO.

Dra. Analía Melamed

*“Cada escritor debe hacer su lengua como cada violinista
está obligado a hacer su sonido”
Marcel Proust*

Estrechamente ligada a las preguntas sobre el modo de ser del arte y a los criterios por los cuales se considera artística una obra, se encuentran las cuestiones sobre la creación y recepción, así como sobre la posibilidad de alguna enseñanza en arte. Marcel Proust forma parte de una serie de artistas que reflexionan sobre el arte dentro del arte mismo y de cuya obra, por tanto, pueden extraerse respuestas, siempre hipotéticas y conjeturales, para los interrogantes estéticos. *En busca del tiempo perdido* ha sido considerada a menudo como la historia de una vocación. Según Gerard Genette, por ejemplo, la trama de esta novela que se desarrolla a lo largo de siete tomos puede ser resumida del siguiente modo: “Marcel deviene escritor”¹. En efecto, el intrincado camino del héroe hacia la concreción de su obra constituye una de las líneas centrales de la novela y en

este sentido puede leerse en ella una reflexión sobre las condiciones de posibilidad del aprendizaje y de la enseñanza en arte, que sin ser autobiográfica, no es ajena al camino recorrido por el propio autor.

La originalidad de las obras, su carácter innovador, constituye un aspecto fundamental de la estética de Proust. Las obras de un artista conforman un universo único y singular, desconocido hasta el momento de su creación. De ahí que sean desconcertantes para sus contemporáneos, incomprendidas, y hasta rechazadas pues contradicen los criterios y cánones establecidos en su época. Y como sostiene sobre los cuartetos de Beethoven, es la obra misma la que debe conformar su propio público, imponer los criterios según los cuales debe ser juzgada, una tarea que puede llevar décadas o siglos, o aún fracasar. Por tanto, el reconocimiento siempre es posterior al artista, quien, como se ve en episodios de *En busca del tiempo perdido*, y también en muchos casos de la historia del arte, suelen ser ignorados y hasta despreciados durante su vida. Pero el artista original debe lanzar su obra al porvenir.

Para crear el universo único que son las obras todo artista inicia un camino individual en el cual no pueden estorbar ni ayudar los esfuerzos de ningún otro. Y además, cuando crea, debe olvidarse de todo porque, afirma Proust, lo que se sabe no es de uno. De modo que dado el carácter innovador y de ruptura con los criterios establecidos, no hay, ni puede haber, enseñanzas o recetas para la creación.

Que el ser artista no se enseñe no significa que el camino hacia el arte no sea complejo y de resultados inciertos. Por el contrario, el lograr cada uno su propio sonido o su propia lengua implica una lucha en varios frentes. Posiblemente una de los más arduos sea la que se libra contra la autoridad y el poder de los maestros, es decir, contra la tradición artística, contra los autores venerados e inevitables. Y en la conquista de sí como artista Proust utiliza un recurso curioso si se tiene en cuenta su valoración de la originalidad como criterio estético: enfrenta la autoridad artística de la tradición con la imitación, en particular, una técnica imitativa que se conoce como *pastiche*.

Se puede decir que Proust fue un imitador genial y, más aún, que la imitación constituye un aspecto fundamental en su formación como artista. Si bien, como sostiene Jean Milly, la imitación es una disposición permanente en él, hay un “período de pastiches” en su génesis como artista, entre el año 1908 y comienzos de 1909.² Es la época de los primeros esbozos de *En busca del tiempo perdido*, y cuando se debate entre escribir literatura o filosofía, según podemos leer en *El Carnet de 1908*. Este es, pues, también el período de la escritura de la mayor parte de los pastiches de lo que se llama *El affaire Lemoine*. El asunto, tomado de las páginas policiales de los diarios de la época, trata de una estafa célebre: Lemoine vende por una cifra millonaria una supuesta receta para

convertir piedras en diamantes. Proust toma este episodio y lo relata al modo de Balzac, Flaubert, Regnier, Michelet, Sainte Beuve, Saint-Simon, Goncourt. Muchos de estos textos los publica en *Le Figaro* y en 1919 los reúne en un libro. Otros quedan inéditos.

Según Gerard Genette el pastiche es un tipo particular de relación entre textos en el cual un texto, hipertexto, imita el estilo de otro, hipotexto, modificando su contenido y sin función satírica.³ Tal sería la diferencia fundamental entre parodia y pastiche: en estos últimos prevalece la función crítica sobre la función satírica, aunque en los pastiches de Proust, siempre hay un tono de ironía burlona.

La elección de los modelos no es casual: son los escritores admirados por Proust o, como en el caso de Sainte Beuve, el crítico de mayor influencia en la época. Toma, pues, como objeto de imitación, pero también de burla, la tradición literaria, los autores venerados. En este contexto se entiende lo que, en una carta a Ramón Fernández, Proust sostiene sobre el pastiche: “se trata para mí sobre todo de un asunto de higiene; es necesario purgarse del vicio natural de la idolatría y de la imitación.”⁴ Así, respecto de la “intoxicación flaubertiana” de la que se siente víctima, el pastiche tiene, dice, una virtud “purgativa, exorcizante.”⁵ Este poder curativo se debe al hecho de que permite mediante la imitación voluntaria suprimir la imitación involuntaria. Si la imitación puede ser la consecuencia no querida de la admiración, resulta necesaria por tanto su purificación en los pastiches. Paradójicamente la enfermedad se cura con más enfermedad. El propósito de purificación muestra, también, que Proust advierte aspectos inconscientes en la creación y una limitación de la intención del autor. Sin embargo la terapia del pastiche no lo cura sino que, por el contrario, como se ve en la novela principalmente en la construcción de los personajes, lo convierte en un especialista.

Los textos de los pastiches de *El affaire Lemoine* en general no han sido considerados por la mayoría de los críticos como anticipos fundamentales de la estética que Proust expusiera ficcionalmente en *En busca del tiempo perdido*. Sin embargo, allí se insinúan las líneas centrales de su concepción del arte.

En primer lugar, la imitación requiere de la determinación de aquello que se considera específico en un autor. En este sentido, lo que se desprende de los pastiches es que lo propio de la obra de un autor no se encuentra en los temas o contenidos que trata, sino en su estilo. Si bien la noción de estilo no tiene un sentido cerrado y unívoco en Proust, en general aparece vinculado con una cuestión de óptica. En efecto, y en particular en textos sobre Flaubert, Proust le da al concepto de estilo una impronta kantiana: el estilo revela una forma de ver original.⁶ La óptica propia del artista se expresa en una sintaxis deformada, un lenguaje singular: en literatura, los tiempos de verbos, los pronombres, las

conjunciones, les dan un acento único al texto, una especie de musicalidad que el *pasticheur* puede captar y plasmar en sus propios textos.

Es así que, en segundo lugar, en los pastiches se manifiesta una inteligencia para el arte estrechamente ligada a la intuición y la sensibilidad, lo que Milly denomina la inteligencia de las relaciones. En este don de captar el acento propio de los artistas, las cadencias, lo común en los diversos textos, en el talento para percibir aquello que le da unidad e identidad a obras heterogéneas, se expresa una capacidad más general: la de percibir los lazos ocultos que ligan a objetos y seres en apariencia distantes en el espacio o el tiempo. Esta inteligencia de las relaciones se vincula estrechamente con la memoria involuntaria. Leer es también un ejercicio de la memoria. Una cierta musicalidad de un texto evoca inmediatamente en el lector otros textos con el mismo “aire de familia”. Se trata del fenómeno de las reminiscencias, donde se descubren analogías que rompen el orden habitual y las continuidades espacio-temporales y en las que azarosa y sorpresivamente convergen un instante del presente con uno del pasado. La novela proustiana se desenvuelve toda a partir de una experiencia de este tipo: el célebre episodio de la magdalena sumergida en el té cuyo sabor evoca para el héroe un yo de la infancia en Combray y junto a él el mundo y los seres amados de la niñez.

Para Proust, además de la tarea de purificación, los pastiches son “crítica en acción”. De manera que otro aspecto relevante de estos textos es que ponen de manifiesto su concepción sobre la compleja cuestión de la crítica de arte. Porque ¿en qué términos puede referirse un crítico a una obra?, ¿cómo se puede traducir en un lenguaje no artístico el lenguaje singular de la obra? En sentido estricto, para Proust sólo se puede hablar de una obra desde otro lenguaje artístico, la auténtica comunicación es una comunicación entre artistas. El espíritu didáctico, la importancia de las relaciones sociales, los mundos financieros y de la bolsa de Balzac o las metáforas mediocres y los climas de Flaubert, entre otros, son los rasgos que se enfatizan burlescamente en los pastiches: “*Werther* es de Goethe” le hace decir a Balzac en el pastiche respectivo. La misión de todo crítico consiste, en consecuencia, en poner ante los ojos del lector los rasgos esenciales del genio de un escritor.

Es interesante señalar que el status teórico de la crítica de arte, así como su papel y legitimidad resultan cuestiones controvertidas hasta nuestros días. En este sentido, Proust al sostener que sólo se puede hablar de arte desde otro lenguaje artístico adelanta concepciones que son sustentadas actualmente. Por dar un ejemplo muy reciente, J. Rancière en un nota publicada en ocasión de la presentación de su ensayo *El inconsciente estético* afirma que en la crítica de arte “se dice que una obra es bella y por qué es bella pero se constituye algo así como otra obra. La crítica se vuelve ella misma una obra,

como un complemento agregado a la obra y requerido por ella.”⁷

La técnica del pastiche hace explícito este hecho de que la auténtica crítica debe ser artística y que sólo desde una obra se pueden iluminar aspectos de otras. Pero además, muestra hasta qué punto en toda creación suele haber un componente de crítica, así como de recreación o de rechazo de otras obras, es decir, que no hay una insularidad absoluta de los mundos artísticos. No se puede hacer arte sino dentro del arte mismo y la originalidad es una conquista en relación con otras obras originales.⁸ Es lo que Harold Bloom ha tratado en *La angustia de las influencias*: la condena de los poetas a constatar sus más íntimos anhelos fuera de sí mismos, en otros poetas. Se trata de la tarea inexorable de encontrar sus propias palabras dentro del lenguaje de los otros, en el marco de una tradición artística en la que sólo un poeta fuerte puede distinguir su lenguaje personal y transformarlo en un lenguaje necesario para las siguientes generaciones. Los artistas extraordinarios son aquellos que logran superar la contingencia e imponer su modo distinto de mirar, su lenguaje, sus sonidos, provocar en el arte, diría Proust, una catástrofe geológica. Sobre esta lucha con la autoridad artística que se establece en la obra misma sostiene Bloom “La angustia de las influencias no es una angustia relacionada con el padre, real o literario, sino una angustia conquistada en el poema, novela u obra de teatro. Cualquier gran obra literaria lee de una manera errónea – y creativa, y por tanto malinterpreta, un texto o textos precusores.”⁹ Y “La angustia de las influencias cercena a los talentos más débiles, pero estimula al genio canónico”.¹⁰

Las obras de los diversos artistas, como un juego de espejos se iluminan unas o otras, crean sus propios precusores, se redescubren o ignoran. Y eso es lo que Proust ha realizado en su novela: un texto escrito con otros textos, una enorme reescritura de la literatura pero también de la música, de la pintura, de la arquitectura, del teatro. Un gran pastiche de la historia del arte, donde el autor se pierde constantemente, se nihiliza, para resurgir, según se viera Proust mismo, como una costurera, que une retazos que conforman una pieza única y original¹¹.

En consecuencia, ¿cuál es el aprendizaje artístico posible? Por una parte, el héroe de la novela, acertadamente, elige ir tras las muchachas en flor a dialogar con un pintor reconocido. Es que los artistas no pueden enseñar su arte ni transmitir reglas para la creación. No obstante la educación estética parece una condición necesaria para la formación del artista, no sólo porque proporciona ciertos conocimientos técnicos sino porque, y fundamentalmente, es el modo de aproximarse a las obras de la historia del arte. Pues si hay alguna enseñanza esta debe extraerse del contacto con las obras, pero no porque en ellas haya una verdad a descubrir sino porque constituyen una

incitación a la búsqueda artística, un llamado a la creación. Por lo tanto, si bien para Proust el ser artista no es enseñable y el camino hacia el arte es personal, habría un encuentro ineludible: el reconocimiento de sí en y a través de las obras.

Citas

- ¹ “... l’Odyssée ou la Recherche ne font d’une certaine manière qu’amplifier (au sens rhétorique) des énoncés tels que Ulysse rentre à Ithaque ou Marcel devient écrivain” G. Genette, “Discours du récit” en *Figures III*, París, Seuil, 1972, p. 75.
- ² *Les Pastiches de Proust*. Edition critique et commentée par Jean Milly. Paris, Armand Collin, 1970.
- ³ Gérard Genette, *Palimpsestes La littérature au second degré*. Paris, Ed. du Seuil, 1982.
- ⁴ Citada por Milly en *Op. Cit.* p. 37.
- ⁵ “A propos du ‘Stylo’ de Flaubert” en *Essais et articles en Contre Sainte- Beuve précédé de Pastiches et Melanges et suivi de Essais et articles*. Edición establecida por Pierre Clarac e Yves Sandre. París, Pléiade, 1971, pp. 586-600.
- ⁶ Cf. “A propos du ‘Stylo’ de Flaubert”, *Op. Cit.*
- ⁷ “El arte de eludir una definición de arte” entrevista a Jacques Rancière de Ivana Costa en *Ñ. Revista de cultura*. Año II, N° 85, 14/5/05, p. 26.
- ⁸ Resulta curioso también de qué modo la misma técnica del pastiche, en contextos diversos, puede ser interpretada de manera diametralmente opuestas. Así, Frederic Jameson sostiene en “Posmodernismo y sociedad de consumo” que “uno de los rasgos más importantes en el posmodernismo actual es el pastiche”⁹. Luego de describir el pastiche en los mismos términos de Genette como imitación estilística sin una intención satírica, afirma que ya no es posible sostener la noción de estilo como marca personal de un individuo pues luego de la muerte del sujeto, ya no hay ni un mundo ni un estilo propio que expresar y tal vez nunca lo hubo. De lo cual concluye: “ De aquí, una vez más, el pastiche: en un mundo en el que la innovación estilística ya no es posible, todo lo que queda es imitar estilos muertos, hablar a través de máscaras y con las voces de los estilos en el museo imaginario. Pero esto significa que el arte contemporáneo o posmodernista va a ser arte de una nueva manera; aún más, significa que uno de sus

mensajes esenciales implicará el necesario fracaso del arte y la estética, el fracaso de lo nuevo, el encarcelamiento en el pasado.” Frederic Jameson, “Posmodernismo y sociedad de consumo” en Hal Foster (comp.), *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós, 1986, pp.170-172.

¹⁰ Harold Bloom. *La angustia de las influencias*. Caracas, Monte Avila, 1991, p. 18.

¹¹ °Op. Cit. p. 21.

¹² Marcel Proust, “Swann expliqué par Proust” en *Essais et articles*, Op. Cit, p. 957.

JACQUES RANCIERE: EMANCIPAR O EMBRUTECER

Prof. Claudio M. Arca

Es probable que la propuesta del filósofo francés Jacques Rancière no sea compartida en su totalidad, pero al menos nos brinda elementos para reflexionar sobre nuestras propias prácticas docentes.

Jacques Rancière recupera la figura de Joseph Jacotot, un maestro francés del siglo XIX, para insertarla en un debate que se produce en Francia en la década del 80 en torno a la reducción de las desigualdades en la escuela. Por entonces, los llamados “progresistas” sostenían que era necesario aplicar una pedagogía diferenciada que permitiera el acceso al saber a las clases populares, mientras que los “republicanos” afirmaban que la distribución del saber debía hacerse a todos por igual, sin atender al origen social de los educandos.

Rancière encuentra apropiado proyectar la palabra de aquel maestro a la actualidad porque observa ciertas analogías con la Francia posrevolucionaria de principios del siglo XIX, en la cual Jacotot hizo escuchar su voz disonante.

En efecto, el concepto de igualdad ligado al de emancipación intelectual,

con el que Jacotot se opone y responde a quienes pretendían hacer de la instrucción popular un medio para reducir las desigualdades y de ese modo organizar la sociedad moderna integrando pacíficamente a las diversas clases sociales, es el mismo que según Rancière podía dar fin al debate entre progresistas y republicanos. Porque tanto éstos como aquéllos sostienen que la igualdad es un objetivo a alcanzar y la escuela la institución que permite lograrlo.

Para Rancière, Jacotot desenmascara la lógica de un modelo educativo, que bajo el pretexto de lograr la igualdad, se torna confirmatorio de la desigualdad:

“Él previno: la distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es aquella de la que viven y que no cesan de reproducir. Quien establece la igualdad como objetivo a ser alcanzado, a partir de la desigualdad de hecho, la posterga al infinito. La igualdad jamás viene después, como resultado a ser alcanzado. Ella debe siempre estar puesta antes”.⁽¹⁾

Precisamente, la igualdad como objetivo o como presupuesto inicial del saber, marcan la diferencia entre embrutecimiento y emancipación. En palabras del autor:

*“(…) instruir puede significar dos cosas absolutamente opuestas: confirmar una incapacidad por el propio acto que pretende reducirla o, inversamente forzar una capacidad que se ignora o se niega a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de ese reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento y el segundo, emancipación”.*²

Desde esta óptica, cualquier proyecto pedagógico que proclame la instrucción como medio de progreso y de reducción de las desigualdades, termina paradójicamente desarrollando una lógica educativa que embrutece y profundiza las diferencias. En el polo opuesto, se parte de una presuposición (o quizá tal vez de un axioma): todas las inteligencias son iguales, pero no se reconocen como tales. En este sentido la propuesta de Jacotot/Rancière consiste en obligar al individuo a reconocer esa igualdad y de ese modo liberarla de las cadenas que la atan a otra inteligencia. La emancipación es entonces entendida en el sentido individual e intelectual.

Crítica de la Lógica de la Explicación

Históricamente, la enseñanza ha estado ligada a la tarea de transmitir y explicar conocimientos. Para Rancière, la explicación es una acción embrutecedora, de allí que en *El maestro ignorante* desarrolla una pormenorizada crítica del modelo explicativo partiendo de una singular experiencia vivida por Jacotot.

Jacotot fue partícipe activo de los sucesos de la Revolución Francesa. Antes y después de este acontecimiento, se había desempeñado como maestro y profesor

en diversas materias, hasta que en 1815 con el regreso de los Borbones se exilió en los Países Bajos. Allí se le ofrece un cargo de profesor y el azar lo enfrenta a una curiosa situación: enseñar francés a estudiantes holandeses sin contar con una lengua común que permitiera la instrucción. El puente para lograr la tarea lo encuentra en una edición bilingüe del *Telémaco* de Fenelón, y a través de un intérprete les pide a sus alumnos que, guiados por la traducción, traten de entender el texto en francés. Después les solicita que le cuenten qué habían entendido y finalmente que escriban en francés lo que pensaban de lo leído. No era un método, sino un camino elegido al azar; sin embargo, más allá de sus expectativas, su propuesta había resultado exitosa.

Esta experiencia lo mueve a reflexionar acerca de su propia práctica docente anterior, y en consecuencia, a poner en tela de juicio el concepto de enseñanza basada en la explicación; así lo cuenta Rancière:

“Hasta allí, él había creído lo que creían todos los profesores concientizados: que la gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus alumnos, para elevarlos a su propia ciencia. (...) el acto esencial del maestro era explicar (...) Enseñar era, en un mismo movimiento, transmitir conocimientos y formar los espíritus, llevándolos, siguiendo una progresión ordenada, de lo simple a lo complejo. (...)”

(...) (Sin embargo) Él no había dado a sus “alumnos” ninguna explicación sobre los primeros elementos de la lengua (...) ¿Serían, pues, superfluas las explicaciones del maestro? O si no lo eran, ¿para qué o para quién tendrían, entonces, utilidad?”⁽³⁾

En orden a esta reflexión, Rancière enumera y critica ciertos rasgos de la lógica explicativa, a saber:

En primer término, la explicación se presenta como aquella actividad que pretende reducir la distancia entre el alumno y la materia a aprender, cuando en realidad es ella misma la que primero instala esa distancia y después, bajo la apariencia de su anulación, termina aumentándola.

La explicación, entonces, supone la incapacidad del alumno de comprender por sí mismo, lo que haría necesaria la intervención de un maestro explicador. Sin embargo, “es el explicador el que tiene la necesidad del incapaz, y no lo contrario, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien es, antes que nada, demostrarle que no puede comprenderla por sí solo”.⁽⁴⁾

Para la lógica explicativa hay, así, dos inteligencias: una inferior y otra superior. “La primera registra las percepciones al azar, retiene, interpreta y repite empíricamente (...). La segunda conoce las cosas por sus causas, procede metódicamente, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo (...)”⁽⁵⁾. Sin embargo, bajo la apariencia de conducir metódicamente al alumno por el

camino del conocimiento, el maestro explicador (es decir, la “inteligencia superior”, el “sabio”, el “esclarecido”) en vez de enseñar embrutece. Y cuanto más esclarecido y sabio, cuanto más eficiente en su tarea de facilitar la comprensión de sus alumnos, más se evidencia la distancia entre su saber y la ignorancia de sus “explicados”, más necesaria y obvia se hace su presencia. Y, paradójicamente más embrutecedora, porque marca más la supuesta brecha entre una inteligencia y otra, porque le dice “sin mí no podrás comprender”. De esta manera, la somete e impide su emancipación.

El maestro ignorante

Como vimos, Rancière/Jacotot cuestionan la explicación y a su portador, el maestro explicador. Si la explicación embrutece, y resulta por tanto una acción antiemancipatoria, habrá que buscar entonces otro camino para la enseñanza y otro perfil de maestro. Para Rancière, ese camino no es otro que el de Jacotot y por ende, ese maestro no es otro que el maestro ignorante.

Por oposición al maestro explicador/embrutecedor, el maestro ignorante no es tanto (o no sólo) ignorante de los conocimientos que supuestamente debiera transmitir, sino más bien ignorante de la desigualdad de las inteligencias. Esta situación inicial, hace innecesario el sometimiento de una inteligencia a otra, porque ya no hay una inteligencia que se piensa como superior a otra, y como consecuencia de esto, la inteligencia del alumno queda *liberada* para desarrollar o poner en acto su propia capacidad.

Pero entonces, ¿cuál es la función del maestro ignorante? Ya fue dicho: forzar una capacidad. Desde esta óptica, la enseñanza es el encuentro de dos ignorancias y dos voluntades. Si el maestro ignora la desigualdad de las inteligencias, el alumno ignora o no reconoce su capacidad intelectual. Si todas las inteligencias son iguales, una no necesita de la otra; sólo se trata de disponer de la voluntad para que tenga lugar el aprendizaje. Si existen trabas en el aprendizaje, no es por falta de inteligencia, sino de voluntad. Por lo tanto, la tarea del maestro ignorante no consistirá en enseñar, sino en favorecer el despliegue de la inteligencia, cuyo bloqueo puede encontrarse en la falta de voluntad. De este modo, el sometimiento entre maestro ignorante y alumno no es de inteligencia a inteligencia, sino de voluntad a voluntad. En palabras del autor:

“Llamaremos emancipación a la diferencia mantenida y conocida entre las dos relaciones, el acto de la inteligencia que no obedece más que a ella misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad”.⁽⁶⁾

Pero aún admitiendo esto, ¿no sería por lo menos necesario que le suministre un método de aprendizaje a sus alumnos? A la luz de la experiencia

de Jacotot, Rancière sostiene que sólo se trata de actualizar el modo de aprender que el hombre ha aplicado en muchas circunstancias de su vida cuando necesitaba obtener un conocimiento y carecía de una explicación: observar y retener, repetir y verificar. Este “método”, que no es otro que el aplicado por los alumnos de Jacotot para aprender francés y el que utiliza un niño para aprender su lengua materna, Rancière lo denomina “Enseñanza Universal”:

“aprender cualquier cosa y a eso relacionar todo el resto, siguiendo el principio de que todos los hombres tienen igual inteligencia.”⁽⁷⁾

A modo de conclusión

De lo dicho hasta aquí podemos arriesgar las siguientes conclusiones:

1. Rancière/Jacotot producen una ruptura entre pares de términos que suelen aparecer unidos en cualquier propuesta pedagógica: saber/ignorancia, enseñar/aprender, explicar/comprender. Antiguos o modernos, progresistas o conservadores, democráticos o autoritarios, coinciden al menos en estos aspectos: hay maestros y alumnos, hay quien posee el saber y quien lo ignora; se aprende porque se enseña, se comprende porque se explica.
2. En relación con lo anterior, nuestros autores replantean y modifican la relación y la función de los actores del proceso educativo: el maestro ignora, el alumno aprende pero nadie le enseña, comprende y nadie le explica. El maestro no es la inteligencia superior, culta, que explica y transmite metódicamente sus conocimientos; el alumno no es la inteligencia inferior que precisa la del maestro para que tenga lugar el aprendizaje. Si algo enseña el maestro a sus alumnos es que todas las inteligencias son iguales, y que por ende sólo precisan de su voluntad para ponerla a funcionar. Si algo aprende el alumno de su maestro es que si quiere puede valerse solo de su inteligencia para aprender.
3. Hay una valoración positiva de la infancia. De alguna manera Rancière/Jacotot *infantilizan* el aprendizaje. Buscan recuperar aquel modo de aprender que el niño aplica cuando aprende solo su lengua materna: escuchar, retener, imitar, repetir, equivocarse, corregir, acertar por azar.
4. Se resignifica así el concepto de emancipación. Porque al revalorizar la manera infantil de aprender, se busca devolverle a la inteligencia aquella independencia de la que gozaba al principio, en ausencia de maestros explicadores y procedimientos metódicos. Por lo tanto, se podría decir que para nuestros autores la emancipación es la res-

titución de un estado originario (infantil), del que la sustrajo la explicación y así someterla a un proceso de embrutecimiento.

Citas

- ¹ Jacques Rancière, Prefacio a la edición brasilera, mayo de 2002 de *O mestre ignorante. Cinco Licoes sobre la emancipacao intelectual*, Belo Horizonte, versión castellana a cargo de la Prof. Laura Agratti; pág. 2.
- ² Jacques Rancière, *Op. cit.*; pág. 2.
- ³ Jacques Rancière, *O mestre ignorante. Cinco Licoes sobre la emancipacao intelectual*, Belo Horizonte, 2002, versión castellana a cargo de la Prof. Laura Agratti; cap. 1 pág.8.
- ⁴ J. Rancière, *Op. cit.*; pág. 10.
- ⁵ J. Rancière, *Op. cit.*; pág. 10.
- ⁶ J. Rancière, *Op. cit.*; pág. 14.
- ⁷ J. Rancière, *Op. cit.*; pág. 18.

Bibliografía

- W. Kohan, *Infancia. Entre Educacao e Filosofia*, Belo Horizonte, Auténtica, 2003.
- Entrevista a J. Rancière* realizada por Andréa Benvenuto, Laurence Cornu y Patrice Vermeren; París, enero 2003.
- Jacques Rancière, *O mestre ignorante. Cinco Lições sobre la emancipação intelectual*, Belo Horizonte, 2002, versión castellana a cargo de la Prof. Laura Agratti.

LA GEOGRAFÍA: UNA CIENCIA PARA INTERPRETAR LAS TRANSFORMACIONES URBANAS EL CASO DEL PERIURBANO PALTENSE EN LA ÚLTIMA DÉCADA

Lic. María Inés Botana

Introducción

La Geografía tiene una utilidad directa para la sociedad debido a que se encarga de analizar los problemas actuales de los espacios geográficos, tales como los espacios urbanos, rurales y las áreas transicionales entre los mismos. El crecimiento de las ciudades ha generado impactos negativos y positivos sobre los espacios periurbanos. La ciencia geográfica nos ayuda a predecir los mismos y minimizar las consecuencias negativas, asesorando en el manejo de los recursos, interviniendo en el ordenamiento territorial y planteando estrategias de crecimiento urbano.

El presente trabajo persigue analizar y reflexionar acerca de las principales transformaciones espaciales dadas en el sector florihortícola del periurbano platense, en la última década, considerando dicho espacio como una frontera socio-productiva. La misma, se caracteriza por ser un espacio dinámico y mutante, en el cual conviven y se entremezclan usos propios de lo urbano y lo

rural, generándose en el mismo conflictos socio-ambientales derivados de la incidencia de los distintos actores que en él intervienen. La fragilidad de tal frontera, especialmente dada por albergar en su interior los suelos productivos más importantes a escala regional, y encontrarse constantemente a expensas del avance de la mancha urbana de la ciudad platense, requiere de acciones tendientes a fin de lograr la sustentabilidad ambiental de dicho espacio.

La transposición didáctica de dichos contenidos se fundamenta en la importancia de que el alumno interiorice estas problemáticas a partir del estudio de una realidad inmediata a su espacio cotidiano.

El periurbano platense: un espacio de transformación

Los cambios ocasionados en el espacio periurbano¹ de la ciudad de La Plata, no sólo responden a procesos endógenos producidos por la competencia entre usos de las actividades más relevantes, tal como usos urbano y periurbano, agricultura intensiva y actividades extractivas, sino que se han visto influido por procesos exógenos entre los que no podemos dejar de mencionar el impacto de la globalización en la organización espacial, la reforma que llevó adelante el Estado en la década de los '90 y la normativa municipal que delimita usos de suelo en tal espacio.

Tal como señala Borja, J y Castells, M (2000: 9) la transformación de nuestras sociedades por los procesos de globalización y reforma del Estado tienen una dimensión espacial y lo que dicha transformación representa es la constitución de una nueva organización espacial, caracterizada por los nuevos procesos de acumulación del capital, de organización de la producción, de integración de los mercados, del papel asignado al Estado nacional, provincial, y municipal y del ejercicio del poder de escala planetaria.

Frente a ella sigue existiendo, como fue la regla a lo largo de la historia, el espacio de los lugares, como forma territorial de organización de la cotidianidad y la experiencia de la gran mayoría de los seres humanos. Pero mientras el espacio de los flujos esta globalmente integrado, el espacio de los lugares está localmente fragmentado.

Los procesos de reestructuración capitalista han producido cambios territoriales en la organización espacial. Aparece una nueva forma de producción y apropiación del espacio, que responde a intereses de distintos actores sociales, lo que origina cambios en el uso del suelo.

La aplicación de políticas de ajuste a escala local y los procesos de reforma y modernización administrativa han favorecido el avance del capital y del sector privado y el retroceso del Estado. El debilitamiento de las políticas de orde-

namiento territorial frente a las crecientes demandas de suelo urbano por parte del sector inmobiliario, plantea nuevas formas de centralidad metropolitana, prefigurando un modelo de ciudad difusa, donde se articula un uso intensivo del centro de la metrópolis y un uso extensivo del territorio regional. (Mignaqui, 1998: 1).

Como nos recuerda Boisier (1997), vivimos hoy la paradoja de constatar que la aceleración del crecimiento económico, en los últimos tiempos, va de la mano con la desaceleración del desarrollo: mientras se mejoran los índices macro-económicos, vemos deteriorar los indicadores que miden evoluciones cualitativas entre sectores, territorios y personas.

El sistema periurbano, en términos de Morello, es entendido como un sistema muy dinámico y complejo, el cual tiene todas las características de interfase ecológica, y de una frontera socio-productiva. No es campo, ni tampoco es ciudad: se trata de una interfase donde se atenúan o disminuyen varios servicios del sistema urbano y también se atenúan servicios ecológicos, que proveen al campo, como la capacidad de absorber dióxido de carbono, de fijar energía solar en forma de energía química y transformarla en alimentos, de descomponer materia orgánica, reciclar nutrientes, controlar el balance de poblaciones de animales y plantas evitando la explosión de plagas, regular el flujo de agua, atemperar los extremos climáticos a niveles micro y mesoclimáticos, absorber, retener y distribuir flujos pluviales de corta duración, formar suelo, etc. (Morello; 2000: 7).

En base a lo anteriormente expuesto, se define periurbanización, al proceso de estructuración del espacio periurbano que es guiado por la racionalidad de los actores sociales que interactúan; en este sentido el conjunto de acciones e intereses de los mismos en dicho espacio generan desajustes o desequilibrios entre la actividad humana y ciertos recursos físicos, determinando problemas y conflictos ambientales.

Al mismo tiempo, el sector, en esta última década, se encuentra atravesando una crisis, en la que se dificulta la manutención de las explotaciones debido a políticas de corte recesivo, distribución regresiva del ingreso, aumento del desempleo, entre otros. “El borde periurbano³ es económicamente un borde blando, en la medida que su rentabilidad no ofrece resistencia a las perspectivas de los negocios urbanos. Muchos factores inciden en esta ecuación. Un incremento de la rentabilidad rural por efecto del incremento de los precios agrícolas en el mercado internacional incrementa la superficie sembrada, volviendo rentables las tierras caras, lo que presiona sobre el borde periurbano como posible ampliación de la tierra cultivable. Sin embargo, este valor del suelo tiende a definir un borde a las actividades agrícolas. Borde que podemos reconocer como isolíneas que definen el límite de la rentabilidad de cada

actividad agrícola en función de cómo cada sector equilibra la relación entre productividad y costo de la tierra”. (Garay A.; 1999: 64)

El avance de la ciudad y los espacios productivos

El dinamismo del espacio urbano está dado por el proceso de expansión y crecimiento que se manifiesta en dos direcciones (Ockier y Formiga;1997:1), en sentido vertical, adicionando densificación por metro cuadrado de tierra y , en sentido horizontal, incorporando superficies de la periferia de la ciudad. En este último caso, la mancha urbana se expande sobre los ambientes adyacentes disponibles, tanto en los sistemas ecológicos naturales como agropecuarios, máxime si este avance tiene lugar sobre áreas llanas y sin barreras naturales que lo contengan.

