

Tesis doctoral
Polifonía Oblicua
Aportes para la formación del educador musical

Patricia S. San Martín



Doctorado en Humanidades y Artes

Mención Música

Universidad Nacional de Rosario

Nota Preliminar: La presente tesis fue defendida por la autora el 09-12-2002, evaluada por los Jurados. Dr. O. Traversa, Dr. E. Antelo; Prof. D. Grela quienes calificaron con Sobresaliente (10)

La autora libera esta obra intelectual a través de la licencia Copyleft de Creative Commons, **Atribución-No Comercial-Sin Obras Derivadas 2.5 Argentina.**

La imagen de tapa corresponde al artista Xul Xolar <http://www.xulsolar.org.ar/2010/coleccion-e.html>

Denominación del proyecto de Tesis doctoral:

Polifonía Oblicua: Aportes para la formación del Educador Musical

Doctoranda: **Patricia San Martín**

Director: **Prof. Francisco Kröpfl**

Codirectora: **Dra. María de las Ángeles Sagastizabal**

Características:

Especialidad: **Educación Musical**

Disciplinas: **Música, Pedagogía.**

Campos de aplicación: **Formación docente específica.**

Resumen: Esta tesis aborda aspectos problemáticos de la formación del educador musical. El objetivo de la misma fue construir y formular un marco teórico - metodológico llamado “**Polifonía Oblicua**” que resignifique las nociones de compromiso entre conocimiento musical y educación musical.

Para el logro de dicho objetivo se procedió a:

*Diagnosticar la formación de los educadores musicales actuales.

*Desarrollar los marcos teórico-metodológicos para la formación del educador-educadora musical.

*Construir las condiciones de transferencia y posibilidades de aplicación de dicho marco.

Palabras claves: **Educación Musical - Formación Docente - Conocimiento Musical – Polifonía Oblicua**

*A mis padres
y
a Florencia, Silvana y Juan Martín*

INDICE

POLIFONÍA OBLICUA: APORTES PARA LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR MUSICAL

INTRODUCCIÓN	6
I - FUNDAMENTACIÓN - ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMA	11
<i>Capítulo 1: Los problemas emergentes</i>	<i>12</i>
Delimitación del Problema de Investigación	22
II - MARCO TEÓRICO	23
<i>EXACTITUD</i>	<i>24</i>
<i>CAPÍTULO 2: Polifonía Oblicua</i>	<i>25</i>
2.1. Perspectivas	25
2.2. Hacia la superación de la distancia teoría-práctica	27
2.3. La construcción de la metáfora.....	30
<i>RAPIDEZ</i>.....	<i>34</i>
<i>CAPÍTULO 3: Una mirada sobre la complejidad multimedial</i>	<i>35</i>
3.1. El andar de la luna	38
3.2. Lectura y escritura hipermedial	42
3.3. Las propuestas	48
<i>MULTIPLICIDAD</i>	<i>62</i>
<i>CAPÍTULO 4: El contexto educativo actual</i>	<i>63</i>
4.1. El arte como disciplina	64
4.2. La interculturalidad	76
4.3. De la información hacia el “conocimiento humanizado”	79
4.4. La depuración del “torrente de información”	84
4.5 Variables de análisis para la integración de las TIC.....	89
<i>LEVEDAD</i>	<i>93</i>
<i>CAPÍTULO 5: Interdisciplinariedad, Educación Intercultural, Formación Docente</i>	<i>94</i>
5.1. Los aportes disciplinares para el campo teórico de la Educación Intercultural.	95
5.2. Constitución de un grupo interdisciplinar de investigación en el área de la Educación Intercultural.	100

5.3. Principales aportes desde las disciplinas a la producción teórica interdisciplinar del grupo investigador.....	104
5.4. La elaboración teórica interdisciplinar como base para la formación del docente en áreas curriculares.....	107
5.5. Cadencia Rota	113
VISIBILIDAD	115
<i>CAPÍTULO 6: Marco teórico para el desarrollo de estrategias didácticas en..... Análisis Musical</i>	116
6.1. Una obra musical es un texto.....	120
6.2. Algunos puntos de partida analíticos musicales	121
6.3. Objetivos y finalidades del análisis	125
6.4. Terminología analítica y enfoques subyacentes	129
6.5. Las formas de escritura.....	131
6.5. Construcción de estrategias didácticas	133
6.6. Breve conclusión	139
III - LA “SEXTA” PROPUESTA: SONORIDAD	141
<i>Capítulo 7: Criterios generales y estrategias didácticas para la aplicación de “Polifonía Oblicua”</i>	142
<i>Capítulo 8: Polifonía Oblicua en acción</i>	146
8.1. La capacitación docente en servicio en la Escuela “Nueva Esperanza”	147
8.2. La formación del futuro educador musical en la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes (U.N.R.)	168
<i>Capítulo 9: Desarrollo de materiales didácticos hipermediales e integración de las TIC para la formación del educador musical en la modalidad a distancia</i>	181
9.1. Tendiendo redes para la reconstrucción de prácticas educativas musicales en contextos tecnológicos"	182
9.2. Hacia nuevas problemáticas:	209
CONCLUSIONES FINALES	212
BIBLIOGRAFÍA	216
ANEXOS	224

Polifonía Oblicua

Aportes para la formación del educador musical.

Introducción

“El arte, considerado como actividad en la época actual, ha tenido que someterse a las condiciones de la vida social generalizada de esta época.

Ha ocupado un lugar en la economía universal.

La producción y el consumo de las obras de arte han dejado de ser completamente independientes una de otro. Tienden a organizarse.

La carrera del artista vuelve a ser lo que fue, en los tiempos en que se le consideraba un práctico, es decir, una profesión reconocida.

El Estado, en muchos países, intenta administrar las artes, se ocupa de conservar las obras, las “fomenta” como puede.

Bajo ciertos regímenes políticos, intenta asociarlas a su acción persuasiva, en lo cual imita aquello que fue en todos los tiempos practicado por las religiones.

El Arte ha recibido del legislador un estatuto que define la propiedad de las obras y sus condiciones de ejercicio, y que consagra la paradoja de una duración bastante limitada asignada a un derecho más fundado que la mayor parte de aquellos que las leyes eternizan.

El Arte tiene su prensa, su política interior y exterior, sus escuelas, sus mercados y sus bolsas de valores; tiene incluso sus grandes bancas de depósito, a las que van progresivamente a acumularse los enormes capitales que han producido de siglo en siglo los esfuerzos de la “sensibilidad creadora”, museos, bibliotecas, etc.

Se sitúa así al lado de la industria utilitaria.

Por otra parte, las numerosas y sorprendentes modificaciones de la técnica general que hacen imposible toda previsión en ningún orden, deben necesariamente afectar cada vez más los destinos del Arte mismo, creando medios completamente inéditos de ejercitar la sensibilidad.

Ya las invenciones de la Fotografía y del Cinematógrafo transforman nuestra noción de las artes plásticas...”¹

Paul Valéry, (1935)

¹ VALERY, P. (1990) “Noción general del arte” en *Teoría poética y estética*. España: Visor. p. 200

Esta tesis consta de tres secciones principales. La primera, se refiere puntualmente a la fundamentación del proyecto y el estado del conocimiento sobre el tema. Se explicitan un conjunto de problemáticas complejas suscitadas en la formación y desempeño profesional del Educador Musical, situadas en el contexto de nuestra Argentina actual, teniendo en cuenta la sanción de la Ley Federal de Educación (1995). Somos conscientes de que la transformación educativa no depende del llenado de un vacío. Depende de la transformación social que una política educativa, relacionada a un modelo económico y social, quiera llevar a cabo.

Si bien los problemas se contextualizaron en el tema específico que nos ocupa, el estudio realizado da cuenta de que varias de las problemáticas observadas también son comunes a otras disciplinas. Esta información se obtiene principalmente a través de publicaciones recientes de investigaciones realizadas en la Argentina sobre la temática de la formación docente en el contexto de la Ley Federal de Educación y en el estudio de bibliografías donde se evalúan resultados obtenidos en programas de capacitación docente llevadas a cabo en otros países, a partir de reformas educativas recientemente realizadas.

La segunda sección, de mayor extensión, contiene el marco teórico desarrollado donde se explica en principio el porqué del título de este tesis y su metáfora. Esta construcción, si bien se enfrenta a la imposibilidad de dar respuesta a todas las problemáticas emergentes, no renuncia a valorar y jerarquizar el saber público como derecho democrático y no excluyente.

Los cinco capítulos de dicho marco teórico son presentados a partir de la resignificación de los conceptos de **exactitud**, **rapidez**, **multiplicidad**, **levedad**, **visibilidad**, tomados de las *“Seis propuestas para el próximo milenio”* de Italo Calvino. Sin embargo, en su lectura podemos descubrir que esta forma planteada en macro también está presente en el nivel micro. Lo macro es el rasgo preponderante pero, como en una polifonía musical, las unidades mínimas constitutivas del tema están en desarrollo a través de distintos procedimientos (explícitas o implícitas) a lo largo de toda la obra.

La tercera sección titulada **“La sexta propuesta: Sonoridad”** trata sobre las experiencias de transferencia al sistema educativo desarrolladas para la formación del educador musical. Las mismas se manifiestan en su textura como diferentes posibilidades de la “Polifonía Oblicua”. En forma similar a lo que sucede en la música con las obras de un mismo compositor, estas transferencias se remiten unas a otras aunque en la superficie se manifiesten como diferentes. Cuando somos capaces de dicho reconocimiento, comprendemos e integramos la teoría y los procedimientos elaborados que, dejando su huella, dan lugar a otras posibilidades de teoría y acción.

Si bien la presentación de la tesis de doctorado en este caso es lineal, conformada en secciones sucesivas y con soporte impreso, podríamos también hipotetizar una forma de presentación basada en el diseño de un sistema virtual hipertextual con recorridos no lineales, integrando diferentes lenguajes. Todo esto se podría realizar sin cambiar lo sustancial del contenido. En dicho sistema hipertextual enlazaríamos, por ejemplo, las mismas citas bibliográficas pero desde las distintas temáticas como huellas de otros textos siempre presentes y, en su apertura, accederíamos también a una red más amplia a partir de distintos sitios en la web. A la vez, el menú principal estaría constituido por seis entradas de igual jerarquía: **Visibilidad – Rapidez – Levedad – Multiplicidad – Exactitud – Sonoridad**, y de allí se desarrollaría todo el árbol del sistema.

El sentido de lo expuesto en el párrafo anterior se configura a partir del análisis de la noción profunda de hipertextualidad que subyace en este trabajo, que puede ser reconstruida por el lector al comprender que esta “**Polifonía Oblicua**” es una trama para ser explorada y compuesta “a través”, realizando múltiples recorridos.

Situados en esta perspectiva, los valores que se citan preludiando los distintos capítulos constituyen los deseos más profundos que se manifiestan como horizontes de pensamiento.

El marco teórico comienza en el segundo capítulo. En este capítulo se explicitan las perspectivas y lineamientos adoptados para la construcción de *Polifonía Oblicua* y el origen de su metáfora. **Exactitud** como diseño de obra, utilización precisa del lenguaje, es el fin y a la vez el camino arduo por donde transitamos con el pensamiento, la imaginación y la acción cuando deseamos crear o recrear algo significativo. Descubrimos que no hay un texto fijo, ni único y “*que la línea más breve entre dos puntos no es una recta sino un zig-zag que se ramifica en tortuosas variantes*” surgiendo de esa realidad compleja la necesidad de creación de algo más gobernable, una lógica profunda del contenido puesto en forma: la obra.

Rapidez preludia el capítulo siguiente titulado “*Una mirada sobre la complejidad multimedial*” donde nos introducimos en una teoría para la lectura y escritura hipermedial. Dicho planteo se basa en los ya nombrados valores de levedad, rapidez, exactitud, visibilidad y multiplicidad. Trataremos de observar, más allá de la rudeza de la aceleración continua y los frecuentes cambios, “*el andar de la luna*” para poder construir, éticamente, sentido en la fragmentación, navegando por una multiplicidad que se opone rotundamente a la actual dispersión.

El capítulo IV “*El contexto educativo actual*” desarrolla aspectos conceptuales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la música teniendo en cuenta distintas problemáticas educativas comunes a nuestra contemporaneidad. Nos

preocupa fundamentalmente la diferencia entre información y conocimiento, y el marco conceptual para la transferencia de dicho conocimiento. Este capítulo motiva a reflexionar sobre la diferencia entre totalidad y **multiplicidad**, una tarea difícil y compleja en un contexto signado por el continuo cambio.

“*Interdisciplinariedad, Educación Intercultural y Formación Docente*” es el título del quinto capítulo donde está presente el valor de la **levedad** como búsqueda de otros métodos de conocimiento para poder accionar ante realidades complejas, socialmente dolorosas, inabordables desde un solo campo disciplinar. El desarrollo del texto se centra en la explicitación de lo interdisciplinar a través de un trabajo de formación docente en servicio donde se aplicó una metodología de investigación–acción. Dicho trabajo se realizó en el marco del proyecto de investigación “**La diversidad cultural en el sistema educativo argentino. Búsqueda de soluciones al fracaso escolar desde una perspectiva cultural**” donde la autora de esta tesis participa como investigadora. El cambio de enfoque que sugiere Calvino en el valor “levedad”, se resignifica en este escrito como una necesidad profunda de “cambio en la mirada” para los problemas sociales y educativos. Si verdaderamente se logra ese cambio, ¿podremos construir en la Argentina de hoy, acciones que se consoliden en algo más que “*buenas intenciones*”?

El último capítulo de la segunda sección, “*Marco teórico para el desarrollo de estrategias didácticas en Análisis Musical*” nos propone pensar en lo difícil que es decir “algo” sobre “algo” comprendiendo que no hay “asepsia” analítica y que el conflicto de interpretaciones es justamente lo que enriquece el conocimiento. La aceptación y reconocimiento de los aspectos complementarios de los discursos nos permite recuperar la “**visibilidad**” habitando simultáneamente la paradoja de un conjunto infinito que contiene otros conjuntos infinitos: nosotros, los otros, las obras.

La tercera sección de esta tesis es una “sexta” propuesta que en realidad Calvino no escribió, dicho autor en el manuscrito de las “*Seis propuestas para el próximo milenio*” aludió a la “consistencia” pero no llegó a desarrollar el texto. **Sonoridad**, la propuesta de Polifonía Oblicua, es un valor con múltiples facetas y en este trabajo trata sobre la particularidad, la huella, lo diferente, lo que compartimos, lo que imaginamos... La sonoridad nos identifica en la acción y configura nuestro patrimonio intangible.

Nuestra sonoridad es un patrimonio único que produce efectos particulares, diferenciados. No reconocerla nos sumerge en un vacío de sentido. La alegría, el gozo, el llanto, la protesta, siempre son sonoras, clama aunque sea en silencio.

La sonoridad modula en el tiempo, se desplaza en el espacio, está conformada de múltiples y sutiles matices. Componer nuestra sonoridad es hablar de la condición

humana y, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación (MORIN, E.:2001)

En la trama compositiva de la educación musical, la sonoridad debería dar cuenta de los valores de levedad, rapidez, multiplicidad, visibilidad–audibilidad y exactitud, logrando también que cada uno de los valores se enriquezca con la presencia del otro. Cada valor es resignificado y descubierto en los plurales caminos de la interpretación.

La Polifonía Oblicua en todas sus partes nos propone un horizonte de trabajo diferente dentro de la institución educativa pública, trascendiendo lo vertical y lo horizontal. La educación pública, seriamente golpeada por los momentos sociopolíticos que se viven actualmente en la Argentina, deberá más que nunca desarrollarse en el diálogo interdisciplinar, que nos insta y motiva a estar no siempre solos, no siempre juntos y no por casualidad.

Trataremos de transformar a la razón arrogante, dueña de la única verdad y del único sentido, en una razón plural (aspectal) para concebir el conocimiento y la formación docente en forma dialógica, creativa, pública. Teoría y acción que pregunta, reconoce y profundiza con el otro, atendiendo a las diversas fuentes epistemológicas y a la complementariedad de los discursos. La historia nos enseña que la razón arrogante excluye, no educa y no sustenta verdaderamente lo público.

Comencemos la lectura de Polifonía Oblicua fluidamente, conservando su propia esencia de modelo que se deconstruye en la acción pero que, a la vez, se puede volver a construir con racionalidad autocrítica cuidándonos de la excesiva racionalización.

“La completud es la no verdad”

Edgar Morin

I***Fundamentación******Estado actual del conocimiento
sobre el tema***

*La noción de educación musical
debe estar más comprometida con el conocimiento,
entonces la noción de conocimiento musical
debería estar más comprometida con la educación.*

Capítulo 1

Los problemas emergentes

Este proyecto se fundamenta en la necesidad de reflexionar sobre lo que entendemos en la actualidad por formación docente específica en el área de la educación musical, con el fin de aportar argumentaciones concretas que posibiliten revertir en alguna medida la crisis profunda que atraviesa la educación musical en Argentina conjuntamente con otras disciplinas.

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (1995) se manifiesta, entre otras cosas, una situación de ambigüedad en cuanto a su presencia como asignatura escolar. Si tenemos en cuenta la articulación por áreas propuesta por la actual reforma, y la realidad institucional y docente que se manifiesta entre otras cosas con una complejidad creciente en cuanto a cargos, cantidad de docentes con título habilitante, posibilidades de capacitación, asignación horaria, nos enfrentamos a un panorama problemático ampliado, difícil de comprender, que deja prácticamente desconcertados tanto a los docentes como a quienes estudian para ello, sobre el cómo, para qué, desde dónde, se puede ejercer su disciplina y resignificar social y políticamente su práctica.

Las problemáticas actuales de la formación del educador musical y las prácticas educativas musicales no son ajenas a contextos más globales y las distintas perspectivas desarrolladas a lo largo del tiempo, dan cuenta sobre cómo la sociedad y la cultura como expresión comunitaria conciben a la educación en distintos momentos históricos.

Situados entonces en los comienzos del s. XXI, nos preguntamos a la luz de una realidad compleja cómo repensar dicha formación, distante muchas veces de las expresiones significativas del arte en cualquiera de sus lenguajes, a las aportaciones del conocimiento científico en sus distintas disciplinas relacionadas, a los conflictos sociales, a lo público. Somos conscientes también, que la transformación educativa no depende del llenado de un vacío. Depende, en realidad, de la transformación social que una política educativa, dependiendo de un modelo económico y cultural determinado, quiera llevar a cabo (CULLEN, C.:1997).

Se puede afirmar que transitamos:

“Una crisis de lo público como criterio de legitimación social de los saberes.

Una crisis de lo histórico como proceso de transmisión de saberes.

*Una crisis de lo lúdico en la producción y la apropiación de los saberes”.*²

A partir de las consultas bibliográficas y entrevistas realizadas a distintos profesionales de la Educación Musical en la **Primera Fase** de esta investigación sobre las diversas problemáticas en la formación del educador musical y la realidad de las prácticas se diagnosticaron diversos problemas emergentes. Los mismos se constituyen interrelacionadamente en una compleja trama que da cuenta de una realidad no uniforme. El orden de exposición de las problemáticas no es jerárquico y a la vez dentro de cada una confluyen una serie de aspectos que se tratarán en el desarrollo de esta tesis.

1) Se observa que **la demanda profesional** (tanto en lo específico de la disciplina como en lo pedagógico) que tienen las o los docentes desde la sanción de la Ley Federal de Educación, instrumentada entre otras cosas, en la elaboración de los P.E.I. -por ejemplo, en la prov. de Santa Fe a partir del modelo T.E.B.E. (Transformación Educativa Basada en la Escuela)- **no se relaciona con una realidad que, al menos en el área de Educación Artística es crítica desde múltiples aspectos** en cuanto al nivel de formación y actualización pedagógica y musical, cantidad de docentes, cargos por escuela, etc.

2) A partir de las experiencias de campo realizadas en el dictado de cursos de capacitación en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua, se observó que las o los docentes al leer la documentación impresa elaborada en el ámbito nacional (C.B.C.), presentan grandes dificultades para crear un diseño curricular que permita la interacción dialógica y plural en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la reflexión crítica de su propia práctica que se inscriba en un marco teórico consensuado llevando adelante experiencias innovadoras y que contemple la visión relacional de los C.B.C. planteada en los textos teóricos de la actual Reforma Educativa.

3) El/la docente recibe una capacitación con un tiempo “empresarial”, cerrado y compartimentado y no se da lugar desde su formación básica al tiempo “lúdico del aprendizaje”, quedando pendiente entonces, **una verdadera reflexión sobre su**

² CULLEN, C (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós. p. 49

relación con el conocimiento.³

4) Ausencia de criterios epistemológicos y curriculares específicos para el área.