Muchas variables inciden sobre la morfología global del crecimiento. En el caso de la ciudad de Buenos Aires, es posible diferenciar tres procesos: (Garay A.; 1999: 22-23)

- a) *Extensión*: en tanto transformación del suelo rural en urbano, es uno de los indicadores elocuentes del crecimiento de la ciudad, también reconocido a partir de la noción de “mancha de aceite”, con la que recurrentemente se refiere a este proceso.
- b) *Consolidación*: la superposición de todo tipo de emprendimientos tiende a diferenciar entre sí las localizaciones, de modo que la trama (geometría básica del primer loteo) experimenta un proceso diferenciador que la califica. Esa calificación es lo que determina el grado de consolidación.
- c) *Densificación*: se refiere al incremento de los niveles de ocupación de la trama urbana, dado que el alto valor del suelo se amortiza con la capacidad de reproducción vertical del suelo disponible (construcción en altura).

La expansión de la ciudad no se expresa del mismo modo en todas las sociedades, reconociendo además ciertos límites en su avance. El primero de ellos está dado por el territorio, según su extensión y sus condiciones naturales de soporte. Otro de los componentes es de razón económica, cuando se establece una resistencia al avance del uso urbano por parte de las actividades de labranza con alto valor productivo. En este caso, el valor del suelo urbano compete con la productividad y, consecuentemente, con la renta del suelo rural.

Un tercer tipo de limitante es el normativo. La implementación de planes

y códigos define un límite del área urbanizable, estableciendo mecanismos más o menos complejos para la habilitación del suelo urbano.

En base a lo anteriormente expuesto, se define la expansión como “la materialización de una nueva subdivisión de la tierra que modifica la geometría de la parcelaria rural para adecuarla a los usos urbanos. La extensión de esta nueva trama no requiere necesariamente continuidad con la trama existente. La estructura parcelaria define este avance como adición de manchas donde lo urbano reemplaza paulatinamente a lo rural”.(Garay A. 1999: 64)

En este sentido, la ciudad avanza sobre los espacios rurales imbricándose en ellos y rompiendo su estructura funcional; mientras que la dirección en que se realiza el avance permite un doble juego en el cual se favorecen ciertas porciones del espacio, en detrimento de otras. La mutación funcional definitiva no es más que el resultado de un largo encadenamiento de procesos, que se inician con una necesidad “real o ficticia” de loteos, que a través del incremento de la subdivisión, suma a lo urbano tierras en producción potencialmente productivas. (Pintos, P.; 1993: 389) *“La producción de espacio urbano está condicionada en gran medida a una voluminosa retención de áreas vacías que permanecen socialmente ociosas a la espera de que se valoricen, produciendo enormes ganancias que provienen de los adelantos que inyecta constantemente el poder público en la estructura metropolitana: la especulación inmobiliaria adoptó un método propio para parcelar la tierra de la ciudad. Dicho método consistía en lo siguiente: el nuevo loteamiento jamás se hacía contiguo al anterior; dotado ya de servicios públicos: por el contrario, entre el nuevo loteamiento y el último ya urbanizado se dejaba un área de tierra vacía, sin lotear (...) Así, de modo directo y generalmente anticipado, se transferían las mejoras públicas al valor de la tierra.* (Kowarick L.; 53-54)

Estos nuevos sectores de población residente se entremezclan con otros usos (barrios de segundas residencias, explotaciones agropecuarias, actividad industrial, grandes equipamientos colectivos, etc.) Esta instancia perdurará por largo tiempo hasta su consolidación definitiva, donde el tendido de redes de infraestructura social del tejido urbano inicia una fase de integración y consolidación. La misma trae asociada diferentes grados de conflictos, producidos por el desajuste entre el crecimiento de la mancha urbana y la capacidad institucional de esa sociedad para procesar respuestas a los problemas. (Carut C.; 2000: 2)

Es así como el avance urbano sobre tierras agrícolas productivas se vuelve un problema importante en la agenda del desarrollo sustentable, no sólo en países con serios conflictos entre producción de alimento humano y animal y demandas nacionales, sino también en aquéllos con extensas áreas de tierra agrícola como los Estados Unidos y Canadá. (Morello, J.; 2000: 1)

Muchos de los países del primer mundo, frente a este conflicto, desarrollan una serie de políticas que estimulan la protección de tierras de labranza. En

España, se regula el crecimiento de las ciudades impidiendo su extensión hasta no ocupar por completo el área previamente destinada al uso urbano, de manera de concentrar las actividades ciudadinas en el espacio lo más reducido posible.

Otro ejemplo es el de los Estados Unidos, donde ya desde los años '70 existe una preocupación por asegurar la producción interna de alimentos, proteger ciertos recursos naturales como el agua y el aire, mantener la calidad de vida en las ciudades y no destruir oportunidades de recreación y educativas. Para ello, en algunos estados se planifica la alternancia de diferentes funciones en la zona de transición entre el campo y la ciudad, mientras que en otros se implementa una acción directa a la protección de tierra agrícola. Muchas normativas y programas de gobierno se multiplicaron a lo largo de los años en este último país. En la actualidad, todos los estados cuentan con leyes que amparan la producción agrícola, cuya aplicación requiere mucha cooperación entre los diferentes niveles administrativos y sectores interesados.

“A diferencia de USA que desde 1981 monitorea la conversión de tierra agrícola a urbana, y de Europa que tiene normativas estrictas desde 1996, en nuestro país el tema no es asumido como una pérdida irreparable de un recurso valioso sino como un beneficio impositivo sustantivo para el Partido o Departamento.” (Morello, J.; 2000: 7) “No se sugiere transferir sin más esas experiencias a la Argentina, donde los sistemas natural, social y económico son muy diferentes. Pero es importante analizarlas para constatar que la protección de la tierra agrícola es necesaria y factible. Luego habría que idear herramientas adaptadas a la realidad local.” (Morello, J.; 2000: 55)

Es así como en la Argentina cabe todavía reflexionar sobre la racionalidad del crecimiento de las ciudades, es decir sobre la capacidad de la sociedad de regularlo, conducirlo, direccionarlo, ordenarlo de acuerdo con determinados objetivos. Ciertos habitantes de las grandes ciudades, e incluso los responsables de su gobierno y administración, suelen manifestar preocupación frente a un fenómeno que parece inmanejable. Asimismo, entidades ambientalistas señalan los peligros de una alteración al medio natural, por la magnitud del fenómeno. Sin embargo, hasta ahora, desde ninguna disciplina se han señalado instrumentos capaces de revertir esta tendencia. Conviene, entonces, estudiar cómo conducir el fenómeno del crecimiento asumiendo sus potencialidades y orientándolas. (A. Garay; 1999: 7)

Desde sus orígenes, el crecimiento de nuestro país se produce a expensas de tierra apta para la producción agropecuaria, así como de diversos ecosistemas naturales. Debido a las características particulares de sus suelos fértiles, relieve suave y clima templado, la pampa húmeda es considerada uno de los territorios agroproductivos más ricos del mundo y en ella se concentra la mayor producción agropecuaria del país.

Asimismo esta región alberga dos de las aglomeraciones urbanas más importantes de la Argentina, Buenos Aires y Rosario, en las cuales se asienta una parte substancial de la población y de la actividad económica del país. Esta cuestión agrava aún más el conflicto de la competencia de la tierra entre los usos urbano y rural: “*Ambos se contraponen en muchas partes del mundo, pero, en este caso, la pugna adquiere dramatismo singular, pues su objeto es el suelo más apto para la producción agraria de un país esencialmente agroproductor y exportador y, además, porque el cambio de uso rural al urbano es irreversible, tanto como lo es la extinción de una especie vegetal o animal.*” (Morello, J.;2000: 51).

Dentro de este área caracterizada tanto por la presencia de suelos productivos de alto potencial como por la gran concentración de población, se encuentra el Partido de La Plata, que integra junto con otros 12 partidos de la provincia³ de Buenos Aires, el Cordón Hortícola o Área Verde Metropolitana.

Las ventajas de esta zona para las producciones intensivas de tipo hortícolas y florícolas son de gran importancia no sólo a nivel regional sino también en el orden nacional.

Debido a que el principal destino de este tipo de producción es el consumo fresco en el mercado interno, la inutilización de los suelos fértiles, ya sea por causa de la expansión urbana, por su extracción o por las mismas prácticas agrícolas intensivas, atenta contra los propios intereses económicos y sociales de la misma ciudad. Si además este recurso históricamente ha perfilado sus economías, no se le debe descuidar, pues su misma existencia lleva consigo un conjunto de utilidades que colaboran con el bienestar de la comunidad.

El cinturón verde platense

El cinturón hortícola platense comprende un anillo que se prolonga desde el exterior de la zona de transición de la trama urbana⁴ extendiéndose casi hasta el límite del partido. La mancha va adquiriendo una forma de “U”, interrumpida por los prolongados ejes viales que conectan a la región. (Ver mapa N° 1)

La horticultura y la producción de flor de corte son las dos actividades agrícolas, que durante largo tiempo compartieron el uso del suelo en el espacio periurbano de la aglomeración platense, y que hoy compiten por él ante el avance de la urbanización.

La importancia de la horticultura dentro de las actividades agrícolas desarrolladas en el partido, se manifiesta en el gran impacto socio-espacial que genera, ya que nuclea al 52% de los productores que participan de este sector y concentra aproximadamente el 19% de las tierras del partido, con suelos que se caracterizan por tener elevados índices de productividad y por ende una



aptitud agrícola bien definida. La cantidad de superficie cultivada es de 5.000 hectáreas, representando el 37% del área hortícola bonaerense. (Tadeo N.; 1993: 49)

Las tierras productivas periurbanas de la región aportan beneficios esenciales a las poblaciones locales y regionales, como ingresos, alimentos, recursos agrícolas y de pastoreo, generando excedentes agrícolas que abastecen tanto al mercado platense como al bonaerense y dando trabajo a un importante número de personas concentradas dentro del sector primario de la producción. Por tal motivo, poseen un importante potencial o valor de opción de tipo productivo y social, como así también cultural (pues generalmente se asientan grupos étnicos de diverso origen) y educativo, ya que es visitado permanentemente por escuelas de la región que asisten a la observación de prácticas hortícolas, frutícolas y de granja, sobre todo en Colonia Urquiza, Colonia La Plata, Colonia Los Porteños, El Peligro, El Nuevo, Arana, etc.

La pérdida de estos sistemas resulta de las dificultades del sector que desarrolla estas actividades primario-intensivas para mantener su explotación (políticas de corte recesivo, distribución regresiva del ingreso, aumento del desempleo, entre otros). El retiro de sus propiedades del sistema productivo permite intentar la valorización de la propiedad mediante la generación de

rentas urbanas, o la especulación rentística de los terrenos ociosos, a la espera de la demanda.

En la actualidad, el borde agrícola que rodea a la ciudad presenta una cierta fragilidad, que es originada por el incremento del valor del suelo por efecto de la proximidad del área urbana y el acortamiento de la distancia a Buenos Aires de acuerdo al factor tiempo, como también por la imposibilidad de mantener, sobre la base del incremento de la productividad, la renta media de la producción rural.

La extensión de la mancha urbana es resultado de un proceso productivo en el que la renta que se obtiene supera ampliamente la que se obtendría por el incremento de la productividad en la actividad agrícola equivalente.

La proximidad de la ciudad incrementa en tal medida el valor de la tierra que tiende a desalentar las inversiones agrícolas, dado que el incremento de la productividad no compensa la caída de la tasa de la renta.

Por esta razón se verifica el corrimiento de la actividad agrícola intensiva, acotándose el número de establecimientos que duplican la apuesta en búsqueda de productividad. Por otra parte, los propietarios hasta tanto logren incorporar la tierra a un proyecto de urbanización, minimizan sus costos a través de la mediería. *“El borde periurbano⁵ es económicamente un borde blando, en la medida que su rentabilidad no ofrece resistencia a las perspectivas de los negocios urbanos. Muchos factores inciden en esta ecuación. Un incremento de la rentabilidad rural por efecto del incremento de los precios agrícolas en el mercado internacional incrementa la superficie sembrada, volviendo rentables las tierras caras, lo que presiona sobre el borde periurbano como posible ampliación de la tierra cultivable. Sin embargo, este valor del suelo tiende a definir un borde a las actividades agrícolas. Borde que podemos reconocer como isolíneas que definen el límite de la rentabilidad de cada actividad agrícola en función de cómo cada sector equilibra la relación entre productividad y costo de la tierra”.* (Garay A. 1999: 64)

Conflictos socio-ambientales del periurbano

Al espacio periurbano se lo plantea como una entidad espacial transicional, dado que genera la coexistencia alternada en un mismo territorio de usos propios de lo urbano y lo rural, lo que permite detectar diferentes conflictos. Dicho espacio se caracteriza por transformaciones espaciales, las cuales generan conflictos socio-ambientales a partir de diferentes intereses de los actores sociales. El conflicto socio ambiental sería, entonces, un tipo de confrontación o problema social emergente de posturas, ideologías, intereses y expectativas divergentes

entre diferentes actores sociales respecto de la naturaleza (socialmente transformada). Esto conduce a cambios de ecosistemas naturales, procesos de degradación y erosión de suelos, pérdida de suelos productivos por actividades extractivas y nuevas lógicas de ocupación (countries, cementerios parques, barrios cerrados), contaminación del suelo y cursos de agua que atraviesan el área, falta de cobertura de servicios e infraestructura, cambios tecnológicos que han producido en el sector agrícola intensivo (horticultura y floricultura), pérdida del patrimonio natural, deterioro paisajístico, y fragmentación territorial.

Conflictos generados en el área de estudio:

- Conflictos generados por la incorporación tecnológica en explotaciones agrícolas intensivas del sector.
- Conflictos generados por la expansión de infraestructura y servicios.
- Conflictos generados por la especulación inmobiliaria.
- Conflictos generados por la incompatibilidad de usos.
- Conflicto generado por la falta de planificación y ordenamiento del territorio.
- Conflicto generado por extracción de suelo en cavas y suelos de capitados.
- Conflictos derivados de la desarticulación de la Ley de Ordenamiento Territorial y la falta de control.
- Conflictos derivados de la coexistencia dentro del sistema periurbano de periferias fuertes y periferias débiles.

Consideraciones finales:

Ante esta situación, es imprescindible la protección y revalorización de actividades primarias intensivas (floricultura y horticultura), a través de la elaboración de instrumentos que permitan alcanzar la sustentabilidad, ésta última entendida como "...la capacidad de potenciar las condiciones productivas sin comprometer su propia reproducción, tanto en términos ambientales como sociales. El modelo se torna depredador cuando no se puede garantizar la permanencia de las condiciones de su desarrollo. Una ciudad que no cuida el impacto de la producción sobre el medio (contaminación, depredación, etc.) y el valor del salario como medida de las condiciones de reproducción (alimentos, vestido, salud, educación, etc.) no garantiza su sustentabilidad". (Garay, A.; 1999: 14). Lo que permitirá estimular la consolidación de un borde activo en la periferia de la ciudad.

Concientes de los beneficios que esta área brinda a la sociedad, es imprescindible entonces la puesta en marcha de iniciativas que promuevan la

preservación de estos suelos a partir de la ayuda a los agricultores en el mantenimiento de estas tierras bajo propiedad, con el fin de que no reducir y desarticular las áreas productivas, promover la proliferación de suelo ocioso “no consumido” productiva o reproductivamente y en consecuencia derivar en el incremento de los niveles de desempleo, el crecimiento de la economía subterránea y la generalización de conflictos territoriales.

Asimismo, la competencia entre los usos urbano y rural lleva a la necesidad de contar con ejes y herramientas de acción, que tiendan a incidir sobre las actuales tendencias. La misma debería llevarse a cabo a través de políticas en materia de gestión ambiental, entendida como conjunto ordenado o sistémico ordenado de actividades y procedimientos, que aseguran un manejo de una situación social preferentemente orientado hacia la mejora de sus condiciones.

Creemos que desde la visión actual de la geografía deberíamos comprometernos con el análisis de dichos espacios, ayudando a que el alumno descubra la importancia que tienen los mismos en su entorno inmediato y logre comprender la necesidad de su valorización. Todos estos contenidos deben estar presentes en el trabajo cotidiano del aula, si queremos que la geografía contribuya a formar individuos capaces de participar en la solución de los problemas de nuestro tiempo.

Citas

- ¹ El espacio periurbano se plantea como un área transicional en donde la puja de los diferentes actores sociales conlleva a desajustes, dicho espacio periurbano se singulariza, a través de dos rasgos que son propios: la mezcla de usos de suelo y la transicionalidad marcada en el espacio, a través del tiempo, como consecuencia de la mancha urbana. (Ockier y Formiga: 1991; 1).
- ² Banda territorial donde lo rural y lo urbano alternan, y en la cual se pueden reconocer por un lado fragmentos donde los usos rurales predominan en ámbitos rodeados de tejido urbano, y por otro fragmentos donde los loteos materializados (e incluso poblados) están insertos en una trama de predios rurales.
- ³ Los otros partidos que comprenden esta área son: Florencio Varela, Berazategui, Almirante Brown, Esteban Echeverría, Cañuelas, Lobos, Merlo, Marcos Paz, General Rodríguez, Escobar y Pilar.
- ⁴ Trazado o matriz geométrica del sistema catastral urbano o impronta material del sistema de propiedad en una ciudad.

Bibliografía

- Boisier* (1997). El vuelo de una Cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo regional. Santiago de Chile, ILPES. Serie Ensayos, documento 97/37, 31 de enero de 1997.
- Borja, Jordi y Castells*, Manuel. (2000). Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información. Taurus. En sexta edición actualizada.
- Carut Claudia*, (1999) Los precios de la tierra y sus problemáticas en la periferia de la ciudad de La Plata. En: Anales 1999. Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Ministerio de la Producción y el Empleo. Laboratorio de Investigaciones del Territorio y el Ambiente. Bs.As, pp.83-93.
- Carut C.* (2000) Ideas para definir los límites entre las Estructuras Suburbana y Periurbana. Aplicación al Área S-SO del Partido de La Plata- Argentina- (1984-1992) En: “Segundas Jornadas Platenses de Geografía”. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación, Departamento de Geografía. UNLP. La Plata.
- Garay Alfredo*, (1999) Gestión Ambiental de Infraestructura y Servicios Urbanos. CIAM. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Kowarik L.* (1994) El Precio del Progreso: crecimiento económico, ex-poliación urbana y la cuestión del medio ambiente. En: “Estilos de Desarrollo y Medio Ambiente en América Latina”. pp. 41-65.
- Morello, J. y otros* (2000) Cambios Ecológicos en las Fronteras Urbano Rurales: El caso de la Región Metropolitana de Buenos Aires. “Segundas Jornadas Platenses de Geografía”. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación, Departamento de Geografía. UNLP. La Plata.
- Morello, J. y otros* (2000) Urbanización y Consumo de Tierra Fértil. En: “Revista Ciencia Hoy”. Volumen 10, N° 55, Febrero-Marzo.
- Ockier C. y Formiga N.* (1997) La Dinámica y estructuración del espacio Periurbano Bahiense. En: Sexto Encuentro de Geógrafos de América Latina. “Territorios en redefinición. Lugar y Mundo en América Latina”. Buenos Aires.
- Pintos, Patricia..* Aproximación teórica acerca de los procesos de periurbanización y suburbanización. En: “Primeras Jornadas Platenses de Geografía”. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación, Departamento de Geografía. UNLP. La Plata.
- Tadeo N. y otros.* El Cinturón Verde Platense. Características y Conflictos.

En: “La Plata desde... Geografía y Cultura”. Dpto de Geografía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, 1993. p.49-56.

1 El espacio periurbano se plantea como un área transicional en donde la puja de los diferentes actores sociales conlleva a desajustes, dicho espacio periurbano se singulariza, a través de dos rasgos que son propios: la mezcla de usos de suelo y la transicionalidad marcada en el espacio, a través del tiempo, como consecuencia de la mancha urbana. (Ockier y Formiga: 1991; 1).

2 Banda territorial donde lo rural y lo urbano alternan, y en la cual se pueden reconocer por un lado fragmentos donde los usos rurales predominan en ámbitos rodeados de tejido urbano, y por otro fragmentos donde los loteos materializados (e incluso poblados) están insertos en una trama de predios rurales.

3 Los otros partidos que comprenden esta área son: Florencio Varela, Berazategui, Almirante Brown, Esteban Echeverría, Cañuelas, Lobos, Merlo, Marcos Paz, General Rodríguez, Escobar y Pilar.

4 Trazado o matriz geométrica del sistema catastral urbano o impronta material del sistema de propiedad en una ciudad.



Mapa N° 1. Uso del Suelo Florihortícola. Partido de La Plata. Provincia de Buenos Aires. Argentina. Fuente: Municipalidad de La Plata. Elaboración Propia

LOS PUEBLOS ORIGINARIOS: APORTES DESDE LA GEOGRAFÍA PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

*“No queremos que hablen
de nosotros, sino queremos que
hablen con nosotros”*

Prof. Fabricio Gliemmo

La llegada de los Europeos a América significó un choque entre culturas diferentes y desconocidas. Podemos decir que, en general, se produjo el total sometimiento de los Pueblos Originarios de América por parte de los europeos; dominación que se manifestó espacialmente, a la vez que desestructuró el modo de vida y las relaciones entre los pueblos americanos.

Consideramos necesario el debate sobre la problemática desde un enfoque multidisciplinario, clave para modificar la percepción social actual que se tiene de los pueblos originarios, pues pocas veces son vistos como verdaderos aportes a la diversidad cultural de nuestros países y su contribución invaluable en la riqueza cultural de nuestras sociedades.

El respeto por los derechos de todos los pueblos, la búsqueda de un desarrollo humano sustentable que beneficie a diferentes grupos sociales excluidos, cualquiera sea su origen, es un problema que atañe a todos y necesita un compromiso para el cambio de todos los países.

Las nuevas formas culturales y la reaparición dramática de problemas

sociales críticos, convocan al debate para encontrar respuestas a estos nuevos desafíos. Los movimientos que se gestan en pueblos de distintos orígenes y la nueva dimensión que adquieren los acallados pueblos originarios, aparecen, entre otros, como los temas claves de un nuevo debate.

El concepto de Territorio, ha sido objeto de debate en la ciencia geográfica desde sus orígenes. Hoy en día la crisis mundial y la reestructuración del sistema capitalista han revitalizado más que nunca el debate sobre su definición junto a la del fenómeno de la globalización. A partir de allí, surgen en nuestras disciplinas sociales diferentes explicaciones sobre la manera en que los procesos sociales se desenvuelven, a la vez, que se resignifica la noción de espacio a partir de las revoluciones en el área de las comunicaciones.

Los Territorios se vuelven cada vez más inestables y variables en el tiempo. Diremos “... *En una primera aproximación, el Territorio o Espacio Geográfico es un lugar donde se desarrollan procesos naturales y donde se despliegan procesos sociales, cuya combinación lo torna más complejo que cualquier visión analítica profunda de sus componentes (...)*En sentido amplio y en tanto escenario de articulaciones de complejas de entre sociedad y naturaleza...” H. Bozzano

Siguiendo a Bozzano definimos Territorio, según la etimología de la palabra, como la tierra que pertenece a alguien (terra torium = territorio). Los Pueblos Originarios procuraron formas de organizar el Territorio y de valorizar los recursos naturales de tal manera que no pusieron en peligro su reproducción social como grupo; a la vez que sus interacciones sociales, ecológicas y tecnológicas han respetado las necesidades sociales, a la vez que no existen los desamparados, ni los “excluidos del sistema”

El primer acercamiento que hicimos a la temática de las comunidades aborígenes en la Argentina surge a partir de un estudio desde el Departamento de Geografía de la Facultad de humanidades y ciencias de La Educación (UNLP), cuyo objetivo era el de Relevar las Comunidades Aborígenes de la Provincia de Buenos Aires, y a partir de allí, y a través de diferentes fuentes de información, el campo de estudio excedió los objetivos propuestos inicialmente.

Dada la discriminación que vienen sufriendo desde hace 500 años la mayoría de los descendientes de los pueblos originarios no se reconocen como tales. Es importante que se pronuncien y reconozcan. Ya hace doscientos años, según Galeano, el geógrafo alemán Alexander Von Humboldt, que supo ver la realidad hispanoamericana, escribió que la piel más o menos blanca decide la clase que ocupa el hombre en la sociedad.

Las Constituciones Nacional y Provincial reconocen la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas establecidos en el territorio nacional, el respeto a sus identidades y el derecho a una educación intercultural y bilingüe.

Este artículo pretende instalar, desde un modesto punto de vista, esta

temática en la escuela del siglo XXI a partir de una práctica que se basa en la experiencia teórico – práctica con base en la Universidad con el objetivo de generar una reflexión y posterior discusión en los niveles medios de la enseñanza, propiciando encuentros con miembros de las diferentes comunidades en cooperación con el área de Historia. También se propondrá trabajar en colaboración con los Departamentos de discursos Visuales y Musicales.

Desde esta perspectiva, resulta cada vez más importante proponer e indagar a partir de nuestra situacionalidad latinoamericana una visión de la temática que refleje la realidad lo más cercano a la vivencia de nuestras sociedades. Es por ello que desde el abordaje de la geografía nos interesa:

- Contribuir a la difusión de la temática de los Pueblos Indígenas haciendo hincapié en el área de educación y en sus derechos.
- Propiciar el análisis crítico sobre la problemática de los Derechos de los Pueblos indígenas, a partir de experiencias áulicas concretas, propiciando un intercambio entre representantes de las comunidades, organismos gubernamentales y no gubernamentales.

Pueblos Originarios: el largo camino del reconocimiento de su preexistencia

Las poblaciones prehispánicas fueron sometidas, fragmentadas en vastos territorios, desarticuladas sus economías, avasalladas sus culturas. A modo de ejemplo, si consideráramos la evolución y la situación en que se encuentran las lenguas indígenas en el territorio Nacional, no podemos obviar la clara imposición del castellano como lengua culta o civilizada, mientras que las lenguas indígenas o dialectales aún representan en muchos casos, la falta de educación. Existieron, en lo que hoy es nuestro territorio, 35 lenguas; hoy solo contamos 12, una pérdida realmente invaluable. Por otro lado, notamos en el idioma castellano varios vocablos y toponímios provenientes de los pueblos originarios; del mismo modo el nombre de 7 provincias de la Argentina .

Sólo recién en la década del '80, comienza a adquirir importancia la cuestión aborigen: se sancionan leyes nacionales y provinciales que reconocen los derechos de los pueblos indígenas. Podemos decir que el primer interés se orientó a la necesidad de cuantificar la población indígena que ocupa el territorio nacional. En este mismo período se crean organismos gubernamentales cuya incumbencia pasa por diseñar y ejecutar las políticas específicas.

Según consideraciones del informe presentado "... todavía existe una gran distancia entre la letra escrita y la realidad cotidiana en que se encuentran los

pueblos y comunidades aborígenes en nuestro país, que siguen siendo sujetos de discriminación, represión y violación de sus derechos reconocidos en la Constitución Nacional y en las Provinciales. Esto se pone en evidencia en los documentos de las organizaciones aborígenes que denuncian el incumplimiento de las leyes vigentes ...”

A nivel Provincial se corre la misma suerte “... En cuanto a la relación territorio, legislación y acciones, la situación en la Provincia de Buenos Aires presenta un gran atraso en la implementación de la legislación vigente y, por lo tanto, muestra las desigualdades territoriales en cuanto a los derechos de los Pueblos aborígenes...”

Las cifras en la Argentina

Según datos del INDEC, el Censo 2001 identificó en el país 275.832 hogares particulares donde al menos una persona se reconoce descendiente o perteneciente a un pueblo indígena, identificándose principalmente con los pueblos Mapuche, Toba, Kolla, Tupí Guaraní, Diaguita-Calchaquí, y en la Provincia de Buenos Aires se censaron 92.244 hogares ocupados por algún integrante que se reconoce aborigen, cifra que representa el 33,5% del total nacional.

En cuanto a su distribución, en el ámbito provincial el 60% se localizan en el Gran Buenos Aires (55.186 hogares) reconociéndose principalmente con los pueblos Mapuche, Toba, Tupí Guaraní y Diaguita-Calchaquí (situación similar a lo que sucede en el ámbito nacional) y el 40% en el resto de la provincia (37.058 hogares), mayoritariamente Mapuches. (Ver Serie de Mapas en el Anexo Cartográfico)

Antecedentes de estudios desde el Gobierno

Según un “**Relevamiento de los Asentamientos de la población aborigen de la Provincia**”, realizado por la Dirección de Atención Primaria de la Salud del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires que abarcó a 32 municipios, años 1998 y 1999, con la participación del Movimiento Indio Bonaerense la población aborigen que se asienta en la provincia de Buenos Aires presenta las siguientes características sociodemográficas:

- Sobre un total de 2.855 familias encuestadas en 32 municipios, el 65% (1872) tiene como promedio 2,7 hijos (se consideran los hijos hasta 16 años). Se contabilizaron 12.107 aborígenes, que viven en zonas urbanas

y semiurbanas y se identificaron 18 grupos étnicos, donde el 62% se reconoce Mapuche, el 10% Toba, el 9% Guaraní, un 9% Quechua y el 10% restante reúne a las otras etnias.

- En cuanto a la distribución territorial, los partidos de Patagones (3.147) y General Viamonte (2264) son los que presentan los valores más altos, concentrando el 44,7% del total provincial; le siguen Trenque Lauquen (957), Mar del Plata (777) y Rojas (301) estos seis partidos del interior bonaerense representan el 62% del total.
- En el Gran Buenos Aires, los partidos de Tres de Febrero (659), Tigre (562), Quilmes (460), Vicente López (446) y Merlo (355) son los que presentan los mayores volúmenes de población aborígen y reúnen el 20,5% del total.

Para el caso de La Plata

- Se contabilizaron 58 familias y 293 habitantes aborígenes que se agrupan en dos comunidades Tobas: una se localiza en el barrio Islas Malvinas (36 familias) y la otra en el barrio La Cumbre.

Marco Legal de los Pueblos Originarios

A nivel Nacional

En 1994 se reforma la Constitución Nacional y se incluyen los derechos aborígenes en el Art. 75 inc. 17, donde se reconoce la preexistencia de los Pueblos aborígenes, asumiendo con ello la pluriculturalidad y pluriétnicidad de nuestra sociedad.

Como antecedentes a dicha reforma, se sancionaron leyes que tienen a los aborígenes como destinatarios, también denominadas “leyes indigenistas”: la **Ley 23.302**, promulgada en el año 1985, de “**Políticas Indígenas y Apoyo a las Comunidades Aborígenes**”, y la **Ley 24.071** del año 1992, con la que Argentina suscribe el **Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo** y que es ratificada el 3 de julio de 2000.

La **Ley Nacional 23.302** se considera un punto de partida muy importante para la problemática indígena porque “declara de interés nacional la atención y apoyo a los aborígenes del país (...), y plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación. Para ello se implementarán planes que permitan su acceso a la propiedad de la tierra y al fomento de su producción agropecuaria, forestal (...), la preservación de sus culturas en los planes de enseñanza y en la protección de la salud de sus integrantes” (Art. 1)

También la Ley prevé la creación del **Instituto Nacional de Asuntos**

Indígenas (INAI) “como entidad descentralizada con participación indígena, que dependerá en forma directa del Ministerio de Salud y Acción Social (...)” (Art. 5) y actuará como organismo de aplicación de la política indigenista del Estado (Art.6)

La **Ley 24.071/92**, que suscribe el **Convenio 169/89 sobre “Pueblos Indígenas y Tribales”** de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), trata específicamente de los derechos de los pueblos indígenas.

En el marco de lo dispuesto por la Constitución y por el Convenio 169 se sancionan las siguientes leyes

- *Ley N° 24.544/95* que aprueba la “Constitución del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y del Caribe”, apoyar los procesos de autodesarrollo de pueblos, comunidades y organizaciones indígenas (Pueblos Indígenas) de la región.
- *Ley N° 24.874/97* que declara de interés nacional, cultural, educativo y legislativo el “Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo” (ONU). - *Ley N° 24.956/98* “Censo Aborígen” por la cual se incorpora al Censo “la temática de autoidentificación de identidad y pertenencia a comunidades aborígenes” (Art. 1)
- *Ley 25.607/02* “De los Derechos de los Pueblos Indígenas” que establece la realización de una campaña de difusión de los Derechos de los Pueblos Indígenas, contenidos en el Art. 75 inciso 17 de la Constitución Nacional.

A nivel Provincia de Buenos Aires

En 1994, también se hace presente la cuestión aborígen con la reforma de la Constitución Provincial, y con leyes y decretos que adhieren al contenido y alcances de las leyes nacionales, pero la mayoría de ellas permanece todavía sin reglamentar. La reforma de la Constitución Provincial de 1994 incluye en el Art. 36 el inc 9 “De los indígenas”.

La Dirección de Atención Primaria de la Salud del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires realizó un “Relevamiento de los Asentamientos de la población aborígen de la Provincia”, en 32 municipios, durante los años 1998 y 1999, con la participación del Movimiento Indio Bonaerense como asesor en el tema. El mismo se llevó a cabo con el propósito de iniciar un registro de las comunidades aborígenes bonaerenses y contar con información general que sirviera de referencia para el diseño de políticas públicas y para la planificación y administración estratégicas.

¿Hacia una educación bilingüe e intercultural?