En tal sentido podemos tener en cuenta como indicadores de este problema, la IIª Convocatoria Pública de proyectos de capacitación de la R.F.F.D.C. (prov. de Santa Fe) que en el área de Educación Artística⁴ carecía, más allá de los lineamientos dados a todas las áreas, de un criterio específico en el ámbito nacional sobre el perfil conceptual que debía orientar no sólo la selección evaluativa⁵ de los proyectos, sino la elaboración de las propuestas por parte de los formadores de formadores.

El eclecticismo caótico resultante, la desigualdad en el nivel de propuestas (tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo) de algunas zonas de la provincia con respecto a otras más carenciadas, el escaso número de proyectos que admitía la convocatoria en comparación a los asignados para el área de Lengua o Ciencias Sociales, etc. dio cuenta de la ambigüedad preocupante antes mencionada y de una acción gubernamental poco precisa y con escasa operatividad para llevar adelante una transformación educativa que jerarquice el saber público en un sentido pleno y no discriminatorio.

A continuación se expondrán algunos aspectos para una mejor comprensión de las problemáticas planteadas.

Podemos decir que todas ellas están comprendidas ***entre lo que el sistema educativo demanda, lo que el sistema brinda y la realidad de las prácticas...***

Sobre el Problema 1

Títulos habilitantes:

Se toma como referente para este diagnóstico el título máximo de grado universitario de Profesor Nacional de Música o Licenciado Nacional de Música en la especialidad de Educación Musical presente en el sistema educativo argentino. Esta especialidad, en la provincia de Santa Fe, tanto en la U.N.R. como en la U.N.L. cuenta con más de 20 años de acreditación. Sin embargo esta realidad no es representativa de las universidades nacionales, existe un déficit muy acentuado de la oferta educativa universitaria en la especialidad.

³ En concordancia con el planteo de Cullen en su obra citada.

⁴ No se ha registrado hasta la fecha en las nuevas convocatorias otro llamado para el área.

⁵ Patricia San Martín fue evaluadora de proyectos para el área por Concurso Público de antecedentes en la mencionada convocatoria.

De acuerdo a lo expuesto, en nuestro país un alto porcentaje de docentes de música en ejercicio en EGB y Polimodal no poseen título universitario y constituyen una pequeña minoría los que acreditan la especialidad de Educación Musical.

Un alto porcentaje de títulos son de nivel terciario o medio habilitados para la docencia y reacreditados a nivel ministerial por una Junta de Calificación en instancias de concurso o inscripción a interinatos y/o suplencias. Egresados de carreras de capacitación instrumental, estudiantes universitarios de música, instrumentistas, etc., se desempeñan como docentes en el sistema escolar formal con un escaso nivel de conocimientos en didáctica musical, pedagogía y otros específicos de la disciplina. Sin embargo, obtienen el mismo cargo y tienen que afrontar idénticas responsabilidades que el especialista universitario en Educación Musical.

Se observa que a pesar de la crisis económica que sufre el país, el escaso reconocimiento hacia la profesionalidad docente, los bajos sueldos, la oferta de carreras con orientación empresarial; en los últimos cinco años se ha incrementado la demanda hacia la carrera. Por ejemplo, en la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de Rosario, se ha duplicado el número de inscriptos en el 2000 y 2001 a la Carrera de Profesor o Licenciado Nacional de Música, especialidad Educación Musical con respecto al año 1997. A la vez, en otros sitios del país se han abierto nuevas Licenciaturas y Profesorados con título de grado universitario en la especialidad de Educación Musical.

“Sin ignorar el papel jugado históricamente por los profesorados de nivel terciario, su misma definición excluye en la práctica la vinculación de los responsables de los docentes al trabajo de investigación característico de una auténtica universidad”⁶

Un dato significativo es que un alto porcentaje de alumnos inscriptos en la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la U.N.R. cursan además de la carrera de Educación, otra con orientación instrumental o en composición. Es importante destacar que estos alumnos manifiestan al asistir a las clases de las asignaturas propias de la especialidad docente, una intensa vocación y preocupación hacia la enseñanza de la música.

También se observa que la matrícula de alumnos es muy diversa en cuanto a las edades ya que junto con los estudiantes ingresantes de 18 y 20 años asisten

⁶ MAIZTEGUI, A GONZALEZ, E. Y OTROS “La formación de los profesores de Ciencias en Iberoamérica” en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 24 (2000). España: OEI. p.176

maestros/as de música en ejercicio con más de 10 años de antigüedad docente que retoman su carrera de educación musical inconclusa como una forma de responder más profesionalmente a sus prácticas. También se inscriben instrumentistas que ejerciendo la docencia en el contexto escolar, ven necesario acreditar en su formación la especialidad de educador musical.

Otro hecho significativo e importante para la Educación Musical argentina es que centros urbanos con universidades que poseen gran número de alumnos como Córdoba, Mendoza, La Plata, Buenos Aires, Santa Fe y Rosario ofrecen estudios de posgrado en la especialidad.

La Facultad de Humanidades y Artes de la UNR obtiene en el 2000 la evaluación positiva de la CONEAU del Doctorado en Humanidades y Artes, con diversas menciones en las que se inscribe Música, dando así la posibilidad a egresados universitarios de cualquier punto del país (que en general se desempeñan como formadores de formadores de la disciplina musical y/o en la investigación) de realizar estudios de doctorado en su especialidad. En este marco se inscribe la presente tesis.

La U.N.C. también ofrece la posibilidad de realizar un doctorado en el área de Educación Musical que actualmente se encuentra en trámite de acreditación ante la CONEAU.

Si bien hay una mayor oferta del sistema educativo para la formación del educador musical, esta no es homogénea para todo el país. Se evidencian las problemáticas de centralización en los polos de mayor desarrollo económico que sufre la educación en Argentina en todos sus niveles y especialidades. La posibilidad de profesionalización del educador musical de nivel universitario no es la misma para las diversas zonas del país, sin embargo la ley de educación antes mencionada está vigente en todo el territorio.

De acuerdo a la información relevada, entre los docentes de educación musical en ejercicio en E.G.B. y Polimodal (este nivel en proceso de implementación) hay una gran diversidad en cuanto al título de grado y nivel de preparación profesional como educador musical. La población docente estaría conformada por:

- *Profesores y Licenciados Nacionales de Música, especialistas en Educación Musical.

- *Profesores de Música (terciarios) con especialización en Educación Musical.

- *Maestros y profesores instrumentistas o cantantes (universitarios y terciarios) sin formación pedagógica o con una formación no específica para el nivel de E.G.B. y Polimodal.

*Docentes con títulos de nivel medio y/o de capacitación instrumental, habilitados en forma interina por el ministerio de educación en los concursos para ingreso a la docencia con deficiente o nula formación pedagógica para el desempeño en E.G.B. y Polimodal

*Estudiantes universitarios y de profesorado de las carreras de Educación Musical u otras orientaciones musicales.

*Musicoterapeutas.

Sobre el Problema 2:

A partir del año 1995 cuando se sanciona la nueva Ley Federal de Educación se ha recogido información mediante entrevistas, participación en reuniones, congresos y seminarios de especialistas nacionales e internacionales en el área y otras relacionadas, lo que permitió confrontar la problemática con otros países y también con otras disciplinas. Esta información se ha complementado con opiniones expuestas en publicaciones sobre el tema⁷.

En las investigaciones realizadas con miras a contrastar los diversos planteamientos que se hacen acerca de la investigación y la innovación llevadas a cabo por los profesores en contextos escolares, y con la producción intelectual que se hace sobre estos tópicos en la bibliografía actual, José Rodríguez y Elsa Castañeda refieren:

...“existen diversas posiciones sobre el papel del profesor como investigador, aunque todos coinciden en cuanto a su importancia. Se considera al profesor como un investigador no profesional, como alguien que realiza esta actividad dentro de su trabajo pedagógico; aunque se afirme que debe ser formado para generar teoría, no se encontraron documentos que hicieran alusión a la producción de teoría por parte de los profesores. De otro lado, los estudios acerca de las implicancias de la actividad investigativa para el docente no van más allá de considerar su importancia para la profesionalización, sin hacer referencias a las relaciones de la práctica investigativa con los sujetos que la llevan a cabo. Dos de estos estudios referidos hacen mención a la “falta de tiempo” que manifiestan los docentes para realizar labores de investigación. Esta característica, generalizada entre los docentes que asumen las responsabilidades de innovar e investigar, se relaciona con el estatus que se le asigna a esas dos actividades en la práctica: parecen ser actividades marginales que no son reconocidas

⁷ Especialistas consultados: J. Akoschky, L. Branchesi (Italia), S. Espinoza, A.L. Frega, S. Furnó, S. Malbrán, S. Marchisio, B. Sánchez, C. Saitta, M. Smud, R. Soares (Portugal) P. Vivanco. (entre otros)

Sobre artículos referidos a la temática ver la bibliografía general de la Tesis.

como parte del ejercicio profesional y, por lo tanto, de la dedicación laboral”⁸

También se ha recabado opinión de educadores musicales en ejercicio, directivos de escuelas (E.G.B.), apreciaciones que no han contradicho la información que aquí se presenta.

Se puntualizan seguidamente las problemáticas observadas de las prácticas docentes en el contexto escolar:

- La tendencia a reproducir modelos didácticos poco eficaces experimentados como alumnos. Actitudes esquemáticas y repetitivas.
- Dificultades para el diseño de estrategias didácticas innovadoras, selección de contenidos, actividades y formas de evaluación.
- No se realizan relaciones interdisciplinarias fuertes. La música es un “complemento” ilustrativo, un recurso didáctico para el abordaje de tal o cual tema de otra asignatura.
- Escasa o nula utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y de la computadora como herramientas válidas para la educación musical.
- Escasa inserción institucional.
- El docente está desconectado del arte. El docente no produce ni participa de un modo constante en el movimiento artístico del lugar (ni siquiera como “consumidor”)
- La actual incorporación de niños con necesidades educativas especiales a la educación general, se ha implementado antes de brindar la formación docente necesaria para atender a la diversidad desde las distintas áreas interrelacionadas.

Sobre los espacios físicos:

- Falta de espacios adecuados para la actividad musical con herramientas didácticas apropiadas. Ausencia de aislamiento acústico.

⁸ Ver RODRIGUEZ, J., CASTAÑEDA BERNAL, E: “Los profesores en contextos de investigación e innovación” en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 25 (2001) España: OEI, pp. 103-146

Problema 3:

En cuanto a los problemas en las modalidades de formación de los educadores musicales, las opiniones oscilan entre una crítica profunda a los profesorados tradicionales, donde sería manifiesta una concepción de formación insuficiente vinculada a las necesidades de la práctica y, en el otro extremo, la presencia de profesorados o licenciaturas actualizados en contenidos pero totalmente comprimidos.

En ese sentido, estudiantes de estas nuevas licenciaturas que ofrecen universidades privadas, han manifestado que la “avalancha” de información es tan grande, de tal calibre y desarrollada en tan poco tiempo, que se sienten desbordados y necesitan en algunos casos, apoyo externo para poder llevar adelante su formación.

Con los cursos de capacitación en general sucede lo mismo, el tiempo comprimido del curso sólo abre perspectivas y el seguimiento en las prácticas no está implementado efectivamente. Se evidencia en la actualidad una ausencia significativa de la modalidad de capacitación en servicio y a distancia.

Durante el 2001 se han comenzado a implementar proyectos de postítulos en las modalidades tanto presenciales como a distancia para Educadores Musicales con títulos terciarios. No se cuenta aún con suficiente información para el análisis del impacto formativo de dichas propuestas.

Las investigaciones y evaluaciones, realizadas por distintos investigadores, de las reformas educativas en curso implementadas en España, Argentina, Brasil, etc., recomiendan que es necesario que los docentes se incorporen a tareas prolongadas de innovación e investigación para convertir en “connatural” la práctica de las nuevas orientaciones. Y este aspecto no está efectivizado hasta el momento.

“Pero quisiéramos insistir en algo que nos parece fundamental: las reformas iniciadas en nuestros países, más allá de sus limitaciones y defectos, pueden convertirse en auténtica ocasión de progreso si dejan de contemplarse como acciones aisladas y puntuales, más o menos extensas pero cerradas, y pasan a ser consideradas como etapas de un proceso colectivo y global que, apoyándose en los resultados obtenidos y en los hallazgos de la investigación e innovación, precisarán retoques y remodelaciones que exigen el compromiso – debidamente apoyado- de los docentes en el análisis de los problemas y en la elaboración y ensayo de propuestas alternativas”.⁹

En la consulta a los diferentes expertos, se hizo evidente que las problemáticas de formación enunciadas se vinculan directamente, más allá de un marco general, a la

⁹ MAIZTEGUI, A GONZALEZ, E. Y OTROS “La formación de los profesores de Ciencias en Iberoamérica” ...o.c. p.171.

concepción de lo que cada especialista considera como modelo de educador musical. Un sujeto que respondiera con excelencia a todos estos puntos sería una verdadera excepción. Al realizar el análisis de la información surge una reflexión que se plantea como pregunta y que se vincula directamente a las perspectivas a adoptar sobre la estrategia a seguir para la formación docente:

¿Se valoriza a aquel docente que aunque tenga un conocimiento disciplinar poco reflexivo es portador de una saber musical motivador y sensible y, que interactúa con sus alumnos logrando una comunicación musical fluida y participativa?

Sintéticamente, los déficit informados sobre la formación de los educadores en ejercicio aludieron a:

- El conocimiento en interpretación del repertorio infantil y juvenil, folclórico – popular universal.
- La habilidad y experiencia para la composición, elaboración, ejecución y dirección de arreglos para el acompañamiento armónico del repertorio y armado de conjuntos vocales - instrumentales.
- El conocimiento y operatividad de tecnología informática y otras como herramientas didácticas.
- El conocimiento de la música de las distintas vanguardias del siglo XX
- La fragmentación del conocimiento musical y educativo evidenciándose entre otras cosas, en la falta de claridad del “lugar de la disciplina dentro del marco escolar y de la propia importancia de su rol docente”
- Poca motivación por conocer cómo se aprende música con relación a temáticas de la percepción, memoria musical, etc. y los distintos desarrollos a través de los estudios investigativos.

Sobre el problema 4:

Los Educadores Musicales con título universitario en la especialidad, manifiestan actualmente su disconformidad contra los procedimientos ministeriales realizados en la provincia de Santa Fe, donde se evidencia una inadecuada compatibilización de los criterios políticos con la jerarquía académica. Esta disconformidad surge con relación a cómo se realiza el escalafón en la docencia educativa musical y los criterios para la asignación de escuelas.

Los programas de capacitación vigentes diseñados y ejecutados por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, también reciben fuertes críticas de parte de los educadores musicales, haciéndose pública dicha disconformidad durante los primeros meses del 2001 a través de los distintos medios de comunicación.

Para concluir este punto tendremos en cuenta las recomendaciones que se explicitan como resultados de investigaciones que abordan actualmente la problemática de formación docente. Las mismas se pueden resumir sucintamente en los siguiente puntos:

- 1) La formación inicial de los profesores ha de tener carácter de licenciatura de nivel y título de grado universitario. Enseñar una disciplina no es una actividad menos importante o menos exigente que su aplicación en un campo concreto.
- 2) Las condiciones de trabajo deben variar en cuanto a la modalidad de asignación horaria que está vigente en la Argentina, donde el docente debe ejercer en múltiples centros educativos, haciéndose casi imposible la formación de equipos docentes, las actividades de trabajo común, etc.
- 3) Cabe pronunciarse contra la idea del profesor de área que deba abordar una pluralidad de materias. Hoy es imposible tener una formación sólida y suficiente para desenvolverse profesionalmente con idoneidad en tan vasto campo.
- 4) En cuanto a la formación continua, sin descartar la participación voluntaria en cursos que puedan resultar de interés, la estrategia estaría principalmente centrada en las actividades de investigación e innovación de largo alcance realizadas en el propio ámbito de trabajo con apoyos específicos, participación crítica de los implicados y la coordinación de equipos docentes de mayor experiencia.
- 5) Que es necesario una urgente y decidida adopción de medidas a favor del sistema educativo, básicas para el desarrollo socioeconómico y cultural de nuestro país y de la región de iberoamérica teniendo en cuenta un marco más general.

Observamos entonces que:

*“El balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (2001), considera que si bien la participación de los docentes en la definición de políticas educativas fue escasa durante los ochenta y a pesar de los esfuerzos realizados para generar cambios en su formación y por incentivar su trabajo, **sigue siendo clave la participación, no sólo en su ámbito inmediato de acción, sino en la elaboración de las políticas públicas**”¹⁰*

Delimitación del Problema de Investigación

En relación con lo expuesto anteriormente se abordará la siguiente problemática:

La formación del educador musical y su relación con el conocimiento disciplinar, interdisciplinar y transversal.

¹⁰ DIAZ BARRIGA, A., ESPINOSA, C.: “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos” en *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico: Profesión docente*. N° 25. Enero- abril 2001. España: OEI. p. 34 (el subrayado en negritas corresponde a la autora de la tesis)

II

MARCO TEÓRICO



EXACTITUD

“ Exactitud quiere decir para mí sobre todo tres cosas:

- 1) un diseño de la obra bien definido y calculado;***
- 2) la evocación de imágenes nítidas, incisivas, memorables;***
- 3) el lenguaje más preciso posible como léxico y como expresión de los matices del pensamiento y la imaginación.”***¹¹

¹¹ CALVINO, I. (1989) *Seis Propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela. pp.

CAPÍTULO 2

Polifonía Oblicua

2.1. Perspectivas

¿Cómo formamos al educador musical para que su relación con el conocimiento tenga simultánea y articuladamente competencia disciplinar, disponibilidad interdisciplinar y generalidad transversal?

Asumiendo la imposibilidad de dar respuesta a todas las problemáticas complejas ya mencionadas, pero no renunciando a la jerarquización profunda del saber público para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación musical nos ubicamos teóricamente teniendo en cuenta:

- un sujeto transversal, con variables psicológicas, sociales, políticas, ideológicas.
- que hay “intereses que guían el conocimiento”, que generan saberes distintos y lógicas diferentes
- que no hay un modelo único de racionalidad.
- que no se espera que la ciencia nos dé certezas sino que nos ayude a enfrentar racionalmente las incertidumbres”
- que el arte no es el reflejo de lo bello, ni de lo único absoluto.

El sujeto que aprende es un sujeto que produce sentidos. En este caso la disciplina no es otra cosa que las reglas mismas, que genera una práctica social de la producción de sentidos en la apropiación de los saberes, enseñados desde una **práctica social simultáneamente normalizada e innovadora.** (CULLEN, C: 1997)

Consideramos que en este trabajo se debe construir un puente teórico-metodológico entre la conceptualización de algunas de las problemáticas que generan la crisis educativa musical a la que nos enfrentamos y la resignificación profesional del educador musical que legitime su práctica, teniendo siempre presente que un texto siempre se encuentra en vínculo dialógico con otros textos y que toda conceptualización se entrama con una ideología, como forma de posicionamiento

cultural:

“La cualidad dialéctica interna del signo, su multiacentualidad no puede ser suprimida, aunque su exteriorización abierta logre ser dificultada. La posibilidad de distanciarse de la palabra de los otros depende de circunstancias histórico–sociales: la fuerza de la ideología dominante, una cultura oficial reacia a una visión pluralista de la realidad, la capacidad de un sistema social para enfrentar la emergencia de contradicciones sociales. Como observa Ponzio (1978, p. 29) “la palabra es siempre palabra dialógica, producto social y sólo en la interacción dialógica, en condiciones sociales determinadas, puede aislarse, puede asumir un carácter monológico, puede volverse palabra a una sola voz”¹²

Profundizando el enfoque de este marco teórico agregamos que:

“La distancia entre la teoría y la práctica que todo el mundo deplora es, en la actualidad, endémica dentro de la perspectiva de que la teoría de la educación puede elaborarse en contextos teóricos y prácticos diferentes del contexto teórico y práctico en el que se pretende aplicar. Dado que esta perspectiva está muy difundida, nadie puede sorprenderse porque los distanciamientos creados de ese modo se interpreten como impedimentos que sólo pueden eliminarse si se induce a los profesores a que acepten y apliquen la teoría que se les ofrece. Si, no obstante, se reconoce que la expresión “Teoría de la educación” sólo puede referirse de forma coherente a la teoría que en verdad guía las prácticas educativas, resultará evidente que una actividad teórica explícitamente destinada a influir en la práctica educativa sólo podrá hacerlo si influye en el marco teórico con respecto al cual adquieren sentido esas prácticas”¹³

Consciente de la envergadura de los problemas planteados, los desarrollos temáticos atenderán a los puntos más significativos relacionados a la formación del educador musical para que en el contexto actual nos suscite y motive *“a encontrar argumentos nuevos y mejores para criticar el conformismo frente a lo realmente existente como si fuera lo único posible.”¹⁴*

Tener en cuenta que los valores son relativos a las sociedades y a las épocas no priva de la discusión sobre cuáles son nuestros valores. Saber que ellos no

¹² SILVESTRI, A.; BLANCK, G. (1993) *Bajtín y Vigotski : la organización semiótica de la conciencia*. España: Anthropos. p. 63

¹³ CARR, W. (1996) *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata. p. 58

¹⁴ SARLO, B. (1999) *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel. p. 198.

deberán ser impuestos a otras culturas nos alerta y obstaculiza el absolutismo. Pero en materia de arte, renunciar a una toma de posición valorativa porque resulte ilusorio y reaccionario, constituye frente a un relativismo extremo **la pérdida de la significación profunda de la experiencia estética para la sociedad contemporánea.** (SARLO, B:1999)

Considerando mi presente como “artista” y “educadora” (aunque para muchos pueda ser un imposible), relampaguean las experiencias de un pasado no lejano, conformado por una formación académica artística tradicional que apenas se asomaba al siglo XX y un recorrido de aprendizaje extra–universitario formal y no formal polarizado en algunas vanguardias de este siglo. De este recorrido diverso, muchas veces polémico y marginal, surge la posibilidad de pensar la **diferencia** integrada al pensamiento plural y no discriminativo pero investida de la reflexión, la crítica y la construcción de valores intraculturales.