A partir del análisis de la situación actual en cuanto al área educativa, tanto a escala Nacional como Provincial, el Gobierno provincial como la Dirección General de Cultura y Educación carecen de planes orientados específicamente. No han diseñado Programas y Planes educativos destinados a las comunidades indígenas, a la vez que no se ha podido implementar adecuadamente los mecanismos legales, ni han implementado políticas educativas adecuadas para hacerles conocer sus derechos constitucionales y otras normas que los tienen como destinatarios, como respuesta a lo declarado en las leyes vigentes:

- *La Ley Nacional 23302* y su equivalente provincial, en su Punto V “De los Planes de Educación”, en su Art. 16 establece que la enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas, en los primeros años del nivel primario será en la lengua indígena materna y el idioma nacional se desarrollará como materia especial, y en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. También prevé la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, como así también la preparación de textos y otros materiales. Además en el Art. 17 se menciona para la promoción de las comunidades indígenas acciones tales como: campañas de alfabetización y post alfabetización, programas de compensación educacional, etc.
- *La Ley Provincial de Educación N° 11.612/94* establece “el derecho de enseñar y aprender”, consagrados en la Constitución Nacional y Provincial (Art. 1); se le otorga a la Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, la responsabilidad principal e indelegable de garantizar el derecho a la educación de todos los habitantes, en igualdad de oportunidades y posibilidades (Art. 2).
- El *Convenio N° 169 de la OIT*, ratificado por Argentina, declara en su Parte VI “Educación y medios de comunicación” que se deberán adoptar “medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (Art.26); que los programas y los servicios de educación deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con los pueblos interesados (Art. 27), que se “deberá enseñar a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan” (Art. 28); que deberán “asegurar que los libros de historia y demás materiales didácticos ofrezcan una descripción equitativa y exacta de las sociedades y culturas de los pueblos interesados”

(Art. 31)

- Asimismo la *Ley Nacional 24.874/97* dispone, por intermedio del Ministerio de Cultura y Educación, la incorporación en los Contenidos Básicos Comunes de la currícula de los niveles de Educación General Básica y del Polimodal, de la legislación indígena, el Art. 75. inc 17 de la Constitución Nacional, y las actividades del “Decenio” reforzando los conocimientos sobre las culturas y la realidad económico-social de los pueblos indígenas (Art.2) y se invita a los gobiernos provinciales y municipales a adecuar los planes de estudio del área educativa en consonancia con la presente ley (Art.3)

Con relación a la Educación Intercultural Bilingüe, a nivel nacional se está elaborando el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe entre el Ministerio de Educación de la Nación y el INAI, y en el ámbito provincial, el Ministerio Público Provincial elaboró un Proyecto de Ley de Educación Intercultural y Plurilingüístico de la Provincia de Buenos Aires.

Como antecedente importante en cuanto a la divulgación de la problemática referida podemos citar:

- el *Primer Encuentro Nacional de Educación e Identidades*. Los Pueblos Originarios y la Escuela, organizado por la Universidad Nacional de Luján, CTERA y la Mesa de trabajo de los Pueblos Originarios, entre el 26 y 27 de septiembre de 2003. También el tema de la Educación Intercultural Bilingüe está presente en algunas Universidades Nacionales con actividades de investigación y de extensión, y en docencia, con la inclusión en los planes de estudio de asignaturas que abordan la temática en cuestión .
- *En el ámbito de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)* Secretaría de educación y estadísticas Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" Área de Investigación Identidades culturales y Educación.
- *SUTEBA Secretaria de Cultura*, es miembro de la Mesa de Trabajo de los Pueblos Originarios y realiza diversas publicaciones: Serie de Luchas, memoria e identidad.

*Propuesta para el Bachillerato de Bellas Artes
Ideas para la transformación*

Objetivos

Reconocer la situación de las comunidades aborígenes en la actualidad
Propiciar la reflexión y la actitud crítica ante la problemática estudiada a partir de experiencias áulicas concretas, propiciando un intercambio entre representantes de las comunidades, organismos gubernamentales y no gubernamentales.

Identificar los diferentes organismos gubernamentales y no gubernamentales que tienen incidencia en la elaboración de Políticas dirigidas a las comunidades. Así como también el grado de participación en las mismas de los actores involucrados.

Actividades

Trabajar en conjunto con Historia y otros departamentos del Bachillerato que puedan aportar desde las artes, una visión complementaria. Esta propuesta fue pensada para ser trabajada en cuatro momentos que podrán estar distribuidos en cuatro clases; este planteo inicial de distribución del tiempo podrá verse modificado en función del desarrollo que adquiera la temática y las particulares demandas del grupo. En los distintos momentos, el profesor actuará como guía o supervisor de cada una de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Momento de presentación del tema.

En esta primera instancia se trabajará en forma grupal. Para el óptimo desarrollo de la temática propuesta, los alumnos deberán contar con el conocimiento de las principales características del proceso de organización y ocupación del Territorio Argentino, y principales antecedentes sobre la problemática. A partir del material bibliográfico distribuido para tal fin, el profesor le entregará a cada grupo un texto informativo correspondiente. Los grupos analizarán cada texto y deberán identificar:

- Antecedentes históricos.
- Rol de los organismos del Estado.
- Actores sociales involucrados.
- Situación socioeconómica de las comunidades.
- Localización histórica de las diferentes comunidades.

Se les entregará, además, un papel afiche para que expresen en él su análisis en forma de cuadro, mapa conceptual o esquema. Habrá luego una

puesta en común donde los grupos harán un comentario explicando lo que hayan volcado en los afiches.

Momento de indagación, búsqueda y profundización del tema.

Al finalizar la clase anterior, el profesor pedirá a los alumnos que busquen material sobre el sector que les ha tocado analizar para trabajar con él en clase. Se recomendará la indagación en libros, revistas, diarios, Internet, etc.

Se propone una jornada de reflexión en conjunto con el área de Historia y en la cual se inviten a participar a integrantes de comunidades y/o representantes de las mismas que trabajen en sus derechos y reivindicaciones; la idea de esto es que se transmitan experiencias concretas en la lucha por un justo reconocimiento y obstáculos que deben sortear en pos de sus objetivos.

Se les pedirá a los alumnos que realicen una guía de preguntas a tratar para un mejor aprovechamiento de los panelistas.

Con los resultados del encuentro y a modo de cierre, en la clase posterior a la charla se discutirá en el seno de cada grupo. Los alumnos deberán realizar un informe escrito que será entregado al docente para su corrección. Esta actividad se considera muy importante para estimular la producción escrita y la elaboración de textos en los que se pueda volcar el producto de la discusión grupal.

Momento de revisión y elaboración de conclusiones

A modo de cierre del tema, se rearmarán los grupos con los que se trabajó en la primera clase para rever el afiche realizado en aquella oportunidad; en esta instancia, los alumnos deberán poner en juego todos los conocimientos adquiridos en las actividades anteriores. La finalidad es visualizar la evolución en la comprensión del tema propuesto a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Momento de evaluación

Se pretenderá que la evaluación sea continua y permanente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que tenga un carácter formativo e informativo.

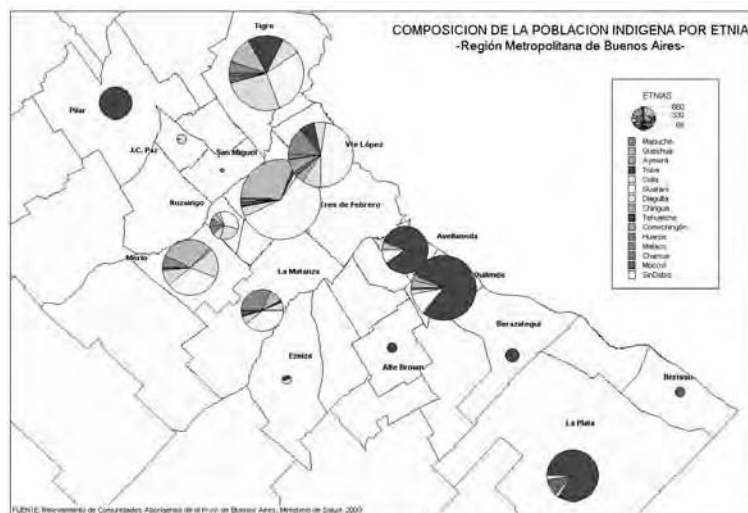
Como actividad de integración, se propondrá un trabajo final escrito en el que los alumnos, de manera individual, deberán ser capaces de manejar los conceptos claves de la problemática trabajada bajo una mirada interdisciplinaria, y tener una posición crítica sobre los Pueblos originarios, ciudadanía, tierra y Territorio, y las contradicciones entre el régimen legal actual y las prácticas socio-culturales de los pueblos originarios.

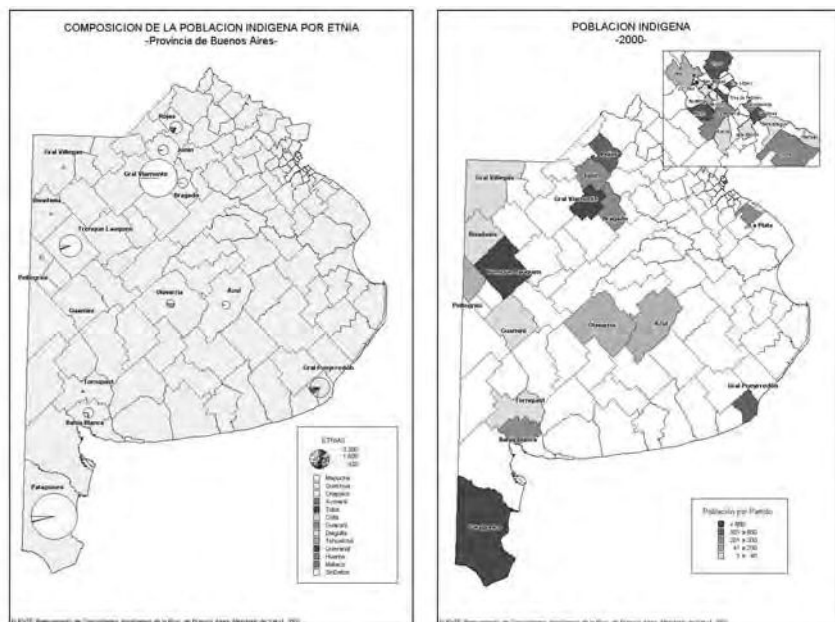
Reflexiones finales

Momento de la Acción - Transformación

La situación de marginalidad y discriminación que afecta a las comunidades indígenas es poco perceptible por la sociedad nacional en su conjunto. Esta situación tiene un origen de larga data, pues corresponde a un antiguo pacto fundacional en el cual las comunidades no han tomado parte de la decisión. El antagonismo "nosotros" y "ellos" corresponde a la exclusión más que a la aceptación de las diferencias. A esta situación le sumamos el saqueo que han padecido de sus tierras (recluidos territorialmente), recursos naturales, sometimiento y marginación ("ciudadanos de segunda"). El presente nos desafía a encontrar juntos el camino de la reconciliación, de la reparación histórica y la superación de obstáculos. Hoy en día un porcentaje importante debe migrar a las ciudades, razón por la cual deben superar el desafío de una calidad de vida que les resulta difícil de asimilar lejos de la vida comunitaria.

Las organizaciones indígenas reclaman la participación en la conducción y planificación de un sistema nacional que incorpore la Educación Intercultural bilingüe, la formación de maestros bilingües, la revisión de los contenidos y textos escolares que resultan ofensivos para ellos, y la adecuación de los contenidos curriculares que den cabida a la historia y la cultura de los diferentes Pueblos originarios. En cuanto a la relación territorio, legislación y acciones, la situación en la Provincia de Buenos Aires presenta un gran atraso en la implementación de la legislación vigente y por lo tanto muestra las desigualdades territoriales con relación a los derechos de los Pueblos aborígenes.





Citas

- ¹ En: "Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles" H. Bozzano, Editorial Espacio, 2000, Capítulo 1 "Espacios y Territorios"(pp.29)
- ² Convenio entre la Procuración General de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía. Convenio N° 577/03. 23/12/2003 Informe Final Relevamiento de las Comunidades Aborígenes de la Provincia de Buenos Aires. Equipo de investigación desde Geografía: Lic. María Margarita Papalardo (Directora); Prof Fabricio Gliemmo; Prof. Cecilia Mabel Irazoqui; Srta Andrea Karina García; Sr. Walter Darío Reyes. * En el Documento se emplea el término "aborigen" que hace referencia a los primeros pobladores (autóctonos) de los territorios que habitan, antecesores de los sucesivos procesos de ocupación por partes de otros grupos.
- ³ Eduardo Galeano. Patas Arriba. 1998 Pp66
- ⁴ Choclo, cancha, pucho, tanga, chocolate, chicle, etc. En el diccionario

aparecen como americanismos.

- ⁵ Estas son: Tucumán, Catamarca, Neuquen Jujuy, Chaco, La Pampa y Chubut.
- ⁶ informe: Relevamiento de las Comunidades Aborígenes de la Provincia de Buenos Aires
Procuración General de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP
Departamento de Geografía
- ⁷ Dicho Convenio establece el respeto por la identidad de los pueblos indígenas, la participación efectiva en los procesos de tomas de decisiones que los afectan y el establecimiento de instituciones y mecanismos apropiados para administrar los programas que los afectan. establecer Políticas Estatales que reconozcan los derechos colectivos y adoptar las medidas necesarias para hacer efectivas las disposiciones de dicho convenio
- ⁸ Dado que escapan al objetivo del artículo no se expondrán los detalles y características de cada una de las leyes descripta a continuación. Ver Informa del convenio citado
- ⁹ Asimismo se dispone, por intermedio del Ministerio de Cultura y Educación, la incorporación en los Contenidos Básicos Comunes de la currícula de los niveles de Educación General Básica y del Polimodal, de la legislación indígena, el Art. 75. inc.17 de la Constitución Nacional y las actividades del “Decenio”, reforzando los conocimientos sobre las culturas y la realidad económico-social de los pueblos indígenas (Art.2) y se invita a los gobiernos provinciales y municipales a adecuar los planes de estudio del área educativa en consonancia con la presente ley (Art.3)
- ¹⁰ Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) incluye por primera vez el tema aborigen en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2001. La Ley N° 24.956 “Censo Aborigen” promulgada el 22 de mayo de 1998, incorpora al Censo 2001 “la temática de auto identificación de identidad y pertenencia a comunidades aborígenes”. (Art.1) En respuesta a la ley, se agrega en la Cédula censal una pregunta que permita detectar los hogares donde al menos una persona se reconociera descendiente o perteneciente a un pueblo indígena. Sobre la base de esta información, el INDEC está preparando, en el 2004, la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) con el objetivo de conocer y caracterizar a los pueblos indígenas. Se incluye la participación de las comunidades indígenas de todo el país, tanto para el diseño de la encuesta como en su implementación.

- ¹¹ En este sentido podemos mencionar: Universidad Nacional de Luján, que cuenta con un Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, que realiza actividades de docencia y extensión vinculadas con la educación indígena. Licenciatura en Ciencias de la Educación y en Educación Inicial, el Seminario-Taller Educación Intercultural Bilingüe, destinado a alumnos de Ciencias de la Educación, Educación Inicial y docentes de todos los niveles y modalidades.
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, con la Cátedra Libre de Narración Oral
- ¹² Trabajan en la temática aborigen desde una perspectiva intercultural, producen documentos sobre educación intercultural para su difusión y discusión; organizan encuentros de educación, Promueven una Pedagogía Territorializada, es Miembro de la Mesa de Trabajo de los Pueblos Originarios, realización del Primer Encuentro Nacional de Educación e identidades. Los Pueblos originarios y la escuela(UNLU); convenio con la Universidad Nacional de Luján en el dictado de un Seminario de Educación Intercultural y Bilingüe, en la carrera de Ciencias de la Educación; convenio con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: curso de capacitación para docentes: Curso de Ambiente dictado por CTERA en donde participan los pueblos aborígenes.
- ¹³ Sobre la base de las conclusiones del Relevamiento de Las Comunidades Aborígenes de la Provincia de Buenos Aires. En el marco del Convenio 577/03 suscripto entre la Procuración General y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Op Cit

Bibliografía

- Bozzano, H.* "Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles". Editorial Espacio. Buenos Aires, 2000.
- Carrasco, Morita y equipo.* Informe Equipo de Trabajo sobre pueblos Indígenas. Convenio UBA/CELS. Inédito.
- Ctrera.* Cuadernos de Trabajo para el Aula N° 4. Instituto Marina Vilte Junio 2003
- Galeano, E.* Patas Arriba. La escuela del mundo al Revés. Editorial Catálogos. Diciembre 1998.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos(INDEC)* Dirección de Esta-

dísticas Poblacionales.

Papalardo, M; Gliemmo, F; Irazoqui, C; García, Andrea; Reyes, Darío.

Informe Final Relevamiento de las Comunidades Aborígenes de la Provincia de Buenos Aires. Convenio entre la Procuración General de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía. Diciembre 2003.

SUTEBA. CTERA. CTA. Serie: Luchas, memoria e identidad. Septiembre de 2002 N° 1

La información empleada en este informe ha sido obtenida mediante entrevistas realizadas a los responsables de las áreas involucradas y a la documentación aportada por los organismos.

Instituto Nacional de asuntos Indígenas (INAI) Subsecretaria de Políticas Sociales. Entrevista con el Sr. Roberto Mastro Lorenzo (encargado de difusión). María José Chena – socióloga

CTERA Secretaría de educación y estadísticas. Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte

Área de Investigación Identidades culturales y Educación. Coordinadora del Área de Investigación de Identidades culturales y educación: María José Vázquez.

SUTEBA. Secretaria de Cultura. Coord. Juan Balduzzi

Páginas de Internet

pueblosoriginarios.net

Centro de Documentación de Pueblos Indígenas .El Día.com

Sou.uu.se/mapuches

Cartografía: elaborada a partir de los datos estadísticos proporcionados por el Ministerio de Salud Provincial “ Atención primaria de la salud en las Comunidades Aborígenes de la provincia de Buenos Aires”. La Plata, Febrero 2000

UNIÓN EUROPEA 25 Y MERCOSUR: ASOCIACIÓN REGIONAL A FUTURO

Lic. Martín Adolfo Morgante

Europa en la economía mundial: la ampliación hacia el este inaugura una nueva etapa en la integración

Europa se amplía. Sus fronteras llegarán hasta Rusia. Actualmente son quince los Estados miembros; a partir de ahora serán veinticinco – Polonia, Hungría, República Checa, Eslovaquia, Malta, Eslovenia, tres Estados Bálticos (Letonia, Lituania y Estonia) y la mitad de Chipre (ya que un reciente referéndum dejó afuera a los grecochipriotas que se oponen a la reunificación propuesta por la ONU). Esta reunificación europea es el resultado de largas negociaciones.

En 1957 se firma el tratado de Roma, pilar fundacional, con 6 estados: Italia, Francia, Alemania, y el Benelux (Holanda, Bélgica y Luxemburgo). Con la comunidad económica del carbón y el acero – CECA – se pone en marcha una Europa industrial y supranacional. Se van creando instituciones – Comisión Europea, Banco central europeo, Parlamento y tribunales de justicia – que le darán el peso político a la integración. En 1968 se suprimen los aranceles y se va con-

formando la unión aduanera. En 1973 ingresan Irlanda, Reino Unido y Dinamarca. Entre 1981 y 1986, se adhieren Grecia, España y Portugal. La caída del muro de Berlín y la desintegración de Rusia aceleran una revisión de los tratados hasta aquí firmados. En 1992 se constituye el mercado interior y se formula la idea de conformar la unión económica y monetaria con el Tratado de Maastricht.

La transición a la moneda única – el euro – no fue una tarea sencilla. Los estados tuvieron que equilibrar los presupuestos, mantener la disciplina fiscal, el control sobre la inflación y una deuda pública controlada. Estos criterios de convergencia tropezaban con algunos problemas estructurales, dado que Francia y Alemania, luego de la reunificación, no llegaban a cumplir con los mismos.

En 1995, ingresan Austria, Suecia y Finlandia. En 1997 se firma el Tratado de Ámsterdam que incorpora criterios sociales y de protección al empleo. En 2003, el Tratado de Atenas confirma un cronograma de ampliación y adhesión, donde la cortina de hierro que separaba las dos Europas, se convertiría, a partir de entonces, en una frontera común.

En este contexto, los nuevos países se incorporarán a Europa y la integración socioeconómica no será de un día al otro. La libre movilidad laboral tendrá una etapa de transición y sus costos. Los nuevos Estados de la Europa central son en su conjunto economías agrícolas, lo cual tendrá una incidencia en la actual discusión que está haciendo la UE en torno a la política agrícola común – PAC -. El proteccionismo agrícola, por medio de los subsidios, es uno de los capítulos más complicados que deberá resolver la Comisión europea. Polonia es la economía más grande, con casi 40 millones de habitantes y tiene que adaptar la agricultura – base de su producción – a las regulaciones comunitarias. El calendario prevé que a partir del 2007, siempre y cuando cumplan con lo económico, estarán también Bulgaria, Rumania y Turquía. Europa abre sus fronteras de 276 a 453 millones de habitantes, con una brecha salarial abismal y con un índice de competitividad y productividad que no será fácil igualar con los países integrantes de la Eurozona. Además la UE está relatando un nuevo tratado – La Constitución para Europa – a iniciativa de una convención presentada ante el Consejo Europeo en Roma, en el 2003, donde se señala que los estados miembros, además de cumplir con los objetivos socioeconómicos conocidos como los criterios de Copenhague, tienen que tener democracias estables, respeto por los derechos humanos y protección a las minorías.

El conflicto con Irak fracturó a la “vieja Europa” (Francia y Alemania) y la “nueva Europa” (Reino Unido, España e Irlanda) apoyando la guerra y como aliados de Estados Unidos. En este escenario internacional, Polonia y otros países de la Europa central, además de ser nuevos miembros de la OTAN, han participado en el conflicto. Esto indica que los nuevos miembros demandarán mayores gastos militares, aumento en los subsidios y nuevas protecciones

laborales. Pero la agricultura es el tema más complejo de resolver: el este europeo tiene economías agrarias no tan modernas y eficientes como la Europa occidental, lo que definirá en el seno de la UE los niveles de ayuda a recibir.

Acuerdo Unión europea – Mercosur

En este mapa en movimiento, el Mercosur con la UE celebró en 1995 un “Acuerdo marco interregional”, con un calendario de desgravaciones arancelarias, para llegar a futuro a conformar una zona de libre comercio. Comercio, inversiones y servicios forman parte de una agenda compleja en las relaciones interbloque. Las negociaciones comerciales están empantanadas debido a la reforma que la UE está haciendo con la PAC, que es el capítulo que más interesa al Mercosur. El eje de la discusión es la desvinculación gradual de los subsidios que la UE destina a los agricultores. El impacto que traerá la ampliación de una Europa de 25 Estados miembros, en su mayoría con producción agropecuaria, en las negociaciones con el Mercosur, podría dificultar el acuerdo. La UE está congelando el presupuesto en subsidios que tendrá que repartir de ahora en más. A pesar de esto ambas regiones buscan intensificar la cooperación, más allá de las barreras y obstáculos que son parte del proceso integrador y de la globalización.

En la reciente cumbre Eurolatinoamericana que se realizó en Guadalajara – México – la Unión Europea y el Mercosur se comprometieron a establecer un acuerdo de libre comercio en octubre próximo. Ambos bloques intercambiaron ofertas en una serie de productos y en especial reduciendo aranceles.

En estos meses que quedan, se irá puliendo la agenda, dado que todavía persisten algunos problemas. Las negociaciones no abarcan únicamente el capítulo comercial sino el diálogo político y de cooperación entre ambos bloques. El capítulo 13 de la declaración de Guadalajara incluye una apuesta al multilateralismo, donde algunos temas, como por ejemplo la agricultura y subsidios, se discutirán en el marco de la Organización Mundial de Comercio. Por ahora el acuerdo prevé liberalizar un 87%, en diez años, manufacturas agroindustriales y reducir el arancel en 0,4% en autopartes, si existe inversión del sector automotriz de parte de los europeos. Seguirán protegidos los textiles, calzado, acero, celulosa y azúcar. La UE propuso liberar en diez años el 93% de los bienes agroindustriales, incluida la pesca, y ampliar el acceso de carnes vacunas y lácteos. La discusión sobre agricultura y eliminación de subsidios agropecuarios se realizará en el marco de la ronda de Doha de la OMC, pero la UE está reformando la política agrícola común, sobre todo teniendo en cuenta la reciente ampliación de diez países del Este europeo, con gran potencial agrícola, ya que a partir de ahora el reparto de ayudas agrícolas será entre 25 Estados. En el marco

de circulación de personas, la UE evalúa la posibilidad del ingreso de profesionales en áreas que necesita. Brasil no está de acuerdo en liberalizar el sector servicios y compras públicas, ni ofrece un protocolo sobre protección a la inversión extranjera directa, mientras que el Mercosur defiende el comercio nacional. En los años 90, Europa participó activamente en las privatizaciones en la Argentina, principalmente España. En este capítulo, Argentina contempla la participación de inversiones europeas a cambio de un mayor acceso en productos agropecuarios. Actualmente Argentina exporta 20% al mercado europeo, mientras que para la UE, a partir de la devaluación del peso argentino y por el efecto de sustituir importaciones, el comercio con Europa declinó de 25 mil a 15 mil millones de euros.

Proteccionismo europeo

La constitución de la Política agrícola común data de 1962, en un contexto diferente al actual. Europa, en esa época, importaba recursos alimenticios y materias primas. Al mismo tiempo la PAC permitía regular el mercado agropecuario. Al tiempo la Unión Europea se convirtió en abastecedor del mercado único, y en el Tratado de Maastricht consagra el principio de subsidiariedad con ayudas directas e indirectas. La nueva ampliación de los países del Este con potencial en agricultura, principalmente Polonia, tendrá un impacto directo sobre la Argentina y el Mercosur. Por un lado está la voluntad política de promover una reforma de la PAC en el marco de la ampliación, ya que las ayudas tendrán que repartirse entre una Europa (25 Estados miembros), y por el otro las negociaciones birregionales (UE-Mercosur) cuya principal barrera es el acceso al mercado comunitario de productos provenientes del Mercosur.

En este contexto, Europa y la PAC lograron un importante autoabastecimiento en agroalimentos, dejando de ser un fuerte importador, para transformarse en exportador. Las exportaciones sufrieron la caída constante por el proteccionismo europeo y porque tradicionalmente fue para la Argentina un socio comercial estratégico.

Efectos de la ampliación sobre la Argentina y el Mercosur

En síntesis, en el año 2004 se incorporaron a la Unión Europea diez nuevos miembros. La Población de la UE aumentará un 24%, la superficie un 28% y el PBI apenas un 4%. En términos comerciales esto constituye una oportunidad como también una amenaza en el acuerdo UE-Mercosur. En términos de

mercado el mapa se amplía, pero existe la posibilidad de que, como ya hemos dicho, la Europa central sea proveedora de productos agropecuarios y que Mercosur sea desplazado por razones históricas y geográficas de proximidad con la Europa Occidental. A continuación, algunos detalles sobre los efectos de la ampliación sobre la Argentina.

- *Comercio*: Los nuevos socios destinaron durante el periodo 2000-2003, el 67,5% de las exportaciones a la UE. Por su parte Argentina exportó el 20% de su comercio con la UE en el 2003. El 75% de las exportaciones son agropecuarias.
- *Agricultura*: Los nuevos socios tendrán un período de adaptación y reformas institucionales para integrarse con el acervo comunitario. El sector agrícola deberá adoptar un nuevo marco jurídico-legal de cómo administrar los recursos y los mecanismos de la política agrícola común -PAC-. Cambios tecnológicos, empresariales y territoriales ya que actualmente se está produciendo un desplazamiento de las empresas comunitarias hacia el Centroeste europeo, por razones de que estos países ofrecen ventajas impositivas y territoriales con costos fijos más competitivos y mano de obra menos calificada. Un porcentaje muy alto de la población está dedicada al desarrollo rural y a la actividad agropecuaria, por lo cual la Comisión Europea está financiando programas de inversión en infraestructura y comunicaciones -redes transeuropeas- para mejorar el acceso al mercado comunitario. Una primera lectura del impacto de la ampliación de la UE sobre la Argentina es que puede ser que en una primera etapa disminuya el nivel de proteccionismo debido en parte a la reestructuración presupuestaria que está analizando Bruselas. Una segunda visión sería que la ampliación aumentara el poder de negociación de la UE-25 sobre el multilateralismo, en defensa legítima del proteccionismo agrícola, en el marco de la Organización Mundial del Comercio -OMC- y continuando con el diálogo comercial iniciado en Doha y en Cancún sobre la ronda del milenio de la OMC.
- *Impacto Regional*: Los nuevos socios no constituyen una amenaza para Argentina y Mercosur, ya que no tienen un comercio suficiente como para desplazarlos del mercado. La agenda entre ambas regiones.
- *Mercosur y Europa central*- es ver en estas negociaciones cuál comienza un proceso de diversificación sectorial y regional. En el nivel sectorial, los cambios más importantes se dan en las exportaciones hacia la UE de productos de industria alimenticia, carnes, aceites, grasas. Una amenaza sería que a partir de la expansión de las economías del Este hacia la UE, no enfrentarían barreras comerciales o geográficas para

vender sus productos a la Europa occidental. Los principales productos que Argentina exporta a la UE son: harinas de soja y carne bovina (cuota Hilton). Las ayudas europeas hacia los nuevos socios se verán incrementadas en sus exportaciones como consecuencia de un aumento de menor a mayor en la productividad y en la competitividad de sus productos.

Agenda inconclusa Unión europea - Mercosur

El objetivo de las relaciones birregionales UE-Mercosur es preparar el terreno para un acuerdo de asociación y que tenga como finalidad llegar a una zona de libre comercio para los próximos años. En principio el acuerdo tendría que estar cerrado para el 2005. Pero la asociación todavía no es, en parte porque las ofertas de ambas regiones no están al alcance de sus expectativas. La oferta Mercosur señala una mayor apertura al mercado agropecuario; hasta tanto no se reforme la PAC, la agricultura es un tema sensible. La UE solicita una mayor apertura hacia el Mercosur en servicios, bancos, seguros y políticas de inversión en el sector público. En este punto Argentina y Brasil no coinciden en el proceso de liberalización conforme a las normas de la OMC. También el acuerdo permite incluir otros temas de la agenda, como por ejemplo: derechos de propiedad intelectual, políticas de competencia, problemas sanitarios y fitosanitarios, asistencia empresarial, mecanismos de solución de diferencias, e instrumentos para la defensa del consumidor y el comercio.

- El principal socio comercial del Mercosur es la UE, que supone casi el 23% de los intercambios comerciales. La UE es también el mayor inversor.
- Exportaciones comunitarias al Mercosur: 18.200 millones de euros (maquinaria, material de transporte, productos químicos). Importaciones comunitarias del Mercosur: 24.100 millones de euros (productos agrícolas). La inversión extranjera directa de la UE al Mercosur: 16.400 millones de euros.
- Se han logrado procesos significativos en la presentación de ofertas arancelarias, pero todavía se está lejos de cerrar el acuerdo. El escenario en Europa es que está definiendo la nueva ampliación -Turquía, Bulgaria y los Balcanes-, y se está ratificando, actualmente, a través de referéndum, la aprobación del Tratado constitucional, donde los 25 Estados tendrán más poder para negociar y a su vez Europa se convertirá en la nueva Unión Política. En el Mercosur, se deberán resolver las asimetrías co-

mercanciales y avanzar hacia una unión aduanera completa, ya que el Mercosur negocia con la UE con un territorio aduanero perfecto. En este contexto, Argentina y Brasil deberán ponerse de acuerdo en una agenda común para seguir avanzando en el proceso negociador.

Bibliografía

Comisión Europea - 2004 - “La Unión Europea - América Latina y el Caribe: una asociación estratégica”. Bruselas.

Comisión Europea - 2003 - “Ampliación de la Unión Europea: una oportunidad histórica”. Madrid.

Comisión Europea - 2002 - “Unión Europea - Mercosur: una asociación para el futuro”. Montevideo.

Granell, F -2003- “Ampliación versus profundización, fracturas europeas”. Política Exterior, nro. 93, Madrid.

Morgante, Martín Adolfo -2003- “Mercosur, Relaciones y Tratados”. Ediciones Al Margen, La Plata.

Mercosur: Secretaria Administrativa del Mercosur.

<http://www.mercosur.org.uy>

Página de la Comisión Europea sobre relaciones UE - Mercosur.

http://europa.eu.int/comm/external_relation/mercocur/intro/index.htm

ARTICULACIONES CONCEPTUALES TRANSDISCIPLINARIAS PARA EL ABORDAJE DE MICROESPACIOS

Prof. Daniela Patricia Nieto

Introducción

Abordar aspectos teóricos-conceptuales sobre la construcción social del espacio del espacio geográfico nos induce a rastrear categorías de análisis que no son exclusivas de la ciencia geográfica.

Reflexionar y articular conceptos desde la geografía, la antropología y la sociología, nos permitirá intentar conformar un corpus teórico susceptible de ser utilizado en relación con un referente empírico.

En estas miradas de lo espacial en sentido amplio, se buscará identificar abstracciones particulares producto del desarrollo teórico-conceptual de cada disciplina. Sin embargo, la amplitud mencionada merece una consideración: no es la totalidad de los desarrollos teóricos sino un recorte de cierta perspectiva al interior del marco general de las Ciencias Sociales.

Es necesario explicar que la elección de los autores a trabajar conlleva un posicionamiento ideológico, que hace las veces de sustrato a partir del

cual es posible identificar recurrencias en la manera de abordar el objeto, ya que los conceptos no son abstracciones neutrales de la realidad, sino que con ellos se intenta explicar la misma, a partir de preguntas que derivan de lo que interesa analizar.