“Todas las manifestaciones culturales son legítimas y el pluralismo enseña que deben ser igualmente respetadas. Pero no todas las manifestaciones culturales son iguales.

Una cultura debe estar en condiciones de “nombrar las diferencias que la integran”. Si ello no sucede, la libertad cultural es un ejercicio destinado únicamente a realizarse en los espacios de las élites estéticas e intelectuales”.¹⁵

2.2. Hacia la superación de la distancia teoría - práctica.

La construcción teórica a elaborar se llamará **“Polifonía Oblicua”**, se constituirá en el fundamento conceptual indispensable para la formulación de la propuesta de formación emprendida como trabajo de tesis.

No podemos ignorar aspectos del debate musicológico contemporáneo, movilizado por perspectivas actuales provenientes de las ciencias sociales. Así, en el cruce de la semiótica, la sociología, los estudios culturales, el psicoanálisis, las teorías poscoloniales, lo musical expande sus significados, desde su economía interna hacia su construcción como texto social por el que transitan la historia, las prácticas, los usos, los imaginarios, las culturas. (CORRADO, O: 2000)

Este estudio metafóricamente planteado como una “textura” que se manifiesta a través de una obra, toma reflexiones de las *Seis propuestas para el próximo milenio* de Italo Calvino, entre otros aportes teóricos tales como los desarrollados por Carr,

¹⁵ SARLO, B. (1999) *Escenas de la vida posmoderna...o.c.* p. 197

Cullen, Davini, Hargreaves, Morin, Pereda, Corrado, citados en la bibliografía de la tesis. El tratamiento y desarrollo de dichos aspectos serán expuestos transfiriéndolos al ámbito de la Educación Musical, teniendo en cuenta las problemáticas actuales ya mencionadas que se presentan en la formación del educador musical en la Argentina.

Tanto en la interpretación de las distintas problemáticas como en los desarrollos teóricos y de transferencia, trataremos de desarrollar -en concordancia con la terminología de Carlos Pereda- el “pensamiento aspectal”

*“Llamo **“pensamiento aspectal”** a la reflexión que distingue y vincula los varios aspectos de un asunto: que se detiene morosamente en cada detalle conceptual o empírico y, a la vez, lo integra con algunos otros, situándolo en un horizonte más o menos abarcador, pero cuidándose de no afiliarse a bloques de pensamiento (...) Entonces, propio del pensamiento “aspectal” será el examen de pormenores respecto de algún conjunto que los abarque, y se efectuará con matices e incertidumbre: una reflexión capaz de elaborar a cada paso lo particular y la tensión entre lo particular y lo general”.*¹⁶

A principios de la década del 90 descubrí la obra literaria de un notable escritor italiano contemporáneo: Italo Calvino (1923-1985). Dichas lecturas, además de proporcionarme un inefable placer, ampliaron mi mirada sobre el contexto actual, la educación y el arte, enriqueciendo cualitativamente la labor profesional. *Las seis propuestas para el próximo milenio* se constituyeron en el fundamento profundo donde se articularía la búsqueda de nuevas perspectivas.

La obras de Calvino son “clásicos” que, con otros clásicos, inducen a la búsqueda de la armonía entre el pensar y el hacer. Retomo sus propias palabras para definir las pero me permito trasladar estos conceptos también a otros campos de la producción artística y cultural:

...“Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual...”

...Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima...

...Tu clásico es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él...

...Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo...

¹⁶ PEREDA, C (1999) *Crítica a la razón arrogante. Cuatro panfletos civiles*. México: Taurus. pp. 84-85

...Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone¹⁷

Levedad, rapidez, multiplicidad, visibilidad... términos tantas veces usados, deteriorados, casi “gastados” ¿pueden resignificarse para enriquecer un marco teórico para la formación del educador musical?

¿La “levedad” es sólo lo frívolo? ¿La invasión de imágenes audiovisuales nos permite la “visibilidad”? ¿La información en los medios de comunicación es cercana a la “exactitud”? La gran diversidad: ¿implica “multiplicidad”? ¿La velocidad de las TIC es también rapidez de pensamiento?

Levedad, rapidez, visibilidad, exactitud y multiplicidad son conceptos que indudablemente resignifica y fundamenta Italo Calvino como valores positivos para el futuro de la literatura en sus *Seis propuestas para el próximo milenio*¹⁸. Sin embargo, una lectura detallada nos habla de la potencialidad de dichos argumentos si se consideraran en otros campos artísticos, educativos y comunicativos tanto para el desarrollo de herramientas críticas como para la argumentación teórica sobre las temáticas que plantea esta tesis.

“Polifonía Oblicua” se constituye con unidades de sentido igualmente significativas, sin distinciones jerárquicas, donde las vinculaciones pueden tener distintos recorridos de linealidad. En dichas unidades están presentes los conceptos de **levedad, rapidez, exactitud, visibilidad, multiplicidad**¹⁹ y **sonoridad** propuesta en este trabajo de tesis.

En este marco conceptual adherimos a la crítica a las modalidades de desarrollo teóricos sobre los que se han fundamentado hasta ahora la mayoría de las prácticas. Dichas modalidades se han caracterizado por un rebasamiento de teorías, métodos y contenidos, formas compartimentadas y cerradas de formación docente, un puzzle permanente de contenidos, donde ha regido la hegemonía de un modelo de pensamiento sobre “lo musical” y, por lo tanto, las asfixias de los espacios de la imaginación, la segmentación del sujeto y el no reconocimiento de los diversos contextos culturales.

Por lo cual “Polifonía Oblicua” se desarrollará teniendo en cuenta las teorías que dan cuenta del despliegue de los distintos modos de operar del sujeto en vistas a

¹⁷ CALVINO, I (1997) *Por qué leer los clásicos*. España: Tusquets. pp 14-16-19.

¹⁸ La sexta “Consistency” no llegó a escribirla .

¹⁹ Se enuncian 5 porque Calvino antes de morir, deja sólo el título de la última en su manuscrito.

la complejización de los mismos.

Se postula desde un marco psicopedagógico que se nutre principalmente de las aportaciones de J. Bruner y L. Vygotsky, un enfoque de aprendizaje donde el sujeto construye conocimiento musical a partir de procesos de exploración, creación, interpretación, composición e integración de saberes previos que interactúan en forma no lineal y se definen básicamente desde:

- La interconectividad de los conocimientos que posee el sujeto.
- La posibilidad de generar nuevos.
- Las conexiones entre lo intuitivo, lo abstracto, lo real y lo imaginario.

Desde este marco teórico se construirán conceptualizaciones que colaboren en:

- El desarrollo de estrategias didácticas para el análisis musical teniendo en cuenta la trama intertextual de la obra musical en sus dimensiones culturales, interculturales y transculturales.
- La capacitación en servicio y la formación del futuro educador musical aplicando la metodología de investigación-acción y las perspectivas de la Educación Intercultural
- Desarrollos teóricos sobre la hipertextualidad aplicada a la producción hipermedial y la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación musical presencial y a distancia.

Sobre este aspecto y transitando hacia la superación de la distancia entre la teoría y la práctica, la experiencia de diseño, desarrollo e implementación del hipermedio y curso de capacitación **“Polifonía Oblicua. Educación Musical en las fronteras del s. XXI”** que se realiza en el contexto de la investigación universitaria y del CONICET, es significativa para la construcción de esta tesis y será teorizada desde sus puntos más referenciales para la posible transposición a otros desarrollos y experiencias en la utilización de nuevas tecnologías en educación.

2.3. La construcción de la metáfora

Para una mejor comprensión de este trabajo se define a continuación, la **polifonía oblicua como textura musical** teniendo en cuenta que desde este concepto se intentará construir la metáfora teórica antes mencionada.

“La palabra textura –disposición y orden de los hilos de una tela, según el diccionario de la Real Academia Española- le sirvió a Willi Apel (1960) para significar la disposición característica de las varias líneas horizontales y verticales que integran la música. Pero las palabras son siempre cortas para significar los sonidos, y muchos casos de excepción rebasan el significado usual del término textura. Así, por ejemplo, sólo forzándolo podemos hablar de una textura monofónica, constituida por una sola línea musical -ya que todo tejido tiene como mínimo dos órdenes de hilos”²⁰.

Cuando en el campo del análisis musical nos referimos a la textura de la obra, se trata de indagar sobre la “trama” sonora que se percibe en el discurso musical que da cuenta o no de la existencia de simultaneidades sonoras. La percepción de las distintas voces o sonidos simultáneos refiere también a una noción de organización “espacial” de la composición. Sin embargo la organización y concepción del “espacio sonoro musical” es una conceptualización que surge de variables psicoacústicas complejas donde se interrelacionan los rasgos distintivos del sonido (altura, sonoridad, timbre, duración, desplazamiento espacial, reverberación, etc.) que conforman pero a su vez amplían la concepción tradicional del análisis textural.

El enfoque disciplinar enciclopédico de la música europea definió a la obra artística musical a partir de sus valores estéticos donde la melodía, el contrapunto, la armonía tonal, el ritmo métrico, los instrumentos sinfónicos y el canto impostado eran los componentes indiscutidos del discurso musical, descalificando estéticamente otros tipos de modalidades organizativas. Ya hacia finales del siglo XIX, las nuevas perspectivas antropológicas, los estudios etnomusicológicos y las diferentes concepciones modernistas conciben al hecho musical desde la pluralidad.

El campo de la etnomusicología y la variedad estilística contemporánea nutrida de la diversidad expresiva musical, han enriquecido cualitativamente y cuantitativamente las tipologías texturales, ampliando conceptualmente la misma noción de textura que trasciende la idea tradicional de organización de voces en simultaneidad hacia la noción textura de un sonido, o conformaciones sonoras que dan cuenta de la no presencia de “voces melódicas” pero si de agrupamientos en

²⁰ LOCATELLI de PÉRGAMO, A. M. (1980) *La Música Tribal, Oriental y de las Antiguas Culturas Mediterráneas. Historia de la Música, Tomo I*. Buenos Aires: Ricordi. p. 28

“constelaciones de sonidos más cerradas o abiertas” con fuertes referencias analógicas a lo estelar y atmosférico (“nubes sonoras”) o táctil (rugosa, lisa), etc.

Centrándonos en la noción de **polifonía** desde un concepto de máxima amplitud podemos hablar de la superposición de voces, pero al escuchar la multiplicidad de variables que encontramos en el tratamiento de las “voces” en la diversidad de la producción musical, surgen distintas tipologías de polifonías que tratan de explicar más en detalle el pensamiento organizacional resultante.

Sintéticamente y sin pretender abarcar toda la diversidad, podemos referirnos a la noción de interdependencia o independencia de esas voces en cuanto a los factores de diferenciación rítmicos y melódicos de cada voz en simultaneidad.

Ej: **Polifonía horizontal** (contrapuntística): cada línea se desenvuelve libremente en el orden rítmico - melódico, percibiéndose dicha independencia de las voces.

Polifonía vertical (armónica, acórdica, etc.): las voces son independientes melódicamente pero todas tienen un mismo ritmo o sea existe **homorritmia**.

Pero en ambos casos se entiende que cada voz es percibida a partir del reconocimiento de su timbre (vocal o instrumental), y el discurso musical se identifica claramente a partir de dicha unidad sonora que da cuenta entre otras cosas de esa superposición tímbrica.

¿Pero qué sucede si en una polifonía horizontal las líneas melódicas son fragmentadas en unidades mínimas a partir de la utilización de distintos timbres para cada una de esas unidades?²¹

Se percibe entonces, el quiebre del plano horizontal a partir de la variación constante del timbre y se diversifica el espacio sonoro, la unidad ya no está en lo vertical, ni en lo horizontal sino en lo que surge “a través”.

Es así como del principio de microvariación tímbrica constante de una melodía podemos avanzar hacia una nueva textura, la **polifonía oblicua** que surgiría de la superposición de melodías (voces) tratadas tímbricamente de la forma explicitada.

La **polifonía oblicua** surge como una nueva concepción del espacio sonoro polifónico creado a partir de la fragmentación melódica de las voces por la pérdida de la homogeneidad tímbrica de cada línea, lo que implica entre otras cosas, un

²¹ Remitirse a la audición de las obras de A. Webern (1883-1945) que retomando lo planteado por A. Schoenberg (1874-1951) en sus composiciones, denominado “klangfarbenmelodie” o “melodía de timbres”, desarrolla esta forma de instrumentación como uno de los rasgos distintivos más propios de sus composiciones.

debilitamiento del sentido melódico tradicional. La Polifonía Oblicua nos abre un camino hacia otras formas de construir sentido en lo musical. No es sólo una técnica compositiva. Las vanguardias musicales en las primeras décadas del siglo XX propusieron la “melodía de tímbrs” como ruptura de la polifonía tradicional al mismo tiempo que las técnicas compositivas daban cuenta de cambios radicales en la concepción de lo musical. El pensamiento musical occidental se abría estéticamente a nuevas formas, que presentes en otras culturas, no eran reconocidas en su valor musical. El siglo XX musical da cuenta artística y científicamente de la diversidad y la pluralidad de las formas organizativas de los sonidos en las distintas culturas y de la trama compleja que suscitan en las producciones musicales los contextos multiculturales. Podemos también hacer extensivo lo dicho al arte en general.

La metáfora “Polifonía Oblicua”:

De allí, la utilización de este concepto para resignificar desde el marco teórico la concepción de la formación necesaria para el educador musical que sustente una acción didáctica efectiva en contextos multiculturales, siendo ineludible ubicarse en la realidad cognitiva y expresiva no de un sujeto arquetípico, sino de un sujeto único poseedor de una identidad compleja en permanente proceso de resignificación. El deseo, el lenguaje, las leyes de mercado, los medios de producción y de comunicación globalizados lo atraviesan, lo dispersan, lo fragmentan. Sin embargo, esta ausencia de “texto fijo” no necesariamente destruye una búsqueda de coherencia, de nuevas síntesis, aunque éstas puedan aparecer bajo formas nuevas e inesperadas:

“En Smeraldina, ciudad acuática, una retícula de canales y una retícula de calles se superponen y se entrecruzan. Para ir de un lugar a otro siempre puedes elegir entre el recorrido terrestre y el recorrido en barca: y como la línea más breve entre dos puntos de Smeraldina no es una recta sino un zig-zag que se ramifica en tortuosas variantes, las calles que se abren a cada transeúnte no son sólo dos sino muchas, y aumentan aun para quien alterna trayectos en barca y trasbordos a tierra firme...”²²

Cada mañana, nosotros, habitantes de un mundo globalizado perdemos el nombre de nuestras ciudades y sumergidos en la cotidianeidad transitamos por Smeraldina, tratando de completar algún trayecto, aquel que día a día nos convoca a encontrar el sentido de nuestros pasos, de escuchar, de mirar, de sentir...

al otro para poder constituir un nosotros...

²² CALVINO, I. (1988) *Las ciudades invisibles*. Buenos Aires: Minotauro. p. 100

RAPIDEZ

“...una intuición instantánea que apenas formulada, asume la definitividad de que no podía ser de otra manera; pero también el tiempo que corre sin otra intención que la de dejar que los sentimientos y los pensamientos se sedimenten, maduren, se aparten de toda impaciencia y de toda contingencia”²³

²³ CALVINO, I. (1989) *Seis Propuestas para el próximo milenio...*o.c. p. 67

CAPÍTULO 3

Una mirada sobre la complejidad multimedial

“El alfabeto se comportó como un acelerador cultural, aprovechando plenamente las ventajas del lenguaje articulado para traducir el pensamiento en tecnología.

Hasta el presente le debemos a la temprana alfabetización en el colegio nuestro hábito de pensar libremente y también nuestra tendencia tecnológica.

En el ámbito cognoscitivo el sistema alfabético se convirtió en una fuente común para todas las referencias sensoriales en la elaboración del significado.

Las personas alfabetizadas muestran una tendencia a traducir su experiencia sensorial en palabras y sus respuestas sensoriales en estructuras verbales, lo que proviene del hábito de traducir cadenas de letras impresas en imágenes sensoriales para dar sentido a lo que están leyendo

Hoy en día, el “nuevo sentido común” es el proceso digital. Mediante la digitalización todas las fuentes de información, incluidos los fenómenos materiales y los procesos naturales, así como nuestras estimulaciones sensoriales, por ejemplo en los sistemas de realidad virtual, son homogenizadas en cadenas de secuencias de ceros y unos...La electricidad se despega del alfabeto. Esta es la razón por la que experimentamos una vez más tensión y ansiedad por la aceleración”²⁴.

Es probable que cuando nos enfrentamos a este tipo de información, los docentes nos planteemos una infinidad de cuestiones que se relacionan, por ejemplo, con las actuales modalidades educativas, tecnologías, conocimientos, ideologías, informaciones, hoy en boga, que atraviesan nuestra profesión en el campo educativo actual.

Las preguntas pueden ser variadas y de distinta índole pero todas ellas se encuentran complejamente relacionadas. De allí que en este trabajo trataremos de construir una dirección de sentido posible con relación a la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación, específicamente a lo que se refiere a la lectura y escritura hipertextual o hipermedial²⁵.

²⁴ KERCKHOVE, D. de (1999) *La piel de la cultura. Investigando la nueva realidad electrónica*. España: Gedisa. p. 109

²⁵ Actualmente es indistinta esta terminología ya que se entiende el texto constituido por la integración de múltiples lenguajes.

La propuesta se basa en la construcción de un marco reflexivo dentro del que se elaborarán algunas de nuestras preguntas, interactuando con la búsqueda de respuestas éticamente válidas. Indagaremos entonces, en las razones profundas que articularían un discurso que, preservando la función crítica que tenemos los docentes e investigadores, pregunta e interrelaciona la cuestión del **cómo** con el **por qué**.

Sabemos que el procesamiento electrónico de texto representa el cambio más importante en la tecnología de la información desde el desarrollo del libro impreso. El procesamiento de texto informatizado nos proporciona textos electrónicos en vez de físicos, donde además de lo verbal y visual se agrega lo sonoro y la animación. Puesto que el procesamiento electrónico maneja códigos electrónicos (bits), todos los textos que el lector-escritor encuentra en la pantalla son virtuales. (LANDOW, G:1995)

El texto virtual, cuya apariencia y forma puede ser modificada según convenga al lector, también tiene el potencial de añadir un elemento completamente nuevo: el nexo electrónico o virtual que reconfigura el texto tal y como lo conocemos. Es la facultad de conexión electrónica lo que crea el hipertexto o hipermedio al que nos vamos a referir en este trabajo: una textualidad compuesta de bloques y nexos electrónicos que casi instantáneamente, implican y dan la posibilidad de descubrir la multiplicidad de nuevas formas de lectura y escritura.

Será nuestra tarea plantearnos al menos inicialmente, cómo impactan estos desarrollos en nuestra capacidad expresiva y comunicativa, en la comprensión lectora y el desarrollo de escrituras en interacción con diversos lenguajes, y qué relaciones se establecen con los contextos socioculturales.

Nos preguntaremos, entonces, básicamente:

- ¿Qué implica saber leer y escribir hipertextualmente en el contexto actual?
- ¿Cómo construimos sentido en la multiplicidad y fragmentación?

En una sociedad donde nos disuelve la aceleración de los cambios, la recuperación de los sentidos de lo clásico expuestos en el capítulo anterior nos compromete a preguntarnos por ejemplo, sobre cómo resignificar el concepto de red en la comunicación y el conocimiento más allá de la mistificación de lo virtual.

Sabemos que el hipertexto pone énfasis en el paradigma o modelo de red y que se pueden mencionar como mínimo cuatro significados de red que aparecen en las descripciones y proyectos de sistemas hipertextuales. En primer lugar, cuando se transfieren textos impresos al hipertexto, toman la forma de bloques, nodos o lexias unidos en una red de nexos y trayectos. Red, en este sentido, se refiere a una especie de equivalente electrónico del texto impreso conectado electrónicamente. En segundo

lugar, cualquier conjunto de lexias toma la forma de una red; en algunos sistemas se llama trama a cualquier conjunto de documentos, cuyos límites cambiantes los convierten en el equivalente hipertextual de una obra. En tercer lugar, el término red se refiere a un sistema electrónico que implica dispositivos, cables y conexiones físicas que permiten compartir información. La cuarta acepción de red se refiere a la totalidad de los términos para los cuales no hay término y que son representados por otros términos hasta que surja algo mejor o que uno de ellos logre abarcar el sentido más amplio y la mayor difusión. Por lo tanto, para obtener información hará falta tener acceso a algún tramo de la red.

Este paradigma se aplicó para el diseño de la World Wide Web. Este servicio de la Internet se basa en enlaces de hipertexto, cuyos documentos se enlazan por asociación.

Pero qué sucede con la construcción actual de la red de conocimiento social:

“La crisis actual, que es también una formidable crisis del estado y de lo público (ahora modernos), es también un campo de batalla por la vigencia de lo público, que insiste no sólo en la universalidad sin restricciones sino también en una universalidad sin despojos ni expoliaciones de los saberes previos”²⁶.

Podemos decir que:

- lo global no es lo público,
- la globalización genera procesos sociales de exclusión.

Entonces:

- Se manifiesta como fundamental y absolutamente necesario elaborar y desarrollar **“otros”** discursos superadores y críticos de la “ficcionalidad” massmediática, de la impregnación permanente de lo publicitario, de la distancia entre los grandes anuncios del bienestar y las realidades marginales de la globalización.

Potencialmente, el espacio de lo público se amplía con antenas, cables, redes, satélites, por lo tanto surge hoy para los docentes una necesidad de reflexión sobre

²⁶ CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. ..o.c p. 163.

cómo podríamos concebir la educación teniendo en cuenta estas complejidades. Es importante que la educación sea en lo fundamental una variable de peso que posibilite desde sus actores la construcción de lo público como patrimonio del nosotros. Allí podría habitar el pluralismo resignificado que permita desarrollar una capacidad expresiva y simbólica consciente de que, cuando cada uno persigue su propio bienestar, el resultado que nos muestra la realidad no es una sociedad más equilibrada ni más feliz (SARLO: 1999). Y es ese espacio el que nos posibilita ejercer la resistencia a la exclusión corporativa.

Lo público nos permite la crítica, el debate y nos demanda como sujetos sociales el compromiso de la participación plural y la creación en todos sus ámbitos. En ese nuevo espacio podríamos recuperar la significación profunda de la experiencia educativa sabiendo que el desafío planteado en la “aparente” sociedad de la información nos urge a encontrar un equilibrio al habitar simultáneamente los tiempos de Mercurio y Vulcano: la movilidad y rapidez de Mercurio complementaria de los esfuerzos interminables de Vulcano.

3.1. El andar de la luna

*“La luna es el más mudable de los cuerpos del universo visible, y el más regular en sus complicadas costumbres: no falta nunca a las citas y puedes acechar su paso, pero si la dejas en un lugar la sorprendes siempre en otro, y si recuerdas su cara en cierta posición, resulta que ya la ha cambiado poco o mucho. No obstante, si la sigues paso a paso, no te das cuenta que imperceptiblemente te está huyendo. Sólo las nubes contribuyen a crear la ilusión de una carrera o de una metamorfosis rápida, o mejor, a dar una vistosa evidencia a aquello que de otro modo escaparía a la mirada”.*²⁷

*“Los momentos de aceleración, crecimiento o intensificación repentinos pueden afectar a una o a todas las características de un diseño. Pueden hacer añicos toda la estructura o bien transformarla. Junto a la alteración del ritmo con que una organización realiza sus operaciones básicas, otro efecto de la aceleración es cortar la conexión entre sus distintas partes o secciones, desmantelándola de ese modo en el tiempo y en el espacio”.*²⁸

Velocidad y fragmentación son rasgos significativos de nuestra contemporaneidad. El acceso a cualquier información, la anulación del peso de las

²⁷ CALVINO, I (1985) *Palomar*. Buenos Aires: Alianza. p. 43

²⁸ KERCKHOVE, D. de (1999) *La piel de la cultura...o.c.* p. 95

cosas, la diversificación, la presencia virtual aquí y ahora es el imperativo. Sin embargo en esta complejidad de tecnologías asociadas donde somos conscientes que todo es posible ¿nos preocupa preguntarnos quiénes somos y qué deseamos realmente?

Utilizamos las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con sumisa aceptación o a veces con crítica, pero a menudo sin observar que cada extensión tecnológica que adoptamos nunca es ajena a nuestro aparato psicológico. (de KERCKHOVE:1999)

En principio explicitaremos qué implica lo “multimedial”. Actualmente podemos decir que dicho término puede ser utilizado para designar:

- La actividad de grupos empresariales (empresas multimediáticas) que administran diferentes medios de comunicación (prensa, radio, televisión, etc.)
- Sistemas y productos que pueden ser instalados o reproducidos por equipos interactivos que contienen textos visuales, sonoros, animaciones, videos, realidad virtual, etc.
- Soportes como la computadora, consolas de juego, reproductores DVD
- Instalaciones artísticas, publicitarias, científicas que integran diferentes lenguajes y posibilidades perceptivas a través de los distintos sentidos y acciones diversas.

Lo multimedial, en su diversidad, se configura en un contexto tecnológico global que integra la tecnología en tres niveles:

INTERIOR: hiperconcentración y aceleración del poder de los ordenadores

EXTERIOR: Estandarización de las redes de telecomunicaciones internacionales

INTERACTIVO: Interactividad biológica entre los seres humanos y las máquinas de la Realidad Virtual.²⁹

Dentro de las variadas ofertas que nos ofrece el campo de lo multimedial no todo forma parte de “la industria de la cultura”³⁰. En noviembre de 1999 asistí en Milán

²⁹ KERCKHOVE, D.de (1999) *La piel de la cultura..o.c.* p. 67

³⁰ El término “industria de la cultura” desarrollado por Theodor W. Adorno (1903 – 1969) ataca medularmente el supuesto de la espontaneidad y libre elección en el concepto de

(Italia) a una video ambientación interactiva, *“El cuerpo virtual”*, en el marco del Festival Regola Gioco. Entre el excelente nivel de las distintas propuestas me impresionó profundamente *“IL SOFFIO SULL’ ANGELO, primo naufragio del pensiero”*, producida por el Studio Azzurro en colaboración con la Asociación cultural “L’occhi” de Pisa, la Università degli Studi di Pisa y la nueva versión con música y elaboración de audio en tiempo real de AGON (Acústica informática música)

Es imposible para mí, traducir en palabras lo creativo e innovador de la propuesta. Sólo puedo explicar que delicadas y hermosas plumas naranjas suspendidas casi invisiblemente desde el techo en las distintas salas del antiguo palacio real, se balanceaban al soplo de los visitantes, originándose una sucesión de hechos artísticos sonoros, visuales o audiovisuales. Por ejemplo, en una de las salas, cuerpos desnudos, proyectados como frescos sobre un techo invisible negro, giraban, aparecían y desaparecían jugando con diversos elementos como sillas, instrumentos musicales, etc. En un clima de sutil erotismo poético propio del humanismo italiano, todo se transformaba levemente, el sonido, la imagen, el propio soplar. Jugábamos también nosotros, un público de todas las edades, envueltos en una experiencia estética inolvidable.

Al finalizar la recorrida recordé lo limitado de aquellos discursos que hablan del agotamiento de la creación artística...

Resulta altamente significativo para el desarrollo y posicionamiento de este marco teórico, que reflexionemos detenidamente sobre dicha propuesta de acción en el actual contexto tecnológico multimedial, formulada por sus propios artífices:

“Por una experiencia poética y humanizada en la época de la tecnología:

Habíamos decidido entrar en un área de investigación artística con un proyecto propio que tuviera un horizonte significativo, evitando los “dictados” de la evolución tecnológica en particular con respecto al uso de la interactividad. Teníamos dos puntos claros al respecto: crear espacios de encuentros colectivos e interfaces naturales. Entramados estos elementos debían concurrir a formular una hipótesis de narración participativa más sutil y sensorial.

El aspecto de socialización de la experiencia se contrapone a las relaciones con la tecnología que tienden a la exacerbación de la individualidad. Habíamos pensado crear obras ambientales donde los sucesos fueran obra de las decisiones de varias personas, donde la relación hombre – dispositivo tecnológico fuera remanente de la relación hombre – hombre. Y esto es lo que denominamos ambiente sensible.

la “popularidad” y es una respuesta crítica al “populista” capitalismo norteamericano.

También tratamos de aligerar lo más posible la presencia de maquinaria tecnológica para favorecer este ambiente entonces, sobre lo que llamamos interface natural se evitó el uso de los instrumentos comunes como el mouse, el teclado, etc. Y así atravesados de las modalidades comunicacionales más comunes como tocar, emitir sonido, etc., favorecer la forma expresiva a través de una inmersión espontánea en las diversas formas de la sensorialidad. En el fondo, lo decimos con todo respeto, estamos tratando de hacer una operación exactamente opuesta a la de Duchamp: estamos buscando crear (reportar) una obra a través del comportamiento de las personas para transformarla en experiencia, opuesto a tomar un objeto del rito de la cotidianidad y transferirlo al lugar del arte”³¹.

La sofisticación del sistema tecnológico desarrollado permitía una interactividad más simple y directa que recuperaba lo sensible del gesto pero también la construcción colectiva *in situ* de los sucesos artísticos. La participación grupal del público debía ser explícita para la conformación final de la obra. Las interacciones individuales tanto de los artistas como del público iban configurando una compleja red, con una multiplicidad de resultados alternativos y de diferentes recorridos de lectura. La no linealidad de los eventos no implicaba la ausencia de secuencias posibles desde la concepción compositiva.

Sabemos que en parte estos planteos tienen sus raíces en distintas experiencias artísticas e incluso en la diversidad cultural expresiva, pero justamente la originalidad y el valor estético de la instalación “El cuerpo virtual” radica en la síntesis lograda en el nuevo contexto tecnológico, fundamentada en la elaboración y búsqueda del sentido de la experiencia artística.

El arte nos brinda la posibilidad de *estar críticamente más allá del dictado de la “evolución tecnológica”...*

¿Quiénes dictan?

¿Podemos escuchar otras voces?

¿Tenemos posibilidades de dialogar con sentido comunicativo?

Al menos hay experiencias que sutilmente, sin estruendos, nos motivan a percibir:

*Una luna única en su brillo,
suspendida en la noche transparente,
entramando árboles azules.*

³¹ Original en italiano. Catálogo de la muestra citada. Milán, noviembre 1999

*Una luna intensamente roja,
emergiendo de la oscuridad infinita,
habitante de dos intensidades.*

*Y una luna de serenidad amarilla,
dibujando el espacio-tiempo
con la calidez que nos des-cubre.*

3.2. Lectura y escritura hipermedial

Al considerar **el texto hipermedial**, es importante abrir una pequeña puerta para desmontar y superar algunos discursos, extremos en sus consideraciones, que sólo hablan con énfasis a favor o en contra de la utilización del hipertexto en la educación. Dichos discursos, al no explicitar claramente si se refieren al formato, al soporte, a productos de las empresas, a las políticas de la industria multimedial, empaquetan en un todo homogéneo e “iluminador” perspectivas que por un lado nos hablan de las posibilidades de “navegar” con las TIC con total transparencia y libertad expresiva y en contraposición, otros nos advierten que somos “presa fácil” de los más ocultos intereses económicos y políticos, manipulados estratégicamente a través de los enlaces hipertextuales.

Para abordar este tema es preciso, en principio, desarrollar algunas consideraciones específicas con respecto a la lectura y escritura hipermedial.

En un texto hipermedial no sólo la imagen y el sonido alteran nuestra forma de entender qué es entender, sino que, al aprovechar nuevas gramáticas narrativas, se originan cambios en nuestra forma tradicional de producir (y reproducir) el sentido.

Observamos un cuestionamiento a las narrativas secuenciales y en particular a la idea de que el sentido se va extrayendo de la frase en forma lineal siguiendo rutinas de inteligibilidad fijadas por la literatura y la dramaturgia tradicionales.

Entonces, el hipertexto o hipermedio electrónico es una forma de comunicación propia de nuestra sociedad “multimedial”. Si bien se pone énfasis en el recorrido de lectura no lineal quizás lo más original (que a la vez incluye esa no linealidad), sea la construcción de sentido a partir de la interacción profunda de los diversos lenguajes que lo componen. Así, como toda síntesis interdisciplinar, la “**escritura hipermedial**” se puede configurar de muy diversas formas, dando lugar a la composición de nuevas modalidades discursivas posibles de ser analizadas y teorizadas.

3.2.1. La noción de discurso

En un primer nivel, donde se trata de identificar objetos empíricos, podemos hablar de *textos*. En el contexto social actual nos encontramos frecuentemente con “paquetes” textuales, conjuntos compuestos en su mayor parte por una pluralidad de materias significantes: escritura - imagen - sonido; imagen - palabra, imagen - sonido, palabra - sonido, etc. Ellos son *textos*, término que en nuestro enfoque se extiende más allá de la escritura alfabética tradicional. (VERÓN:1987)

La noción de discurso, discursividad, etc., corresponde en este planteo a una teorización en relación con un conjunto textual (significante) dado. Esta noción es inseparable de un conjunto de hipótesis relativas a elementos extra-textuales que no deben ser dejadas de lado en el análisis.

Siguiendo a Verón sabemos que toda producción de sentido, en efecto, tiene una manifestación material. Esta materialidad del sentido define la condición esencial, el punto de partida necesario de todo estudio *empírico* de la producción de sentido. Siempre partimos de “paquetes” de materiales sensibles investidos de sentido que son *productos*.

Cualquiera que fuere el soporte material, lo que llamamos un discurso o un conjunto discursivo no es otra cosa que una configuración espacio-temporal de sentido.

Las condiciones productivas de los discursos tienen que ver, ya sea con las determinaciones que dan cuenta de las restricciones de generación de un discurso o de un tipo de discurso, ya sea con las determinaciones que definen las restricciones de su recepción. Llamamos a las primeras, *condiciones de producción* y a las segundas, *condiciones de reconocimiento*. Generados bajo condiciones determinadas, que producen sus efectos bajo condiciones también determinadas, es entre estos dos conjuntos de condiciones que *circulan* los discursos sociales.

“La noción de extra-textual debe ser siempre definida en relación a un conjunto textual dado, sometido al análisis: esta observación es importante en la medida en que una buena parte de las condiciones de producción de un conjunto textual dado consiste en otros textos, ya producidos. En otras palabras: una parte de lo extra-textual, que se vuelve pertinente para el análisis discursivo también es textual”. ³²

Un mismo texto puede ser sometido a diversas lecturas. Esta noción de texto no supone principio alguno de unidad u homogeneidad de tal objeto; por el contrario,

³² VERON, E. (1987) *La semiosis social*. Argentina: Gedisa. p. 18

un “paquete textual” cualquiera identificado en lo social es la *manifestación de una multiplicidad de huellas dependientes de niveles diferentes de determinación*.

En este sistema productivo textual se hace presente la articulación entre *producción, circulación y consumo*.

El punto de partida de una descripción de las operaciones discursivas se encuentra siempre y necesariamente del lado de la *recepción* (lecturas), aún aquella descripción que se propone reconstituir el proceso de *producción*.

*“El que analiza un conjunto textual para identificar en él operaciones discursivas es, evidentemente, él también, un receptor”.*³³

Esta posición de lectura, contextualizada en la especificidad del analista profesional y definida en el medio como una teoría de los discursos, **no coincide** con la posición de los consumidores quienes, en el interior de la sociedad, son los receptores de estos mismos conjuntos textuales sometidos al análisis.

En relación con un conjunto textual dado, y para un nivel determinado de pertinencia, siempre existen dos lecturas posibles: la del proceso de producción (de generación) del discurso, y la del consumo, de la recepción de ese mismo discurso. Se puede afirmar entonces, que el funcionamiento de todo discurso depende no de una, sino de dos tipos de “gramáticas”: de producción y de reconocimiento. **Estos dos tipos jamás son idénticos.**

Aunque pudiésemos formular una descripción completa de las reglas de generación de un tipo de discurso dado a la luz de sus condiciones específicas de producción, no podríamos inferir de una manera directa y lineal, sobre la sola base de esta descripción, un efecto de sentido que estuviese *enteramente determinado* en el nivel de la recepción.

3.2.2. Reproductibilidad y/o transformación

“Los discursos asociados institucionalmente a la ideología “del arte” y de la “creación” (cine, literatura, música, etc.) pueden ser objeto de un consumo diferido, en un período de tiempo mucho mayor. Este es el caso también de los discursos de la ciencia. Por lo tanto, para el caso de los discursos cuya circulación–consumo es diferida o, por decir así, de larga

³³ VERON, E. (1987) *idem...*o. c. p. 19

duración, *no se debe olvidar una asimetría crucial entre condiciones de producción y condiciones de recepción: en el discurso, una vez producido en determinadas condiciones, estas últimas permanecen y permanecerán siempre las mismas. La recepción, el consumo, por el contrario, están “condenados” a modificarse indefinidamente*”.³⁴

Cómo nos llegan dichos textos, qué soportes tecnológicos se utilizan y desarrollan, qué sucede con la recepción, son problemáticas que ya a principios del siglo XX plantea, por ejemplo, Walter Benjamin (1892-1940) en su ensayo “*La obra de arte en la época de la reproducibilidad técnica*” y que hoy, ante las posibilidades de las TIC no podemos soslayar.

*“La obra de arte ha sido siempre susceptible de reproducción. Lo que los hombres habían hecho, podía ser imitado por los hombres.”*³⁵

Esta primera idea que desarrolla Benjamin en el ensayo citado nos remite a varias cuestiones que vistas en su potencialidad positiva o negativa instauran distintos niveles de discusión entre los intelectuales y los artistas a lo largo del siglo XX. Básicamente se podrían establecer tres temáticas que se hallan complejamente relacionadas aún hoy en nuestro contexto global:

- **El sentido de la reproductibilidad:** para quién se reproduce, quiénes realizan la reproducción, qué objetivos y fines se persiguen, cuáles son los medios y las técnicas que la posibilitan, qué valores subvierte la reproducción del original.
- **Los medios tecnológicos para la reproductibilidad:** qué tecnologías se han desarrollado en las diferentes culturas para la reproductibilidad, qué posibilidades brindan, qué transformaciones sufre la obra mediada por la tecnología que la reproduce, qué capacidad tienen estos medios tecnológicos para generar nuevos lenguajes artísticos.
- **El rol del sujeto:** cómo se manifiesta el sujeto frente a la tecnología reproductivista, qué significados tiene en las distintas vanguardias “la crisis de la individualidad”, qué perspectivas estéticas se adoptaron hacia las

³⁴ VERON, E. (1987) *La semiosis social...*o. c. p. 21

³⁵ BENJAMIN, W. (1989) “La obra de arte en la época de la reproducibilidad técnica” en *Discursos Interrumpidos I*, Buenos Aires: Taurus.

manifestaciones de “la masa”, quiénes conforman el “gran público” y qué grado de autonomía, poder y decisión tienen.

Las posibilidades de reproductibilidad de textos a partir de las distintas técnicas, procedimientos y artefactos para la grabación y reproducción del sonido y de la imagen en movimiento, son sólo un aspecto, no menos importante, por el cual estas tecnologías suscitan un profundo interés. Conjuntamente con toda posibilidad imitativa se constituye también la potencialidad transformadora que sintetiza en este caso procedimientos creativos operativos en conjunción con las posibilidades tecnológicas. Esta potencialidad (tanto desde una mirada positiva como negativa) pierde toda su densidad si no se reconoce la transformación social, cultural y económica que implica la utilización masiva de estas tecnologías como medios transmisores de mensajes verbales, no verbales y audiovisuales.

Preocupados por la actual pérdida de la significación profunda de la experiencia educativa y estética, observamos que a la “mega oferta” de la producción audiovisual la acompañan cantidades abrumadoras de libros “educativos”, “informativos” o “artísticos” que sólo hablan de la conformación técnica de los “nuevos” lenguajes como por ejemplo, el vídeo, los multimedia, etc. y las innumerables posibilidades de las nuevas tecnologías para su realización, rotuladas con *marca registrada*. Las publicaciones técnico-enciclopédicas de títulos, realizadores, fechas, equipamientos y procedimientos compositivos derivados de dichos lenguajes son el rasgo distintivo de las mencionadas publicaciones elaboradas con una aparente completud, transparencia y ecuanimidad.