Por lo tanto, el principal objetivo es: Indagar desde la Geografía, la Antropología y la Sociología desarrollos teóricos que pretenden explicar la construcción social del espacio, y específicamente analizar categorías espaciales abrevando en desarrollos teóricos de Derek Gregory, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Marc Augé, Amando Silva y Milton Santos.

Aproximaciones teóricas

Abordar temáticas espaciales de escala local induce a identificar categorías que ayuden a comprender la lógica del funcionamiento de espacios particulares.

A su vez impulsa a rastrear algunas conceptualizaciones de las corrientes dentro de la ciencia geográfica, que se ocupan del estudio de espacios con fuerte referenciamiento cultural.

El paradigma de la Geografía Cultural ha ido evolucionando desde los aportes teóricos que realizó Carl Sauer a principios del siglo XX. Su interés consistía en estudiar no sólo los componentes humanos del paisaje sino también los de la cultura que los creaba.

Pero la renovación de la Geografía Cultural se esboza desde los inicios de la década de 1970. Dicha corriente se apoya en los estudios culturales, que constituyen el sustrato filosófico para la construcción de la idea que formula cada sociedad con respecto a la realidad territorial que le toca vivir y a la significación de sus paisajes. Se manifiesta, entonces, casi en todas partes de la misma manera: *los lugares no tienen solamente una forma y un color; una racionalidad funcional y económica. Están cargados de sentido por quienes lo habitan o frecuentan*. Las investigaciones sobre la percepción del espacio y el entorno, desarrolladas por los psicólogos, son aprovechadas. La novela se convierte a veces en un documento: la intuición sutil de los novelistas ayudan a sentir el lugar con los ojos de sus personajes y a través de sus emociones.

En el mundo anglosajón David Sopher, formado por Sauer, había renovado el estudio de la geografía religiosa, dando un impulso a las investigaciones sobre unidad y diversidad cultural de las Indias.

Los esfuerzos por superar el nivel descriptivo, son formulados por algunas fuertes individualidades (Denis Cosgrove en Inglaterra; Jame Duncan en EEUU) que no comparten las mismas preocupaciones pero tienen en común el hecho de interesarse por las representaciones. Fueron fuertemente in-

fluenciados por Raymond Williams: la cultura es para él un sistema de significaciones que tiene como meta permitir el funcionamiento de la sociedad global (Williams, 1982)

Los defensores de la geografía cultural lo siguen en este punto: *intentan comprender la interpretación simbólica que los grupos y las clases sociales dan al entorno, las justificaciones estéticas o ideológicas que proponen y el impacto de las representaciones acerca de la vida colectiva.*

Pero esta Geografía cultural, abstrayéndose en parte de la práctica tradicional geográfica, que se apoya en interpretaciones concretas, cartografiables, debe recurrir en ocasiones a un análisis más abstracto, donde imperan las ideas, los discursos, las representaciones y los símbolos, más que los hechos, las construcciones o las materialidades.

Derek Gregory trabaja desde hace varios años sobre conceptualizaciones de Geografía Cultural. Hacia 1984, Gregory estaba preocupado por encontrar la inserción de los conceptos espaciales dentro de la teoría social y su propósito pasaba por explorar las conexiones entre la geografía humana y la teoría social crítica.

En su libro **Geographical Imagination** (1992), Insta a pensar en el observador del espacio al igual que en la imagen del espacio y a explorar la relación mutuamente constitutiva de observador e imagen. Intenta unir relaciones entre el poder, el conocimiento y la espacialidad que se encuentran separadas por límites académicos.

Presenta un enfoque postdisciplinario de la geografía como una ficción-una construcción, cuyo objeto de estudio es el efecto, más que el terreno, del conocimiento disciplinar. En *Imaginations*, el autor centró su interés en la producción de la geografía como cultura.

Esta metáfora no es simplemente una cuestión de estilo: El concepto de cultura constituye una verdadera bisagra entre dos campos para pensar lo social: la Geografía y la Antropología. Consideraré la concepción antropológica más difundida en nuestros días que define la cultura como "pauta de significados". Por ello, la cultura es, como diría Bourdieu, un "campo" de fuerzas en permanente pugna - consciente o no- por imponer sus propios sistemas de representación, sus propias "redes semióticas" en las cuales atrapar el huidizo cardume de significaciones que organizan el universo según la lógica de los intereses materiales y simbólicos. Esta dimensión postula a la cultura como la lucha por el sentido.

En esta perspectiva, y en términos descriptivos, tomo lo que Pierre Bourdieu entiende por cultura: "...el conjunto complejo de signos, símbolos, normas, modelos, actitudes, valores y mentalidades a partir de los cuales los actores sociales confieren sentido a su entorno y construyen, entre otras cosas, su identidad colectiva". Así, la cultura, como dimensión co-constitutiva de lo social, puede ser

planteada como una relación entre lo instituido _la cultura en estado objetivado_ y lo instituyente, es decir, las prácticas sociales que comportan siempre una parte de indeterminación, ya que son el producto de luchas simbólicas sometidas a variaciones de orden temporal (históricas) y al estado de relaciones de fuerza en un momento preciso. Esta distinción me parece capital, ya que postula que no existe cultura sin sujetos ni sujetos sin cultura

La consideración que realiza Milton Santos del espacio, como conjunto de flujos y fijados (Santos, 1996), es la siguiente: *“Los elementos fijos, fijados en cada lugar, permiten acciones que modifican el propio lugar, flujos nuevos o renovados que recrean las condiciones ambientales y las condiciones sociales y redefinen cada lugar. Los flujos son un resultado directo o indirecto de las acciones y atraviesan o se instalan en los fijos, modificando su significación y su valor, al mismo tiempo que ellos también se modifican”*. Y agrega: *“Fijos y flujos juntos, interactuando, expresan la realidad geográfica y de ese modo, conjuntamente, aparecen como un objeto posible para la geografía. Así fue en todos los tiempos, pero hoy los fijos son cada vez más artificiales y están más fijados al suelo y los flujos son cada vez más diversos, más amplios, más numerosos, más rápidos”*. (Santos, 2000, p53; Santos 1996, pp75-85).

Por lo tanto, “el espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio de sistema de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia. “(Santos, 2000, pp54)

Reconocer los objetos en el paisaje y en el espacio, y las relaciones y/o acciones existentes entre ellos, nos orientó a encauzar la lógica de la organización espacial incluyendo desde la producción de mercancías hasta la producción simbólica del espacio.

En la actualidad muchas de las acciones que se ejercen en un lugar, son el producto de necesidades ajenas, de funciones cuya generación es distante y de las cuales solo la respuesta está localizada en aquel punto preciso de la superficie terrestre.

Aquí podría identificar otra bisagra entre lo que conceptualiza Bourdieu sobre cultura y los flujos de Milton Santos. El conjunto complejo de signos, símbolos, normas, modelos, actitudes, valores y mentalidades (cultura) a partir de los cuales los actores sociales (vehículo de la acción) confieren sentido a su entorno, imprimen en los elementos fijos acciones que modifican el propio lugar, recrean las condiciones ambientales, las condiciones sociales y redefinen cada lugar

Espacialidades postmodernas?

Relph sugiere que la espacialidad posmoderna puede ser capturada en el concepto de heterotopia de Foucault, quien lo entiende como “un espacio con una multitud de localidades que contiene cosas tan diversas que es

imposible encontrar una lógica común para ellas, un espacio en el que de alguna manera se encuentra todo fuera de su sitio” . De hecho Foucault, pensó que las heterotopias eran sitios marginales de la modernidad.

A su vez afirma que la posmodernidad es una generalización de lo heterotópico: heterotopia es la geografía que lleva el sello de nuestra época y de nuestro pensamiento - es decir es pluralista, caótica, diseñada en detalle, y sin embargo carente de las bases o principios universales, siempre cambiante, unida por corrientes de información sin centro, es artificial y marcada por desigualdades sociales profundas. Pone en duda la mayoría de las formas de pensamientos convencionales acerca de los paisajes y modelos geográficos.

Aunque una heterotopia es en efecto “capaz de yuxtaponer en un solo espacio real...varios sitios que entre sí no son compatibles principalmente en forma simbólica, no es siempre y por todo un espacio de ilusión: También puede ser lo que Foucault denomina un espacio de compensación: un espacio que es otro, otro espacio tan real, tan perfecto, tan meticuloso, tan bien arreglado como el nuestro es desordenado, mal construido y mezclado”

Duncan insiste en la necesidad de recuperar las capas de significados que se encuentran más allá (o debajo) de los restos superficiales y los rasgos residuales. “Necesitamos completar mucho de lo que es invisible”, escribe y “leer los subtextos que están mas allá del texto visible” Puntualiza que el paisaje “es uno de los elementos centrales en un sistema cultural ya que como un ensamble ordenado de objetos, como texto, sirve como un sistema de significados por medio del que se comunica, se reproduce, se experimenta y se explora un sistema social”.

Estas reflexiones se acercan notoriamente a lo que desde la Antropología Marc Augé designa como lugar y no-lugar.

Para este autor, si un lugar puede definirse como lugar de una identidad relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional, ni como histórico definirá un no lugar. Un no-lugar existe igual que un lugar: no existe nunca bajo una forma pura, allí los lugares se recomponen, las relaciones se reconstituyen, las astucias milenarias de la invención de lo cotidiano y de las artes del hacer pueden abrirse un camino y desplegar sus estrategias. El lugar y el no-lugar son más bien polaridades falsas: el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente. *Son palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación.*

En la misma línea, Michel de Certau piensa al espacio como un lugar practicado, un cruce de elementos en movimiento: los caminantes son los que transforman en espacio la calle geoméricamente definida como lugar por el urbanismo.

Los lugares no tienen solamente una forma y un color, una racionalidad

funcional y económica. Están cargados de sentido por quienes lo habitan o frecuentan.

Armando Silva elige otros términos para aludir a –entendemos- fenómenos similares. Considera que existen 3 prácticas territoriales: denominar / recorrer/ visualizar.

Comprende al territorio como un espacio que fue y es habitado con los nuestros, -un umbral a partir del cual nos reconocemos- que trasciende y muta la extensión geográfica en dimensión temporal, a través de la mediación que la nominación impuesta por los antepasados se proyecta en el presente y el futuro. Silva Téllez afirma que nombrar el territorio es asumirlo en una extensión lingüística e imaginaria que se completa con la acción de recorrerlo, volviéndolo entidad física.

Hay aquí un supuesto fuerte: la macrovisión del mundo se construye a partir de ese primer microcosmo afectivo desde el cual se aprende a nombrar, a situar, a marcar el mundo.

Esta oposición territorio/ mundo -como resto- es central para comprender las categorías de mapa y croquis.

Las nociones de mapa y croquis aluden a formas de representación.

En tanto marca de habitación de persona o grupo que puede ser recorrido y nombrado, el territorio requiere de ciertas operaciones lingüísticas y visuales mediante las cuales al nombrarse o materializarse en una imagen ubica sus contenidos y marca los límites a partir de los que se produce la extranjería (ese horizonte alcanzado a partir del cual ya no soy “yo con mi entorno”, un borde desde donde se abre otro espacio).

Es éste el nacimiento de los mapas y la cartografía física, el levantamiento de mapas por parte de funcionarios gubernamentales o técnicos expertos en el dibujo, respecto a los límites oficiales reconocidos por una comunidad. Gráficamente, un mapa puede dibujarse por una línea continua que señala el simulacro visual del objeto al que se quiere representar (por ej el mapa de Argentina rodeado de países limítrofes)

Al mapa se opone el croquis, en tanto cartografía simbólica. Los límites en este caso se graficarían de manera punteada, ya que son metafóricos o evocativos: aquellos de un territorio que no admite puntos precisos de corte por su expresión de sentimientos colectivos o de profunda subjetividad social. Más allá de los límites físicos, el croquis representa el territorio en su vinculación con la cultura, a una memoria colectiva, a una experiencia de vida compartida por ciertos actores.

Los usos y evocación de los espacios urbanos por parte de sus habitantes, entonces, constituyen la materia prima a partir de la cual se van conformando unidades territoriales, cuya representación corresponde a lo que se ha definido

más arriba como croquis.

Por consiguiente, comprender la noción de cultura como la lucha por el sentido, y aceptar al espacio como conjunto de fijos y flujos, (como un lugar practicado, de formas sociales que conducen a la creación y al uso de objetos), requiere para su estudio la dilución de fronteras disciplinares.

Las nociones de mapa y croquis aceptadas como formas de representación, identifican territorios vinculados con la cultura, territorios que no admiten puntos precisos de corte por su expresión de sentimientos colectivos o de profunda subjetividad social.

Por lo tanto, este trabajo pretendió poner en relación categorías de las disciplinas arriba mencionadas con la convicción de que una mirada postdisciplinar no solo es posible sino que además permite la retroalimentación teórico- metodológica y la comprensión de fenómenos espacio-socio-culturales desde una porosidad enriquecedora.

Citas

- ¹ La acción, según Giddens, se daría como “corriente de intervenciones causales reales u observadas de seres corpóreos en un proceso continuo de acontecimientos en el mundo”.
- ² Las acciones resultan de necesidades, naturales o creadas. Esas necesidades: materiales, inmateriales, económicas, sociales, culturales, morales, efectivas conducen a los hombres a actuar y llevan a funcione. Estas funciones, de una forma u otra van a desembocar en los objetos. Realizadas a través de formas sociales, ellas mismas conducen a la creación y al uso de objetos, formas geográficas.

Bibliografía

- Augé, M. Los “no lugares”. España, Gedisa, 1995.
Bourdieu, P. Respuestas por una antropología reflexiva. México, Grijalbo, 1995.
Bourdieu, P. El sentido práctico. Madrid, Taurus, 1991.
Bourdieu, P. Sociología y cultura. México, Grijalbo, 1990.

- Certeau, Girard y Mayol.* La invención de lo cotidiano. México, Universidad Iberoamericana, 1999.
- Claval, Paul.* La Geografía Cultural. Geografía siglo XXI. Serie espacios de teoría y reflexión. Eudeba, 1999.
- Geertz, C.* La interpretación de las culturas. España, Gedisa, 1981.
- Gregory, Derek.* Geographical Imaginations. Blackwel, 1996.
- Gregory, Derek.* Un inconsciente geográfico: Espacio para Diálogo y Diferencia. Anales de la asociación de geógrafos americanos.
- Reguillo, Rossana.* Pensar la cultura con y después de Bourdieu. En Revista Universidad de Guadalajara.
- Santos, Milton.* La Naturaleza del Espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Barcelona, Ariel, 2000.
- Santos, Milton.* Metamorfosis del espacio habitado. Barcelona, Oikos Tau, 1996.
- Silva, A.* Imaginarios Urbanos. Colombia, Tercer Mundo, 1992.

LA CIUDAD DE LA CIUDAD

*“no hablo de la ciudad sino de
aquello en lo que a través de ella nos
hemos convertido” (Rilke)*

Prof. Lucas Demarco

Aproximación conceptual

En el marco de esta nueva publicación llevada a cabo por el Bachillerato de Bellas Artes, referida a su función propedéutica para los estudios preuniversitarios y a su contribución al progreso de la educación a partir de la innovación pedagógica y experimental, diseñamos y articulamos este *proyecto programa*¹ que tiene como destinatarios a los alumnos del ciclo superior del bachillerato.

La autodeterminación actúa por medio de proyectos. La realidad adquiere posibilidades nuevas al integrarse en un proyecto inteligente. El proyecto perfora las limitaciones. Ni el problema, ni la pregunta son conocimientos- son reconocimiento de la ignorancia- pero abren espacio al conocimiento impulsando al investigador más allá de lo que sabe. Es requisito del proyecto la existencia de ese espacio, de *“ese algo”* que aún no fue descubierto y que sólo con el aporte de sujetos *“abiertos”* a la novedad del descubrimiento, podrá construirse. Sin esta actividad de *ruptura epistemológica* que desequilibra la *estabilidad de lo sabido*,

no habrá progreso científico, ni enseñanza, ni aprendizaje posible.

En el acto de aprender siempre hay un “otro” que percibe de acuerdo a sus saberes, planes e intenciones. Escuchar a ese “otro” es condición indispensable a la hora de ir delineando un proyecto.

No hay proyectos desligados de la acción. En el origen de todas las ocurrencias proyectivas hay un deseo de actuar. Pero por supuesto, en la entraña del proyecto se incluyen también las condiciones o restricciones que el sujeto sufre o se impone. Gran parte de la tarea creadora va a consistir en una superación de estas restricciones.

El *proyecto creador* no es más que un proyecto lanzado fuera de la zona de desarrollo próximo, como afirma José Antonio Marina: “*El primer componente del proyecto es la meta, el objetivo anticipado por el sujeto como fin a realizar. De modo que los proyectos contienen sólo un patrón vacío de búsqueda*”.²

Este proyecto programa se basa en cuatro objetivos pedagógicos:

1. *Proveer conocimiento*: conceptos, teorías y enfoques sobre la problemática analizada.
2. *Practicar metodologías*: los alumnos pueden emplear un amplio abanico de destrezas como el diseño y planificación de las fases de los distintos trabajos a realizarse, la búsqueda de fuentes, recolección sistemática y selectiva de información, análisis, síntesis y formulación de conclusiones.
3. *Desarrollar una práctica activa del aprendizaje*: los alumnos deberán realizar un trabajo de investigación que conllevará actividades muy variadas, tales como su planificación, ejecución, presentación y defensa.
4. *Propiciar la socialización del conocimiento y del aprendizaje al incentivar la cooperación y el intercambio de ideas y acciones entre los alumnos*.

Estos lineamientos permitirán deconstruir las tramas cognitivas del alumno y el docente a partir del abordaje del *fenómeno urbano* en sus múltiples dimensiones, articulado bajo los principios que derivan del paradigma interpretativo de las Ciencias Sociales y del Territorio, en general, y de la Geografía, en particular.

La Geografía tiene una larga tradición de investigación y enseñanza acerca de la ocupación humana de la Tierra. Se trata de una tradición que ha ido desde investigaciones exclusivamente sobre los procesos físicos que operan en la superficie terrestre hasta las interpretaciones sociales del paisaje. Es ésta la tradición que debemos reivindicar.

Si la Geografía Humana queda inmersa en una ciencia social general y la Geografía Física en las ciencias de la Tierra, será difícil justificar su supervivencia.

Ahora bien, si rescatamos el *lugar* como espacio esencial para comprender la interacción del mundo humano de la experiencia con el mundo físico de la

existencia, adquiere una especial relevancia el trabajo desde una *geografía crítica* que propicie la reflexión sobre esta cuestión.

Entendemos el fenómeno urbano como proceso no reducible a instancias estructurales desde una mirada estática, inherente únicamente a su morfología y funcionalidad.

“El objeto mismo de la reflexión ya no parece ser tanto la ciudad en sí – la llamada estructura urbana – si no más bien, la experiencia urbana. La cultura de la ciudad, la psicología de sus actores, la antropología de sus grupos son los temas dominantes actuales”.³

La metrópoli en cuanto espacio social, producto de trabajo materializado, expresión formal, guarda la dimensión del lugar, en cuanto dimensión de la sociedad urbana en proceso de constitución. Para Henri Lefebvre, hay en el mundo moderno un conflicto violento entre uso y cambio que se expresan en el lugar. Áreas enteras son vendidas a pedazos, amputando la ciudad en su dimensión humana, produciendo un sentido de pérdida provocada por las transformaciones en las formas de apropiación. Este autor define, entonces, la espacialidad como “el espacio social, en el que se encuentra localizada la ‘reproducción’ de las relaciones sociales”.⁴

El sentido de la territorialidad es esencialmente colectivo; es definido por la fuerte ligación con un lugar particular, es una relación entre los hombres derivada de la práctica que constituye una referencia para los individuos. Así el territorio de la ciudad puede ser analizado en cuanto espacio material donde se inscriben los actos de generaciones, en el cual el proceso de apropiación aparece como condición necesaria a la vida y se realiza a través del uso. Es en ese contexto que, para el ciudadano, la metrópoli aparece a veces como el *lugar del deseo*, de la misma forma en que representa también un conjunto de coacciones que impide o inhibe los deseos, delimitando la apropiación. En ese sentido los espacios son sometidos a dominación de cambio a través de la aplicación de un riguroso criterio de rentabilidad. De este modo, los cambios fragmentan el espacio, proceso que afecta profundamente la vida cotidiana a través de su institucionalización; una vida programada e idealizada por el consumo manipulado (Alessandri, 1997).

Bajo esta mirada, estimamos un acercamiento al hecho urbano que permita a lo largo de este proyecto programa posicionar y comprometer a los alumnos en las múltiples lecturas que el mismo despierta a partir de las experiencias individuales y colectivas.

Para ello sugerimos que el aprendizaje de esta realidad transite la *transversalidad creativa* construida bajo itinerarios conceptuales, volitivos, sensoriales y afectivos.

Será el espacio áulico quien articule estos posibles abordajes a partir del

diálogo conflictivo entre el objeto ciudad y los sujetos sociales -los alumnos.

Creemos que la enseñanza y el aprendizaje del hecho urbano cobra sentido si se lo utiliza como herramienta de comprensión y de estudio de problemas sociales relevantes del mundo actual. Pero esta problematización de la realidad, y las explicaciones que ofrece, se pueden materializar en una propuesta pedagógico-didáctica en tanto y en cuanto, no sólo despierte el interés de los alumnos o tenga relevancia social, sino cuando confronte o interpele la lógica de los sujetos, es decir, sus propias teorías explicativas sobre lo analizado, y permita una reconstrucción conceptual, que fundamentalmente incluya los aportes de la Geografía como ciencia crítica y comprometida.

De esta forma nuestro proyecto habrá logrado articular correctamente la teoría con la práctica educativa, habrá cobrado sentido, habrá generado más interrogantes que respuestas.

Abordaje de contenidos

Consideramos conveniente iniciar el desarrollo del proyecto programa tomando en cuenta la realidad concreta y cotidiana del espacio geográfico local para proyectarnos luego a la dimensión urbano / regional.

Los ejes temáticos considerados responden a una intencionalidad pedagógica fundamentada bajo las siguientes matrices: *urbano/conceptual*, *urbano/temporal*, *urbano/proyectual*, *urbano/sensorial*, *urbano ficcional* y *urbano/real*.

Primer abordaje: *La ciudad de las ideas*

- La ciudad: un objeto de difícil aproximación teórica.
- El espacio urbano: criterios y campos de análisis.
- La estructura y funcionalidad urbana: uso y apropiación del suelo.

Segundo abordaje: *La ciudad de la historia*

- Las ciudades premodernas. Estudios de caso: Atenas, Tenochtitlán, Florencia.
- La ciudad moderna y sus fenómenos derivados: macrocefalia, sate-lización, metropolización, conurbación, megalopolización, “favelización”. Estudios de caso: Nueva York, Londres, México
- La ciudad posmoderna: bricolage, simulación, hedonismo, fortalezas y parias urbanos. Estudios de caso: Las Vegas, Orlando.

Tercer abordaje: *La ciudad de la planificación*

- El surgimiento y los alcances del urbanismo.

- La racionalización del espacio urbano y la institucionalización de la planificación.
- Las transformaciones urbanas y la crisis del planeamiento.
- Estudios de caso: París, Curitiba, La Habana.

Cuarto abordaje: *La ciudad del caminante*

- Imaginarios urbanos: la construcción del espacio percibido y de la identidad colectiva. Estudios de caso: el barrio.

Abordaje transversal: La ciudad de la ficción

- La ciudad de la literatura: Ray Bradbury, Italo Calvino, Antonio Dal Masetto, Jorge Amado, Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud.
- La ciudad del cine: Blade runner, Amores perros, París – Texas, Pizza, birra y fasso, Dársena Sur.

Abordaje final: La ciudad circular

- Utopías y distopías urbanas: un diálogo conflictivo entre lo real y lo ideal.

La transversalidad del abordaje propuesto supone el acercamiento a fuentes literarias y medios audiovisuales, dado que estimulan capacidades en el alumno que resultan especialmente adecuadas para el análisis de la ciudad: razonamiento, juicio crítico, capacidad de observación, imaginación y visualización de los conceptos, además de estimular lo emocional y propiciar el sentido estético.

Últimas consideraciones

Hay términos conceptuales que en la vida cotidiana son imprescindibles e indiscutibles, pero que comienzan a resaltar cuando se considera su uso específico o cuando se reflexiona acerca de sus connotaciones. Esto es válido para conceptos tales como libertad, espíritu, vida, tiempo y también para otros como espacio, es decir, para conceptos sin los cuales no habría ni Medicina ni Derecho, ni Arquitectura ni Geografía.

Los problemas que nos plantea el mundo social objetivo y los que surgen en el ámbito de la subjetividad son, ciertamente, diversos y complejos y no son reducibles a una lógica o a una única forma de resolución. Sugerimos, por tanto, un nuevo planteo constructivo, en la medida en que demandamos una acción colectiva, una perspectiva de normativa y de racionalidad práctica que impone una intensa reflexividad. Para pensar el mundo, para pensar la sociedad y para pensarnos a nosotros mismos hemos de adoptar la perspectiva de una enseñanza y un

aprendizaje que resignifiquen, por un lado, el campo epistemológico propio de nuestra ciencia; por otro, la experiencia áulica de alumnos y profesores; y por último, la labor propedéutica de la institución, con quien coordinamos nuestras acciones presentes y futuras.

Citas

- ¹ Este trabajo se ha inspirado a partir de los intercambios teórico conceptuales y de las experiencias pedagógicas compartidas con el prof. Marcelo Bourgeois.
- ² Marina, J. A.; Teoría de la inteligencia creadora, Barcelona, Anagrama, 1993, pág. 159
- ³ Améndola, G.; La ciudad posmoderna, Madrid, Celeste Ediciones, 1997, pág. 23
- ⁴ Lefebvre, H.; La producción del espacio, Barcelona, Ediciones Anthropos, 1991, pág. 59.

Bibliografía

- Alessandri C.*, O lugar no / do mundo, San Pablo Editora Hucitec, 1997
- Améndola, G.*; La ciudad posmoderna, Madrid, Celeste Ediciones, 1997.
- Calvino, I.*; Las ciudades invisibles, Madrid, Siruela, 1998.
- Hardoy, J.*; Repensar la ciudad latinoamericana, Bs. As., CEAL, 1990.
- Jacobs, J.*; Muerte y vida de las grandes ciudades, Madrid, Península, 1987.
- Lynch, K.*; La imagen de la ciudad, Buenos Aires, Ediciones Infinito, 1974.
- Lefebvre H.*; La producción del espacio, Barcelona, Ediciones Anthropos, 1991.
- Marina, J. A.*; Teoría de la inteligencia creadora, Barcelona, Anagrama, 1993.
- Moreno Jiménez, A.*; Enseñar Geografía, Madrid, Síntesis, 1995
- Santos, M.*; La naturaleza del espacio. Barcelona, Ariel Geografía, 2000.
- Unwin, T.*; El lugar de la Geografía, Madrid, Cátedra, 1992.

LA RESISTENCIA DE LOS SECTORES SUBALTERNOS

Prof. Ana María Acevedo
Dr. Susana Aguirre
Prof. María Luján Lanciotti
Prof. Liliana Seguí
Prof. Sandra Yordaz

El Bachillerato de Bellas Artes, al igual que los otros colegios pre-universitarios dependientes de la U.N.L.P., posee una autonomía académica que le permite construir su propio proyecto curricular. Es un currículum que se aleja de la tendencia que inscribe a la escuela en una función exclusivamente reproductivista del orden social establecido y, por el contrario, genera márgenes para el cuestionamiento del mismo y la producción de nuevas alternativas.

El proyecto Institucional del Bachillerato nos dice: “Pero ¿puede el currículum por sí mismo, provocar cambios sustanciales en la realidad? La respuesta es negativa si quienes la 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 actividades 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”. (P. Inst., 2004: 23). En otras palabras, el Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes parte de una concepción de la educación donde se genera una amplia gama de posibilidades que dan margen a la innovación, es decir no sólo reproducir sino también producir. Esto supone reflexionar y actuar para generar una alternativa frente al pensamiento hegemónico que se presenta como un sistema cerrado, absoluto y con pretensión de universal. Acorde con ello, uno de los objetivos del Bachillerato de Bellas Artes es el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico en los alumnos, o sea enseñarles a poner en duda el conocimiento recibido y empezar a pensar y mirar de otra manera la realidad.

Partiendo de la idea de que la realidad es una “construcción social” constantemente creada y recreada, lo que se pretende ofrecer es un conjunto de herramientas conceptuales y de análisis, un saber sistemático que permita a los alumnos del Bachillerato descubrir y reflexionar mirando de manera crítica y creativa el mundo de hoy, utilizando ojos no convencionales ante lo cotidiano. Para ello es necesario estar bien informados, tener en cuenta todas las posibilidades, considerar toda la gama de posibles puntos de vista y explicaciones.

En esta tarea la asignatura Historia no tiene una función menor. Adherimos a la posición de J. Fontana quien propone “eliminar de nuestra teoría de la historia la “vía única”...pensar el pasado en términos de encrucijadas a partir de las cuales eran posibles diversas opciones, evitando admitir sin discusión que la fórmula que se impuso fuese la única posible o “la mejor” (J.Fontana ,1992:142)). Así concebida, la Historia no es una fotografía del pasado que nos brinda una imagen estática y acabada, sino una radiografía en la que se pueden analizar los distintos elementos y sus relaciones, realizando un trabajo de construcción e interpretación. En síntesis, qué se selecciona como contenidos para enseñar y cómo se realiza su tratamiento en el aula habla mucho de la formación o no de un sujeto crítico.

El presente trabajo consiste en analizar formas de resistencia en contextos socioculturales y en tiempos históricos diferentes. En un sentido amplio entendemos por resistencia todas aquellas manifestaciones y procesos puestos en juego por los sectores subalternos, que fueron cuestionadores del orden social dominante y que se generaron dentro de sus márgenes, en las propias grietas o intersticios del proyecto hegemónico. En un marco acotado, esto es en el campo cultural, la resistencia que puede ser pasiva o activa, se percibe como el mantenimiento del control de los elementos culturales propios. El “conservadurismo”, con el que se suele etiquetar a los grupos indígenas, es la expresión más clara de la primera modalidad, mientras que la forma activa puede exteriorizarse aún revistiendo formas violentas (Bonfil, 1987: 105) La problemática

abordada se focaliza en Europa Occidental durante la Edad Media, y en América durante los períodos colonial e independiente. Para el primer caso las formas de resistencia abordadas son la herejía y la risa popular; para el segundo el cimarronaje, el surgimiento de los forasteros entre la población indígena durante la colonia, y distintas estrategias puestas en marcha por las comunidades autóctonas del área araucanapampeana para redefinir su identidad frente al avance de la sociedad estatal en el siglo XIX. Tratándose de los pueblos indios y de los negros, haremos uso del concepto de resistencia en sus dos acepciones: en su sentido amplio o sólo referido al campo cultural.

El trabajar con un currículum abierto y flexible, brinda la posibilidad de incorporar temáticas como las propuestas, que tradicionalmente no se incluyen en los programas de estudio. Consideramos que todo recorte de contenidos y procedimientos no es neutro, tiene una carga ideológica y una intencionalidad, que en este caso es doble. Por un lado apunta a rescatar las voces y la cosmovisión de los grupos subalternos poniendo en tensión la imagen que de ellos se gestó desde la cultura dominante, y por otro, llevar a la práctica la función social de la historia, contribuyendo de este modo a favorecer al desarrollo de la capacidad de razonar, preguntar y criticar en los alumnos (Fontana, 1992:144).

La resistencia en la Edad Media

Paralelamente a los grandes movimientos heréticos, forma principal de contestación y de rebeldía religiosa, irrumpe en la sociedad medieval, a partir de siglo XI una cultura crítico – popular, alternativa a la cultura oficial, clerical y letrada. De esta amplia corriente de cultura crítica, forman parte el humor del pueblo en la plaza pública, las diversas manifestaciones y formas de la risa, la parodia que se practica en las fiestas de origen religioso, como la de los locos; pero sobre todo, fiestas laicas como el carnaval.

La cultura popular, cultura milenaria en la que persisten la idolatría y las creencias mágicas, tiene una visión propia y peculiar de lo religioso, que es compatible con la burla de las ceremonias y las reglas oficiales. Estas fiestas evocan un mundo al revés, un universo del cual se ha adueñado el desorden, en las que se pronuncian discursos satirizando las costumbres, en particular de los eclesiásticos.

La iglesia, preocupada por ocultar y hasta destruir las supersticiones paganas, impuso un sistema de control ideológico de los gestos en los siglos XII y XIII, momento en que se inicia la discusión sobre la licitud de la risa para el creyente, habiendo sido condenada en el antiguo testamento. El hombre que gesticula, tan sospechoso a los eclesiásticos de la Edad Media ¿no recuerda

acaso al actor del teatro pagano y al poseído del demonio? (Le Goff, 1994:52)

La risa popular puesta de manifiesto principalmente en la fiesta anual de carnaval, constituye una forma de resistencia a la ideología oficial; la risa es enemiga del poder, signo de rebeldía. Da el respiro necesario para sobreponerse a los miedos que produce el poder; se opone al tono serio, religioso y feudal de la época. Como escribe el teórico ruso Mijail Bajtín, quien postuló el estrecho vínculo entre miedo y poder: "Las visitas al otro mundo, el mundo de la risa, liberaban a la gente del miedo, acercaban el mundo a las personas." (Bauman, 2001:69)

El poder eclesial espera que el terror al castigo, que conlleva la desobediencia a las reglas que impone, cualesquiera sean, aparte a las almas del pecado, quiebre la resistencia de los sometidos. El miedo se esgrime para ahogar y silenciar la risa. Sin embargo, parece haber habido en el mundo campesino y urbano resistencia al miedo oficial. La fiesta podía ser momento de crítica. La inversión de los roles sociales durante el carnaval, permite quebrar las obligaciones temporales, romper las censuras, oponerse, y criticar indirectamente el orden establecido.

A través del entretenimiento colectivo y la burla en la plaza pública se manifiesta la relatividad de las verdades y las autoridades dominantes; la falsedad de un orden de las cosas, pensado y fabricado por los clérigos para justificar la explotación. Fiesta niveladora, en la que el disfraz permite declarar verdades, el carnaval tiene así una función social: es un vehículo de protesta que libera ilusoriamente las tensiones; en el que la risa daba una diferente dimensión al sometido, igualándolo al poderoso al disolver momentáneamente las jerarquías.

En tanto que movimientos anticlericales, o más propiamente antisacerdotales, la herejía constituye una amenaza para el poder eclesial. Hereje es el hombre que disiente de una parte de los valores teológicos o morales admitidos oficialmente por la comunidad de creyentes, quien amenaza de esta manera los fundamentos ideológicos, institucionales y sociales de la religión dominante, la fe, el monopolio religioso y la autoridad de la iglesia. La herejía se convirtió durante la Edad Media en el vehículo material de reivindicaciones políticas y sociales. Traducía un reflejo espontáneo de revuelta social frente a la insolente riqueza del alto clero, y a su frecuente depravación moral. En tanto proponía la igualdad del paraíso recobrado, sueña con un orden social diferente fundado en otra concepción de la verdad, representa una ruptura con el orden espiritual establecido. Las herejías preconizaban también un retorno a los valores evangélicos; estaban animadas de un profundo deseo de purificación y exaltaban tanto la caridad, como la práctica de la pobreza. Por esta razón, independientemente de las doctrinas que defendía, la herejía reclutó espontáneamente sus adeptos entre los oprimidos y entre las víctimas de la injusticia, porque les sugería la posibilidad de una vida distinta. El campesino

oprimido es quien practica, sobre todo, esa religiosidad llamada “popular”, que la iglesia tachaba de “superstición”, y cuestiona a “unos clérigos codiciosos, que le exigen tributos y que le amenazan con la excomunión, si deja de pagarlos”. (Fontana,2000: 71)

La iglesia consideraba a la herejía una inversión, una representación del caos. Los simples están obligados al temor y al respeto del orden oficial del mundo y de los hombres, por ello “la no aceptación de la pobreza constituía ya un acto prácticamente herético de cuestionamiento de la creación. El pobre corría el riesgo de cometer el pecado por excelencia, que consiste en oponerse a los fines de la providencia.”(Castells, 1999:47). Estos marginados (los herejes) son tanto más peligrosos por ser marginados religiosos, por ello la iglesia aislaba y reprimía a los disidentes, los estigmatizaba como heréticos, etiqueta de exclusión de la comunidad. Los ataques contra la jerarquía, críticas respecto al cobro del diezmo y contra la propiedad eclesiástica eran formas de desafío al poder y, por ende, condenadas.

Estos movimientos heréticos, como el de los valdenses, el de los cátaros, o el de los fraticelli, eran estimulados por predicadores errantes, en algunos casos procedentes directamente del pueblo, y en otros, surgidos de medios sociales más acomodados, aunque habían renunciado a sus riquezas, como era el caso de Pedro Valdés de León. El temor de la iglesia estaba plenamente justificado: a finales de la Edad Media, más que nunca, la herejía fue el lugar de confluencia de la oposición intelectual y del descontento popular. Las reacciones fueron diversas: en algunos ocasiones, la iglesia se apoyó en estos movimientos populares para llevar a cabo su propia reforma; pero en la mayoría de los casos, los combatió mediante la predicación y, en última instancia, mediante la inquisición y la cruzada. A mediados del siglo XVI los sueños de ideales evangélicos habían sido prácticamente liquidados y los grupos dominantes recuperarían el control sobre las capas populares.

La resistencia durante la época colonial

Las sociedades cimarronas surgieron como cuestionadoras del orden social esclavista, y muestran la resistencia a una conciencia esclava (Price,1981). Frente a los procesos de eliminación, expropiación e imposición cultural puestos en práctica desde la sociedad estatal, los negros, pusieron en juego como respuesta distintos mecanismos tendientes a fortalecer su identidad, ampliando las bases de su cultura propia. En este sentido, los cimarrones, en tanto creaban comunidades que estaban al margen de la dominación blanca, no sólo reproducían prácticas culturales propias de su vida en Africa, sino que se apropiaron de recursos culturales provenientes del mundo indígena, manteniendo la decisión sobre su uso, lo que les permitió adaptarse a condiciones medioambientales in-

hóspitas. La horticultura Swidden constituye un ejemplo de apropiación de prácticas autóctonas que las redefinieron en función de sus necesidades. Al mismo tiempo desarrollaron mecanismos innovadores como la guerra de guerrillas, sacando ventajas del conocimiento del medio en el que se asentaban. Fueron capaces de establecer alianzas con aborígenes, con disidentes europeos y con piratas, situación que dinamizó su lucha contra el orden colonial.

En el caso de los indios, el tributo fue el signo y el estigma de la dominación colonial (Sanchez Albormoz: 1978.). En la región Andina Central, constituyó un mecanismo de prestación de trabajo forzado, preferentemente canalizada hacia los centros mineros. En las comunidades, los indígenas originarios si bien se veían afectados por la tributación, conservaban el derecho al usufructo de la tierra. Sin embargo a pesar de la significación que desde épocas ancestrales tenía ese recurso, alejado de la lógica capitalista, optaron por la fuga, la que abría la puerta a la evasión de la presión fiscal y de las condiciones deplorables de trabajo en las minas. En tanto fugitivos, devinieron en forasteros, esto es, indios sin tierra agregados a otras comunidades, pero al mismo tiempo trabajadores asalariados, bajo reglas del mercado capitalista. La emergencia de los forasteros fue minando la capacidad demográfica de las comunidades originarias sobre las que recaía el tributo y la mita. Puede interpretarse a la fuga como una modalidad de resistencia que no amenazó los cimientos de la economía colonial, ya que esos indígenas entraban finalmente al mercado laboral, como asalariados en ingenios, en las minas; era el campesinado de las haciendas o agregados en otras comunidades en donde muchas veces se convertían en arrendatarios de tierras. No obstante, la separación de la comunidad originaria sí impactaba en la recaudación fiscal. Como contrapartida los forasteros perdían con su decisión el reconocimiento de su propia comunidad y las relaciones solidarias que en ella primaba. Su inserción en un contexto sociocultural donde las reglas del juego diferían notoriamente, tuvo como consecuencias la pobreza, el individualismo, la sujeción de su mano de obra por deudas, tal como aconteció en la hacienda, por ejemplo.

En este sentido, el cimarronaje constituyó una forma de resistencia más eficaz, porque por un lado amenazó las bases del sistema de plantación, al disminuir su capacidad laboral, y por otro, obligó a las autoridades coloniales a organizar una lucha sistemática y costosa.

La resistencia durante el período independiente. El caso de los indígenas en Argentina.

Para el siglo XIX la resistencia se analiza en el marco de las comunidades del área araucanapampeana, haciendo foco en la tierra, la lengua, la memoria

colectiva y los rituales, en tanto recursos culturales propios que posibilitaron la existencia de una cultura autónoma (Aguirre,Salgado:2001).

Las autoridades coloniales primero, y los diversos gobiernos independientes después, establecieron todos ellos, sin excepción, una relación de dominación sobre el mundo indígena que ubicó en el centro de las disputas la lucha por el control hegemónico en el campo cultural. Los pueblos indígenas expresaron su intransigencia hacia el nuevo orden emprendiendo una resignificación de la propia cultura, tendiente a contrarrestar el movimiento ofensivo de los blancos, es decir, redefinir una cultura propia que, como fenómeno colectivo, permitiera la idea de colectividad –el ‘nosotros’-, por un lado, y tomar y retomar el control de una serie de elementos culturales ajenos y propios, para ampliar los ámbitos de la cultura autónoma, por el otro. Fue así, como mediante una serie de iniciativas, expresaron su reacción al avance blanco. El tema de la tierra, debido a cuestiones materiales y simbólicas, suscitó diversas iniciativas por parte de los indios, que expresan la intención manifiesta de conservar su control. Ser indio es, entre muchas otras cosas, establecer con el espacio una relación en la que la supervivencia material como comunidad y la posibilidad de afirmar una identidad y un futuro común residen en el control y administración indígenas del territorio. En primer lugar, cabe señalar la importancia del espacio pampeano, en tanto proveedor de un sustento material que permite la subsistencia de las comunidades, pero al mismo tiempo el “desierto” se presenta como un ámbito de protección de la propia cultura, de “abrigo” frente al cristiano y sus “tropas civilizadoras”. Fue significativa la resistencia a perder algunos puntos geográficos que, debido a su importancia estratégica en lo económico y/o político, o a su significación espiritual, resultan claves a la hora de definir la propia identidad. Como nos lo demuestra el relato de Alfred Ébélot: “en el momento de su muerte, el viejo cacique Calfucurá, Néstor, de la pampa, había hecho jurar a su hijo Namuncurá que nunca dejaría establecerse a los cristianos en Carhué mientras quedara un hombre válido en la tribu” (1968:78). El malestar que suscita el avance blanco sobre el desierto se manifiesta tanto en la reacción frente a la instalación del telégrafo en la frontera –parte del plan Alsina- y en la exploración “científica” y la mensura de tierras por agrimensores, ya que significaba la próxima ocupación blanca del área, por lo que su tarea despertaba bastante animosidad entre las comunidades.

Otro aspecto a considerar es el de la lengua que, como fenómeno social compartido, representa una determinada visión de mundo. Resume la historia y la cultura del pueblo, ya que en toda sociedad que no posee una escritura, la palabra traduce la memoria social, costumbres, valores, normas y leyes que se transmiten entre los miembros de la comunidad (Todorov, 1987:88). Los indios, si bien conocían el español, no lo hablaban en las reuniones o ceremonias

oficiales celebradas con los blancos. La elección de su no uso es una manifestación de resistencia. Los dos sistemas de comunicación, el indígena y el blanco, significaban la ampliación del espectro de información disponible en una situación en la que el manejo de la misma era un aspecto clave dentro del enfrentamiento. Esto colocó en una posición favorable a los indígenas, al momento en que podían estar al corriente de los planes del gobierno. Un ejemplo ilustrativo al respecto lo constituye el archivo personal del cacique Mariano Rosas que contiene, entre otras cosas, cartas y artículos de 'La Tribuna' de Buenos Aires. La escritura también afectó el manejo de la información, ya que a través de mensajes escritos que dejaban 'sembrados', clavados en la punta de un palo por la pampa, los indígenas podían dar cuenta de sus consideraciones sobre política exterior.

Otro recurso cultural que nos ocupa es el de la memoria común, ya que ella fortalece el sentido de pertenencia y se asocia a la identidad. Se la puede definir como una visión del pasado construida como conocimiento cultural compartido por generaciones sucesivas (Candau, 2001:24). Los ancianos, "verdaderos archivos vivos" eran los encargados de esa transmisión. Al mismo tiempo, el campo simbólico, recurso cultural en manos indígenas, que involucra creencias y prácticas, confería coherencia y unidad a ese mundo. Proporcionaba explicaciones, anticipaba el futuro, recuperaba el pasado y daba sentido al presente. La impronta de lo simbólico es tan significativa, que habiendo sido acorralados por el ejército nacional la tribu de Catriel, realizaron una ceremonia que expresa por un lado la derrota, pero al mismo tiempo el inicio de la resistencia desde su propia cosmovisión. En parte, puede ser interpretada como un volver a comenzar... En ambos casos, vemos la lucha para mantener el control y decisión de los recursos culturales, con el fin de reafirmar una cultura autónoma amenazada. Sitiado Namuncurá ante el avance del ejército hacia el sur, buscó los servicios de su adivina para anticipar lo que le sucedería: "se degolló un potro y se consultó el corazón y las entrañas para averiguar si las tropas" lo alcanzarían (Ébélot, 1968:210).

El Trabajo áulico

El abordaje de las formas de resistencia en la Edad Media se efectúa a través de una fuente testimonial de literatura histórica de Raoul Glaber -monje que escribe en el siglo XI-, donde se recoge el malestar herético. Al mismo tiempo se propone a los alumnos la lectura y el análisis de la novela y el filme El Nombre de la Rosa. En el caso de la novela de Umberto Eco se seleccionan fragmentos referidos a la risa popular y a la parodia en relación a la obra La Poética de Aristóteles. La película deja al descubierto el monopolio que del saber tiene la

Iglesia y por ende los mecanismos que pone en juego para impedir que los “simples”, esto es, los sectores subalternos, accedan al conocimiento de la misma. Como estos grupos eran iletrados, la fuente testimonial emana de quienes detentan el control ideológico en dicha sociedad y por lo tanto su mirada es sesgada. No obstante el cine, como recurso didáctico, permite un trabajo de crítica histórica y de interpretación muy valioso.

El tratamiento en el aula del enfoque de la resistencia a través del cimarronaje, los indios forasteros y las comunidades del área araucanopampeana se realiza a través de fuentes que presentan la particularidad de ser producidas desde la sociedad estatal y por lo tanto, tienen una carga etnocéntrica, lo cual demanda una crítica antes de su uso. La imposibilidad de recurrir a fuentes directas del contexto sociocultural indígena, se sorteó con el trabajo de aquellas provenientes todas de la visión de los “otros”. Podemos clasificarlas en tres categorías: los relatos extranjeros (Ébélot y Armaignac), los testimonios de figuras comprometidas con el proyecto político liberal (Mansilla, Zevallos) y el relato del ex cautivo Santiago Avendaño, que operó como nexo entre las dos culturas. Para el fenómeno del cimarronaje, los documentos dejan en claro las torturas aplicadas a los esclavos recapturados, pero también la obstinación del ser humano oprimido en reiterar su fuga si las condiciones lo favorecían. Una de las fuentes más significativas es la de Palmares, comunidad que por el grado de organización, por los recursos culturales propios que pusieron en juego, logró sobrevivir en Brasil por casi un siglo.

En todos los casos, se le brinda al alumno el marco teórico que le permite contextualizar las fuentes, a través de una selección de textos historiográficos.

Ahora bien, pensando en que el presente es el centro de nuestras preocupaciones, utilizamos el pasado para hacer “la rotación dialéctica que inspira una conciencia lúcida” (Fontana, 1987:142). Por lo expuesto, se abordan también casos de nuevos movimientos sociales cuestionadores, al mismo tiempo que se presentan como alternativas superadoras del rumbo neoliberal, adoptado por casi la totalidad de los gobiernos en América Latina.

Hasta el momento se ha trabajado con los alumnos el caso de Chiapas, pero se ha avanzado como proyecto en la incorporación de Bolivia y Ecuador, que constituyen ejemplos de movimientos indígenas que se inscriben junto con el de Méjico, en el fenómeno de resistencias actuales. Todos ellos, presentan modalidades distintas que permiten realizar un trabajo comparativo, especialmente en torno a la temática del poder.

En el caso de Méjico, el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional se aleja de la concepción de la guerrilla de los 70, desestimando la vía revolucionaria para la toma del poder. Su líder, Marcos, que no es indígena, se define como un rebelde social; es decir pretende hacer cambios desde abajo buscando el consenso.

Ecuador se inscribe en otro rumbo; allí el movimiento indígena muestra una vocación por el poder, a tal punto que participó y triunfó en las elecciones del 2002 aliándose con el Coronel Lucio Gutierrez. Esta experiencia se convirtió en fracaso, por el giro a la derecha del nuevo gobierno, pero fue capitalizada por el movimiento indígena al comprender la necesidad de un proyecto de carácter nacional, que no sólo tenga en cuenta la concreción de un estado plurinacional sino que incluya a otros sectores.

El caso de Bolivia resulta paradigmático, ya que el movimiento indígena al que se suman otros sectores sociales, presenta un gran dinamismo en cuanto a su resistencia a las políticas neoliberales implementadas en el país, y referidas muy especialmente a los recursos naturales, como el gas. El movimiento propone, entre otros objetivos, la reconstitución del Kollasuyo, la estatización del gas y la participación de los indígenas en la decisión del uso de esos recursos, ya que muchos de ellos se encuentran en sus territorios. La impronta de lo cultural en el movimiento indígena de Bolivia es muy fuerte, ya que ellos detentan recursos culturales propios y deciden sobre su uso, hecho que refuerza su identidad. En este sentido se inscriben la pervivencia del ayllu, las redes de solidaridad, el uso colectivo de la tierra... En tanto el avance del estado vulnera las bases de su cultura autónoma, ponen en juego un sinnúmero de mecanismos de resistencia, tal como observamos en este momento.

Para el tratamiento de estos movimientos sociales en América Latina se incluye la bibliografía específica así como material periodístico, seleccionado por el docente y mediante el aporte de los alumnos.

La propuesta pedagógica, ya sea en lo atinente al análisis de la bibliografía, así como la de interpretación crítica de las fuentes, se cierra con una producción escrita y conclusiones con opinión personal por parte de los alumnos. Se socializa la producción grupal con una puesta en común a manera de cierre.

Este trabajo fue presentado en las 8vas. Jornadas de Enseñanza Media y Universitaria. Mar del Plata. Buenos Aires. Noviembre de 2004.-

Bibliografía

Aguirre, S y M. Salgado, 2003. (Mim.) *Nosotros los indios: Cultura autónoma e identidad en la pampa a mediados del siglo XIX.*

- Bachillerato de Bellas Artes*, 2004. Ideas para una nueva educación. Proyecto Institucional.
- Bauman, Zigmunt*, 2001. En Busca de la Política. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil, Guillermo*, 1987. Los pueblos indios, sus culturas y sus políticas culturales. En: García Canclini, Néstor (Ed). Políticas Culturales en América Latina. Méjico, Grijalbo.
- Bonnassie, Pierre*, 1988. Vocabulario Básico de la Historia Medieval. Barcelona, Crítica.
- Candau, Joel*, 2001. Memoria e Identidad. Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- Castells, Robert*, 1999. La Metamorfosis de la Cuestión Social. Buenos Aires, Paidós.
- Ébélot, Alfred*, 1968. Relatos de la frontera. Buenos Aires, Solar / Hachette
- Fontana, Joseph*, 1992. La Historia después del Fin se la Historia. Barcelona, Crítica.
2000. Europa ante el Espejo. Barcelona, Crítica.
- Le Goff, Jaques*, 1994. Lo Maravilloso y lo Cotidiano en el Occidente Medieval. Barcelona, Gedisa.
- Le Monde Diplomatique*, 2001. Marcos la Dignidad Rebelde. Buenos Aires
- Observatorio Social de América Latina*, 2004. Año V, N. 13. Movimientos Sociales y Desafíos Políticos.
- Resistencias Continentales frente al Libre Comercio*. Buenos Aires, CLACSO.
- Price, Richard (Comp)*, 1981. Sociedades Cimarronas. Méjico, Siglo XXI.
- Sanchez Albornoz, Nicolás*, 1978. Indios y Tributos en el Alto Perú. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Todorov, Tzvetan*, 1987. La Conquista de América. La Cuestión del Otro. Méjico, Siglo XXI.

LA MARGINALIDAD EN LA EDAD MEDIA

Prof. Ana María Acevedo
Dr. Susana Aguirre
Prof. María Luján Lanciotti
Prof. Liliana Seguí
Prof. Sandra Yordaz

1. Marco institucional. Currículum.

El Bachillerato de Bellas Artes, al igual que los otros colegios pre-universitarios dependientes de la UNLP, posee una autonomía académica que le permite construir su propio proyecto curricular.

El diseño curricular vigente en la actualidad fue elaborado en el año 1992 y está enmarcado en una concepción de currículum que incluye la totalidad de las experiencias –las tradicionalmente llamadas académicas y las que abordan aspectos formativos complementarios- que tiene el alumno bajo la guía de las autoridades escolares. Esta concepción acuerda con la definición de la UNESCO que considera el currículum como “todas las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios que emplea o toma en consideración el docente para alcanzar los fines de la educación”⁽¹⁾. Es un currículum dinámico, con la suficiente flexibilidad para adaptarse a las nuevas circunstancias institucionales que se van presentando, para atender al currículum emergente,

para realizar reconversiones, para proponer aspectos no contemplados.

Un currículum con estas características –cuyo punto de partida tiene relación con una determinada concepción del proceso enseñanza-aprendizaje y con el perfil del egresado que se busca– requiere una actitud permanente de análisis y reflexión sobre el marco teórico adoptado, las metodologías de trabajo, la selección del contenido, los criterios de evaluación, y los espacios de articulación e interdisciplinariedad.

Muchas veces la selección de los contenidos y de las metodologías está mediada por el programa oficial dejando al docente un estrecho margen de libertad. Tal como hemos explicitado, no es el caso del Bachillerato de Bellas Artes en el que el docente no sólo realiza la selección sino que también encuentra un espacio para definir los criterios puestos en juego para la elección, a través de los Marcos Teóricos departamentales y de los Programas de las asignaturas, presentados en forma de proyectos.

En el caso de la asignatura Historia, adherimos a las nuevas corrientes historiográficas proponiendo en el trabajo áulico el uso de fuentes no convencionales, los relatos de la microhistoria –que permiten reconstruir las relaciones sociales a través de una vida individual o de una comunidad–, el estudio de la historia desde abajo –que posibilita escuchar la voz de los no tenían voz– prestando especial atención a los excluidos y marginales, y la preferencia por ciertas formas de narraciones literarias, dejando de lado un relato de tipo estructural y cuantificado. Siguiendo esta línea de trabajo, en esta propuesta presentamos un abordaje diferente de la Edad Media a través del análisis de los grupos marginales, persiguiendo que el alumno conozca quiénes eran esos grupos, su forma de vida, qué actitudes sociales despertaban y el grado de integración, contención o rechazo en relación con la comunidad. Paralelamente se realiza un análisis comparativo con el momento actual, incorporando las diferentes categorías utilizadas en las Ciencias Sociales para el tratamiento del tema en ambos períodos.

2. Fundamentos sociológicos e ideológicos de la marginalidad medieval.

“En una sociedad acosada por el miedo a la contaminación ideológica, pero vacilante en cuanto a excluir a quienes puedan tal vez contribuir, contradictoriamente, a la salvación de los puros, lo que prevalece respecto de los marginados es una actitud ambigua. La cristiandad medieval parece detestarlos y admirarlos a la vez; les tiene miedo en una mezcla de atracción y de espanto. Los mantiene a distancia, pero fija esa distancia de manera tal que los marginados estén al alcance.”

Le Goff, Jacques. **Lo maravilloso y lo cotidiano en el occidente medieval**. Gedisa, Barcelona, 1994.

La sociedad medieval se estructura según una definición forjada en ámbitos eclesiásticos, en defensores, oradores y labradores. La teoría de los tres órdenes era una ideología del equilibrio social que tendía a justificar la desigualdad, a defender la falsa solidaridad complementaria de las tres funciones en que se dividía la sociedad, en beneficio del poder señorial.

La cristiandad, pensada como unidad de fieles, en la que la iglesia -que define el orden oficial del mundo y de los hombres- monopoliza el saber y regula su circulación, es a pesar de los movimientos misioneros, una cristiandad *amurallada*; un mundo cerrado, “protegido por una coraza de prejuicios aparentemente impenetrable”⁽²⁾ que vive en un clima de inseguridad material y mental y sospecha de todos aquellos que, conciente o inconscientemente parecen amenazar ese frágil equilibrio.

Puede decirse que por sus estructuras económicas, sociales e ideológicas, la sociedad medieval es una gran productora de marginados⁽³⁾. Los marginados están presentes sobre todo en los archivos de la represión que nacen a partir del siglo XII, y que proporcionan un cuadro general de la delincuencia medieval; pero estos retratos de vida de las personas marginadas reflejan una imagen deformada por el miedo y el odio que la sociedad y la justicia les manifiesta.

A partir del siglo XI, conflictos sociales y religiosos llevaron al repliegue de Europa. El historiador Joseph Fontana se refiere de esta manera a la fijación de unas fronteras exteriores que separarían a Europa de los musulmanes y de la cristiandad oriental; pero también de otras interiores, que segregarían a una parte de su propia sociedad: “El cierre de la sociedad europea hacia su interior, inspirada por la acción de la Iglesia tuvo como objetivo controlar o excluir a quienes parecían representar un peligro para la *comunidad sagrada*. A través de una serie de espejos deformantes, de imágenes falaces se construyó una nueva imagen del otro que debía ser excluido y combatido: antes había sido la del bárbaro, ahora la del infiel, la del hereje.”⁽⁴⁾

En esta sociedad en que predominan el orden, la estabilidad, la tradición y la jerarquía, los hombres no tienen existencia fuera del grupo. Sin embargo, en el imaginario del medioevo, un conjunto de símbolos y figuras se asocian con el desorden y su acción en el interior mismo del espacio civilizado; los lugares desiertos, el bosque, suscitaban temor, porque constituían la negación natural de la vida social. La vida errante de peregrinos y mercaderes, la soledad de los eremitas, la trasgresión de las normas jurídicas y éticas, de las costumbres y de los modelos, de los valores fundamentales, llevaban a la marginación social. Se asociaba la movilidad espacial con el sentido de peligro del orden social; la condición natural era vivir en el territorio de origen, y en el ámbito de una comunidad de allegados.

Algunas consideraciones sobre la marginalidad en la actualidad.

Para abordar analíticamente el presente, sociólogos e historiadores introducen diferentes y nuevas categorías. Así distinguiremos la marginalidad de la *exclusión* (término utilizado para referirse a los sectores sociales que quedan fuera del sistema), en el marco actual en el que las formas de explotación, dominación y desigualdad son mucho más complejas que en el pasado. El feudalismo no excluye, sino que margina y contiene a la vez. La exclusión hoy, en la sociedad moderna capitalista está dada por el mercado (ya que el que no produce porque no tiene trabajo, tampoco tiene salario y está excluido porque no puede consumir) a diferencia de la Edad Media donde el apartamiento proviene de la sociedad misma y su andamiaje ideológico-religioso.

En el origen del actual *proceso de exclusión social masiva* se encuentran las políticas de las administraciones recientes desde la última dictadura⁽⁵⁾. Como contracara de la cohesión social, la exclusión y la vulnerabilidad social, designan una fuerte crisis de los vínculos y de las relaciones ciudadanas fundamentales. La pérdida de cohesión no sólo se relaciona con el incremento de la desigualdad sino que agudiza la polarización entre los muy pobres y los muy ricos, destruyendo, en el camino, amplios estratos medios⁽⁶⁾. *Las situaciones marginales en la actualidad* pueden comprender las siguientes poblaciones: indigentes, inválidos, niños abandonados, viudas o ancianos necesitados, enfermos mentales, delincuentes, toxicómanos, desocupados de larga data, jóvenes desocializados, familias monoparentales... ¿Qué tienen en común estos grupos que los llevan a compartir una misma condición de privación? Según Robert Castels, los vincula “un doble *proceso de desenganche en relación al trabajo y a la inserción relacional*”⁽⁷⁾. Llegaron “hasta allí” por recorridos diferentes, consecuencia de un licenciamiento económico, un drama familiar, una infancia desastrosa, una enfermedad, un accidente...a menudo por varias razones a la vez. Se crea entonces alrededor de ellos un vacío social. A partir de este análisis, el autor distingue tres zonas: *zona de integración*, *zona de vulnerabilidad*, *zona de marginalidad o desafiliación*, que podemos a la vez relacionar con la pobreza: pobreza integrada (pobreza trabajadora), indigencia integrada (que obtiene ayuda sobre la base de su inserción comunitaria), y la indigencia desafiada, marginalizada o excluida (sin lugar en el orden laboral ni en las redes comunitarias). El tratamiento que recibe el inválido (o el indigente inválido) representaría una cuarta zona: *zona de asistencia*, en la que el indigente incapaz de trabajar –por discapacidad, invalidez, trastorno psíquico– es asistido por la comunidad o formas institucionales; esta ayuda a indigentes insertos en la comunidad e incapaces de trabajar no plantea un problema de principio.

En la actualidad, la zona de vulnerabilidad ocupa una posición estratégica, alimentando la marginalidad profunda o la desafiliación. La vulnerabilidad, esa

zona inestable entre integración y exclusión, se caracteriza por la conjunción de la *precarización del trabajo y de la fragilización de los soportes relacionales*. Mientras que hasta hace unos años la vulnerabilidad parecía estabilizada por una situación salarial sólida y el cuasi pleno empleo, la precarización del trabajo y el aumento de la desocupación ha deteriorado y desestabilizado una fracción importante del mercado de empleo. Por otra parte, también se observa una fragilización en cuanto a la inserción familiar motivada tal vez por el debilitamiento de la estructura de la familia (divorcio, familias monoparentales, cohabitación fuera del matrimonio...) lo que restringiría las protecciones que ella garantiza, debilitando las redes relacionales (a lo que podría sumarse el barrio popular como red protectora, también en crisis) y aumentando el riesgo de deslizamiento de la vulnerabilidad a la desafiliación.

Otro término que disputa la primacía a “marginalidad” es el de *alteridad*, muy utilizado en la actualidad, aunque poco flexible para reflejar la riqueza que caracteriza al ámbito social. Es, ante todo, demasiado tajante por cuanto el individuo o grupo que no coincide con los modelos dados por una sociedad es “otro”, así, de manera absoluta.

3. En torno al concepto de marginalidad.

Los marginales son quienes –aún cuando pertenecen o participan de un cuerpo social- no se encuentran identificados con la totalidad de las pautas y normas de ese cuerpo, los que no responden al modelo que ésta da. Son quienes aceptan una sociedad de manera parcial, parcialización que los lleva a situarse en una posición ex-céntrica. Para ellos su lugar es el margen y el límite, que atravesarán en algunas circunstancias para transformarse en otros. Allí se transforman en alógenos, que es lo que permanece como otro o lo que se transforma en otro. Los marginales son individuos que se apartan de las pautas de la sociedad. Y que no adhieren a la mentalidad de la misma.

¿Quiénes estaban incluidos en esta categoría en el mundo medieval? Los herejes, los leprosos, los judíos, los brujos, los sodomitas, los tullidos o inválidos, los pobres, los extranjeros, las prostitutas. ¿Por qué eran considerados marginados de la sociedad? Siguiendo a Nilda Guglielmi⁽⁸⁾, porque simplemente se los colocaba en sus límites pero no fuera de ella. Numerosas profesiones mal vistas –como los “vilia oficia” de que habla Le Goff - desde los cirujanos hasta barberos, o los verdugos y prostitutas, tintoreros, cocineros y prestamistas, todos estaban dentro del cuerpo social, aunque ciertamente no los colocaban en posición eminente.

También se debe analizar que el apartamiento con respecto al núcleo central que impone las pautas y conductas, en la mayoría de los casos “se sufre”, es impuesto, pero en otras se busca, es querido por quienes no acataban las pautas que la sociedad imponía, como veremos más adelante.

4. Tipología de la marginalidad.

Para estudiar la marginalidad en la Edad Media partiremos del siguiente concepto de marginal: “situados en los linderos de un área determinada y relativamente estable, ya sea territorial o de cultura” (9). El término entraña notas de disociación, desajuste y cierto grado o forma de anormalidad. Se opone al concepto de integrado.

A continuación nos referiremos a algunos grupos en particular, incluidos en la categoría de marginados.

Extranjeros. Para definir la condición de extranjero en sentido amplio, propondremos la expresión “no forma parte”. Comenzaremos nuestro análisis con la figura del extranjero-peregrino, que es objeto de atención en las casas hospitalarias. Lo consideramos un marginal dado que participa parcialmente de la vida de un grupo del que no forma parte intrínsecamente. En este caso –los extranjeros peregrinos hospedados– se trata de privilegiados, es decir de individuos a quienes la comunidad acepta, aunque sea temporariamente, y para quienes prevee su incorporación transitoria. Esta aceptación está prevista por la legislación laica, a la cual se le suma una actitud cristiana de servicio. Esta expresión de caridad se reconoce en la creación de hospederías y hospitales.

Por su parte, el viajero, el transeúnte y el mercader generaban desconfianza y rechazo en las comunidades por las que pasaban. Uno de los motivos que generaba desconfianza era la diferenciación: percibir al otro como diferente creaba una sensación de intranquilidad y rechazo.

Pobres. A partir del siglo XI el problema de la pobreza comienza a plantearse de manera acuciante. Cabe distinguir dentro de esta categoría a los pobres voluntarios y a los no voluntarios. Dentro del primer grupo debemos registrar el desarrollo de numerosos movimientos religiosos de tipo pauperístico. La meta que se fijan es una vuelta a las fuentes, centrando su interés en el despojamiento de los bienes materiales y su ideal de vida es comunitaria. El acrecentamiento de la riqueza en el ámbito burgués, su valoración excesiva, determinaron que se reavivara con gran intensidad el problema de los pauperistas. Estos movimientos se expresarán en el eremitismo y la predicación de la idea pauperística. En todos los casos se inician a través de predicadores, que son seguidos por los pobres con características de devoción popular.

En cuanto a la pobreza no voluntaria, el campesino fue considerado el pobre por excelencia, el habitante del pagus. Según el grado de necesidad, podemos en principio establecer una distinción entre pobres y miserables. El pobre es el que tiene ingresos precarios o que pueden faltarle en algunas circunstancias, pero entendemos esa precariedad o carencia como circunstancias transitorias, posiblemente soslayables. En cambio, los que denominamos miserables, han traspasado en mucho el umbral de pobreza, encontrándose en la imposibilidad o en la dificultad extrema de superar su condición.