Es evidente que las herramientas tecnológicas empleadas en los diversos hipertextos electrónicos poseen continuidades o discontinuidades más lógicas y estables que los propios textos. Sin embargo, esto no justifica la omisión de lo que configura y manifiesta la escritura hipermedial en su particularidad y contenido ya que consideramos que **la conectividad en sí misma no nos asegura que la comunicación sea provechosa.**

El principio de la reproductibilidad técnica es el origen, la existencia y permanencia de la difusión de la escritura pero estas nuevas formas, atrapadas en los soportes desarrollados tecnológicamente en su fecha de realización, pueden morir súbitamente por incompatibilidad de los medios comunicacionales si no media la **intención** de actualizar el soporte. La velocidad del progreso tecnológico da cuenta que se escribe sobre arena: cuanto más novedoso, más volátil. La posible repetición de lo fugaz está condicionada hoy a *la actualización permanente del soporte material y virtual.*

La reproductibilidad y/o actualización en segunda, tercera, cuarta, ..*enesima* generación, nos lleva a recordar polémicos debates suscitados en la primera mitad del siglo pasado entre Benjamin y Adorno cuando reflexionaban sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la reproductibilidad de la obra de arte. Sus desarrollos generaron profundas elaboraciones dando lugar a agudos enfrentamientos ideológicos, controversias y polémicas socioculturales propios del absolutismo de la modernidad. Lo “aurático” o “aureolar” hoy se ha invertido, el poder de circulación de la obra a través de los mercados le otorga un nuevo “brillo” que depende de su cotización. El “consumo del arte” en cualquiera de sus lenguajes es tema estratégico para la economía globalizada. Sin embargo, en estos tiempos es necesario reactualizar algunas de estas cuestiones con probados antecedentes históricos, para poder revisar con responsabilidad y discernimiento crítico la sobreabundante y variada oferta de “objetos artísticos, hipermediales, multimediales, etc., en especial cuando se trata de utilizarlos en el contexto educativo

Podemos observar específicamente, que la escritura hipermedial se constituye en un lenguaje que se enriquece en los diversos productos a partir de las posibilidades tecnológicas y las capacidades creativas de los realizadores, potenciadas a través del trabajo interdisciplinario.

Este lenguaje que se nutre de lo audiovisual no es cine ni televisión en lo tradicional del término. Por lo tanto, implica un tratamiento simultáneo de lo verbal y no verbal escrito y oral teniendo en cuenta las posibilidades interactivas del destinatario y del soporte tecnológico. Es en esa conjunción compleja donde se constituye su originalidad.

El desarrollo de esta complejidad demanda investigación, creación, desarrollos teóricos y resoluciones tecnológicas que fundamenten el diseño del producto hipermedial.

En principio, es necesario elaborar otras formas de relación con el conocimiento y ponerlas en acción:

“Podemos diagnosticar, en la historia occidental, el dominio de un paradigma formulado por Descartes. Descartes ha separado, por una parte, al dominio del sujeto, reservado a la Filosofía, a la meditación interior y, por otra parte, al dominio de la cosa de lo extenso, dominio de conocimiento científico, de la medida y de la precisión (...) Ha separado cada vez más ciencia y Filosofía. Ha separado la cultura que llamamos humanista, la de la literatura, la poesía, las artes, de la cultura científica.

La primera cultura, fundada sobre la reflexión, no puede alimentarse más en las fuentes del saber objetivo. La segunda cultura, fundada sobre la especialización del saber, no puede reflexionar ni pensarse a sí misma.

*El paradigma de simplificación (disyunción y reducción) domina a nuestra cultura hoy, y es hoy que comienza la reacción contra su empresa.*³⁶

3.3. Las propuestas

*“Entre los valores que quisiera que se transmitiesen al próximo milenio figura sobre todo éste: el de una literatura que haya hecho suyo el gusto por el orden mental y la exactitud, la inteligencia de la poesía y al mismo tiempo de la ciencia y de la filosofía, como la del Valéry ensayista y prosista”*³⁷

El papel fundamental del artista, del diseñador y, por qué no, del educador en el contexto de un poder y acceso tecnológico ilimitado es no olvidar y a la vez indagar en la historia y producción sociocultural. Será entonces la tarea:

- **Trascender la mera información y rescatar todo aquello que a veces no está en los “grandes” relatos históricos y que se constituye en una trama abierta, delicada que sostiene el hacer del “tiempo sin tiempo” de la creación.**
- **Alertar desde la propia trama sobre todo lo que se ha configurado y continúa desarrollándose como “barbarie cultural”...**

En setiembre del 2001 los hechos de terrorismo internacional, globalizadamente informados, continúan reactualizando la perspectiva adorniana creando zozobra e inseguridad creciente.

“No se podrá, por lo demás, rechazar la consideración que el invento de la bomba atómica, que literalmente de un golpe puede extinguir a cientos de miles, pertenece al mismo contexto histórico del genocidio. Hoy suele denominarse explosión demográfica al repentino crecimiento demográfico: parece como si la fatalidad histórica hubiera preparado para la explosión demográfica también antiexplosiones, la muerte de poblaciones enteras. Esto sólo

³⁶ MORIN, E. (1994) *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa. pp. 109-110.

³⁷ CALVINO, I (1989) *Seis propuestas...*o.c. p.133

para indicar hasta qué punto las fuerzas contra las que uno tiene que luchar son aquellas del curso de la historia universal” (T. W. Adorno)³⁸

La aparente homogeneidad dentro de las épocas y estilos, enunciada por la académica historia tradicional del arte, es un falso orden de jerarquizaciones culturales y una serie de universalismos impuestos por *unos* en detrimento de *otros*, que los revisionismos actuales ponen de manifiesto.

Un camino abierto por las vanguardias del siglo XX, reafirmado en sus modalidades metodológicas tanto en el pensamiento de Benjamin como de Adorno, es el de “ver” el pasado sin el reduccionismo homogeneizante y continuo de los grandes paquetes estilísticos (por ejemplo: Renacimiento, Barroco, Clasicismo, etc.). Indagar puntualmente en lo que la tradición muchas veces dejó fuera porque no estaba visiblemente dentro (o no era bueno que lo estuviera), analizar los recursos técnicos compositivos e interpretativos en cualquiera de los lenguajes artísticos, la transformaciones de las obras en el tiempo, hipotetizar condiciones de producción y actuales condiciones de reproducción y recepción de los discursos, poner en evidencia la multiplicidad y diversidad que coexisten en determinados momentos históricos para que iluminen la discusión del presente, **es un cambio fundamental en la concepción de la mirada histórica.**

“Sobre la construcción del material musical, con todas sus consecuencias respecto a la realización total, se alzó por vez primera Schönberg. No fue por azar que su hallazgo partiera del conocimiento preciso de las bases originales: que la modificación de las obras deba surgir dialécticamente de una fidelidad a las mismas. Así hizo tocar el Cuarteto en fa menor de Beethoven en su versión metronómica original, estableciendo no sólo la forma de cada movimiento, sino la del conjunto, sobre todo la correspondiente entre el primero y el último”³⁹

Este cambio conceptual es básico para poder abordar seguidamente nuestra propuesta sobre valores a considerar sobre la lectura y escritura hipermedial:

LEVEDAD

³⁸ Citado en GEYER, C. F. (1985) *Teoría crítica: Max Horkheimer y Theodor W. Adorno*. Barcelona – Caracas: Alfa. p. 138

³⁹ ADORNO, T. W., (1984) “Nuevos tempi” en *Reacción y progreso y otros ensayos musicales*, Barcelona: Tusquets. p. 48.

La levedad de las imágenes y de la escritura que pondera Calvino, a través del análisis de trozos literarios de escritores de distintas épocas, no implica superficialidad o falta de compromiso sino que se asocia con la precisión y la determinación en contraposición a lo azaroso y frívolo.

“...Existe una levedad del pensar así como todos sabemos que existe una levedad de lo frívolo; más aún, la levedad del pensar puede hacernos parecer pesada y opaca la frivolidad.”⁴⁰

En el discurso hipermedial, evitar el exceso de peso, de sobrecarga de imágenes, sonidos, textos verbales que se suman redundantemente, no es sólo un problema de peso de archivo para la transmisión de datos, que en definitiva gracias a los avances tecnológicos de ancho de banda y los siempre más veloces procesadores deja de serlo, sino que se trata de la composición del sentido en el contenido: **de la elaboración del pensamiento puesto en discurso, de lo efectivo de dicha composición que entrama los diversos lenguajes sugiriendo otros niveles de percepción.**

“Apenas se asoma a los versos de los poetas, la luna tiene siempre el poder de transmitir la sensación de levedad, de suspensión, de silencioso y calmo encanto. El milagro de Leopardi fue quitar al lenguaje el peso hasta que se asemejara a la luz lunar”⁴¹

No se trata sólo de poesía, sino de recuperar un sentido de la lectura y escritura no hipersaturado.

Es agotador leer textos hipermediales que parecen el plato de un cliente de “fastfood”, hay de todo y mezclado en demasía. Se pierden los sonidos, las palabras, el color, las formas, el placer sensible. Se deglute sin mirar y al mismo tiempo, sin darse ningún tiempo. Surge entonces una sensación de saciedad que después se hace vacío y olvido. Todo esto generalmente atravesado por un insostenible dolor de cabeza y sensación de pesadez.

Pero ya tenemos una larga experiencia en deglución audiovisual por lo cual nuestro sentido crítico y la posibilidad de elaboración de otros marcos teóricos se constituye más bien en una rareza. Inmersos en los discursos televisivos no tomamos conciencia de que:

“La televisión fragmenta la información en segmentos mínimos y a menudo

⁴⁰ CALVINO, I. (1989) *Seis propuestas...*o. c. p.22

⁴¹ CALVINO, I (1989) *idem..*o.c. p. 36-37

desconectados, apretujándolos todo lo posible en el menor tiempo posible. Nosotros completamos el cuadro, haciendo generalizaciones instantáneas a partir de unos pocos indicios. Al mismo tiempo, los programadores y editores han aprendido a sacar partido a nuestra preparación para llenar los huecos. Esto no implica que estemos dando un sentido; simplemente estamos componiendo imágenes⁴².

Dar sentido de manera reflexiva es algo completamente diferente, que no parece esencial para la mayoría de las propuestas audiovisuales. Se instala nuevamente la discusión sobre si esto tiene que ver con el medio televisivo o en un marco más general lo multimedial en sí (propio de la llamada cultura "light"), en contraposición a otras formas más tradicionales como el libro impreso. La cuestión es no llegar a reduccionismos ni a anulaciones mutuas. Las diversas formas de pensamiento y percepción están estrechamente ligadas a modalidades culturales que son aún más complejas:

...."el hecho de que la música se escribe ha llegado a dominar el sonido y reducir a un rango de segunda clase las formas espontáneas tradicionales. La oposición entre la escritura y la música es casi biológica, mientras la primera toma el control del cerebro, el sonido organizado toma el control sobre todo el cuerpo...

Una mente entrenada en el alfabetismo tiende a procesar información en pensamiento más que en acción. Cuando piensa, la mente alfabética procesa en palabras más que en imágenes. Dentro de esas palabras y frases, la mente alfabética se organiza en conceptos más que en metáforas.⁴³

Diversos estudios sostienen que el pensamiento oral permanece muy cercano a la esfera vital humana y que la escucha oral busca imágenes más que conceptos, personas más que nombres. Por lo expuesto, la construcción del sentido se organizaría alrededor de imágenes vívidas actuando en el contexto.

Actuales investigaciones en el campo de la percepción sostienen que la visión necesita dieciocho veces más energía que la audición y que la visión ocular frontal apoya y estimula la especialización de la atención y tiende a eliminar cualquier otra percepción que no tenga relación con esa focalidad.

En la oralidad, la intención y el énfasis se transmiten ampliamente con la entonación, volumen, longitud y otros valores orales y tonales. La escritura en cualquiera de sus géneros, la publicidad impresa y los carteles no significarían si no

⁴² KERCKHOVE, D. de (1999) *La piel de la cultura...*o.c. p. 44

⁴³ KERCKHOVE, D. de (1999) *idem...*o.c. p.136

intentaran recuperar el poder y los matices de la entrega oral, traducidos al formato visual.

En lo hipermedial convergen dos grandes líneas, por un lado nuestra tradición alfabética y por otro la existencia de la oralidad presente en nuestra capacidad de lectura audiovisual. Necesitamos deslizamientos, navegaciones, modulaciones entre las distintas formas de expresión. No solo pensamos con palabras, hay posibilidades de construcción de sentido pluridimensionales que nos involucran sensiblemente y que permiten diversos acercamientos al “paquete textual” enriqueciéndolo en su intertextualidad.

La levedad que sería deseable en un texto hipermedial sería el justo equilibrio en los deslizamientos entre los diferentes lenguajes, el gran artificio del arte que hace desaparecer la conciencia de la “pesadez” de las técnicas empleadas, otorgándole al texto una “espontánea naturalidad”...

*“A la precariedad de la existencia de la tribu –sequías, enfermedades, influjos malignos- el chamán respondía anulando el peso de su cuerpo, transportándose en vuelo a otro mundo, a otro nivel de percepción donde podía encontrar fuerzas para modificar la realidad... Creo que este nexo entre levitación deseada y privación padecida es una constante antropológica. Este dispositivo antropológico es lo que la literatura (**la expresión artística**) perpetúa”.*⁴⁴

RAPIDEZ

*“Rapidez de estilo y de pensamiento quiere decir sobre todo agilidad, movilidad, desenvoltura, cualidades todas que se avienen a una escritura dispuesta a las divagaciones, a saltar de un argumento a otro, a perder el hilo cien veces y encontrarlo al cabo de cien vericuetos”*⁴⁵

Navegar hipermedialmente quizás tenga que ver con esta forma de divagación que permite acercarse al argumento alejándose aparentemente del mismo. Esto es propio del pensamiento “aspectal” al que ya habíamos definido como la reflexión que distingue y vincula los varios aspectos de una asunto deteniéndose morosamente en cada detalle conceptual o empírico, integrándolo con algunos otros.

⁴⁴ CALVINO, I. (1989) *Seis propuestas...* o. c. p. 39 (negritas agregadas por la autora)

⁴⁵ CALVINO, I. (1989) *idem...* o. c. p.59

El poder situarse en un horizonte más amplio cuidándose de los reduccionismos y “bloques” de pensamiento no se constituye por azar, pero sí necesita de una “fluida movilidad”.

Las tensiones entre lo particular y lo general se suscitan en las “divagaciones” del pensamiento. El conocimiento nunca es estático en sus relaciones, recordemos que todo texto discursivo da cuenta de la infinidad de huellas que lo conforman.

La problemática se plantea si al cabo de cien vericuetos nos enredamos en el hilo de tal manera que perdemos el modo de reencontrar el sentido o si, dueños de una razón arrogante y aferrados a nuestras “universales” certezas, no vemos la multiplicidad de caminos que cada texto nos muestra.

Necesitamos de una movilidad diferente, ausente en la cultura del zapping, donde tanto cambio veloz en realidad sólo construye un vacío homogéneo.

El orden abierto del hipertexto plantea zozobra, podemos operar con la mentalidad del zapping o con la rapidez de la aparente morosidad del pensamiento aspectal. No es la velocidad de interconexión de los textos (el salto rápido e indefinido por los links) el aspecto relevante de la cuestión, dicha velocidad de los sistemas ya no se hace consciente porque se ha logrado la instantaneidad. Hemos “naturalizado” una velocidad ajena a nuestros tiempos vitales y eso afecta profundamente nuestros comportamientos. Nos cuesta cada vez más detenernos a observar “*el andar de la luna*”...

Las TIC en principio fueron admiradas por su velocidad y el hipertexto por su gran capacidad de conectividad de la información, pero ahora es necesario observar que la velocidad tecnológica y la conectividad no son sinónimo de rapidez y desenvoltura de pensamiento.

En el contexto globalizado, los cambios deberán ser cualitativos en otros niveles, en realidad todo orden más abierto plantea y abre la discusión a un sinnúmero de interrogantes, la libertad de pensamiento necesita de un marco reflexivo muy amplio y de una educación que respete al otro en su “otredad”. La conciencia de la deficiencia en el entender al otro es fundamental para el intercambio y desarrollo de puntos comunes entre los países y culturas:

“Cuando en el encuentro intercultural (...) se parte con excesiva rapidez de la comprensión recíproca, entonces se pasa por alto la no comprensible diferencia entre las culturas.

Es importante experimentar la diferencia, lo que en cierto modo garantiza la no asimilabilidad del otro, experiencia que ofrece la posibilidad de no medir la cultura foránea de

acuerdo a los estrechos criterios de la propia, a las propias costumbres y actitudes.(...)

La experiencia con lo foráneo relativizan la validez de los patrones propios, especialmente en los jóvenes y a tal inseguridad de identidad se reacciona muchas veces negativamente aferrándose a los estereotipos corrientes. Los estereotipos reducen la complejidad de la situación de encuentro con lo desconocido, que produce miedo, al “firme suelo” de una “seguridad” compartido con otros, que reduce la inseguridad, creando así univocidad y claridad. Sin embargo, al mismo tiempo impiden nuevas experiencias y la ampliación de los horizontes”⁴⁶.

La experiencia de inmediatez en la comunicación será válida sólo a partir de ajustes pacientes y meditados. Será preciso recuperar en la hipermedialidad la máxima concentración que nos brinda la poesía y la ampliación de horizontes en el pensamiento.

“Infinito, Noviembre, tiembla, tiembla en el agua.

Escucháis la voz de la noche?

De qué es la voz de la noche?

Es de agua o es de flor?

Es de flor y agua a la vez”⁴⁷

EXACTITUD

observar que:

“La longitud y brevedad del texto son, desde luego, criterios exteriores, pero yo hablo de una densidad particular que, aunque pueda alcanzarse también en narraciones largas, encuentra su medida en la página única”...

...cada breve texto linda con los otros en una sucesión que no implica una consecuencia o una jerarquía, sino una red dentro de la cual se pueden seguir múltiples recorridos y extraer conclusiones plurales y ramificadas.”⁴⁸

⁴⁶ WULF, C. (1999) “Educación intercultural” En *Educación* Vol. 60. Alemania: Instituto de Colaboración Científica. p. 9

⁴⁷ ORTIZ, J. L. (1989) fragmento de “La noche en el arroyo” en antología *En el aura del sauce*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. p. 51.

⁴⁸ CALVINO, I. (1989) *Seis propuestas...* oc. pp.62-86

Recuperemos la exactitud, la densidad en el justo uso de los lenguajes para acercarnos a las cosas, presentes, ausentes, reales, imaginarias, con respeto y discreción preservando lo inenarrable, cuidándonos de nuestra vocación fatal a querer comprenderlo todo.

VISIBILIDAD

*“Una película es el resultado de una sucesión de fases, inmateriales y materiales, en las cuales las imágenes cobran forma; en este proceso el “cine mental” de la imaginación tiene una función no menos importante que la función de las fases de realización efectiva de las distintas secuencias...Este cine mental funciona continuamente en nosotros –siempre ha funcionado aún antes de la invención del cine- y no cesa nunca de proyectar imágenes a nuestra visión interior”.*⁴⁹

Hemos sugerido hasta aquí la necesidad de escoger entre las infinitas formas de lo posible y de lo imposible para crear nuevas formas de levedad, rapidez y exactitud de las imágenes generadas por el pensamiento puestas compositivamente en la intencionalidad del discurso.

Consideramos importante conceptualizar a la imaginación como repertorio de lo potencial, de lo hipotético, de lo que no es, no ha sido ni tal vez será, pero que hubiera podido ser y nos preguntamos:

¿Cómo recuperamos la fuerza de las imágenes actualmente fagocitadas “invisiblemente” en un contexto audiovisual sobresaturado?

La televisión abierta, quizás aún el medio más visto, a veces logra sorprender con producciones excepcionales que nos demuestran claramente que la discusión profunda no está en la tecnología en sí o en el formato televisivo, multimedial, cinematográfico, etc., sino en el contenido a comunicar y en las formas de poder que se ejercen en esa comunicación.

Cuando un grupo creativo valora a su público y a lo público, inevitablemente frente a la realidad, sostiene una intención crítica y produce obras que utilizan al máximo las posibilidades tecnológicas y expresivas del soporte elegido socavando en sus discursos el *todo homogéneo*. Es en este sentido que consideramos que “A TV Dante” como el nombre de una diferencia:

⁴⁹ CALVINO, I. (1989) *Seis propuestas...*o. c. p. 99

“Esta miniserie televisiva basada en La Divina Comedia de Dante Alighieri, fue realizada por Peter Greenaway junto con el pintor Tom Phillips. Los ocho cantos del infierno de doce minutos de duración cada uno se emitieron en Gran Bretaña a finales de la década del 80 en horario central. No es una adaptación, sino una versión textual. Es también una pieza de autor desde el punto de vista de los códigos de la imagen y de las obsesiones estéticas y morales de Greenaway, más allá de los aportes de Tom Phillips. Esta es una obra pensada para televisión. Su composición está regida por la estructura del monitor...Como cualquier programa de televisión éste ostenta su cabecera. Cada canto se introduce por un texto lápida. Sobre el fondo estratificado de los nueve círculos desciende, a la manera del ascensor de “Metrópolis” de Fritz Lang, un lote de condenados desnudos que se apiñan en un chroma azul...