Entre las causas más importantes en la Edad Media como razón de pobreza, aparecen las catástrofes climatológicas con su secuela de malas cosechas, hambres y pestes colectivas. Otra de las causas pueden ser la desocupación urbana y las circunstancias guerreras, todas las cuales comportaban crueles consecuencias sobre la población campesina y ciudadana.

Enfermos. ¿Cuál es la opinión acerca del enfermo desde el punto de vista religioso-moral en la época que nos ocupa? Las crónicas hablan con frecuencia de la enfermedad-pecado-castigo. Se alude al castigo que el pecador recibe en forma de enfermedad.

El enfermo recibía atención en los hospitales por dos motivos fundamentales: por ser instrumento salvífico ya que el texto evangélico ordena socorrerlo porque el pecador podrá ser redimido ejerciendo la misericordia sobre él. En segundo lugar, porque si la enfermedad es pecado, hay que acercarse a ella para borrar la falta. Para ello, era obligación de los religiosos que atendían a los enfermos incitar a éstos a una confesión frecuente, pura, nueva y entera.

La lepra como enfermedad particularizada. La lepra constituye una enfermedad que en la Edad Media se considera de manera especial, al punto de atribuirle establecimientos hospitalarios propios. Toda la época la entiende como enfermedad grave y marginante. A quienes la sufren la sociedad los rechaza, los confina, los limita. La lepra tenía además una connotación moral negativa: representa un castigo a veces extendido a toda la descendencia. Por lo tanto es considerada como una enfermedad pecado.

La marginación del leproso se lograba por distintos medios y se expresaba en una gradación diferente:

1. Aislamiento completo y severo en leproserías
2. Aislamiento parcial, que podía contemplar dos formas:
 - a) *Cuando, a pesar de vivir en leproserías, salían ocasionalmente.*
 - b) *Cuando no vivían integrados en ninguna comunidad de enfermos sino de manera transeúnte.*

1. Las leproserías comienzan a fundarse en Europa a partir del siglo V y

se mantienen vigentes hasta el siglo XVI, en el que comienza a disminuir el número de enfermos. Estas instituciones recibían limosnas para su mantenimiento, dado que los leprosos en ellas confinados eran en general gentes pobres o miserables. Dentro de ellas debían observar una conducta determinada: asistir a funciones religiosas, respetar pautas de vida sexual y moral que les permitieran vivir en comunidad.

2. Cuando tenían ocasión de relacionarse con la población sana, debían llevar vestimentas u objetos distintivos, pues el enfermo debía expresar su condición por medio de signos exteriores: sonajas o matracas que debían hacer sonar al acercarse a los poblados, puesto que no podían penetrar en ellos. También se acostumbraba a marcarlos con un trozo de tela de color en la cabeza o en el cuello. No podían entrar en iglesias, ni acercarse a persona alguna, además de obligarlos a beber en pozos y fuentes propios (dedicados especialmente a ellos). Durante todo el período privó el afán de mantener aislados a los leprosos o de permitir que sólo en muy escasas ocasiones alternaran con la población sana.

Judíos medievales. La sociedad medieval aceptaba parcialmente a los judíos, es decir, convivía con ellos, pero constantemente se destacaba su condición de diferentes, de individuos de status limitado; se les imponía su condición de alógenos desde el punto de vista confesional y de marginales desde el punto de vista político. La opinión sobre los judíos no era positiva. Se veía en ellos a los negadores de Cristo, a los enemigos de la religión, en un momento en el que la dimensión confesional daba la medida de las gentes. Sufrían el desprecio de la población en general y la mala voluntad de los funcionarios. Se les atribuían las desdichas inesperadas, los sucesos inusitados. Los judíos eran sospechados de todos los males y desgracias que caían sobre la población. Siempre era opinión desfavorable llamar a alguien judío o suponer que proviene de linaje hebraico. Uno de los motivos de este rechazo es su condición de infieles. Según los testimonios de la época, los judíos se comparan no sólo con gente descalificada moralmente, sino también con individuos que adolecen de enfermedades físicas. No olvidemos que la enfermedad se consideraba como forma de castigo por faltas morales. Es por todo ello que la relación con los hebreos estaba limitada y pautada. Las acusaciones más frecuentes contra ellos eran: envenenamiento de aguas y sacrificio ritual.

Locos. La mención de la noción de locura trae aparejado un eje de análisis especial. Los locos en la Edad Media se encuadran dentro de una categoría particular⁽¹⁰⁾. El loco es un ex-céntrico, un extrañado, un alienado. ¿Extrañado de qué? En principio de sí mismo, está fuera de sí, de su memoria, de sus sentidos. Este primer extrañamiento individual plantea una forma de alejamiento social, lo cual sitúa al loco fuera de ese contexto, dado que no puede adaptarse a la convivencia. Sin embargo, el alienado podía recibir connotaciones positivas o negativas,

que darán como resultado dos variantes: marginalidad o exclusión.

En el primer caso, el loco podía ser vehículo de verdad. Es el loco positivo, el loco santo, el loco iluminado o el loco sabio, quien a través de su comportamiento lanza su mensaje. Hay varios tipos: el del simple, el del ingenuo de una comunidad o el loco-bufón.

En el segundo caso representa la ignorancia, la insapiencia. El loco salvaje, el loco errante, que pierde la capacidad de la palabra y recurre al grito. En este caso –el loco negativo– está excluido de su comunidad, no se ubica en ningún lugar de ella.

Finalmente, destaquemos que la enfermedad mental quedó por mucho tiempo como expresión de lo sobrenatural. Fue llamada la “enfermedad diabólica”, por lo cual eran tan frecuentes los exorcismos.

5. Producción áulica

La actividad con los alumnos se basa en el desarrollo de dos ejes:

1. **El eje teórico**, basado en la lectura comprensiva y crítica de la bibliografía específica, cuyo objetivo es la aprehensión de los marcos explicativos. De la consulta bibliográfica surge una mirada del Medioevo diferente de la concepción tradicional: no es una época “estática, sin cambios ni alternativas, sino una etapa de búsqueda, de indagación, de hesitaciones y logros”. No un período oscuro, “sino un momento de tanteos, que desembocaron en certezas o dudas fecundas”⁽¹¹⁾. Se advierte, además, que el feudalismo a pesar de ser un sistema que impone la figura dominante del caballero con sus símbolos de poder –como la espada y el caballo– que aterroriza a campesinos, pastores y hombres del bosque, deja intersticios para que éstos expresen sus críticas, sus reclamos y anhelos de libertad y justicia⁽¹²⁾.

Asimismo, se analizan fuentes testimoniales (anales y crónicas) que, contextualizadas, dan cuenta de la verdadera situación de los sectores marginados, como también algunos detalles sobre su vida cotidiana. Concluye el abordaje teórico con la lectura de fuentes literarias. Citamos como ejemplo el poema anónimo *Tristán e Iseo*. Consideramos que la literatura puede ayudarnos a imaginar cómo era la vida de los hombres del pasado y su forma de ver el mundo. Literatura e Historia, en definitiva, intentan el develamiento de la entraña social del hombre. “Miremos pues la historia con modestia de lo inacabado, y con la vitalidad de lo vivo y pujante, ni rancio ni resignado. Sepamos también tomar del literato, que está libre de la pesada tarea de la comprobación y del nexo

político, la subjetividad profunda y elocuente, sensitiva y reveladora, que blanqueará los amarillentos documentos y tersará los rígidos matrotretos, renovando nuestra capacidad de sentir y buscar”⁽¹³⁾.

2. **El eje de la producción** plantea la resolución de cuestionarios formales y la elaboración de relatos explicativos acerca de las fuentes consultadas (Crónicas francesas del siglo XII sobre el hambre, Reglas de los frailes franciscanos, Ordenanzas del Parlamento de París acerca de los judíos en el siglo XIV, y otras fuentes). A partir de un texto de enlace (14) entre la marginalidad en la Edad Media y en el mundo de hoy, los alumnos se acercan a la realidad actual a través de la indagación y el análisis de la información disponible en los distintos medios de comunicación (artículos de opinión, noticias, datos estadísticos, imágenes). Finalmente se propone un trabajo no pautado en el que aplicarán las competencias adquiridas en las áreas estéticas de plástica o música, donde expresarán libremente sus propias representaciones sobre el tema.

Con esta experiencia se pretende resignificar una problemática social actual a través del cotejo con el período medieval, cuyo aprendizaje corresponde al Proyecto curricular de 8º año.

Citas

1. Ovide Menin. Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2002.
2. Alain de Libera. Pensar en la Edad Media. Barcelona, Anthropos, 2000.
3. Jacques Le Goff. La civilización del occidente medieval. Buenos Aires, Piados, 1999.
4. Joseph Fontana. Europa ante el espejo. Barcelona, Crítica, 2000.
5. Juan Villarreal. La exclusión social. Buenos Aires, Norma, 1997.
6. Susana Torrado. “Un despojo irreversible”, diario Clarín, 20 de Junio de 2004.
7. Robert Castells. La metamorfosis de la cuestión social. Buenos Aires, Piados, 1999.
8. Nilda Guglielmi. Marginalidad en la Edad Media. Buenos Aires, Biblos, 1998.
9. Jacques Le Goff. Lo maravilloso y lo cotidiano en el occidente medieval. Barcelona, Gedisa, 1994.
10. Nilda Guglielmi. Aproximación a la vida cotidiana en la Edad Media. Buenos Aires, EDUCA, 2000.

11. *Ibíd.*
12. *Ibíd.*
13. Hebe Clementi. *La historia como cultura*. Buenos Aires, Leviatán, 1998.
14. Georges Duby. “Lección del pasado” en *Textos para pensar*. Buenos Aires, Perfil, 1996.

Trabajo presentado en las 8vas. Jornadas de Enseñanza Media y Universitaria. Mar del Plata. Buenos Aires. Noviembre de 2004.-

Bibliografía

Véase citas.

LA APROPIACIÓN Y EL USO DE RECURSOS NATURALES COMO FUENTE DE CONFLICTO

*“No hay Geografía sin drama,
sin aventura” Yves Lacoste*

Prof. Claudia Abraham
Prof. Karina Aguerre
Prof. Pablo Araujo

Entre los temas que han contado con una tradición sostenida en los estudios geográficos desde la antigüedad, los análisis referentes a la relación existente entre la población y la disponibilidad de recursos naturales han sido, sino protagonistas, por lo menos muy frecuentes. En un primer momento, el reconocimiento de territorios a ser ocupados por las expansiones imperiales requerían de geógrafos viajeros que realizaran recuentos acerca de las potenciales reservas de recursos de esos nuevos espacios. Sin embargo, ante el crecimiento demográfico registrado en el mundo a lo largo de la historia, la noción de escasez fue considerada como una idea clave en las investigaciones geográficas producidas desde las escuelas clásicas, a la vez que se hizo hincapié en la manera en que la riqueza producida se apropiaba y se distribuía, a partir de la lucha de la sociedad contra esa escasez.

Las grandes transformaciones acaecidas para la humanidad desde la Revolución Industrial del siglo XVIII, las modificaciones de las técnicas y de los procesos de producción industrial y en las pautas de uso y consumo (tanto de

bienes como de recursos naturales) no han causado otra cosa más que acelerar el proceso de ampliación de la brecha entre ricos y pobres, en un mundo en el cual todavía gran parte de las actividades económicas que se producen, se basan en la obtención de materias primas a partir de la explotación masiva de recursos orgánicos, minerales y energéticos.

La Geografía, como ciencia, construye su objeto de estudio a partir de las transformaciones producidas por la sociedad en el espacio. Un espacio que, humanizado por las actividades sociales que persiguen como objetivo satisfacer necesidades y apropiarse de riqueza, se artificializa y se convierte en un espacio geográfico. En particular, la Geografía Económica se ha volcado por excelencia al análisis espacial de los procesos productivos, de la distribución y el consumo de bienes económicos, es decir, que ha jerarquizado el estudio del uso que las sociedades hacen históricamente de los recursos que la naturaleza brinda.

Tradicionalmente, se ha concebido como recurso a toda aquella sustancia o propiedad física de un lugar que pueda ser utilizada para satisfacer una necesidad humana. En el presente trabajo queremos resaltar la complejidad conceptual que se le atribuye actualmente a los recursos naturales, considerados como un concepto síntesis en la relación sociedad- naturaleza; una sociedad que busca, que “va hacia”, que “recurre a” ciertos elementos propios de la naturaleza a los que previamente le ha asignado un determinado valor. Las diferenciaciones existentes entre los distintos grupos que conforman una sociedad y entre las sociedades enfatizan las desigualdades en cuanto a la capacidad de apropiación y uso de esos recursos. Factores como el grado de desarrollo socioeconómico, las pautas culturales, la capacidad técnica y financiera, pero, fundamentalmente, el ejercicio del poder por sobre otros grupos sociales, construyen el entramado en el cual se ha tejido y se sigue conformando la actual configuración espacial en el uso de los recursos naturales.

La enseñanza de la geografía en la escuela se encuentra atravesada desde hace algunos años por una fuerte crisis de sentido. Si para el proyecto decimonónico la Geografía como disciplina escolar ha cumplido un rol clave en la construcción de la nacionalidad de los estados modernos, en las últimas tres décadas (en que el movimiento del capital, las mercancías y la información han alcanzado el carácter global que conocemos) se desdibujan los límites precisos de esos estados. La aparición de discursos más modernos desde otras ciencias sociales y el decreimiento de los modelos nacionalistas desde las propias instituciones escolares, han roído la fortaleza que la disciplina ha gozado en otras épocas.

El espacio geográfico no es hoy un espacio inerte: se encuentra construido y reconstruido por la dinámica del capital y la lucha social. La incapacidad de la geografía escolar para explicar ese espacio concebido como constructo social ha llevado a lo que algunos autores consideran la marginación de la ciencia ge-

ográfica como disciplina escolar. Frente a una disciplina escolar, que se basó en la enseñanza de hechos, el profesor en geografía de estos tiempos requiere enseñar para desarrollar potencialidades en los alumnos. No se trata entonces de enseñar listados o recuentos de información fragmentada, sino de generar planteamientos, cuestionamientos que permitan poner en tela de juicio el discurso dominante.

Trasladar la enseñanza del contenido poseído por el profesor a las decodificaciones del medio en el que tanto el alumno como el docente se desenvuelven, como fruto de la práctica colectiva de los grupos sociales, es el desafío a encarar en la enseñanza de la geografía desde una postura crítica. Vasantini nos propone, en este sentido, integrar al alumno al medio para dejarlo descubrir que puede transformarse en sujeto de la historia.

El presente trabajo tiene como objetivo proponer una experiencia de clase enmarcada en el proyecto curricular de la asignatura Geografía del Bachillerato de Bellas Artes para el octavo año de la Educación General básica.

Con el objeto de lograr en los alumnos la construcción de una visión crítica, que deje de lado los modelos acabados y que los convierta en creadores de teorías aprendiendo a partir del diálogo con la realidad, descubriéndose como ciudadanos y como agentes de cambios, se han seleccionado para la puesta en práctica áulica de la asignatura Geografía de octavo año una serie de problemáticas asociadas al manejo de los recursos naturales.

En la búsqueda de sentido de la enseñanza de la Geografía en la escuela de hoy, y para el caso particular de los alumnos de esta institución, indagamos acerca de por qué enseñar y para qué aprender esta ciencia. La respuesta que logramos construir nos permitió aproximarnos a nuestro eje problematizador del proyecto de aula para el curso. Si consideramos que el espacio es una construcción social que no se distribuye democráticamente, la formación en nuestros alumnos de una conciencia territorial democrática será el gran desafío a encarar. En este planeta mundializado, en el cual las inequidades en la distribución del territorio son prueba más que evidentes de la mercantilización de la tierra como recurso general, ofrecer una visión crítica ante las desigualdades y los desequilibrios que organizan el espacio geográfico deberá ser otra función clara de nuestra propuesta de clase, que se aleja sin dudar de explicaciones neutrales y objetivas.

Por ello, en el diseño del proyecto áulico de octavo año se ha seleccionado como eje problematizador de la propuesta “El manejo y apropiación de los recursos como fuente de conflicto”. El mismo nos permite abordar diferentes situaciones acerca del uso de los recursos, el interés de los distintos grupos sociales por lograr su apropiación y utilización y el impacto provocado en el espacio por las decisiones tomadas y las acciones concretadas.

Una de las problemáticas propuestas en este marco de trabajo es “la tierra

como bien social”, en la que a partir de la centralización del análisis de casos, como por ejemplo el movimiento cocalero en Bolivia, el Movimiento de los Sin Tierra (MST) en Brasil y el movimiento indigenista guatemalteco, nos permite evaluar la dinámica social, económica y política de los países latinoamericanos. Cuestiones tales como la tenencia de la tierra, los reclamos de los sectores sociales más desfavorecidos, los intereses internos y externos puestos en juego y las relaciones de poder construidas constituyen variables conceptuales, que a través de diferentes técnicas de aula, se abordan junto a nuestros alumnos.

El tratamiento del recurso forestal también ha podido visualizarse como una fuente de conflicto socioespacial a partir del tratamiento de los programas de desarrollo regional en la selva amazónica encarados por el estado brasilero. La aproximación a los objetivos y resultados de estos programas estatales de desarrollo y la confrontación crítica con los impactos territoriales y los conflictos sociales generados han sido motivo de arduos debates y argumentados posicionamientos por parte de los alumnos.

Así también la dependencia energética de Estados Unidos o la escasez de agua en los países africanos abren el abanico al debate respecto a la apropiación de los recursos y los intereses creados en torno a los mismos.

Finalmente, en el marco de una postura netamente economicista, se considera al hombre como recurso, siendo esta visión disparadora de posturas encontradas al analizar comparativamente diferentes modos de producción y el rol o “los roles” que los grupos sociales juegan en cada uno de ellos.

Si bien estos conceptos no resultan nuevos para los geógrafos y la mayoría de los docentes de esta disciplina los comparte y acepta, a la hora de llevarlos al aula para la puesta en práctica frecuentemente se orientan las actividades hacia la recopilación de datos que deben recordarse sin necesariamente bucear en las causas que generan las transformaciones del espacio geográfico, que la ciencia considera su objeto de estudio. En el aula coexisten concepciones acerca de la disciplina, que difieren según las visiones que del saber geográfico posee la sociedad en la cual están insertos los alumnos y sus padres. Estas concepciones interactúan con la visión personal del saber geográfico que posee el profesor. Es justamente en el centro de esta tradicional triangulación entre docente, alumnos y saberes geográficos, en donde se encuentra la clase.

En este artículo se propone una experiencia de secuencia de clase que consideramos puede ayudar a esclarecer la manera de hacer realidad cotidiana los planteos teóricos anteriormente expuestos. Para ello hemos seleccionado un contenido que en las pruebas realizadas en los últimos años demostró ser de interés para los alumnos del nivel y favorecer el abordaje a través de las categorías de análisis consideradas en nuestro marco teórico.

Concibiendo al aprendizaje como un proceso de construcción mutua entre

las personas que interactúan socialmente en el aula, y entendiendo que los procesos de aprendizaje no son homogéneos sino que al contrario requieren de una diversidad que atienda positivamente las diferencias, se propone una alternativa de clase, que sin ser necesariamente novedosa, consideramos resulta eficaz en la práctica para lograr los objetivos previstos y un eje útil de reflexión junto a nuestros colegas.

La presente secuencia de clase constituye una propuesta de abordaje del movimiento indigenista guatemalteco. Entre los factores que favorecen la selección de esta problemática encontramos, además del interés demostrado por los alumnos, el hecho de que Guatemala ha sido el país de la región en el que más tiempo duró el enfrentamiento armado entre las fuerzas del Estado y la guerrilla por la posesión de tierras y la reivindicación de los derechos indígenas; que presenta un 80 por ciento de población maya y el control del poder está en manos de una minoría blanca, racista y segregacionista; que recién en 1996 comenzaron a realizarse acuerdos de paz entre la guerrilla y las fuerzas armadas; y que tras treinta y seis años de continuos enfrentamientos, Guatemala ha quedado en una situación económica de enorme deterioro, con una actividad agrícola de escasa tecnología, convirtiendo a este país en uno de los más pobres de América Latina.

En la búsqueda de la aparición del conflicto cognitivo en los alumnos se les brinda para su lectura un pequeño texto informativo que permite precisar situacionalmente el caso guatemalteco:

“ Por su conformación poblacional, Guatemala es un estado multiétnico, multilingüe y pluricultural. La población es en su mayoría rural. El 65 por ciento de la población reside en zonas rurales y de ellos el 52 por ciento son indígenas. Los indígenas en Guatemala han sido históricamente discriminados, constituyen gran parte de la población pobre y son mayoría en los departamentos con más alto índice de exclusión social. Es necesario destacar que la economía guatemalteca se basa en la agricultura y el 96 por ciento de las poblaciones rurales guatemaltecas mayoritariamente indígenas, explota sólo el 20 por ciento de la tierra agrícola y se caracteriza como un sector de economía de infrasubsistencia o subsistencia. Esto provoca que importantes sectores de la población migre temporariamente desde las tierras altas a la costa para trabajar en empresas agroexportadoras. En general, los trabajadores indígenas realizan tareas bajo condiciones laborales ilegales, en pésimas condiciones de vida y habitación, y sin la posibilidad de sindicalizarse.”

Abraham Claudia y Aguerre Karina, “ La situación socioeconómica

del campesinado maya en Guatemala y la problemática de la tenencia de la tierra”, inédito.

Como consigna de trabajo se les propone a los alumnos que conformen equipos de dos compañeros para el análisis del texto dado y que, posteriormente, recreen un diálogo entre un indígena maya que llega como migrante a la ciudad capital de Guatemala y un propietario blanco de un comercio mayorista en el cual solicita empleo.

A continuación, se propone que tres parejas realicen la representación de cada una de las escenas recreadas y al finalizar cada una de ellas el docente favorece el análisis de las mismas por parte de los alumnos. El profesor realiza anotaciones en el pizarrón y guía el proceso buscando sistematizar los conocimientos que se socializan. En este momento de la clase se propone el docente propiciar la recuperación de los conocimientos previos por los que busca aclarar conceptos tales como : propiedad de la tierra, concentración, hábitat poblacional, recursos naturales y actividades económicas. Los alumnos realizan asociaciones entre el texto dado, los conocimientos que surgen de los diálogos dramatizados en el aula y las problemáticas que se abordaron en la asignatura en las clases anteriores.

Para continuar con la secuencia de clase, el paso siguiente lo constituye la presentación del nuevo conocimiento a los alumnos. Para ello, se les solicita que formen grupos de cuatro o cinco integrantes y se les propone el siguiente texto para su lectura y análisis grupal:

“La población indígena está asentada en tierras altas, de baja productividad, sobreexplotadas, caracterizadas por la estructura del minifundio. Sin embargo, y a pesar de ello, los pequeños y medianos agricultores producen más de una cuarta parte del café centroamericano y un 35 por ciento de las exportaciones agrícolas no tradicionales. Mantienen una relación profunda con la tierra desde épocas ancestrales, pero aun siendo mayoría, no son dueños de la misma. Existe un estado de ambigüedad jurídica en torno al de propiedad raíz, en particular de las comunidades indígenas, que los hace vulnerables y proclives a conflictos y violaciones de derechos. Las comunidades poseen títulos de propiedad no reconocidos por el derecho común o que entran en conflicto con otros títulos, o que no están plenamente registrados o reconocidos. Se suma a esas dificultades el que los tribunales desconocen en algunos casos los derechos que emanan de su posesión y uso ancestral y que no reconocen las normas del derecho consuetudinario indígena. A los problemas relacionados con la tenencia de la tierra y los bajos

salarios se suma la alimentación insuficiente y la inexistencia de políticas de salud preventiva. Al respecto cabe acotar que el 80 por ciento de los médicos de Guatemala se encuentra en la región metropolitana quedando las zonas rurales en donde vive la mayor cantidad de población en riesgo, bajo la atención de auxiliares de enfermería, técnicos de salud rurales, comadronas y promotores voluntarios de salud comunitaria. Con referencia a la educación es necesario mencionar que la tasa de analfabetismo es la más alta del continente y si bien el Ministerio de Educación de Guatemala está realizando esfuerzos a nivel nacional para ampliar la cobertura y calidad, esto no alcanza debido a la dificultad de acceso y la dispersión poblacional propia de la ruralidad del campesinado. Esta diferencia es mucho más importante que la resultante de la distancia cultural y lingüística.

La legislación en Guatemala en las últimas décadas se ha caracterizado por incorporar al ordenamiento legal normas de reconocimiento y protección a favor de los indígenas. La constitución política de la república reconoce que el estado está formado por diversos grupos étnicos y asegura reconocer, respetar y promover sus formas de vida, costumbres y tradiciones. Uno de sus artículos aborda la protección a las tierras y cooperativas agrícolas indígenas, especificando que gozarán de protección especial del Estado para la asistencia crediticia y técnica, que garantice su profesión y desarrollo, a fin de asegurar a todos los habitantes una mejor calidad de vida.”

Abraham C. Y Aguerre K. op. cit.

Una vez realizada la lectura, el docente favorece el análisis detallado y la evacuación de las dudas que pudieran surgir, a la vez que realiza explicaciones ocasionales y aporta en los diferentes grupos, que conforman en este momento el aula, variables a considerar tales como: condiciones naturales de la tierra como factor de producción fijo, forma jurídica de propiedad del recurso, condiciones sociales de la población, rol del Estado.

Una vez que el profesor evalúa que existe comprensión de la problemática por parte de los alumnos favorece la puesta en común, que tiene como meta ubicar los nuevos conocimientos en el esquema cognitivo previo. Por ello es que realiza nuevas anotaciones que fomentan la sistematización gráfica de los contenidos tratados.

Concluido este proceso, el docente ofrece aleatoriamente a cada uno de los subgrupos tarjetas que los identifican con sectores de interés con relación al tratamiento de la problemática de la propiedad de la tierra:

- a) los movimientos indígenas
- b) los movimientos guerrilleros
- c) los grandes terratenientes
- d) el Estado
- e) un grupo que oficiará como coordinador

Considerando que recién en agosto de 2003 tuvo lugar en Guatemala el Primer Encuentro Nacional de Reforma Agraria, en el que se discutió por primera vez la necesidad de impulsar una reforma agraria que concrete los mecanismos de expropiación y confiscación con el objeto de lograr un reparto equitativo de la tierra, justicia social y un reconocimiento de los movimientos indigenistas, enfatizando el papel del Estado como rector y ejecutor de políticas agrarias, se le solicita a cada grupo que realice una búsqueda de información relativa a los intereses del sector que le fue asignado. Se asigna, entonces, como consigna, la preparación de una propuesta que, en un juego de roles en el que se debatan las mismas, permita a cada sector explicitar sus problemas, pedidos y alternativas de solución.

La realización posterior de un debate bajo la forma de un juego de simulación requerirá del trabajo armonizador del grupo, que oficia como coordinador, y del profesor como garantía de los tiempos de habla y escucha de todos los participantes.

Como trabajo final se solicitará la elaboración por grupos de una propuesta viable, que busque solucionar los planteos de los distintos sectores involucrados en el debate, solicitando sean argumentadas con solidez las decisiones que en el documento se viertan.

El proceso de evaluación, que se ha iniciado con el mismo comienzo de la secuencia, tiene como objetivo realizar los reajustes que resulten necesarios a lo largo de los distintos momentos tanto en aspectos conceptuales y del conocimiento de hechos, así como también en lo referido a la dinámica llevada a la práctica del aula en cada una de las clases en las que se desarrolle la secuencia propuesta en este trabajo.

La evaluación de los procedimientos se centra particularmente en la habilidades de expresión oral, argumentación teórica, establecimiento relacional de hechos con conceptos, posibilidad de canalización de las problemas en propuestas. La evaluación de los conceptos se apoya aquí en la creciente complejidad que los mismos adquieren a lo largo del proyecto de la disciplina y que requieren de un análisis multicausal de situaciones, que conceptualmente adquieren mayor abstracción. El respeto de la opinión de los compañeros y la búsqueda del bienestar del otro, sea éste un individuo cercano o no, son los aspectos actitudinales que se jerarquizan entre estos criterios de evaluación para la presente propuesta de clase.

Para concluir, consideramos que la elaboración de un eje problematizador, como el que presentamos en este artículo, nos facilitará la selección de contenidos para el octavo año, que resulten cognitivamente desafiantes y que favorezcan la construcción de la mirada crítica pretendida.

La presente propuesta no tiene como meta proponer modelos de clases, sino que es una reflexión sobre nuestra propia práctica como profesores del Bachillerato de Bellas Artes y ha sido generada por la necesidad de realizarnos replanteos acerca de nuestros proyectos áulicos. Por eso, la consideramos como el comienzo de un proceso de registro de las miradas introspectivas, que como docentes nos debemos, para buscar el mejoramiento y la optimización de la tarea diaria.

Bibliografía

- Achar G. y otros*, El Atlas de Le Monde Diplomatique, Buenos Aires, Le Monde Diplomatique, 2003.
- D'Entremont A.*, Geografía Económica, Madrid, Cátedra, 1997.
- Goin F. y Goñi R.* (editores), Elementos de política ambiental, Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.
- Gurevich R.*, Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada, Buenos Aires, Aique, 2000.
- Marseille S.*, "Derechos Humanos contra la impunidad" en Le Monde Diplomatique, Año 5 N° 53, Buenos Aires, noviembre de 2003.
- Vasentini J.*, Para uma Geografia crítica na escola, Sao Paulo, Ática, 1992.

LÓGICA DE LOS DISCURSOS: UNA EXPERIENCIA DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Prof. Claudio M. Arca
Lic. Verónica Bethencourt

Introducción

Desde un enfoque tradicional, la lógica es el estudio de los métodos y principios que se usan para distinguir el razonamiento válido (correcto) del inválido (incorrecto).

Precisamente, esta capacidad -sumada a la tendencia positivista imperante en la escuela argentina- es la que justificó su incorporación en los sistemas de enseñanza de nivel medio: una disciplina de esta naturaleza otorgaría a los alumnos herramientas para pensar mejor. Herramientas, en definitiva, que resultarían útiles para elaborar o analizar rigurosamente textos científicos o de cualquier otra disciplina.

Con esta aspiración general, se aborda el desarrollo de cualquier curso introductorio de lógica, y nuestro caso no fue una excepción cuando empezamos a desarrollar “Lógica de los discursos” en el Bachillerato de Bellas Artes.

Sin embargo, al ponerlo en práctica, se nos plantearon algunos incon-

venientes que en términos generales podríamos resumir en el siguiente interrogante: ¿son apropiados los contenidos de la asignatura y la metodología aplicada para su enseñanza, con relación a los objetivos propuestos?

La respuesta negativa (o al menos parcialmente negativa) a este interrogante es el principal disparador en la producción del presente trabajo.

El marco de la experiencia

Si bien, desde finales del siglo XIX, la lógica es una disciplina con entidad propia, su inclusión en la currícula de los establecimientos de enseñanza media nunca se pensó con el objeto de ser enseñada al modo de la Historia o de la Biología, sino que siempre tuvo un carácter instrumental, es decir, que ha sido concebida como la herramienta más pertinente para que los alumnos adquieran las habilidades del pensamiento ligadas al buen pensar.

Esto, en principio, podría entenderse como un acto de soberbia, habida cuenta de que todo profesor de cualquier disciplina pretende poner en juego distintas habilidades de pensamiento en el abordaje de su objeto de estudio. Sin embargo, lo más probable es que su tarea esté centrada en cómo pensar sus contenidos específicos, o que se dé por supuesta la rigurosidad en la práctica misma.

La lógica, en cambio, se constituiría en una reflexión sobre el propio pensar, que luego encontraría marcos de aplicación en el resto de las asignaturas. En este sentido, debería pensarse como una materia que tienda a realizar una efectiva contribución en la construcción de cualquier conocimiento específico; por eso, su enseñanza debería contar con espacios de integración, particularmente con las ciencias sociales y las naturales.

Esta caracterización implica –al menos– algunos supuestos que no está de más sacar a la luz. En primer lugar, supone que no sólo es necesario, sino además factible, enseñar a pensar. En segundo término, asume que esta factibilidad está estrechamente relacionada con la incorporación, por parte de los alumnos, de ciertas reglas formales que –supuestamente– enhebran nuestro pensamiento y a través de cuya ejercitación, se estaría en mejores condiciones de solucionar problemas, distinguir buenos de malos argumentos, y actividades por el estilo, todas ellas englobadas bajo el rótulo de "buen pensar"; finalmente, y en estrecha relación con lo anterior, este tratamiento de la lógica también da por supuesto que enseñar a pensar puede tener lugar sin que ese pensamiento se ejercite sobre "material" alguno, y por ello sería posible enseñar a pensar en un espacio curricular específico.

Lógica de los Discursos

La experiencia que nos ocupa es el dictado de un curso de lógica en un bachillerato de arte en el primer año de polimodal.

En el Bachillerato esta asignatura se incorpora a la currícula en el año 1996 como consecuencia de una reforma del plan de estudio que pasó desde ese momento a tener como eje la noción de “competencia comunicativa”. En ese contexto, aparecieron las asignaturas “Análisis de los Discursos Musicales”, y “Análisis de los Discursos Visuales” y se diseñó el espacio “Lógica de los Discursos” supuestamente encargado de retomar el aspecto más general de los discursos. (cabe aclarar que anteriormente la asignatura se dictaba en 5to año y con su denominación tradicional).