...Hay una constante imbricación de intertextos visuales, sonoros y gráficos...Además de la puesta en escena “ad hoc” se procesa un amplio espectro de imágenes de archivo de la más diversa procedencia...Así como Dante se refería constantemente a hechos y personas contemporáneas, aquí se cita constantemente a personalidades y situaciones de nuestro siglo, como anacronismos funcionales...Borges dijo que “el infierno dantesco no es un lugar atroz, sino un lugar donde ocurren hechos atroces”. Este Averno electrónico no resulta ominoso, ni siniestro. Es una especulación intelectual y artística, un hipnótico despliegue de imagen en movimiento, una crítica a nuestro tiempo no exenta de humor, que a fines de los ochenta, a las ocho de la noche, los desprevenidos (o no) telespectadores ingleses vieron emerger, como una catarata cultural, de su altar electrónico hogareño.”⁵⁰

Los debates no están cerrados aunque se transformen los escenarios políticos y sociales y se agreguen más medios tecnológicos para la reproductibilidad y el lenguaje multimedial. Las miradas hoy están en “Internet”, la video esfera continua omnipresente.

La defensa de Benjamin a la tecnología de la reproductibilidad y en especial de las potencialidades del cine, hicieron historia y nos llevan hoy a ver, junto con una innumerable cantidad de producciones valiosas, la realización cinematográfica del cineasta santafesino Fernando Birri (poeta, docente, ensayista, pintor y documentalista), “*El siglo del viento. Un noticiero latinoamericano*”⁵¹ sobre el relato homónimo de Eduardo Galeano. Este film narrado por el propio Galeano, basa su

⁵⁰ Fragmentos del artículo “A TV Dante, el infierno electrónico de Peter Greenaway” de Graciela Taquini. VIDEODROMO I - Muestra internacional de video experimental. Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario, 1999.

⁵¹ “El siglo del viento. Un noticiero latinoamericano” (1999) Dirección: Fernando Birri. Producción: Sur Films / Coproducción ARTE, TVE, CINE OJO, CREA AUDIOVISION, CINEMATECA URUGUAYA.

producción visual en la utilización de títeres y escenografías con una estética propia del arte primitivo latinoamericano y fragmentos documentales de archivo de noticieros cinematográficos y televisivos que muestran hechos y sucesos del siglo XX en América. De manera cercana pero con un sutil y elaborado discurso poético, manifiesta que “*el sueño eterno de la utopía es la revolución*” y logra una recepción por parte del público en la que se recupera la potencialidad comunicativa cinematográfica propuesta por Benjamín y fundamentada por valiosas obras cinematográficas producidas a lo largo del siglo.

Es indudable también que muchas de las críticas de Adorno son válidas y tienen infinitas cantidades de ejemplos en los medios de comunicación y en la recepción del público que las sostienen y las reactualizan. La posibilidad de reproducción de la obra de arte ya no nos sorprende y se manifiesta ilimitada; la diversidad está al alcance de todos pero la industria cultural y/o el actual mercado globalizado la “recortan y homogeneizan” aparentemente respetando las “tendencias” de los consumidores quienes con sus “estrategias plurales e individuales” las configuran. Complejo círculo posmoderno del mercado.

No obstante aún podemos decir que “A TV Dante” y la cinematografía de Greenaway (sólo por nombrar a uno de una larga lista de cineastas contemporáneos) resultan un argumento de **obra de arte que en su propia libertad, da cuenta de la astucia de su propia razón**, con lo que en alguna medida logran, veinte años después, erosionar sutilmente el absolutismo crítico de Adorno con respecto a las obras de arte “dependientes de la tecnología” y además marcan una diferencia dentro del *todo repetitivo*.

Los que producimos creativamente utilizando las nuevas tecnologías, afirmamos de modo metafórico que las posibilidades del “*contracampo*” aún no están agotadas. Además, lo creativo individual no es enemigo de la producción conjunta, en el difícil diálogo entre lo uno y lo otro surge hoy la diferencia y el desafío compositivo. Lo “hermético” y lo “estándar” son los argumentos más poderosos para “preservar la carencia” y a eso resistimos.

Una obra hipermedial, por ejemplo una poesía digital⁵² que podemos ver en nuestra computadora, es decididamente diferente a la audición de un poema recitado por un actor o a la lectura individualizada del texto, pero hay que tener claro que no se pretende reemplazar el uno por el otro. Dado el perfil de lo computacional se puede acceder a todas ellas utilizando el mismo soporte. No obstante, la experiencia directa

⁵² Para una mejor comprensión consultar por ejemplo en la dirección: <http://www.postypographika.com>. “*Abismo*”

de audición de un poema en “vivo” es *única* y siendo factible no se descarta bajo ningún punto de vista. Son todas vivencias posibles y diferenciadas en las que podemos recuperar la experiencia estética profunda e incursionar en diversas modalidades educativas.

La discusión actual sobre cómo se forma un público “experto” y, más específicamente, al docente de las distintas disciplinas de la educación artística, debe tener en cuenta que el reconocimiento de la cultura de origen es insoslayable pero también que en la complejidad contemporánea es importante proponer una serie de procesos de corte reflexivo y no simplemente una infinita continuidad respecto de lo inmediato cotidiano. Es fundamental para poder diferenciar, jerarquizar y recuperar la experiencia estética en cualquiera de los lenguajes expresivos, no perder la **visibilidad interior**. Ampliemos esta idea interpolando al texto original de Calvino *lo sonoro* sólo como ejemplo hacia el todo sensible:

“Hubo un tiempo en que la memoria visual (y sonora) de un individuo se limitaba al patrimonio de sus experiencias directas y a un reducido repertorio de imágenes reflejadas por la cultura; la posibilidad de dar forma a mitos personales nacía del modo en que los fragmentos de esa memoria se combinaban entre sí, ensamblándose de maneras inesperadas y sugestivas. Hoy la cantidad de imágenes que nos bombardea es tal que no sabemos distinguir ya la experiencia directa de lo que hemos visto unos pocos segundos en la televisión. La memoria está cubierta por capas de imágenes en añicos, un depósito de desperdicios donde cada vez es más difícil que una figura (o un sonido) logre, entre tantos, adquirir relieve.

*Si he incluido la visibilidad en mi lista de los valores que se han de salvar, es como advertencia del peligro que nos acecha de perder una facultad humana fundamental: la capacidad de enfocar imágenes visuales (y/o sonoras) con los ojos cerrados, de hacer que broten colores y formas, (sonidos) del alineamiento de caracteres alfabéticos, (musicales) negros sobre una página blanca, **de pensar con imágenes.**”⁵³*

En concordancia con Sarlo (1999), en un marco más general se infiere que la libertad de elección de distintas propuestas culturales como posibilidad abierta a todos y que no todos **deben** elegir necesita de dos fuerzas:

“...estados que intervengan equilibrando al mercado cuya estética delata su relación con el lucro; y una crítica cultural que pueda librarse del doble encierro de la celebración neopopulista de lo existente y de los prejuicios elitistas que socavan la posibilidad de articular una perspectiva democrática.”⁵⁴

⁵³ CALVINO, I. (1989) *Seis Propuestas...*o. c. p. 107

⁵⁴ SARLO, B. (1999) *Escenas de la vida...*o. c. pp. 197- 8.

Sobre políticas culturales, los latinoamericanos asistimos a un amplio repertorio de presencias y ausencias, sin embargo es desde lo público donde aún tenemos (desgraciadamente sólo en algunos sitios) acceso a ver, escuchar, explorar en internet, recorrer gratuitamente o a un costo ínfimo, obras de creadores contemporáneos representativos de distintas vanguardias, de la creación actual y de la tradición, salas públicas, materiales videográficos, bibliotecas, grabaciones, CDROM, etc. y es en esas propuestas donde en particular vivenciamos experiencias estéticas significativas y fundamentales para el hacer educativo donde podemos desarrollar la crítica. Cabe destacar que se presentan como posibilidades abiertas que de otra manera no son accesibles para un amplio público, fundamentalmente por razones económicas.

MULTIPLICIDAD

“...Alguien podrá objetar que cuando más tiende la obra a la multiplicación de los posibles, más se aleja del unicum que es el self de quien escribe, la sinceridad interior, el descubrimiento de la propia verdad. Al contrario, respondo, qué somos, qué es cada uno de nosotros sino una combinatoria de experiencias, de informaciones, de lecturas, de imaginaciones? Cada vida es una enciclopedia, una biblioteca, un muestrario de estilos donde todo se puede mezclar continuamente y reordenar de todas las formas posibles.

Pero quizá la respuesta que realmente corresponde a mis deseos sea otra: ojalá fuese posible una obra concebida fuera del self, una obra que permitiese salir de la perspectiva limitada de un yo individual, no sólo para entrar en otros yoes, semejantes al nuestro, sino para hacer hablar a lo que no tiene palabra, al pájaro que se posa en el canalón, al árbol en primavera y al árbol en otoño, a la piedra, al cemento, al material plástico”.⁵⁵

El sentido en la hipermedialidad se construye desde el concepto de multiplicidad:

- multiplicidad de recorridos y secuencias posibles de lectura
- multiplicidad de autores, de voces
- multiplicidad de lenguajes
- totalidad conjetural, múltiple
- multiplicidad de posibles comienzos y finales
- entrecruzamientos

⁵⁵ CALVINO, I. (1989) *Seis Propuestas...*o. c. pp. 137- 8

La opción de lo múltiple nos enfrenta a la imposibilidad de la completud. La completud es la no verdad, la suma de lo fragmentario.

Lo múltiple parecería indisolublemente ligado a lo fragmentario. Lo intertextual se conforma de fragmentos de textos, nuestro conocimiento es intertextual. Lo fragmentario es válido si se configura como unidad de sentido entramado en otras unidades de sentido que permiten el desarrollo de un pensamiento ético que atiende a la complejidad de variables. La complejidad es lo múltiple pero no siempre es posible reconstruir lo fragmentario.

Actualmente en la Argentina nos encontramos inmersos en un contexto donde lo fragmentario está a tal punto tan disperso que se hace evidente la imposibilidad de construcción de sentidos globales:

“En la sociedad donde vivimos, el individualismo, el retiro de la esfera pública, la baja credibilidad de los políticos y de las instituciones políticas, la corrupción..., y la crisis de la escuela como espacio de redistribución simbólica, producen un efecto de dispersión que no puede confundirse con pluralidad de centros dinámicos, y una pobreza de sentidos globales que no puede confundirse con autonomía de los individuos”.⁵⁶

Al preguntarnos básicamente desde nuestro rol docente cómo situarnos ante esta realidad globalizada, múltiple y fragmentaria, nos encontramos con que el desafío está en la lucha contra lo disperso. La dispersión es corrosiva para la multiplicidad, quizás deberíamos tender a una educación que desarrolle el pensamiento “aspectal” como posible perspectiva en la complejidad de lo múltiple, se trataría de:

Poder construir éticamente sentido en la fragmentación navegando por la multiplicidad.

Hemos citado en este capítulo a Benjamín y a Adorno, sus desarrollos pueden distinguirse y muchas veces confrontar, pero a la vez podemos comprender aspectos que les son comunes aunque en la superficie son expuestos con estilos diferenciados. Retomando el sentido de lo clásico y aludiendo a lo compositivo como síntesis de lo expuesto, recordamos que:

“En mayor medida que Brecht, Lukács o Marx, Benjamin y Adorno entendían (y así se observa en sus hábiles ensayos) que la forma es “la articulación final de la lógica más profunda

⁵⁶ SARLO, B. (1999) *Escenas de la vida posmoderna...o. c.*

del contenido mismo”(Jameson), un entendimiento que les permitía trascender el debate vacío entre las teorías formalistas y sociológicas del arte”⁵⁷

⁵⁷ LUNN, E. (1986) *Marxismo y Modernismo. Un estudio histórico de Lukács, Brecht, Benjamín y Adorno*. México: Fondo de Cultura Económica. p. 277

MULTIPLICIDAD

“Lo que toma forma en las grandes novelas del siglo XX es la idea de una enciclopedia abierta, adjetivo que contradice desde luego el sustantivo enciclopedia, nacido etimológicamente de la pretensión de agotar el conocimiento del mundo encerrándolo en un círculo. Hoy ha dejado de ser concebible una totalidad que no sea potencial, conjetural, múltiple.”⁵⁸

⁵⁸ CALVINO, I (1989) *Seis propuestas...*o.c. p. 131

CAPÍTULO 4

El contexto educativo actual

La contemplación de las estrellas...

“...Esta noche el cielo parece mucho más atestado que cualquier mapa; las configuraciones esquemáticas resultan en la realidad más complicadas y menos netas; cada racimo podría contener el triángulo o la línea quebrada que estás buscando; y cada vez que vuelves a alzar los ojos hacia una constelación, parece un poco diferente.”⁵⁹

Hemos tratado de acercarnos con sentido crítico a algunos aspectos de la producción multimedial a la que hoy podemos acceder con distintos soportes. En el capítulo anterior definimos las características relevantes -en lo básico- de un texto hipermedial:

- Virtual
- Orden abierto, no linealidad
- Interacción de lenguajes verbales y no verbales para la construcción de sentido
- El lector puede ser también coautor
- Intertextual, múltiple

A la vez planteamos cinco valores a tener en cuenta en la mirada crítica o para la composición de dichos textos, al reflexionar a partir de las *“Seis Propuestas para el próximo milenio”* de Calvino.

En este capítulo nos proponemos explicitar aspectos conceptuales relacionados con la enseñanza y con el aprendizaje de la música. Trataremos también la problemática de transformación del “torrente de información” para la construcción de conocimiento con fundamentos éticos, plurales y públicos. Las perspectivas a desarrollar no pretenden ser cerradas ni únicas y, justamente, se enriquecerán en las acciones que cada educador musical lleve a cabo frente a su realidad áulica tanto en las modalidades virtuales como presenciales.

⁵⁹ CALVINO, I. (1985) *Palomar...*o.c. p. 51.

...“La profesión democrática (del docente) es la mediación que puede hacer de la educación un derecho, en vez de una mercancía o una imposición; la que ha de convertir los centros de enseñanza en escuelas públicas, en vez de privadas o estatales; la que debe transformar las organizaciones escolares en sistemas flexibles y abiertos, en vez de montones desordenados de individuos o burocracias más o menos petrificadas; la que puede poner en marcha la sinergia entre los recursos personales, organizativos y comunitarios con que hacer frente a la diversidad y el cambio en la educación; en suma, la que debe lograr que el sistema educativo sea o se acerque a ser un verdadero servicio público, en vez de dejarlo a la dinámica del estado o del mercado”⁶⁰

4.1. El arte como disciplina

En un primer nivel de aproximación, podríamos afirmar que entre los **enfoques más frecuentes de la problemática** de la enseñanza del arte (en sus distintas disciplinas) se podrían enunciar básicamente cuatro tipificaciones, que permiten señalar algunas versiones parciales y empobrecidas de la educación artística:

“...se ha puesto el énfasis en la producción, dotándose a los alumnos de tiempo y materiales y dando lugar a su libre exploración y utilización,

se ha puesto el énfasis en la idea de “cultura artística, centrándose la enseñanza en un encuadre histórico-teórico del consumo cultural,

se ha puesto el énfasis en la enseñanza de ciertas versiones escolarizadas de los productos de las disciplinas que componen el área de educación artística, que han acabado por convertirse en artefactos,

se ha puesto el énfasis en el aporte de la educación artística a la formación de la nacionalidad.”⁶¹

En la historia de la educación musical, por ejemplo, estos enfoques se manifestaron claramente como teorías pedagógicas y acciones didácticas a partir de la instrumentación de distintos métodos en boga cuyos objetivos privilegiaban casi exclusivamente algún aspecto de lo musical ignorando otros no menos importantes. Estos planteos limitados en sus teorías y sesgados en la práctica, contribuyeron en

⁶⁰ FERNANDEZ ENGUITA, M. “A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿Liberal, Burocrático o Democrático?” en *Revista Iberoamericana de Educación...* o. c. p. 62

⁶¹ TERIGI, F (1998) “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar”. Cap. I de *Artes y escuela*. Buenos Aires: Paidós. p. 58.

gran medida al empobrecimiento de una comprensión y posibilidad expresiva más plena y plural.

El aprendizaje es un tiempo lúdico de la apropiación de lo enseñado que establece una relación dialéctica con creatividad y disciplina.

“La escuela pierde significación social cuando para aprender saberes y conocimientos, es necesario no ser el sujeto que se es, es decir inteligencia encarnada, y por lo mismo histórica, razón cultural, y por lo mismo, plural.”⁶²

Quien ha vivenciado alguna experiencia reduccionista ubicada en cualquiera de las tipificaciones nombradas, es posible que se sienta verdaderamente desilusionado y muchas veces “artísticamente incompetente” con relación a su expresión en diversas situaciones. Pareciera entonces, que existe cierto vacío y descreimiento con respecto a la posibilidad de aprender disciplinadamente arte en la escuela. Sucede que pocas veces queda claro qué se entiende en el contexto educativo sobre ser “artísticamente” competente. ¿Se desarrollan capacidades expresivas, comunicativas, analíticas, etc., se construyen o simplemente se “entrena” determinado modo de actuación? Encontramos nuevamente un término que colapsa en las rutinarias prácticas educativas, que se vacía de contenido ya que no se lo integra al marco teórico que lo sustenta.

Se escuchan entonces frases oclusivas, simplificaciones como “Yo no soy un artista” o “La escuela no forma artistas”, postura que automáticamente banaliza y descalifica toda acción o justifica la “no acción” o relega a último lugar a las asignaturas artísticas. Tampoco la escuela forma físicos, matemáticos, biólogos, etc., sin embargo siempre se le pide mayor profundización y calidad de enseñanza y aprendizaje en dichas áreas.

Cómo se enseña y cómo se aprende, qué procesos básicos involucra la educación musical en el ámbito disciplinar serán aspectos a desarrollar a partir de dos ejes básicos:

- 1) La **no linealidad** de los procesos que involucra la construcción del aprendizaje musical.
- 2) La **transferencia** de los conocimientos aprendidos.

⁶² CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones de educar...*o. c. p. 54

- **La no linealidad:**

Un concepto importante para reflexionar sobre la educación artística es el de la **no linealidad de los procesos de aprendizaje**.

Básicamente, entendemos que una gradualidad y secuenciación de contenidos, demasiado estricta en cuanto a niveles de complejidad supuestamente uniformes para todos los sujetos, no es una propuesta que atienda a las singularidades y mucho menos a un contexto culturalmente diverso. En tal sentido, por ejemplo, muchos de los materiales bibliográficos elaborados para la educación musical que se presentan como metodologías específicas, deberían ser cuidadosamente revisados a la luz de un enfoque pedagógico actualizado que dé cuenta sobre la concepción de sujeto de aprendizaje, el rol del docente y la relación con el tipo de secuenciación que plantean estas metodologías de enseñanza.

Proponemos abordar críticamente confusas interpretaciones “heredadas” de la teoría piagetiana que circulan en algunos ámbitos docentes (con peso fundacional) y que se configuran muchas veces en problemáticas oclusivas para pensar la intervención docente en el contexto multicultural.

Estas interpretaciones, derivadas de una mala divulgación o de lecturas no científicas y reduccionistas, esbozan un modelo de niño universal que secuenciado casi matemáticamente en su desarrollo, vivencia delimitadas etapas que de manera categórica dan cuenta de lo que el niño es o no capaz de hacer, dentro de un esquema totalmente lineal de procesos.

Es poco frecuente entre los docentes tener en cuenta que, aproximadamente desde la década del 80 en nuestro país, comenzaron a cobrar mayor importancia las aportaciones de otros pensadores como Jerome Bruner, M. Bajtin, L. Vygotsky que paralelamente a los estudios realizados por J. Piaget o incluso antes, exponen conceptos muy importantes en el campo del lenguaje, la psicología y la comunicación, relacionados con la construcción de sentido del niño, la semiosis social y la cultura.

Estos estudios postulan que, desde muy temprana edad, el niño **opera construyendo hipótesis** directamente vinculadas a su **contexto social y cultural**, lo cual implica procesos de pensamiento muy complejos interrelacionados a la acción que le permiten entre otras cosas construir estructuras de sentido, desarrollando el lenguaje verbal y otros como medios de comunicación y expresión. En concordancia con J. Bruner (1984) decimos que el niño aprende lo que se puede hacer con el lenguaje al tiempo que lo utiliza en las situaciones organizadas por el adulto.

Esta síntesis compleja de acción, pensamiento y lenguaje interactuando con el contexto social, nunca podría ser objetivada y analizada si se concibe al niño recortado

en un esquema simplificado que desconoce las capacidades que le permiten operar a partir de procesos múltiples y de interacciones permanentes con dicho contexto.

“Según J. Piaget, entre los dos y siete años el niño emite un monólogo que acompaña a la acción. Monologa mientras juega solo, mientras resuelve una situación problemática, a esto lo llamó habla egocéntrica ya que desde su punto de vista indicaba un tránsito de la fase autista hacia el pensamiento socializado. La fase del habla egocéntrica indicaba la incapacidad del niño para coordinar todavía la perspectiva propia con la ajena, de cambiar el marco de referencia. Sería, entonces, una etapa de socialización incompleta.

La apreciación de L. Vigotski sobre este fenómeno fue diferente. La socialización no es progresiva. La función primordial del lenguaje es la comunicación. Por lo tanto, el primer lenguaje del niño es esencialmente social. No “se convierte” en social después de haber sido otra cosa. Cuando el niño se habla a sí mismo reproduce pautas de interacción social. En su esquema de desarrollo, el lenguaje es primero social, después egocéntrico y más adelante interiorizado. La dialogicidad del habla social no se pierde en el monólogo, ni se habrá de perder en el lenguaje interior. Ontogenéticamente, el lenguaje es un instrumento de comunicación. Esta es su función principal, y sobre ella se modelan las demás.”⁶³

Específicamente en el plano de lo sonoro musical el musicoterapeuta Gustavo Gauna se expresa así:

“Lo mismo que en el proceso de adquisición del lenguaje, escucharse es la vía de objetivación por la cual el niño que se escucha a sí mismo, se capta desde afuera y por lo tanto es capaz de ajustar cada vez mejor una expresión en la que encontrarse reflejado. Dicha expresión, sin embargo, se debe también a la presencia de otro en quien “suscitar”. Así, desde el puro escalón de la expresión emocional, se comienza a desarrollar un progresivo despliegue de actitudes que involucran el esfuerzo intelectual y las lógicas estructurantes de un discurso que, desde su inicio, apunta al propio reflejo y, en este sentido, a la propia salud y bienestar”⁶⁴

4.1.1.1. La comunicación como conjunto expresivo de lo verbal y no verbal

“La construcción del capital cultural y el enriquecimiento psíquico que el sujeto alcanza en su interacción con el semejante en el espacio escolar, habilitan la oportunidad para una

⁶³ SILVESTRI, A.; BLANCK, G. (1993) *Bajtín y Vigotski : la organización semiótica de la conciencia*. España: Antrhopos. p. 36

⁶⁴ GAUNA, G. (1996) *Entre los sonidos y el silencio*”. *Musicoterapia en la infancia: clínica y teoría*. Argentina: Artemisa. p. 35

inscripción social satisfactoria” 65 (...) “Potenciar la actividad representativa e incrementar las relaciones dialógicas consigo mismo y con los otros, es otro de los objetivos sobresalientes que tienen las intervenciones del maestro en el interior de la dinámica escolar” 66

Si bien en el plano del lenguaje verbal no quedan dudas sobre la función comunicativa del mismo, el panorama es más complejo cuando se refiere a aquellos lenguajes cuya relación con lo verbal es más confusa. La música, la danza o la pintura son producciones culturales con características muy específicas que hacen difícil la generalización. Todas ellas se adquieren, como el lenguaje, en la interacción con la sociedad, en la activa inmersión en el mundo de la creatividad cultural. ¿Conforman al internalizarse una trama semiótica propia de igual modo que el lenguaje verbal configura la trama lingüística de la conciencia?

“La música es una lengua que no tiene palabras, esa lengua posee sus caracteres elementales, los sonidos (sonemas); se compone de frases que comienzan, se interrumpen y terminan; pero entre los sonidos y las frases no hay nada. La música ignora lo que es el diccionario: si bien la lengua hablada puede expresar la misma idea cambiando el orden de las palabras o con palabras diferentes, esto resulta imposible en música. Los sonidos no son la expresión de la cosa, son la cosa misma” 67.

La pertinencia de este tipo de analogías es un tema aún conflictivo dentro de la semiótica. Si bien hay músicas que tienen relación con alguna expresión convencional de significados (secciones de música descriptiva, programática, representativa, etc.) pueden también no significar nada, privilegio vedado al lenguaje verbal.

“La situación de las artes visuales es básicamente distinta. No presentan –como la música- un lenguaje de organización estandarizada, pero las imágenes sí expresan en general significados. Aunque pueden no expresarlos, como en el arte abstracto. Y estos significados, cuando existen son difíciles de definir: las imágenes no consisten, como en el lenguaje verbal, en una forma de expresión altamente convencionalizada, con asignación de significados convencionales” 68

⁶⁵ SCHLEMONSON, S. (1996) *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz. p. 65

⁶⁶ SCHLEMONSON, S.(1996) *Ídem*. p. 52

⁶⁷ LÉVI-STRAUSS, C (1994) *Mirar, escuchar, leer*. Buenos Aires: Ariel. p. 100

⁶⁸ SILVESTRI, A., BLANCK, G. (1993) *Bajtín y Vigotski ... o.c.* p. 77

En este punto sería interesante observar aspectos del uso de imágenes musicales y visuales en el discurso publicitario, o en diversos contextos comunicativos audiovisuales (convencionalizados culturalmente) basados en la conjunción de lo verbal y no verbal. Es importante destacar que dichos discursos también aluden a lo inefable de esas imágenes sonoras y visuales y esta integración de lenguajes en permanente cambio, es un aspecto culturalmente interesante que la educación artística no debe dejar de lado.

Las producciones artísticas audiovisuales que utilizan sólo imágenes y sonidos no verbales son un ejemplo claro de la gran “inconsistencia” del significado de las imágenes visuales a partir de las relaciones sincréticas de sentido posibles de crear ante la presencia del sonido.

Entonces, frente a todas estas manifestaciones (música, danza, artes plásticas, video, etc.) se suscitan en nosotros asignaciones de sentido. Estos posibles sentidos se construirían a partir de relaciones que establece el sujeto, entramadas en distintos aspectos de la semiosis sociocultural. Relaciones múltiples que involucran lo anímico, lo afectivo, lo emocional, lo estético: al establecer comparaciones basadas en grados de continuidad o ruptura con respecto a otros textos, al tratar de crear una codificación potencial, posibles herramientas que permitan adueñarse interiormente del objeto.

La pregunta nodal sería:

¿Cómo se vinculan en la conciencia estos enunciados no verbales con los enunciados verbales?

“Desde el punto de vista ontogenético, la adquisición de habilidades y conocimientos artísticos necesita indudablemente del auxilio de la palabra”⁶⁹.

Por medio del lenguaje verbal el sujeto se pone en contacto con el saber de su sociedad pero luego cabría preguntar si los conocimientos son autónomos funcionando al margen de lo verbal.

A partir de múltiples investigaciones en el campo de la neuropsicología se podría afirmar que:

“El lenguaje verbal no es el único participante de la conciencia. Y, aunque existan como procesos independientes psicológica o neuropsicológicamente hablando, el pensamiento verbal, visual y musical se conectan en múltiples e inagotables formas. El dominio de una u otra forma varía de persona a persona, y cambia a través de su vida. Los estudios transculturales demostraron también, que hay ciertos patrones, históricamente conformados, que difieren de

⁶⁹ SILVESTRI, A., BLANCK, G. (1993) *Bajtin y Vigotski ...* o.c. p. 78

una cultura a otra, en los que se detecta distinto grado de predominio entre lo visual y lo verbal (John Steiner, 1985)⁷⁰.

Es posible, entonces, reconocer la existencia de procesos de pensamiento visual y musical en los que no interviene el lenguaje verbal sin embargo aunque se esté trabajando por ejemplo, exclusivamente con material musical, el lenguaje verbal no deja de estar presente en la conciencia a partir de la reflexión sobre la propia creación, o la pertinencia de tal o cual enfoque interpretativo, orgánicamente entretrejido, corrigiendo y dirigiendo el trabajo compositivo y/o interpretativo.

“Las interacciones que plantea una actividad compositiva musical, donde se gestan múltiples problemas técnicos específicos, que se relacionan fundamentalmente con un manejo creativo y equilibrado de los recursos y materiales sonoros, se ajusta efectivamente a una propuesta donde la utilización de la tecnología digital puede colaborar eficazmente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la música. La transferencia de estas experiencias hacia otras áreas es el desafío del educador, ubicado desde una perspectiva que facilite la integración de las vivencias y no desde una óptica funcionalista donde la preocupación por alcanzar el conocimiento que deviene de las ciencias (jerárquicamente más importante para muchos) sea el único justificativo para plantear la composición musical utilizando la computadora.”⁷¹

Por lo expuesto se puede advertir que, concebir estrategias de enseñanza y de aprendizaje en el área de educación musical basadas en la creación compositiva, la exploración, el análisis y la interpretación a partir de la integración de los conocimientos y experiencias que posee el sujeto, es una alternativa que se entrama en una perspectiva teórica elaborada principalmente con aportes provenientes de J. Bruner, Bajtin, Luria, Vygotsky y de principios de la educación intercultural.

Este desarrollo de los lenguajes (verbal y no verbal) tiene un sentido profundo como acto comunicativo, podemos advertir que, tal como lo concibieron estos pensadores y al observar la actual complejidad de nuestra sociedad globalizada, dicho desarrollo estaría limitado si los sujetos fuesen discriminados por su origen y pertenencia a un grupo cultural. En el actual contexto multicultural, esto conlleva a una condición de marginalidad; si la sociedad en su conjunto no plantea éticamente establecer relaciones interculturales, circularán profusamente lenguajes,

⁷⁰ SILVESTRI, A., BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski ...* o.c. p. 79

⁷¹ SAN MARTIN, P. (1997) *Educación Artística y Tecnológica: La Expresión Sonora y la Computadora. Nivel Inicial*, E.G.B. Argentina: Homo Sapiens. p 38

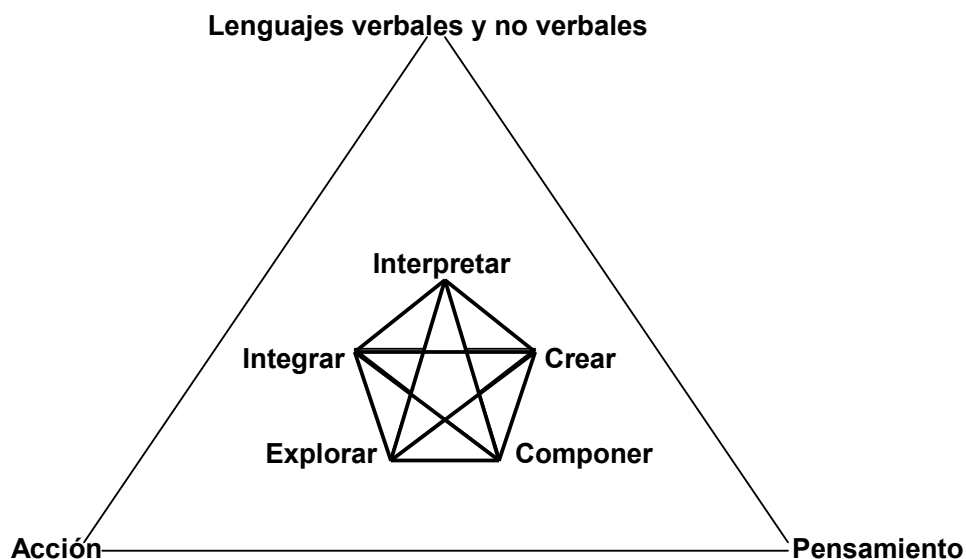
simbolizaciones, codificaciones; tramas de significados que darán cuenta explícitamente de *la ausencia profunda de intencionalidad comunicativa y dialógica con el otro*.

La cognición es social, es el proceso por medio del cual los seres humanos construyen, desarrollan sus capacidades cognoscitivas en la medida en que van construyendo el contexto donde las aplican. El uso de la tecnología desarrollada permite la construcción de conceptos y la implementación de inferencias perceptuales que posibilitan el desarrollo cognitivo y de nuevas capacidades. Cultura y tecnología son parte integral del proceso cognitivo.

*“Para la tradición computacional dominante, el punto de partida para comprender la percepción es típicamente abstracto: el problema del procesamiento de la información para recuperar propiedades del mundo predeterminadas. En contraste, el punto de partida para el enfoque de la **percepción-como-acción** es el estudio de cómo el que percibe guía sus acciones en situaciones locales. Dado que estas situaciones locales se modifican constantemente como resultado de la actividad del que percibe, el punto de referencia para comprender la percepción ya no es un mundo pre-dado, independiente del que percibe, sino más bien la estructura sensorio-motriz del agente cognitivo, el modo en que el sistema nervioso une superficies sensoriales y motrices (...) la preocupación esencial de un enfoque de la percepción-como-acción no es determinar cómo se recupera un mundo independiente del que percibe; se trata, más bien, de determinar los principios comunes o las vinculaciones entre el sistema sensorial y el motor que explican cómo la acción puede ser **guiada perceptualmente** en un mundo **dependiente del que percibe**.”⁷²*

En la Educación Musical **construir es: explorar, crear, componer, interpretar, integrar**, procesos que se desarrollan en la acción, el pensamiento y los lenguajes con intencionalidad comunicativa.

⁷² VARELA, F. (1996) *Ética y acción*. Chile: Dolmen ediciones - Granica, p. 19.



**Procesos que interactúan en forma no lineal
en la expresión artística.**

"La construcción que tiene lugar en la cabeza a menudo se ve potenciada si va acompañada de la construcción de algo público "en el mundo": un castillo de arena o un pastel, una casa de Lego o una empresa, un programa de ordenador, un poema o una teoría del universo. En parte lo que quiero decir con "en el mundo" es que es posible analizar, examinar, investigar y admirar el objeto. Esta ahí." 73

- La transferencia de los conocimientos aprendidos.

La concepción de cognición antes explicitada, nos permite comprender el papel de la cooperación en la formación del juicio, la cooperación de los miembros de la comunidad se manifiesta indispensable y se desarrollan entonces criterios de corrección socialmente construidos. Estas normas están implícitas en las prácticas y en general se manifiestan como normas de dependencia epistémica reconociendo a personas con mayor experiencia aceptadas ampliamente en su contexto cultural. La cooperación surge en directa relación con el reconocimiento.

⁷³ PAPER, S. (1995) *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Buenos Aires: Paidós. p. 156

La transferencia de conocimientos se comprende desde la perspectiva de construcción social del mismo y no se debe confundir simplemente con la sumatoria de perspectivas particulares.

Si consideramos el discurso pedagógico actual observamos que en el siglo XX se ha producido una fuerte reestructuración del conocimiento que nos lleva a preguntarnos qué singularidades disciplinares hay que seleccionar y qué conocimientos de la singularidad habrá que introducir y relacionar.

“Un discurso como singularidad es aquel que se ha apropiado de un espacio para darse a sí mismo un nombre exclusivo. Así, por ejemplo, la física, la química, la sociología y la psicología son, a mi juicio, singularidades, y, en efecto, la estructura del conocimiento, en el siglo XIX consistió en el nacimiento y el desarrollo de las singularidades. Estas singularidades produjeron discursos que sólo se referían a sí mismas. Estos discursos tenían muy pocas referencias externas diferentes de sus propios términos y crearon el campo de la producción de conocimiento, pero este campo no sólo tenía que ver con el conocimiento.

En el siglo XX, sobre todo en las cinco últimas décadas, se ha producido un cambio. La clasificación muy fuerte de las singularidades ha sufrido una modificación y ahora nos encontramos, a mi modo de ver, con una regionalización del conocimiento. Con esta expresión me refiero a lo siguiente: una región se crea mediante la recontextualización de singularidades.

Por ejemplo, en la medicina, la arquitectura, la ingeniería, la informática, podemos contemplar el desarrollo de la regionalización del conocimiento.

(...)Las singularidades son inherentes a la producción del conocimiento en el terreno intelectual. Las regiones constituyen el medio de contacto entre el campo de la producción del conocimiento y cualquier campo práctico.

(...) cuando la clasificación se hace más débil, tenemos que hacernos una idea de los principios de recontextualización que construyen los nuevos discursos y el sesgo ideológico que subyace a esa recontextualización. Cada vez que un discurso cambia, aparece un espacio en que la ideología puede actuar. Entre las regiones y las singularidades se desarrollan relaciones de poder nuevas en la medida que compiten para atraer recursos y conseguir influencia”⁷⁴

La acción consensuada inteligente es aquella que sabe reconocer críticamente las fuentes avaladas socialmente como autoridad epistémica, por lo tanto toda crítica o cambio de paradigma se basa en un reconocimiento profundo de la complementariedad de los campos disciplinares y de los cambiantes procesos de regionalización.

⁷⁴ BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España: Morata – Paideia. p. 41

El discurso pedagógico se sostiene en un principio recontextualizador del conocimiento, especializando los significados en relación al tiempo y el espacio. Serializa el tiempo, por ejemplo, transformándolo en edad, pautando “claves” a veces completamente arbitrarias. (BERNSTEIN: 1998)

Retomamos ahora la noción de que en el contexto educativo, el proceso y el producto constituyen dos caras de la misma moneda permitiendo la posibilidad de evaluación y revisión más completa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que no se jerarquizan independientemente sino que se trata de integrar las distintas instancias, y posibilitan su análisis desde un marco pertinente, de lo que dan cuenta en un primer nivel las distintas fases de la acción educativa.

Sin embargo, dicho análisis no debe culminar en esa etapa, es fundamental propiciar la transferencia de esa experiencia a otra similar o relacionada, es allí donde el alumno advierte hasta dónde sus conocimientos le permiten enfrentar la nueva situación y toma conciencia sobre el sentido de lo realizado hasta ese momento.

Esto, aparentemente tan obvio, parece que a veces se “olvida” en las instituciones de educación formal, donde en la práctica la cuestión de transferencia de los conocimientos aprendidos por los alumnos no está presente sistemáticamente dentro de las actividades de las distintas asignaturas y en su transversalidad. En dicha práctica se evidencia un concepto restringido que circunscribe la problemática de transferencia a un futuro lineal fuera del contexto escolar.

Si bien la consolidación del conocimiento se desarrolla en la fase laboral (cualquiera sea), esta fase transferencial también debe ser implementada como tal en el desarrollo de las clases y las evaluaciones. Aprender a evaluar los procesos y los productos para saber qué y a quién buscar para mejorarlos, cambiarlos o enriquecerlos es tarea tanto de alumnos como de docentes.

La construcción de una hipótesis de “navegación” hacia la búsqueda de nuevos conocimientos no es sólo un problema de campo virtual. Y esa búsqueda en la sociedad actual se encuentra cada vez más congestionada. Las comunidades tradicionales sabían claramente quienes eran sus referentes en los distintos saberes, hoy podemos acceder a información y conocimiento distante a través de las TIC pero a veces desaprovechamos o desjerarquizamos nuestros referentes cercanos. Una sociedad que ignora a sus propios creadores, científicos, profesionales, investigadores, no desarrolla profundamente sus capacidades creativas ni cognitivas. Hoy más que nunca, parece ser que la Argentina en su falta de proyecto de desarrollo, expulsa a sus propios referentes. Se han globalizado corporativamente los conocimientos y se promueve, desde la práctica de una economía de vaciamiento, el éxodo de nuestros genuinos profesionales en todas las áreas de desarrollo de

conocimiento. Esto se evidencia en el marcado deterioro que sufre la educación pública y las instituciones oficiales de investigación.

La movilidad de los conocimientos, la adecuación, la educación permanente, son requisitos indispensables en los distintos contextos laborales. Este es uno de los grandes cambios suscitados por el desarrollo velocísimo de las tecnologías digitales. No obstante, el problema de la transferencia de conocimientos no es sólo “un problema de información”, ni de tecnología: es una actitud hacia el conocimiento, hacia lo público, dependiente del discurso político donde se configura un proyecto de sociedad de la que somos todos responsables.

Entonces, en una institución educativa, el problema de la transferencia de los conocimientos aprendidos no es responsabilidad absoluta del alumno. Se constituye en una conjunción de procesos y actividades de organización, de enseñanza y de aprendizaje, donde se deben desarrollar estrategias tendientes a optimizar las múltiples formas de apropiación y construcción del conocimiento y favorecer en el alumno esta conciencia. Si algunos alumnos realizan transferencias sin presentar problemáticas, no es ésta una razón válida para suponer que todos lo puedan hacer espontáneamente “en algún momento, naturalmente”, sin requerir ningún tipo de intervención.

En síntesis, se podría afirmar que la transferencia y la adecuación del conocimiento a otras situaciones es propio de lo humano, es lo que permite lo impensable y se constituye en la génesis de la construcción cultural. Está presente desde que nacemos y predispone a seguir profundizando el saber, entonces... ¿por qué sólo aparece como teoría de principios en los diseños curriculares pero no se potencia en la práctica institucional? ¿Será la persistencia de cierta teoría del niño que aprende y opera “solo” o la existencia de una cultura de lo “escolar” que se cierra sobre sí misma?

Numerosos ensayos y estudios sobre educación proponen una escuela sin muros, vinculada al mundo de la vida, conectada también a través de las TIC, etc., etc. con modalidades presenciales y a distancia.