En un comienzo se elaboró un programa de corte tradicional centrado en el eje razonamiento deductivo - no deductivo y haciendo hincapié en el desarrollo de contenidos de lógica formal. Es decir que no hicimos en aquella primera oportunidad, sino mantener un curso tradicional de lógica bajo un nuevo título. Sin embargo, en la aplicación de este programa, nos topamos con una serie de inconvenientes de distinta índole.

Dentro de la currícula general del colegio, este espacio no articulaba con ningún otro. Los contenidos que allí impartíamos quedaban, por tanto, encapsulados y con escasa o ninguna posibilidad de ser transferidos o aplicados por los alumnos a otros contextos disciplinares o situaciones cotidianas.

Por otro lado, entre los contenidos y los objetivos específicos de la materia se producía un desajuste: el dictado e incorporación de los contenidos de lógica formal no garantizaban mejoras sustanciales en lo que hace al “buen pensar”; nuestros intentos por establecer algún tipo de relación entre aquellos esquemas y la "vida diaria" resultaban la más de las veces rotundos fracasos.

Estas cuestiones nos llevaron a repensar nuestro espacio curricular en aras de otorgarle otra significatividad. Y aquí comenzó lo que todavía es nuestra experiencia.

En principio, nos aparecían como insuficientes los instrumentos propios de la lógica formal para dar cuenta de las numerosas formas de inferencia que no fueran estrictamente deductivas, y que resultan relevantes al momento de argumentar. Si bien esto no equivalía a desestimar la importancia de trabajar sobre las deducciones, sí implicaba reconocer la necesidad de incorporar aquellas otras formas de inferencia a nuestros análisis.

De este modo ingresamos tímidamente en el terreno de la denominada "lógica informal", terreno regido ya no por la noción de "razonamiento" sino por la noción mucho más lábil -sobre todo para quienes vienen de trabajar dentro de los tranquilos márgenes de la deductibilidad- de "argumento".

Si bien el comienzo histórico de la lógica informal nos retrotrae a los textos aristotélicos, esta disciplina adquirió un importante desarrollo a fines de la década del 50 y principios de los 60 con las obras de Stephen Toulmin, *Los usos de la argumentación* (1958), y de Perelman y Olbrechts, *La Nouvelle Rethorique* (1958). (1)

Estructurar los contenidos de la asignatura alrededor del concepto de argumento abre, a nuestro criterio, nuevas perspectivas en la enseñanza del buen pensar por dos razones: 1) la noción de argumento es más inclusiva porque a) no nos restringe al análisis a los discursos informativos (ya que un argumento puede ser también predominantemente directivo o emotivo), b) nos permite incorporar a los análisis los contextos de enunciación, los términos emotivos, la intencionalidad y la persuasión, así como emisores y receptores c) se resignifican los criterios de corrección que dejan de depender exclusivamente de la validez deductiva y/o de la fuerza inductiva. Pensar en términos de argumentos fuertes o débiles introduce al análisis valorativo dimensiones que quedaban completamente al margen de aquellos criterios, tales como la pertinencia material, la razonabilidad, y en general, de aquellos factores que hacen al contexto argumentativo; y d) podemos trabajar con él dos conceptos que no significan necesariamente lo mismo: “dar razones” (las explicaciones, por ejemplo, que para Copi y otros no son razonamientos) y “derivar” o “inferir” (más relacionados con el concepto clásico de razonamiento en el que la verdad de la conclusión depende de la verdad de las premisas, ya sean estas inferencias necesarias o probables).(2)

En segundo lugar, y creemos que esto es central, a diferencia de los razonamientos, que requieren sólo de la lógica (deductiva o inductiva) y de algunas nociones semióticas, el estudio de los argumentos supone incorporar otras dimensiones de análisis, debido a que hay ámbitos de la argumentación que son irreducibles a los patrones lógicos (más especializados en resolver cuestiones o problemas teóricos), y que tienen que ver con cuestiones prácticas (políticas, morales o jurídicas, por ejemplo) De este modo, el marco teórico necesario no lo aportaría sólo la lógica sino también estas otras disciplinas que hasta ahora, o bien han estado supuestas, o bien sólo han jugado un papel secundario, como la retórica y la lingüística, por ejemplo.

De todos modos, estas observaciones no nos deben llevar a sostener falsas oposiciones como demostración/argumentación o lógica formal versus lógica informal (tal como propone Perelman que reduce la argumentación a un juego interpersonal y disuasorio de la retórica discursiva, reduciéndola a una rama de la psicología). Es cierto que la argumentación está inserta en todos los debates de la vida social e institucional y que un aspecto definitorio es su carácter persuasivo; sin embargo, eso no significa relegar a un segundo plano los recursos

lógicos que hacen a la estructuración de un discurso. Pues no se trata sólo de que los argumentos tengan fuerza persuasiva, sino también de construir argumentos sólidos.

En orden a esto último, hay quienes prefieren sostener la dicotomía entre demostración y argumentación, asegurando que en la ciencia debe aplicarse una lógica más rigurosa, relegando la lógica informal a discursos de opinión. Sin embargo, aunque los textos científicos nos resulten más impersonales, no dejan por ello de incluir argumentación. (3)

Retomando: este desplazamiento desde la noción de razonamiento a la de argumento, nos permite, por otra parte, dar un enfoque alternativo al estudio de las falacias, a través del cual se retoman otros aspectos no tenidos en cuenta en los tradicionales programas de lógica. Recordemos que, tal como las definiera Copi, las falacias se consideran “razonamientos que, aunque incorrectos, son psicológicamente persuasivos” (4) lo que redundaría en que reciban un tratamiento absolutamente diferenciado respecto de los razonamientos deductivos -y no deductivos-, produciéndose, de esta forma, una suerte de “hiato” entre el análisis formal de los razonamientos y el análisis “material” requerido por éstas.

Al poner el acento en la noción de argumento y de tipos de argumento, las falacias pueden ponerse bajo una nueva perspectiva y ser redefinidas no ya en términos de un razonamiento incorrecto, sino como “desviaciones” de las distintas estrategias argumentativas de las que se vale un emisor para lograr la adhesión a sus posiciones. Desde este punto de vista, las falacias son trampas de la argumentación que resultan eficaces en términos persuasivos en las que el emisor apela a motivos que no son buenas razones.

Esta redefinición nos permite, además, poner en cuestión la tradicional clasificación de las falacias, o más exactamente, nos brinda la posibilidad de resignificar alguna de las estrategias argumentativas que tradicionalmente son consideradas exclusivamente como falacias. Tal el caso del argumento *ad hominem*.

Para concluir

Como señalásemos al inicio de este trabajo, estas modificaciones tuvieron el sentido de saldar el bache que para nosotros se generaba entre los “objetivos” y los contenidos de la materia.

Estas reformas son de reciente implementación y tienen el carácter de tentativas y, aunque no estamos en condiciones de efectuar un diagnóstico definitivo de esta experiencia, sí podemos señalar algunas cuestiones, tanto positivas como negativas, que hemos relevado hasta el momento:

1. Hacer hincapié en los aspectos de la argumentación mencionados, nos permite vincular nuestros análisis más directamente con los discursos cotidianos, lo que redundará en que los alumnos realicen una valoración diferente de la asignatura a la que perciben como “compleja” pero no alejada de la realidad o simplemente “inútil”.
2. Trabajar las formas argumentativas más corrientes, con el desplazamiento del análisis que ello supone, de lo puramente formal a los contenidos positivos de los argumentos, parece facilitar la transposición de estos “contenidos” a otras asignaturas, toda vez que el estudio de la “forma” de los razonamientos se transformaba para los alumnos, en el mejor de los casos, en un mero ejercicio intelectual que difícilmente relacionaran con razonamientos reales.
3. En estrecha relación con lo anterior, podemos señalar que los alumnos perciben y muestran mayor interés en los contenidos de la asignatura cuando éstos se aplican a aquellas cuestiones que les son significativas. Lo que mostraría que “enseñar a pensar” resulta más fácil si se atiende a aquellos temas que los alumnos quieren o necesitan pensar. Esto nos obliga a reflexionar respecto de cómo es que puede estructurarse una asignatura de esta naturaleza y si no debiese pensarse en directa relación con alguna temática determinada.
4. Las dificultades se vislumbran a la hora de encontrar un marco teórico consistente para sostener la práctica. A diferencia de lo que ocurre en el terreno de la lógica standard, donde contamos con un marco teórico sólido, aunque su campo de aplicación es limitado, en el caso de la lógica informal, resulta difícil en realidad hablar de “un marco teórico”, puesto que en ese campo coexisten distintos enfoques, lo que vuelve difícil presentar un cuerpo ordenado de proposiciones tales que hagan las veces de sustento teórico de los análisis que se llevan adelante.
5. Lo anterior nos pone, además, frente a otra dificultad: decidir respecto de la corrección de los argumentos (de su fuerza o de su debilidad) es una cuestión más compleja que decidir sobre la validez de un razonamiento -visto las múltiples dimensiones que convergen en un argumento-. La ausencia de un marco teórico sólido genera entonces serios vacíos o zonas grises que dificultan llegar a respuestas “definitivas” o concluyentes.

Para finalizar, queremos señalar que a pesar de lo provisorio de estas “notas” e incluso de las serias dificultades con las que nos enfrentamos, creemos sinceramente, que esta experiencia puede indicar una posible alternativa desde la cual la lógica resulte significativa en la escuela.

Trabajo presentado en las 8vas Jornadas de Enseñanza Media Universitaria, realizadas en Mar Del Plata, 10 a 13 de noviembre de 2005.

Citas

- ¹ Posteriormente, en el Primer Simposio sobre Lógica Informal (1980), se enumeran las razones que llevaron a muchos científicos y filósofos a interesarse por esta disciplina, entre las que vale citar las siguientes:
-Serias dudas acerca de que los planteamientos de la lógica deductiva estándar y de la lógica inductiva sean suficientes para modelar todas, o siquiera las principales formas de argumentación legítimas.
-La convicción de que existen estándares, normas o reglas para la evaluación de argumentos que son decididamente lógicos –no simplemente retóricos o específicos de un determinado ámbito- y que al mismo tiempo no son captados por las categorías de validez deductiva y de fuerza inductiva.
- ² Esta diferencia es la que retoma Vignaux, quien al diferenciar entre “dar razones” e “inferir”, sostiene que las razones son argumentos a favor o en contra de una tesis, en cambio la inferencia es la aplicación de una regla. Una cosa son las premisas de un razonamiento y otra las razones que se tienen para utilizar tales premisas. Ver Vignaux, Georges, *La Argumentación. Ensayo de lógica discursiva*, Buenos Aires, Hachette, 1986.
- ³ Como bien señala Georges Vignaux: “el discurso científico posee un funcionamiento propio que estamos en condiciones de poder determinar. Se desarrolla según un esquema deductivo a partir de un comienzo teórico (hipótesis, axiomas) y sigue un número de pasos determinados cuya coherencia y rigor podemos poner a prueba en función del momento científico al que corresponde” (Vignaux, Georges, *Op. cit.*; pág. 23). Es por esto que parece tener un carácter más impersonal, lo que no significa excluir el componente argumentativo.
- ⁴ Copi, Irving, *Introducción a la lógica*, Buenos Aires, EUDEBA, 1997.

Bibliografía

- Blarduni, Graciela y Caracoche, Graciana*, Temas de lógica informal, La Plata, Ediciones Al Margen – Editorial de la Universidad, 2001.
- Capaldi, Nicolás*, Cómo ganar una discusión, el arte de la argumentación, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Copi, Irving*, Introducción a Lógica, Buenos Aires, EUDEBA, 1997.
- Dallera, Osvaldo*, Comunicación y Creencias, Semiótica, Hermenéutica y Argumentación, Buenos Aires, Fundación Universidad a Distancia “Hernandarias”, 1993.
- Echave, T. y otros*, Lógica, proposición y norma, Buenos Aires, Astrea, 1986.
- L.T.F. GAMUT*, Introducción a la Lógica, Buenos Aires, EUDEBA, 2002.
- Palau, Gladys*, Introducción filosófica a las lógicas no clásicas, Buenos Aires, UBA-Gedisa, 2002.
- Palau, Gladys y colaboradores*, Lógicas condicionales y razonamiento del sentido común, Buenos Aires, UBA- Gedisa, 2004
- Obiols, Guillermo y Frassinetti de Gallo, Martha*, La enseñanza filosófica en la escuela secundaria, Buenos Aires, A Z Editora, 1991.
- Obiols, Guillermo*, Una introducción a la enseñanza de la filosofía, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Obiols, Guillermo y Rabossi, Eduardo* (compiladores), La enseñanza de la filosofía en debate, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- Vignaux, Georges*, La Argumentación. Ensayo de lógica discursiva, Buenos Aires, Hachette, 1986.
- Weston, Anthony*, Las claves de la argumentación, Barcelona, Ariel, 1994.

PROPUESTA TEÓRICA Y METODOLÓGICA Y DE APLICACIÓN DESTINADA A PROMOVER EL APRENDIZAJE DESDE LA GEOGRAFÍA EL USO DE TÉCNICAS CUALITATIVAS

*“Lo que no se hace sentir no se
entiende y lo que no se entiende no
interesa” Simón Rodríguez*

Prof. Daniela Nieto
Lic. María Inés Botana

Introducción

Promover significa abrir un abanico de posibilidades para quien esté en situación de aprender, y puede hacerlo jugando al máximo sus posibilidades. La labor educativa no consiste solamente en transmitir conocimientos o en modificar conductas, sino también, y de manera fundamental, en esa labor de promoción.

Como sostiene Francisco Gutierrez (1983), la promoción del aprendizaje se concibe como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.

Trabajar desde la participación de los alumnos nos permite romper con la pasividad y comunicarnos con los educandos a través de su involucración a lo largo de proceso.

Desde la *creatividad* a través de construir, redescubrir, innovar el espacio que nos rodea.

Desde la *expresividad* tanto en la labor presencial como en los textos, destinada a lograr una relación dialéctica entre pares.

Con respecto a la *relacionalidad*, todo aprendizaje, escribió Simón Rodríguez, es un interaprendizaje. Estamos aquí para entreaprendernos, Cobra importancia el valor del aprendizaje cooperativo en el sentido de aprender con los otros y de los otros.

Desde nuestra práctica docente en calidad de mediadoras, nos lleva a reflexionar en torno a cómo implementar alternativas pedagógicas más creativas y participativas, en las cuales se tienda al entusiasmo e interés. De esta forma, entendemos que impulsar la investigación empírica grupal extra áulica se transforma en una de las alternativas significativas de promover situaciones de aprendizaje, y en el sentido arriba señalado, *de aprender con los otros y de los otros*. Se hace inevitable, en primera instancia, introducir a los alumnos en los debates existentes del empleo de métodos que se utilizan en la investigación en las Ciencias Sociales y la aplicación específica en nuestra Ciencia Geográfica.

El presente trabajo se propone recorrer sintéticamente sólo los atributos del paradigma cualitativo, examinar y reflexionar sobre alguna de las técnicas del método cualitativo de recolección empírica de datos. La elección exclusivamente de este paradigma responde a que es el menos explorado y utilizado dentro del ámbito escolar por nuestra disciplina. El desafío es contemplar desde qué enfoque epistemológico de la Geografía se aplica para analizar el espacio social, para lo cual se definirá qué entendemos por el mismo. Por último pretendemos esbozar cómo se articula el uso de estas técnicas en el proceso enseñanza –aprendizaje de la Geografía y realizar algunas reflexiones finales.

Desarrollo

1. Paradigma Cualitativo-Geografía Cultural-Espacio Social

El momento de la validación empírica nos conduce a adoptar métodos y posiciones metodológicas, y nos enfrenta, muchas veces, con la disyuntiva de definir la forma más idónea de recolectar los datos de acuerdo al contexto de nuestra investigación.

Éste es el momento de: “... *vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos. Los registros del instrumento de medición representan valores observables de conceptos abstractos. Un instrumento de medición adecuado es aquél que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o variables que el investigador tiene en mente.*”⁽¹⁾.

En este sentido, cabe preguntarse sobre los atributos del paradigma cualitativo⁽²⁾ y la manera de promover la práctica concreta en el campo geográfico.

A continuación, podemos observar observar sintéticamente los atributos que proporciona el paradigma cualitativo⁽³⁾:

- *Aboga por el empleo de los métodos cualitativos*

- *Emplea Fenomenologismo y verstehen (comprensión) “interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”*
- *Observación naturalista y sin control*
- *Es Subjetivo*
- *Se encuentra próximo a los datos, perspectiva “desde adentro”*
- *Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo*
- *Orientado al proceso*
- *Es válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”*
- *No generalizables: estudios de casos aislados*
- *Es holista*
- *Asume una realidad dinámica*

Reflexionar acerca de la implementación de este paradigma desde la Geografía(4) nos lleva a tener presente en primer lugar lo que postula Pierre Bordieu que “...los instrumentos de medición..., son otras tantas teorías en acto, en calidad de procedimientos de construcción, conscientes o inconscientes, de los hechos y de las relaciones entre los hechos”(5) y en segunda instancia en las conceptualizaciones de las corrientes dentro de la ciencia geográfica que se ocupan del estudio de espacios con fuerte referenciamiento cultural. Estamos haciendo referencia a la corriente de la Geografía Cultural cuyo su máximo representante, en los años 20 y 30, fue Carl Sauer—muy próximo a la antropología de Ratzel y a la geografía Humana de Vidal de la Blache. Se preocupó por estudiar no solo los componentes humanos del paisaje sino también de la cultura que los creaba. La geografía cultural deja de lado los condicionamientos biológicos para considerar únicamente los que proceden de la actividad humana. Una actividad que, por otro lado, se desarrolla en el tiempo histórico. Argumentaba que a medida que el hombre se enfrenta a la naturaleza, existía entre el paisaje natural y artificial, una relación cultural, que también es política, técnica, etc. Se trataba de la huella del hombre sobre la naturaleza, llamada por Marx socialización.

La geografía cultural a la francesa permite el análisis de los paisajes, la descripción de pasiones y los gustos de la gente, adoptando una dimensión etnográfica, por lo cual se inclina en consecuencia a discursos que las diferencias culturales prefieren acerca del mundo y la naturaleza. Se interroga acerca de los cambios de actitud con respecto a la cultura, acerca de la naturaleza de las identidades y del lazo territorial.

Derek Gregory en su libro **Geographical Imaginations** (1992) presenta un enfoque posdisciplinario de la geografía como una ficción—una construcción, cuyo objeto de estudio es el efecto, más que el terreno, del conocimiento disciplinar. En *Imaginations*, el autor centró su interés en la producción de la geografía como cultura.

Pero nuestra tarea de analizar y estudiar el espacio, nos lleva a manifestar que entendemos al espacio como producto histórico, en el sentido que no escribe la historia fuera del espacio, por lo cual el espacio se convierte en un hecho social. Al espacio lo construye la sociedad a través del tiempo, entonces el espacio geográfico es por sobre todo social. El hombre es un verdadero creador de espacios geográficos. A medida que va interactuando con el medio, crea espacio, un lugar para vivir, para garantizar su existencia. Relacionando lo histórico y lo social, encontramos la producción del espacio. La naturaleza y el espacio constituyen un todo común, puesto que la naturaleza no puede ser considerada como una entidad aislada, ya que la misma es socializada por el hombre.

La realidad espacial es una dimensión en permanente estado de reajuste bajo la influencia de la realidad económica, social y cultural. Entonces puede señalarse que el espacio nunca es un producto terminado. Al hacer referencia al espacio, no puede dejar de considerarse la dimensión temporal, ya que constituye un espacio fundamental. El espacio social no se puede explicar sin el tiempo. La estructura espacial es también el pasado en el presente. Funcionan según las leyes actuales, pero el pasado está presente. Además el espacio en el presente también es futuro, por el hecho de la finalidad atribuida a las cosas construídas, al espacio producido, desde el momento en que ocupan un lugar cualquiera de la superficie de la tierra.

A su vez Castells (1997) sostiene que la historia está sólo comenzando, si por ella entendemos el momento en que, tras milenios de batalla prehistórica con la naturaleza, primero para sobrevivir, luego para conquistarla, nuestra especie ha alcanzado el grado de conocimiento y organización social. Es el comienzo de una nueva existencia y, en efecto, de una nueva era, la de la información, marcada por la autonomía de la cultura frente a las bases materiales de nuestra existencia. Pero no es necesariamente un momento de regocijo porque, solos al fin en nuestro mundo humano, habremos de mirarnos en el espejo de la realidad histórica.

Encuadrado en este enfoque de Geografía Cultural y de espacio social, toma sentido la búsqueda de técnicas adecuadas que le permitan al alumno captar la impronta que dejan los grupos sociales sobre el espacio. En este sentido, el empleo de técnicas cualitativas nos permite, en muchas ocasiones, obtener resultados que pasan desapercibidos con el uso de otros tipos de técnicas.

De todas maneras concordamos con lo que sostiene Maxwell... *“El progreso intelectual y el éxito de la investigación académica debe ser juzgado en relación con la medida en que el trabajo académico haga surgir y facilite ideas, propuestas, argumentos, descubrimientos, técnicas, que ayuden a las personas a alcanzar lo que tiene valor en la vida de manera justa y cooperativa”.* (Santos, Milton: 2000; 27-28)

2. Método cualitativo: la entrevista en profundidad

Entendemos que el empleo de métodos cualitativos, como la entrevista, es una

manera de promover el aprendizaje en geografía, ya que interactuar con los informantes directos acerca a realidades tangibles y genera un compromiso con su objeto de estudio. Ésta es una forma de *aprender con los otros y de los otros*.

La entrevista en profundidad, es una de las técnicas cualitativas para obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas, en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas. Implica un proceso de comunicación, donde entrevistador y entrevistado pueden influirse mutuamente, tanto consciente como inconscientemente.

Taylor y Bogdan definen a la entrevista en profundidad como: “(...) *encuentros reiterados cara a cara con el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresaron sus propias palabras(...)*”⁶

Esta técnica es una técnica de descubrimiento a posteriori para el investigador, en sustitución de la observación directa que convive simultáneamente con el fenómeno en estudio. La entrevista, por lo tanto, toma la forma de relato de un suceso, narrado por la misma persona que lo ha experimentado y desde su punto de vista.

Nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador, quien lejos de suponer que conoce, se compromete a preguntarles a los interesados de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la profundidad para captar toda la riqueza de su significado. Esta batería de preguntas no puede quedar fijada de antemano en cuanto a contenido, orden o formulación, ya que ello supondría que se conoce de antemano la jerarquía de valores del propio entrevistado.

En cuanto al tipo de entrevista en profundidad se pueden diferenciar dos grupos:

- a) *La entrevista Estructurada o formal*
- b) *La entrevista NO Estructurada, que puede adoptar tres modalidades: focalizada, clínica y no dirigida*

La entrevista en profundidad, concibe al actor social como una persona que construye sentidos y significados de la realidad ambiental; entiende, interpreta y maneja la realidad a través de un marco complejo de creencias y valores, desarrollados por él para categorizar, explicar y predecir los sucesos del mundo.

El entrevistador se acerca al mundo simbólico del entrevistado de forma gradual y escalonada partiendo de cuestiones amplias al comienzo, extraídas de experiencias personales semejantes, de teorías científicas ya elaboradas o del entrenamiento personal del investigador.

La conversación iniciada, va poco a poco centrándose; las preguntas se van encadenando temáticamente e imperceptiblemente; el entrevistador se irá interiorizando más por significados que por hechos, por sentimientos que por cono-

cimientos, por interpretaciones que por descripciones.

El entrevistador combinará preguntas abiertas (que toleran al entrevistado la máxima libertad de autoexpresión) con preguntas cerradas (que comprueban y verifican la verdad de determinadas afirmaciones y datos aportados).

A continuación, en el cuadro comparativo N°2 se resumen las diferencias entre las entrevistas estructuradas y no estructuradas:

La entrevista estructurada	La entrevista no estructurada
<p><i>La entrevista</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretende explicar más que comprender - Busca minimizar errores - Adopta el formato estímulo/respuesta, su poniendo que a una respuesta correcta el entrevistado contesta con la verdad - Obtiene con frecuencia respuestas racionales, pero pasa por alto la dimensión emocional 	<p><i>La entrevista</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretende comprender más que explicar - Busca maximizar el significado - Adopta el formato de estímulo/persona sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera - Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad
<p><i>El entrevistador</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula una serie de preguntas con una serie de respuestas prefijadas entre las que elegir - Controla el ritmo de la entrevista siguiendo un patrón estandarizado y directo - No da explicaciones largas del trabajo - No altera el orden ni la formulación de las preguntas - No permite interrupciones ni intervenciones de otras personas en las respuestas - No expresa su opinión personal a favor o en contra. Su papel es de un rol neutral - No interpreta el sentido de las preguntas, sólo da las explicaciones previstas. - Nunca improvisa el contenido o forma de las preguntas - Establece una relación equilibrada que implica familiaridad al mismo tiempo que impersonalidad - Adopta el estilo de oyente interesado pero evalúa las respuestas oídas. 	<p><i>El entrevistador</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta - Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado - Explica el objetivo y motivación del estudio - Altera con frecuencia el orden y formas de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso - Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente. - Si es requerido no oculta sus sentimientos ni juicios de valor - Explica cuanto haga falta del diseño de las preguntas - Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas - Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad - Adopta el estilo del oyente interesado pero no evalúa las respuestas
<p><i>El entrevistado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos los entrevistados reciben el mismo paquete de preguntas - Las escuchan en el mismo orden y formato <p><i>Las respuestas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Son cerradas al cuadro de categorías preestablecidas - Grabadas conforme al sistema de codificación previamente establecido 	<p><i>El entrevistado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas - El orden y formato pueden diferir de uno a otro <p><i>Las respuestas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas. - Grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios.

Normas a tener en cuenta para la entrevista ⁽⁷⁾

- Abordar gradualmente al interrogado
- Dejar concluir su relato y ayudarlo contrastando fechas y hechos
- Formular preguntas comprensibles y evitar las de carácter personal o privado
- Actuar con espontaneidad y franqueza
- Escuchar con tranquilidad, paciencia y comprensión pero desplegando una crítica interna inteligente
- Evitar pose de autoridad, consejos y no rebatir al informante, ni discutir sobre las consecuencias de la respuesta
- Prestar atención no sólo a aquello que él desea aclarar sino también a lo que no quiere o no puede manifestar sin ayuda del entrevistador
- Valorizar las respuestas

3. Aplicación y síntesis para la reflexión

Siguiendo en la misma línea de trabajo planteada en publicaciones anteriores, ⁽⁸⁾ entendemos que los conocimientos sensorio-empíricos, junto a los conocimientos teóricos y los metodológicos, promueven situaciones significativas de aprendizaje.

Impulsar la investigación empírica grupal extra áulica se transforma en una de las alternativas de acercar al alumno a objetos (sujetos) de estudio donde deba poner en práctica otras capacidades que en situaciones áulicas no se aplican, como por ejemplo: capacidad de observación selectiva, descubrimientos de problemas, capacidad de preguntar y repreguntar, curiosidad por indagar lo desconocido, etc. En este sentido, el uso de entrevistas en profundidad permite al alumno interactuar de manera activa con su objeto(sujeto) de estudio.

Acordamos con los lineamientos Generales de los espacios curriculares del Departamento de Ciencias Sociales del Bachillerato de Bellas Artes en que *la aplicación de métodos activos permite reemplazar el pensamiento memorístico por la resolución de situaciones problemáticas, a través de la estrategia pedagógica de aprender descubriendo. Las experiencias sencillas de aprendizaje permiten opinar y tomar decisiones, desarrollar habilidades que facilitarán futuros aprendizajes y sensibilizar respecto a los problemas ambientales y territoriales.*

Entendemos, por lo tanto, que la utilización y aplicación de técnicas cualitativas nos ayudan en todos los niveles en que se dicta el espacio curricular de Geografía, a llevar adelante los objetivos generales planteados para el área:

- *Desarrollar en el alumno habilidades para interpretar, relacionar y analizar.*
- *Relacionar hechos cotidianos con el marco teórico referencial de la*

Geografía.

- *Conocer el marco de referencia espacial de cada lugar y diferenciar las problemáticas específicas.*
- *Propender a una síntesis conceptual de las problemáticas espaciales.*
- *Transferir los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas.*
- *Tomar conciencia de que las coordenadas espacio-temporales son inseparables en el análisis de los lugares de estudio.*
- *Considerar al espacio geográfico como una representación cultural del mundo.*
- *Tomar conciencia de que comprender este espacio significa valorar las experiencias personales y las aptitudes perceptivas y creativas.*

Fomentar la implementación de técnicas cualitativas en el campo geográfico garantiza una educación de calidad, al crear un compromiso con cada uno de los alumnos. La misma permite promover la participación, creatividad y expresividad a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes construyen, descubren y transforman sus propios conocimientos. (El aprender es algo más que hace el alumno, no algo que se le hace). Usan la información nueva para activar sus estructuras cognitivas preexistentes o para construir otras nuevas. El papel del docente, en esta actividad, consiste en crear las condiciones necesarias para que los alumnos puedan construir significado a partir de la implementación de modelos cualitativos. Como sostiene Johnson (1999) “la educación es una compleja aplicación de teorías e investigaciones que exige mucha capacitación docente y un continuo refinamiento de las habilidades y los procedimientos. Hace falta toda una vida de esfuerzo para ser un buen docente”. Rescatamos por tanto el aprendizaje a través del paradigma cualitativo, ya que proporciona un ámbito que estimula el desarrollo del talento entre los estudiantes, asegurando que se comprometan cognitiva, física, emotiva y psicológicamente en la construcción de su propio conocimiento.

El presente trabajo es una adaptación de un trabajo presentado en las VI Jornadas de Geografía de 2004.

Citas

- ¹ En Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. Metodología de la Investigación. México. McGraw-Hill. 2000. Pp236-236
- ² Solo se hace referencia al paradigma cualitativos por ajustarse a los

- objetivos planteado por las autoras
- ³ En: Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa Cap. Primero “Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos” Reichardt, Charles .p29
 - ⁴ Si bien no hemos desarrollado la comparación con el paradigma cuantitativo por motivos ya señalados, debemos afirmar que el alumno no tiene que adherirse obcecadamente a uno de los paradigmas de manera polarizada sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos. A su vez señalamos que no existe nada, excepto la tradición, que impida al sujeto que investiga mezclar, acomodar, ser flexible y adaptar los atributos de los distintos paradigmas para lograr la combinación que resulte mas adecuada en el momento de resolver de manera positiva el problema que lleva adelante en su investigación.
 - ⁵ Bourdieu, Pierre, el oficio del sociólogo. Primera parte. La ruptura pp 60-61
 - ⁶ En: Metodología de la investigación cuantitativa. Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. Universidad de Deusto, Bilbao. 1999 Cap.5, pp167
 - ⁷ Hsin-Pao Yung. En Técnicas de Investigación Social. Ander-Egg, Ezequiel. Ed Lummen, 1995 . Pp236
 - ⁸ Ver “La enseñanza de la geografía: un aporte al desarrollo de la creatividad” Bachillerato de Bellas Artes, Ideas para una nueva educación. 2004. pp 539-545.

Bibliografía

- Ander-Egg, Ezequiel.* Técnicas de Investigación Social. Ed Lummen , 1995 .Pp236
- Bourdieu, Pierre.* El Oficio del Sociólogo. Primera parte. La ruptura
- Castells, Manuel:* Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red. Alianza Editorial, 1997. Vol. 1. Cap. VII.
- Hernandez Sampieri, R;* Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. Metodología de la Investigación. México. McGraw-Hill. 2000
- Johnson, David W ;* Johnson Roger T. y Johnson Holubec, Edythe: Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y en la escuela. Ministerio de Cultura y Educación de al Nación. Red Federal de Formación Docente Continua. Editorial Transformación AIQUE.

Año 1997.

Reichardt, Charles. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa cap. primero

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. Metodología de la investigación cuantitativa. Universidad de Deusto, Bilbao. 1999

Santos, Milton. La renovación de una disciplina amenazada. En: Metamorfosis del espacio habitado. Capítulo 2. Año 2000.

Schwartz, H; Jacobs, J. Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad. Ed. Trelles .México, 1984.

Valles, Miguel Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional, 1997.

Instituto Superior de Formación Docente N° 28. Extensión Norberto de la Riestra. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Escuelas y Cultura. Dirección de Escuela Superior. Recopilación de varios autores. En: Ficha N° 1.

DEPARTAMENTO
DE ORIENTACIÓN
EDUCATIVA

ANEXO AL MARCO TEÓRICO. DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA*¹

Psic. Mabel Susana Barlatay*²

Consideraciones generales

Pensamos a la escuela como el resultado de la especialización de una parte de la “transmisión cultural” que una sociedad requiere, como una institución compleja, caracterizada por la multiplicidad de vínculos que en ella se configuran tales como dependencia, complementariedad, asimetría, alteridad.

Es ese lugar donde se transmite el capital cultural y al mismo tiempo, es el espacio donde se concretiza la oportunidad para poder cambiarlo, enriquecerlo o cuestionarlo.

Así pensada, la escuela se constituye en el ámbito privilegiado para advertir y trabajar los efectos y conflictos que se producen en el campo del conocimiento como consecuencia de las fracturas en la transmisión cultural entre las generaciones.

* El Marco Teórico original, data de 1999 y fue elaborado por: *Jefa de Departamento: Psic. Mabel Barlatay*. Publicado en “Bachillerato de Bellas Artes – Ideas para una nueva educación”. Abril de 2004.

² Jefe Departamento Orientación Educativa.

Supone trabajar con las representaciones que la describen y conceptualizan según los diferentes actores que la habitan y colocarla en el lugar del “objeto de conocimiento”.

Objeto de conocimiento y sujeto que conoce se implican y remiten mutuamente de manera que, ante la densidad del objeto y la diversidad de abordajes posibles, se impone la construcción de un dispositivo conceptual que integre miradas, disciplinas, actores.

En este marco, trabajar **en y con** un proyecto institucional requiere la vinculación permanente con la retraducción de su especificidad, con la mirada puesta en lo “contextuado”, lo “posible”, “lo singular” y lo que posibilite la construcción de un “espacio de trabajo transformador”.

Las instituciones educativas desarrollan múltiples movimientos en su hacer diario y, de esta manera, esta **puesta en acto** y esta **significación** que hace de sus propias prácticas y de la lectura de los mandatos que la sociedad y los tiempos le atribuyen, configuran su especificidad y su propia **matriz de aprendizaje institucional**.

Comprender acontecimientos, hechos, actos, representaciones, imaginarios, fracturas, escindidos de las enraizadas matrices que los sobredeterminan, supone reducir y a la vez limitar, posibles acciones superadoras.

Los decires singulares de los protagonistas, los episodios cotidianos, objetivan y materializan la realidad inaprensible de otro modo y posibilitan el desarrollo de prácticas profesionales.

Comprender la dialéctica entre la trama de una dimensión institucional y la singularidad de los hechos particulares se torna imprescindible al momento de acotar los enfoques y definir las intervenciones.

Interrogarnos acerca de los propios marcos conceptuales, comprender la relación que se establece con el “saber profesado”, construir un lugar en el conjunto institucional, significa haber insistido en clarificar la relación que sostenemos con la institución.

Este escenario donde se vivifica la institución se constituye en el espacio donde el equipo de Orientación Educativa se informa, participa, dialoga, se equipa, reflexiona, se vincula, se agrupa, se proyecta, se evalúa y despliega sus intervenciones.

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 nuestro operar frente a las demandas de intervención.

Accionamos en dirección a comprender, explicar e intervenir en los procesos de cambio que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades y prácticas educativas.

En la adecuada interacción que los jóvenes desarrollen en el espacio escolar, se construye el capital cultural y el enriquecimiento psíquico, habilitándolos para una inscripción social satisfactoria.

La escuela representa entonces **ese lugar** donde se debe poder proyectar, desplegar, confrontar o modificar aspectos esenciales de la individualidad de los **nuevos sujetos** que permanentemente llegan a un mundo que los precede.

La identidad del equipo de Orientación

Práctica e intervención.

Conforman nuestro equipo profesionales de diferentes disciplinas tales como Profesores de Ciencias de la Educación, Profesores de Psicología, Licenciados en Psicología, con historias profesionales diferentes, convocados a trabajar como equipo interdisciplinario.

Pensamos a la práctica en el campo de la educación como una práctica social, un trabajo intelectual mediatizado por el discurso que, en tanto construcción social, se materializa trascendiendo a su hablante aunque lo involucre.

En toda práctica social y, en la educación en particular, desde diferentes funciones ejercidas en una estructura, el dispositivo privilegiado para posibilitar verdaderas intervenciones es la materialidad discursiva. La palabra produce efectos en la praxis y nos da la posibilidad de tratar lo real mediante lo simbólico.

El modo de abordaje de los conflictos y de la vida cotidiana institucional, como su ética y modalidad de construcción con los actores, definen a estas prácticas como “prácticas sociales” que se inscriben en el corazón del desarrollo de una comunidad.

Planteamos la intervención profesional como una modalidad de trabajo vinculada a filiaciones conceptuales y epistemológicas, desde una posición de intervinientes en oposición al modelo interventor.

Cada situación requiere conocer y comprender las particularidades que la constituyen en **única**, de modo que la propia intervención atienda su especificidad y se aleje del concepto de verdades irrefutables, de múltiple aplicabilidad.

La posibilidad de realizar sucesivos descentramientos que nos permitan entender de que modo singular **todo tiene que ver con todo** solo puede ser posible mediante la retraducción o transposición de diferentes marcos teóricos.

La Orientación Educativa constituye un aspecto fundamental del proyecto

institucional y, desde ese lugar, debe posibilitar que los alumnos sean considerados como sujetos activos en la construcción de su propio proyecto de vida.

En la estructura institucional construimos un lugar diferenciado desde donde operamos con una doble posibilidad de intervención: interna y externa.

Intervención interna: Cada demanda nos sitúa frente a problemáticas multideterminadas en las que lo psicológico, lo pedagógico y lo social se interrelacionan en forma compleja y única.

Al interior, cada uno de los profesionales cede algo de su especificidad para sumarse a la tarea de construir un criterio de abordaje común, que posibilite reconocer ante cada situación el entramado de variables que constituye el campo de trabajo, sin perder de vista el marco que regula **su lugar y su hacer** en la institución.

Intervención externa: Dada la complejidad de la naturaleza del campo educativo se requiere de la mirada múltiple de la interdisciplina, para realizar prácticas profesionales en diferentes niveles institucionales, en distintas instancias, con múltiples actores y variables, asumiendo que, la complejidad de la realidad no puede ni debe ser segmentada ni simplificada.

La participación de otros actores institucionales implicados en la trama favorece “la pretendida objetividad” y posibilita se concrete un enfoque donde convergen diferentes marcos y conceptualizaciones.

La organización de dispositivos para el desarrollo de las acciones diseñadas y acordadas en el marco de las intervenciones, hará posible que la Orientación Educativa pueda constituirse en una verdadera alternativa para construir subjetividad, como para fortalecer lazos sociales más sólidos en tiempos de incertidumbre.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA HISTORIA INDIVIDUAL:

SU ENTRECruzAMIENTO EN
LOS PROCESOS DE ELECCIÓN
Y DE ORIENTACIÓN

Lic. María Alejandra Barrio
Lic. María del Valle Mendy

El trabajo del Departamento de Orientación Educativa del Bachillerato de Bellas Artes se organiza desde una especificidad institucional: los alumnos/as ingresan a los 10 años, al ciclo básico de formación estética, de cursada paralela a la educación obligatoria y egresan a los 19 años. En este gran período escolar se suceden cambios, se toman decisiones, se definen elecciones; es un proceso dinámico.

Los profesionales que integramos el Departamento realizamos entrevistas semi- dirigidas con los padres y con los alumnos/as ingresantes a Tercer ciclo de la E.G.B. Ésta es una de las estrategias que abren el camino de nuestra intervención, que intenta acompañar a los alumnos a lo largo del extenso período antes aludido.

A tal efecto se realizó un modelo de entrevista, pensando en la doble elección que tuvieron que realizar los alumnos/as ingresantes a 7mo. Año: la primera, mediatizada por sus padres, se presenta a los 10 años. La segunda a los 12 años, confirmando o no a la precedente.

El proceso de toma de decisiones respecto al proyecto de vida acompaña a cada sujeto a lo largo de su desarrollo evolutivo.

En este contexto, surge la necesidad de investigar las situaciones que determinaron los procesos en torno a las decisiones que tuvieron lugar en el momento de elegir esta institución educativa en particular.

Así surge el siguiente estudio exploratorio de reconstrucción de redes de significación y determinaciones simbólicas, que tiene como objetivo central conocer las representaciones de los padres y de los alumnos respecto del colegio y los determinantes de su elección, donde se conjugan lo individual y lo social.

En este caso, el presente artículo circunscribe las representaciones del colegio, que tanto los padres como los alumnos ingresantes a 7º tienen al momento de elegir. Se trata de la posibilidad de develar el significado de escoger esta institución en particular, y el lugar que el niño/a tuvo en dicha elección (desde creencias, percepciones, las representaciones sociales que producen efectos determinantes en la historia académica de la institución y de ese alumno/a en particular).

Esta reconstrucción se efectúa a partir del relato que los padres y los alumnos hacen del proceso de elección, desde dos modos de abordaje complementarios:

- Historia personal
- Representaciones sociales respecto del colegio, demandas y expectativas.

La realidad social es una construcción referida a un contexto y un momento histórico particular, producto del intercambio social. Estas representaciones aparecen recurrentemente en todas las entrevistas y atraviesan los procesos de elección individual.

Por ejemplo, en las preguntas respecto de la elección del colegio y por qué, es común escuchar frases como: “que pudieran estudiar en escuelas dependientes de la Universidad”; “de las escuelas de la Universidad ésta es particular por su inclinación a las artes”; “tener otro tipo de formación que desarrolle capacidades que la escuela común no desarrolla”; “creemos que el arte es un medio de expresión que le da más importancia al resto de materias”; “queremos una formación integral y esta escuela en particular lo permite”; “si estuviera en otra escuela no sé si seguiría una carrera artística”; “el desarrollo del arte les da una visión más completa, los chicos tienen otra percepción o sensibilidad”.

Éstas son representaciones sociales que determinan la idea construida por el entramado social de especificidad; es decir se caracteriza como un orden singular, desde donde se producen efectos simbólicos.

Complementariamente, y desde ellas, aparecen otras frases que definen la toma de decisión y precipitan la elección del colegio, por ejemplo:

- *“No sé si a él le gusta, pero que continúe.... Me pareció bien la escuela, Anotarlos para el sorteo... es una obsesión nuestra... desde que la conocimos... nuestro hijo además es un gran dibujante.”*
- *“Surgió de él venir al ciclo básico, fue algo extraño, él hace música desde los 4 años en un taller, luego fue al conservatorio. Pero eligió plástica. Queremos que haga lo que le gusta.... a mí me gusta el colegio.”*
- *“Ella iba a la Escuela de Estética, me enteré que existía la escuela, la anoté en el básico y no le dije nada, después cuando salió sorteada se lo conté.... Le encanta pintar.”*
- *“Para mí el dibujo es igual que otras materias, él le da más importancia y todos apostamos a que él haga lo que le gusta, que siga para adelante.”*

Al momento de la primera entrevista pueden tomarse como algo descriptivo pero en la cadena significativa, en otros relatos, en otras escenas, se produce la singularidad desde donde pueden direccionarse nuestras intervenciones.

El lenguaje es central, es mediador, juega un rol pivotal ya que el significado es producto de la relación entre las personas históricamente situadas. Se busca desde dicha construcción, revelar el carácter simbólico, de creación individual y colectiva, hacer presente lo invisible, producir la visibilidad desde lo histórico de la determinación.

Creemos que no se necesita un cúmulo de datos indagatorios, sino poder encontrar una escena o situación puestas en palabras, y revelar significantes que se enlazan a escenas relatadas, en donde lo importante no es la información en sí, sino la significación otorgada a la misma. Es decir que si se les pregunta acerca de sus expectativas respecto del futuro de sus hijos en este colegio, su contenido dependerá de quién y cómo tomó la decisión, el grado de participación del niño/a en esa situación, si fue acompañado en la elección, si se le consultó, si se le anticipó o si sólo se le anunció un hecho consumado.

En este sentido, si el niño/a tuvo poca participación en la elección, a la hora de relatar cómo se imaginan a sus hijos/as en unos años, se refieren a su lugar en la escuela de la siguiente manera:

- *“Que no se vaya de la escuela... Si fracasa... que pueda repetir acá... no me importa.”*
- *“Tengo miedo a que le vaya mal. No quiero que sea un chico 10 pero si sé que puede dar más.”*
- *“La incertidumbre es que ella no tome conciencia de la responsabilidad*

- que tiene. Sé que es muy capaz, pero es “la Ley del menor esfuerzo”.*
- *“Tengo temor a la adaptación, que sufra mucho el corte con la escuela anterior, escuela de barrio, le está costando arrancar. Yo creo que no encontró el método, cuando lo encuentre se va a adaptar”.*
 - *“Le cuesta asumir responsabilidades”.*
 - *“Me preocupa, a veces, que no se dedique más, por otro lado veremos cómo hacer para superar las dificultades.”*
 - *“Nos preocupa el fracaso de él en esta escuela. Le dije que él era el único que podía resolverlo.....Nosotros no vemos cambios..... Hacer cosas hace, pero estudiar no.....”*
 - *“No se termina de abrir, es una chica de contar poco sus cosas, ¿y si no lograra revertir sus dificultades, cómo la afectaría?... “Le abrimos una puerta que ella no tocó”....*

En el relato del niño y de sus padres aparecen significados, creencias y representaciones de los padres acerca de sus hijos/as y de la Institución elegida para su futura formación. Tienen el lugar de “saber” desde el cual hablan.

Se trata de construir la historia de las elecciones realizadas, en un doble tiempo: el primero, junto a sus padres; el segundo, resignificando al primero y tal vez acompañado por sus padres en la decisión. Ambos determinan un proceso de inclusión y protagonismo progresivos, donde la sucesión adquiere un ordenamiento particular, un tiempo no cronológico.

Trabajar con el entramado de representaciones múltiples construidas desde lo social y lo familiar y puestas en juego a la hora de elegir, abriendo significaciones, reconstruyendo estas redes, incluyendo preguntas que tiendan a revisar y a clarificar el lugar de los chicos en los procesos de elección, y fundamentalmente el lugar de su deseo, son las líneas centrales de nuestra tarea.

Analizar retrospectivamente las propias historias de los padres como alumnos (ex_alumnos en muchos de los casos, lo cual no es un dato menor), y el impacto de las mismas en los procesos de elección de los hijos, o las representaciones que los padres han construido en un tiempo histórico y social diferente al actual en el que la institución se desarrolla, o la fuerza de representaciones sociales referidas al prestigio académico, a la seguridad del futuro que brinda el participar de ciertas instituciones, son ejes o temáticas a abordar desde el enfoque descrito. Luego, poder ver quién se sostiene más fuertemente en este entramado: ¿son los padres, o al menos uno de ellos? ¿es el hijo/a? ¿es el núcleo familiar acompañando al alumno/protagonista?

Son preguntas que en sí mismas no tienen respuesta. Creemos que las sucesivas elecciones por las que irá transitando durante su etapa escolar, son las que irán conformando su proyecto de vida.

Bibliografía

- Aulagnier, P.* (1994). Un interprete en busca de sentido. México. Siglo XXI.
- Banachs; M. A.*: (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales. Volumen 9. Electronic versión.
- Berstein, B.* (1994). La estructura del discurso pedagógico. Madrid. Morata.
- Fernández Alicia.* (1987). La inteligencia atrapada. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Freud, Sigmund.* (1986). Fragmento de análisis de un caso de histeria.(1905), Tomo VII. Pags. 16,17. Obras Completas. Amorrortu Editores, Buenos Aires,.
- Freud, Sigmund.* (1914). Contribución al movimiento Psicoanalítico Tomo XIV. Pags. 17. Obras Completas. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1986.
- Jodelet, D.* (1996) La representación social: fenómeno, concepto, teoría. En Psicología social. Moscovici, S. Barcelona. Editorial Paidós.
- Kaplan C.* 1997.La inteligencia escolarizada. Buenos Aires. Miño y Davila.
- Lacasa, P.* (1997). Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa. Madrid: Visor.
- Maclure, S. y Davies.* (1994). Aprender a pensar, pensar en aprender. Barcelona. Gedisa.
- Rogoff, B.* (1990/1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.

LA INTERVENCIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN COMO UNA INSTANCIA SUBJETIVANTE

Psic. Mabel Barlatay
Prof. Norma Barguilla
Lic. María Alejandra Barrio
Lic. María del Valle Mendy

El departamento de Orientación Educativa del Bachillerato de Bellas Artes recibe diferentes demandas, provenientes de actores Institucionales diversos, pero en este caso particular, nos vamos a referir a las solicitudes de cambio de profesor de la materia de la especialidad música (instrumento). Desde hace muchos años el Bachillerato tiene reglamentada la posibilidad de realizar cambios de profesores en asignaturas especiales, en las que el dictado de las mismas es individual y no grupal. Dichos pedidos se organizan en forma de expediente y son los padres quienes lo inician.

Si bien el trámite comienza desde una organización administrativa, el poder trasformarlo en una pregunta que constituya una demanda es el lugar en el cual se inscribe nuestra intervención.

Desde nuestro marco teórico (en el que se sostiene nuestra intervención como “intervinientes” en oposición al estilo “interventor”), y en franca defensa de escuchas múltiples (tanto desde el interior del equipo de orientación, como por fuera de él), es que se propició el entrecruzamiento de criterios teóricos con-

vergentes, en los que se tuviera en cuenta a los distintos niveles institucionales, a los Departamentos implicados y a cada uno de los actores. Esto se realiza con el objeto de no recortar inadecuadamente y mucho menos simplificar, la compleja realidad en la que se realiza cada pedido. En general, tales pedidos se sostienen con fuerza tanto por escrito como discursivamente y se dirigen a otro: por ejemplo, se centran en la “inconveniencia” de que su hijo estuviera formado en el área de la especialidad (música) por un docente calificado por los padres en ocasiones, desde características negativas (lo descalificaban firmemente), describiendo la relación como si ellos la estuvieran viviendo.

En metodología de la Investigación se sostiene que los estudios de caso se emplean para enfocar un individuo o una institución en una situación única, de una forma lo más intensa y detallada posible. En “nuestro” caso, la palabra “única” es determinante para nosotros, ya que el equipo está interesado en las condiciones existentes que rodean al sujeto-alumno, eje de la demanda, como el sujeto mismo. Su calidad de unicidad es lo que separa a este sujeto (y al caso) de otros. Sus condiciones exigen siempre una atención especial, coyuntural, que nos permita repensar los pasos seguidos y entender mejor cada dinámica particular que se establece y donde se conjugan variados factores macro y micro sociales.

El equipo de Orientación, conformado por profesionales de las áreas de Ciencias de la Educación y Psicología, opera interdisciplinariamente y, ha diseñado una serie de pasos a seguir. Mediante entrevistas realizadas sucesivamente con los padres del alumno, los jefes y coordinadores del departamento del área de música, el departamento de Disciplina y el alumno mismo, nos permiten sistematizar las acciones que posibilitan obtener redes de significación dinámicas. Es decir, desde la actividad discursiva de los intermediantes, guiados por una escucha clínica que pretende trascender los meros datos, se busca un entramado significativo que los supere y constituya al alumno como sujeto.

Orientados en ese sentido, los padres pueden repensar no sólo el pedido de cambio de profesor. La intervención del Departamento de Orientación no responde al cambio en forma automática y en su lugar instalar un dispositivo de trabajo conjunto, en un tiempo particular, del proceso de enseñanza. Esta intervención permite constituir la demanda, que produce cambios en los vínculos: es decir se puede resignificar a partir de la historia de ese sujeto en particular, desinstalarlo de la ubicación en serie y permitir una nueva inscripción en la cadena filiatoria, y por lo tanto, propiciar efectos de subjetivación.

Con respecto al hijo (alumno para nuestra institución Educativa), asistimos a un corrimiento, ya que al tomar la palabra pone un límite al

deseo de los padres respecto de él y sus propios deseos, cuando (mediante el análisis y reflexión propia) reelabora el pedido y afronta su formación académica con el docente asignado.

Lejos de cuestionar los datos recibidos, lo interesante es la puesta en juego de una red simbólica, cargada de significados y representaciones únicos, con una lógica tan particular, que es obturada si se responde automáticamente desde una sola posibilidad: cambiar al alumno de profesor, “sacarlo y ponerlo” desde un expediente, sin que medie palabra y sujeto alguno.

Nuestra intervención cobra sentido cuando se pone entre paréntesis la lógica lineal burocrática, que si bien regula institucionalmente, debe ingresar en una lógica particular que produzca una ruptura en la continuidad lineal. Se busca que pueda diferenciarse respecto de la subjetividad de sus padres, transformando la transmisión parental en una instancia subjetivante particular. Esta nueva filiación simbólica reformula los espacios intersubjetivos (los que no puede abandonar ya que está incluido en ellos), creando un espacio de alteridad en el que es posible desplegar sus potencialidades psíquicas integrales, produciendo también cambios en el posicionamiento del docente que tiene que significar el primer impacto que le produce el pedido de cambio.

El seguimiento realizado en cada uno de los casos confirma que la orientación tiene resultados positivos. Si consideramos a las entrevistas como parte de un proceso en desarrollo, se hace necesario poner en relación lo aparente con lo velado. Es nuestro objetivo facilitar la instalación de preguntas a cerca de su hijo y aquéllas que pueda comenzar a hacerse el alumno, los docentes, y la institución.

Bibliografía

- Aulagnier, P.* (1994). *Un interprete en busca de sentido*. México. Siglo XXI.
- Bleichmar, S.* (1984). *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires Amorrartu.
- Casas de Pereda, M.* (1999). *En el camino de la simbolización*. Buenos Aires Paidós
- Salkindt, N.* (1997) . *Métodos de investigación*. 3ra Ed. México Prentice Hall.
- Schlemenson, S* (comp.): *Leer y escribir en contextos sociales complejos*.
- Van Dijk, T.* (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. México Siglo XXI

ÍTINERARIO DE LECTURA

ORGANIZADOR

PRÓLOGO

PARTE 1	ANEXO AL PROYECTO INSTITUCIONAL	• Una introducción a las competencias comunicativas de J. Habermas
---------	---------------------------------	--

PARTE 2 PRÓLOGO

DEPARTAMENTO DE DISCURSOS VISUALES	ANEXO AL MARCO TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none">• Experimentalismo: Concepto y Reflexiones• Arquitectura italiana en la ciudad de La Plata. La estación 19 de noviembre, hoy Pasaje Dardo Rocha• El espacio arquitectónico y sus límites• Mecanismos de acción transformadora en la revolución demostrativa• Un abordaje creativo al conocimiento de la gráfica• Taller de pintura: una experiencia grupal• El registro sensible y la producción tridimensional en edificios de valor patrimonial
DEPARTAMENTO DE DISCURSOS MUSICALES	ANEXO AL MARCO TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none">• El tango: Consideraciones generales desde su origen a 1920• Informática musical• Fundamentos Musicales III. Propuesta Pedagógica• Análisis de los discursos musicales. Eje histórico temático• Los gráficos musicales. Un recurso estratégico• ¿Podemos aprender a tocar el piano resolviendo problemas ?• La decodificación e interpretación de textos musicales en la enseñanza instrumental• Eventos escritos y coordinación de acciones simultáneas en la técnica flautística tradicional• Consideraciones acerca de la enseñanza del piano dentro del Bachillerato de Bellas Artes• Reflexiones sobre la tarea docente realizada
DEPARTAMENTO Y LETRATURA LENGUA	ANEXO AL MARCO TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none">• El desafío de argumentar• Seminarios de discursos polémicos: una propuesta para el diálogo• La especificidad de la enseñanza del portugués en el contexto del Bachillerato de Bellas Artes U.N.L.P. Una construcción de sentido• Reestructuración de la asignatura Lengua y Literatura en el Bachillerato de Bellas Artes• El oficio de la traición• La clase de habilidades múltiples• Clásicos y posmodernos• Hacia un trabajo interdisciplinario: El seminario de Dr. "Mitología" en el Bachillerato de Bellas Artes Marco Teórico. Fundamentación
DEPARTAMENTO DE DISCURSOS GESTUALES	ANEXO AL MARCO TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none">• <i>Experiencia teatral en el Bachillerato de Bellas Artes de la U.N.L.P. (1995-2004). Del texto a la puesta en escena</i>

	Anexo al marco teórico	Reflexión teórica	Proyecto-programa	Experiencias	Reflex. s/ la pctica	Extensión	PÁGINA
							5
<i>Melamed</i>							27
							41
	•						47
<i>Hernández Celiz</i>		•					65
<i>Carbonari</i>		•					71
<i>Poli</i>		•					87
<i>Ordoqui</i>				•			91
<i>Posca</i>				•			101
<i>Bedouret, Ramirez</i>					•		107
<i>Carbonari</i>						•	115
	•						125
<i>Mesa</i>		•					139
<i>Fiore</i>		•					145
<i>Segalerba</i>							157
<i>Díaz</i>			•				171
<i>E. Bertone</i>				•			183
<i>Tuñez - Zabala</i>				•			193
<i>Aguerre</i>					•		203
<i>Fiore</i>					•		211
<i>Gomila</i>					•		221
<i>Weingast</i>					•		223
	•						231
<i>Profs. Amadeo - Niemela</i>			•				253
<i>J. Scattolin Mg. - Piattifhd</i>			•				257
<i>Thomé</i>			•				269
<i>Dellarciprete -Teichmann - Tiberi</i>							281
<i>Escudier -Piatti - Torres</i>				•			281
<i>Addiechi-Amodeo</i>				•			297
<i>Dabove</i>				•			301
<i>Iribe -Tiberi</i>					•		307
<i>Daniel Torres</i>					•		321
	•						333
<i>Tótoro-Cipolla</i>						•	341

DEPARTAMENTO DE
CIENCIAS EXACTAS
Y EXPERIMENTALES

ANEXO AL MARCO TEÓRICO

- Taller interactivo de ciencia y arte
- Preparación de velas. Propiedades físicas de la materia orgánica sólida
- Modalidades de evaluación no tradicional en biología

DEPARTAMENTO
DE CIENCIAS
SOCIALES

ANEXO AL MARCO TEÓRICO

- Marcel Proust: imitación, originalidad y aprendizaje artístico
- Jacques Rabciere: Emancipar o embrutecer
- La geografía: una ciencia para interpretar las transformaciones urbanas. El caso del periurbano platense en la última década
- Los Pueblos Originarios: aportes desde la Geografía para una educación intercultural
- Unión europea 25 y Mercosur: Asociación regional a futuro
- Articulaciones conceptuales transdisciplinarias para el abordaje de microespacios
- La ciudad de la ciudad
- La resistencia de los sectores subalternos
- La marginalidad en la Edad Media
- La apropiación y el uso de recursos naturales como fuente de conflicto
- Lógica de los discursos: Una experiencia del Bachillerato de Bellas Artes
- Propuesta teórica, metodológica y de aplicación destinada a promover el aprendizaje desde la geografía. El uso de técnicas cualitativas

DEPARTAMENTO
DE ORIENTACIÓN
EDUCATIVA

ANEXO AL MARCO TEÓRICO

- Las representaciones sociales y la historia individual: su entrecruzamiento en los procesos de elección y de orientación
- La intervención del Departamento de Orientación como una instancia subjetivamente

	Anexo al marco teórico	Reflexión teórica	Proyecto-programa	Experiencias	Reflex. s/ la pética.	Extensión	PÁGINA
	•						351
<i>Dapoto-Agostegui-Gilitchensky -Ferreyra.</i>				•			359
<i>Canestro-Avila-Luccioni</i>				•			367
<i>Ferreyra-Sémplici</i>				•			375
	•						391
<i>Melamed</i>		•					407
<i>Arca</i>		•					415
<i>Botana</i>		•					421
<i>Gliemmo</i>		•					435
<i>Morgante</i>		•					451
<i>Nieto</i>		•					459
<i>Demarco</i>			•				467
<i>Acevedo-Aguirre -Lanciotti-Seguí-Yordaz</i>				•			473
<i>Acevedo-Aguirre -Lanciotti-Seguí-Yordaz</i>				•			485
<i>Abraham- Aguerre- Araujo</i>				•			497
<i>Arca-Bethencourt</i>				•			507
<i>Botana-Nieto</i>					•		515
	•						527
<i>Barrio-Mendy</i>				•			531
<i>Barlatay -Barguilla-Barrio-Mendy</i>					•		537

INDICE

PRÓLOGO

5

PREFACIO

7

PARTE 1

ANEXO AL PROYECTO INSTITUCIONAL

25

ANEXO AL PROYECTO INSTITUCIONAL

Prof. Analía Melamed

Una introducción a las competencias comunicativas de J. Habermas

27

PARTE 2

PRÓLOGO

41

DEPARTAMENTO DE DISCURSOS VISUALES

Anexo al Marco Teórico

47

Prof. Hernandez Celiz

Experimentalismo: Concepto y Reflexiones

65

Prof. Carbonari

Arquitectura italiana en la ciudad de La Plata La estación

19 de noviembre, hoy Pasaje Dardo Rocha

71

Arq. Andrea Martha Poli

El espacio arquitectónico y sus límites

87

Lic. Ercilia Ordoqui
Mecanismos de acción transformadora
en la revolución demostrativa
91

Lic. Norma Posca
Un abordaje creativo al conocimiento de la gráfica
101

Lic. Alejandra Bedouret-Lic. Susana Ramirez
Taller de pintura, una experiencia grupal
107

Arq. Fabiana Andrea Carbonari
El registro sensible y la producción tridimensional en edificios
de valor patrimonial
115

DEPARTAMENTO DE DISCURSOS MUSICALES

Anexo al Marco Teórico
125

Lic. Paula Carolina Mesa
El tango.
Consideraciones generales desde su origen a 1920
139

Prof. Héctor Luis Fiore
Informática musical
145

Doc. María Guadalupe Segalera
Fundamentos Musicales III.
Propuesta Pedagógica
157

Prof. Pablo Adrián Díaz
Análisis de los discursos musicales. Eje histórico temático
171

Prof. Lic. E. Bertone
Los gráficos musicales Un recurso estratégico
183

Prof. Mirian Tuñez
Prof. María José Zabala
¿Podemos aprender a tocar el piano resolviendo problemas?
193

Prof. Andrea Aguerre
La decodificación e interpretación
de textos musicales en la enseñanza instrumental.
203

Prof. Héctor Fiore
Eventos escritos y coordinación de acciones
simultáneas en la técnica flautística tradicional
211

Prof. Rita Gomila
Consideraciones acerca de la enseñanza
del piano dentro del Bachillerato de Bellas Artes
221

Prof. Perla Susana Weingast.
Reflexiones sobre la tarea docente realizada
223

DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y LITERATURA

Anexo al Marco Teórico
231

Profs. Amadeo - Niemela
El desafío de argumentar
253

Profs. Silvia Juana Scattolin-Mg. Guillermina Inés Piatti
Seminarios de discursos polemicos:
una propuesta para el diálogo
257

Lic. Sandra Thomé
La especificidad de la enseñanza del portugués en
el contexto del Bachillerato de Bellas Artes U.N.L.P.
Una construcción de sentidos
269

*Prof. Rubén Dellarciprete -Prof. Rosa Teichmann-
Prof. Lila Tiberi-Prof. María A.Escudier -
Mg. Guillermina Piatti -Dr. Daniel Torres*
Reestructuración de la asignatura Lengua y Literatura en
el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP
281

Prof. Natalia Addiechi-Prof. Karina Amodeo
El oficio de la traición
297

Prof. Claudia Noemí Dabove
La clase de habilidades múltiples
301

Prof. Nora Gabriela Iribe -Prof. Lila Tiberi
Clásicos y posmodernos
307

Dr. Daniel Torres
Hacia un trabajo interdisciplinario:
El seminario de “Mitología” en el Bachillerato de Bellas Artes
321

DEPARTAMENTO DE DISCURSOS GESTUALES

Anexo al Marco Teórico
333

Prof. Ana María Tótoro - Prof. Fernando Cipolla
Experiencia teatral en el Bachillerato de Bellas Artes
de la U.N.L.P. (1995-2004) Del texto a la puesta en escena
341

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS EXACTAS Y EXPERIMENTALES

Anexo al Marco Teórico
351

*Prof. Marta Dapoto-Prof. Adriana Agosteguis-
Prof. Horacio Gilitchensky -Lic. Alicia Ferreyra*
Taller interactivo de ciencia y arte
359

*Lic. en química Elsa Canestro-Lic. en bioquímica Marta Avila
Prof. en química y física Gustavo Luccioni*
Preparación de velas.
Propiedades físicas de la materia orgánica sólida
367

Lic. Alicia N. Ferreyra- Prof. Norma B. Símplici
Modalidades de evaluación no tradicional en biología
375

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

Anexo al Marco Teórico
391

Analía Melamed
Marcel Proust: imitación, originalidad y aprendizaje artístico
407

Prof. Claudio M. Arca
Jacques Rabciere: Emancipar o embrutecer
415

Prof. María. Inés Botana
La geografía: una ciencia para interpretar
las transformaciones urbanas.
El caso del periurbano platense en la última década
421

Prof. Fabricio Gliemmo
Los Pueblos Originarios: aportes desde la Geografía
para una educación intercultural
435

Prof. Lic. Martín Adolfo Morgante
Unión europea 25 y Mercosur:
Asociación regional a futuro
451

Prof. Daniela Patricia Nieto
Articulaciones conceptuales transdisciplinarias
para el abordaje de microespacios
459

Prof. Lucas Demarco
La ciudad de la ciudad
467

Prof. Ana María Acevedo-Dr. Susana Aguirre
Prof. María Luján Lanciotti- Prof. Liliana Seguí- Prof. Sandra Yordaz
La resistencia de los sectores subalternos
473

Prof. Ana María Acevedo-Dr. Susana Aguirre
Prof. María Luján Lanciotti- Prof. Liliana Seguí- Prof. Sandra Yordaz
La marginalidad en la Edad Media
485

Prof. Claudia Abraham-Prof. Karina Aguerre-Prof. Pablo Araujo
La apropiación y el uso de recursos naturales
como fuente de conflicto
497

Prof. Claudio M. Arca -Lic. Verónica Bethencourt
Lógica de los discursos:

Una experiencia del Bachillerato
de Bellas Artes Mentalidades
507

Prof. María Inés Botana - Prof. Daniela Patricia Nieto
Propuesta teórica y metodológica y de aplicación destinada a promover el
aprendizaje desde la geografía El uso de técnicas cualitativas
515

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Anexo al Marco Teórico
527

Lic. María Alejandra Barrio
Lic. María del Valle Mendy

Las representaciones sociales y la historia individual:
su entrecruzamiento en los procesos de elección y de orientación
531

Psic. Mabel Barlatay - Prof. Norma Bargailla
Lic. María Alejandra Barrio - Lic. María del Valle Mendy
La intervención del departamento de orientación
como una instancia subjetivamente
537

ITINERARIO DE LECTURA - ORGANIZADOR
540