La astrofísica actual postula la hipótesis de que el universo es finito. Podríamos hipotetizar que la escuela se podría configurar como un universo con límites, que si bien no nos es posible percibirlos directamente con nuestros sentidos los hacemos conscientes a través de procesos de cognición más complejos. Este deseo responde finalmente a la necesidad de romper la escuela “laberinto” que, además de los muros externos, plantea **sólo** un camino correcto, con múltiples recorridos cerrados, estancos, donde el placer del aprender se transmuta en la angustia y el fracaso de aquellos que por muy diversas causas no logran encontrar la única salida.

“Nos encontramos ante un nuevo concepto de conocimiento y ante relaciones con quienes lo crean y lo utilizan de una enorme importancia. Este nuevo concepto de conocimiento es realmente un concepto secular. Al igual que el dinero el conocimiento debe fluir hacia donde pueda proporcionar ventajas y producir beneficios. En realidad, el conocimiento no es como el dinero, es dinero. El conocimiento está separado de las personas, de sus compromisos, sus dedicaciones personales, que se convierten en impedimentos, en restricciones del flujo del conocimiento e introducen deformaciones en el funcionamiento del mercado simbólico. El movimiento del conocimiento y su creación, incluso, no debe ser más difícil que el movimiento y la regulación del dinero. Después de casi mil años, el conocimiento está divorciado del interior y literalmente deshumanizado. Una vez separado el conocimiento de la interioridad, de los compromisos, de la dedicación personal, de la estructura profunda del yo, es posible cambiar a las personas, sustituir a una por otras y excluirlas del mercado.”⁷⁵

4.2. La interculturalidad

La introducción de las TIC en la educación y las migraciones externas e internas que acontecen en distintos países nos enfrentan a problemáticas educativas directamente relacionadas con el campo interdisciplinar de la Educación Intercultural.

Si bien abordaremos nuevamente este tema en el desarrollo de la presente tesis, es necesario mencionar seguidamente algunos aspectos significativos:

“Una de las características de las sociedades actuales es la multiculturalidad. La identidad Nación-Estado ha dejado de ser una realidad –si alguna vez lo fue- y hoy prevalece en la mayoría de las sociedades la diversidad cultural o el reconocimiento de una diversidad antes negada...”

*La necesidad de la educación intercultural no es exclusivamente una demanda o una necesidad de las “minorías”, porque esa multiculturalidad genera no sólo problemas sociales sino también “problemas de sociedad”.*⁷⁶

La institución educativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los conocimientos, se configuran en los distintos sujetos desde una dimensión sociocultural.

⁷⁵ BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía...o.c.* p. 113

⁷⁶ SAGASTIZABAL, M. A.; SAN MARTÍN, P.; PERLO, C.; PIVETTA, B.(2000) *Diversidad Cultural y Fracaso escolar.* Argentina: IRICE (CONICET-UNR). p. 28

Específicamente refiriéndonos a objetos producidos culturalmente que pueden ser utilizados como materiales didácticos, como por ejemplo textos hipermediales, sabemos que entre sus condiciones de producción y las condiciones de recepción de los mismos siempre hay una diferencia. Y que esta diferencia entre condiciones, está sumida a una variación perpetua cuando el objeto textual circula socialmente. Esto sucede tanto en objetos que se producen y reciben dentro de la propia cultura como en aquellos que pueden ser reconocidos por otras culturas.

Actualmente esta situación se potencia a través de la interactividad de las redes y las características propias de lo hipermedial, ya que **la posibilidad transformadora** es una de las claves con que cuenta el sujeto interpretante.

Un aspecto entonces muy importante a evaluar en un material didáctico, es la posibilidad de apertura a las necesidades educativas contextuales, a las condiciones de recepción desde una visión no pasiva hacia el objeto.

Basta navegar por internet o ver la producción en CDROM que se encuentra a la venta en los comercios para darnos cuenta de que el encuentro con lo foráneo es la norma de la sociedad globalizada.

“Más bien se habrá de tratar de llegar a formas de encuentro con lo foráneo, formas que no lo disuelven sino que lo mantienen, y que llevan, precisamente por su otredad que escapa a la comprensión, a ver el desafío y la ganancia del encuentro con lo foráneo...Renunciar a las pretensiones universalistas de cada cultura, afirmando lo particular de cada una, aceptando la diferencia, posibilita descubrir puntos comunes transnacionales y promover su desarrollo”.⁷⁷

Existen dependencias tecnológicas innegables en “países en desarrollo” como Argentina, el acceso a la información a veces es posible y está en múltiples sitios, pero esto no significa una política de borramiento de lo propio ni es sinónimo de desarrollo de conocimiento.

La producción hipermedial interna enriquece la diversidad y es fundamental para el proceso educativo. Sólo es posible ver esa diferencia si podemos identificar la interacción entre los diversos materiales y esto justifica más profundamente en los “países en desarrollo” la importancia de contar también con producción propia. Si esto no es posible... *¿hay desarrollo?*

La posibilidad de establecer una interacción significativa con el otro, mediando un objeto cultural textual en contextos educativos no homogéneos, surge a partir de

⁷⁷ WULF, C. “Educación intercultural” En la revista *Educación...*o.c. p. 11

asumir que existe una distancia cultural que implica entre múltiples cosas, diversas formas de aprendizaje, producción y relación con el conocimiento. Toda acción educativa a realizar está condicionada a este aspecto. La distancia cultural nunca es una medida fija y permanente, al contrario, es una variable que cambia en el tiempo a partir de la interacción comunicativa. De hecho, la educación intercultural tiene justamente como meta la interacción dialógica entre los sujetos:

“La pertenencia cultural está principalmente determinada por la etnia, la historia y la lengua, pero el hombre como ser social también pertenece a grupos conformados por su contexto, su religión, su clase, su profesión. Estos grupos crean y recrean valoraciones, comportamientos, representaciones, lenguajes que les son propios, que los caracterizan y que transmiten, pero que se enriquecen a través del encuentro con el otro”⁷⁸

4.2.1. Las TIC y la sociedad de la información.

En las últimas décadas escuchamos frecuentemente que a nuestra contemporaneidad se la rotula como “la sociedad de la información”. En este sentido sabemos que los desarrollos tecnológicos en el campo de las comunicaciones de los países industrializados avanzaron ininterrumpidamente durante todo el siglo XX hacia el logro de la fluidez de transmisión de grandes cantidades de información a cualquier punto estratégico del planeta para su inmediata disponibilidad. Esto resulta indispensable para poner en práctica los supuestos de la globalización ya que el concepto de lo global está entramado en el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación.

Las formas y modalidades de escritura hipertextual de que disponemos en las tecnologías digitales de la comunicación son inherentes a esta sociedad de la información. El poder político y económico se re-centra en la posibilidad de generar, controlar y acceder instantáneamente, en el flujo complejo de información, a aquella precisa y relevante para luego operar en consecuencia. A la vez observamos que la gran exclusión social que se plantea en la actualidad “globalizada” se manifiesta en relación inversa a estas posibilidades planteadas.

Nos encontramos entonces con que los discursos sobre políticas educativas de los países desarrollados se centran en el objetivo de conformar la llamada “sociedad del conocimiento”: un nivel cualitativo diferente en el tratamiento de la información y un

⁷⁸ SAGASTIZABAL, M. A.; SAN MARTÍN, P.; PERLO, C.; PIVETTA, B. (2000) *Diversidad Cultural y Fracaso escolar...* o.c. p. 29

posicionamiento claro de poder en el mundo globalizado. En dichos países, el desarrollo tecnológico y científico, el equipamiento disponible en las instituciones y empresas y el fácil acceso a la información ya tienen estabilidad suficiente como para poder evaluar en su contexto la diferencia entre información y conocimiento. Tanto en las modalidades presenciales como en la educación a distancia, se han transparentado⁷⁹ los soportes tecnológicos, y las elaboraciones teóricas se centran en cómo educar al sujeto para que inmerso en tal magnitud de información pueda dotar de significado y por ende producir conocimiento.

El resto del mundo “mira y escucha” y toma conciencia de que existen contextos donde la sociedad de la información está en otro lado y que lo global se manifiesta en su realidad cercana en la circulación de objetos de consumo que no siempre puede comprar.

En los llamados países en desarrollo, o países como la Argentina que atraviesan un deterioro marcado de su economía, nos enfrentamos a realidades educativas heterogéneas manifestadas por ejemplo por regiones geográficas (cercanía o no a los centros urbanos de mayor desarrollo económico) y, fundamentalmente por niveles de alta disparidad en inversiones y posibilidades tecnológicas entre establecimientos educativos públicos y privados. Algunas instituciones educativas privadas de Argentina emulan realidades similares a las de los países desarrollados sostenidas por una comunidad educativa de fuertes recursos económicos. En el otro extremo están las instituciones educativas públicas que no cuentan con las mínimas condiciones de infraestructura en sus aulas, con comunidades educativas urbano-marginales. Sin embargo estos extremos se unen en una continuidad de situaciones diversas tanto en instituciones públicas como privadas donde existe una gran variedad de situaciones contextuales en las que se inscriben los procesos educativos que demandan permanentemente el diagnóstico y la evaluación en la acción.

4.3. De la información hacia el “conocimiento humanizado”

“La literatura seguirá teniendo una función únicamente si poetas y escritores se proponen empresas que ningún otro osa imaginar. Desde que la ciencia desconfía de las

⁷⁹ El término está utilizado en el sentido que en la medida que nos familiarizamos con el soporte tecnológico (las TIC en este caso) dejamos de ser conscientes del mismo y la preocupación se recentra en el contenido comunicativo.

explicaciones generales y de las soluciones que no sean sectoriales y especializadas, el gran desafío de la literatura es poder entretejer los diversos saberes y los diversos códigos en una visión plural, facetada del mundo”⁸⁰

Cómo entretejer saberes, dotar de sentido, transmitir conocimientos a partir de múltiples lenguajes y/o formas de expresión, son preguntas básicas para el enseñar y el aprender. De hecho no hay una única respuesta ni una única manera de conocer y los dominios a conocer son infinitos.

En la última década la utilización de hipertextos en la educación se fundamentó en diversas teorías que veían en dicha forma de escritura y en los sistemas desarrollados un buen camino a fin de preparar al alumno para el abordaje de campos de conocimientos complejos.

Podemos citar por ejemplo la “Teoría de la Flexibilidad Cognitiva” (TFC) (SPIRO y cols.:1988, 1990) que se desarrolla a partir de una metáfora del paisaje. La exploración de “Paisajes temáticos” requiere conocer las posibles rutas por donde se puede acceder a los posibles lugares (temas de estudio) que se desean conocer y que pueden ser analizados desde varias perspectivas temáticas. Entonces, la mejor manera sería explorarlo en múltiples dimensiones.

Cuando se habla de temas transversales en la currícula educativa, se alude a este enfoque para el abordaje de dichos conocimientos. Por ejemplo, pensemos en “*ecología, contaminación sonora*”

Las características de este tipo de temas a los que se les suele llamar “**dominios de conocimientos complejos**” son:

- que la aplicación de un conocimiento específico a una situación concreta implica muchos conocimientos relevantes posibles;
- que la aplicación de un concepto o una combinación de conceptos puede variar sustancialmente de un caso a otro.

El tratamiento de un tema complejo no puede limitarse a una sola dimensión sin que ello afecte el potencial de transferencia. Si el tema que se trata sólo puede verse desde un sistema de clasificación aislado, se generará un sistema cerrado con poca flexibilidad y con muchas posibilidades de desarrollar concepciones erróneas. En cambio, si en el paisaje complejo las variables se entrecruzan, el sistema siempre

⁸⁰ CALVINO, I. (1989) *Seis propuestas...*o.c. p.127

quedará abierto en función del contexto, en el que se destaca el carácter polidimensional y polimorfo de la problemática.

Básicamente se propone que en el análisis se llegue a una real toma de conciencia de la variabilidad en el diagnóstico detallado al caso.

El aspecto significativo está en que se promueve una economía temática a través de la interconectividad como trama: más que cruzar de manera continuada grandes cantidades de temas sucesivos, se inclina por un menor número de temas pero organizándolos en un tejido de interrelaciones.

Las metodologías de investigación basadas en paradigmas cualitativos tales como la “investigación-acción” se ajustan claramente a este enfoque:

“En este sentido la investigación-acción puede utilizarse como recurso didáctico para trabajar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de las ciencias sociales. La recolección de información en el campo, la metodología empleada y el compromiso ético y social de conocer para poder transformar la realidad constituyen ejes relevantes para el desarrollo didáctico de determinados campos de la ciencias.”⁸¹

En el caso de los sistemas hipertextuales, un buen diseño que abordara el dominio complejo desde esta perspectiva, colaboraría eficazmente en el aprendizaje ya que en sí los supuestos de la escritura hipertextual contienen esta posibilidad.

En referencia a un nivel macro se debería analizar didácticamente:

- Los conocimientos previos del sujeto sobre el tema a explorar.
- La coherencia del diseño del sistema con la organización hipertextual de los contenidos.
- El diseño de la interface del sistema.
- Las hipótesis de navegación que puede construir el alumno en interacción con el docente.
- Las nuevas navegaciones que puede diseñar el alumno ante nuevas problemáticas interactuando con dicho sistema.

⁸¹ SAGASTIZABAL, M.A. PERLO, C (2001) *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. En prensa Buenos Aires: La Crujía .

En un nivel específico sobre el diseño del sistema es deseable observar los enlaces que permiten la búsqueda, exploración, conectividad del contenido. O sea, qué estructuras de control disponemos para realizar la navegación.

Según diversas investigaciones se sugiere que los usuarios prefieren distintos sistemas de navegación en función de las tareas o problemáticas a abordar. En general toda apertura hacia la coexistencia de distintas modalidades de búsqueda atiende a la diversidad de estrategias cognitivas de los usuarios.

Recordemos que el aprendizaje requiere ser mediatizado por los procesos de pensamiento y comprensión que el sujeto realiza a través de la ejecución de tareas en las que aplica estrategias. La evaluación sobre el cómo se utiliza la tecnología disponible no puede dejar de lado estos aspectos.

La interacción de los distintos lenguajes y sus resultantes narrativas nos permiten nuevas formas de interpretar y reinterpretar el sentido. Podemos hoy interactuar tanto con la linealidad secuencial de la literatura tradicional como con los procesos en trama de la hipermedialidad.

En la utilización inteligente de las distintas tecnologías, es necesario trascender el dominio instrumental y realizar una crítica de uso atendiendo al contexto cultural. Es fundamental preguntarse entonces, sobre las potencialidades y limitaciones con respecto a nuestros objetivos y deseos y evaluar las posibles consecuencias relacionadas a nuestros modos de pensar, ser y sentir.

Sabemos que la comprensión profunda que posibilita, entre otras cosas, la transferencia de conocimientos, se consolida a través de un proceso de metalectura donde los distintos textos y vivencias se potencian mutuamente.

Sobre la representación mental musical que surge en la actividad de sujeto interpretante puede ser relevante exponer la hipótesis de Michel Imberty (2001) que al respecto dice:

“Por ejemplo, cantar pone en juego los músculos de la zona laringo-faríngea, y escuchar cantar, es reencontrar en sí mismo, cuanto menos alusivamente, una representación kinestésica de estos movimientos y de estos gestos que comandan el acto de cantar, y los gestos melódicos que el canto produce. Algo similar ocurre, sin duda, con los gestos rítmicos y los gestos instrumentales, de manera que el gesto y el movimiento constituyen en el origen una gran parte de la representación mental musical, pero una representación que es en este caso de naturaleza dinámica y no ligada directamente a los códigos de escritura del objeto musical fijados por la partitura. Esta vinculación entre, por una parte, el movimiento y el gesto - evocado o algunas veces efectuado como acompañamiento de la música - y por otra parte la forma musical, puede ser comprendida como una «proyección» del cuerpo dentro de esta forma, y que existiría una capacidad natural, una competencia particular de la especie humana, que

dará cuenta de esta mediación interna y subjetiva de las formas por el gesto, y cuya invención será luego – pero sólo luego - modulada por los códigos, los estilos, las civilizaciones”⁸².

Somos en nuestra comprensión hipermediales lo cual no implica que los objetos hipermediales concretos con los que interactuamos sean un modelo acabado de nuestra comprensión.

En la relación indecible entre nuestra realidad, la de los otros y la forma de los objetos sabemos que:

“Existen experiencias humanas en los dominios de la emoción, del arte, de la moral, y en las relaciones personales que son tan reales como cualquier experiencia mensurable a través de los cinco sentidos; es seguro que el impacto de esas experiencias puede ser objeto de un análisis científico, pero su significación y su relación inmediata con nuestra sensibilidad pueden perderse en un análisis así, de modo análogo a cómo se pierde la naturaleza cuántica del átomo cuando se le somete a observación (...)

Pero hay que señalar que, en el marco de cada rama del conocimiento, existe un tipo definido de discurso; un tipo de discurso que resulta penetrante y conciso cuando se le estima según su propia escala de valores, pero que aparece frágil y brumoso si es juzgado a la luz de una rama del conocimiento complementaria. Un punto de vista es el complemento de otro (...)

...Desdichadamente, el espíritu humano no acepta, sin una cierta resistencia, la existencia de aspectos complementarios. Tenemos una fuerte tendencia a buscar respuestas redondas, universalmente válidas y que excluyen cualquier aproximación distinta...Un sistema de pensamiento como la ciencia puede ser “completo” en su propio marco de pensamiento, pero se le escapan muchas cosas fuera de él”⁸³

La red hipertextual se manifiesta en la pluralidad de los mundos de documentación y expresión, pero el sentido de esa pluralidad no se descubre si el sujeto interpretante que la construye no tiene conciencia de los campos de conocimiento complementarios ni teorías que le permitan comprender dicha complejidad. Y aquí radica la verdadera diferencia entre la acumulación de información y la construcción válida de conocimiento.

⁸² IMBERTY, M. (2001) *Alegato para la renovación de las problemáticas en Psicología Cognitiva de la Música*. En Shifres, F. (Ed.) *Actas de la Primera Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM. CD-ROM (2001)

⁸³ WEISSKOPF, V. (1991) *La revolución cuántica*, España: Akal, pp. 97-99

4.4. La depuración del “torrente de información”

Escuchamos frecuentemente que a través de las TIC estamos inmersos en un “torrente de información” previamente filtrado y editado, que responde a diversos intereses corporativos generalmente no convergentes con la **verdadera publicidad** de la información. Leemos textos que nos hablan sobre la ficcionalidad massmediática y de la necesidad de posicionarnos críticamente ante dicha realidad.

Somos conscientes de que el filtrado y editado de la información “**selecciona y compone en función de...**” Seleccionar es también dejar de lado. La construcción de dicha ficcionalidad es un proceso complejo interactivo con la sociedad, la cultura y los intereses de la globalización. Sería indispensable entonces, recordar la importancia de la transformación de la información en conocimiento, sustentada en actitudes éticas y solidarias para poder ser sujetos interpretantes críticos. Recuperemos esta conciencia y sepamos claramente que estamos hablando del rol y el sentido profundo que corresponde a la **educación**.

¿En qué nos fundamentamos para plantear una teoría del proceso educativo sustentada en una “transformación del torrente de información en conocimiento” en contraposición al “filtrado de la información”?

“La información implica un nivel superior de elaboración del dato, motivo por el cual se habla de grupos o sistemas de información, como conjunto de datos que devienen en información luego de un determinado tratamiento.

*La información por sí misma no constituye un conocimiento en tanto elaboración conceptual. La elaboración conceptual implica poner en relación la información con teorías que le otorgan sentido.”*⁸⁴

¿Qué imágenes, conocimientos, metáforas podemos entrelazar para el tratamiento crítico del “torrente de información”? ¿Qué escuchamos frecuentemente cuando se refiere a la calidad de la información que circula por los medios de comunicación? El sentido común dice que algo huele mal...

Alejémonos por el momento del área educativa e incursionemos incipientemente en el campo de la Ingeniería Sanitaria. Trataremos de interiorizarnos de algunas características de los procesos que se aplican, por ejemplo, para la depuración de los líquidos cloacales.

⁸⁴ SAGASTIZABAL, M.A. PERLO, C (2001) *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. o.c.

Formulamos la primera pregunta:

¿Qué diferencia hay entre un proceso de filtrado y un proceso de transformación de los líquidos residuales?

La diferencia es que en el filtrado se hace un reordenamiento selectivo de los elementos que componen un medio y en el segundo se apela a factores externos que los involucra íntimamente, favoreciendo el proceso de transformación. Hay muchos mecanismos de filtración, algunos muy complejos. Pero en todos los casos los filtros se saturan y necesitan de su regeneración y disposición de los elementos que han sido separados. Se puede explicitar que estamos ante un proceso más primario que el proceso de transformación.

En cambio, en un proceso intensivo de origen biológico como el de depuración de líquidos cloacales por el sistema de “**Barros activados**”, se necesita de un bucle de realimentación con parte del material biológico que interviene en el proceso y que es parte del líquido a tratar, para lograr la eficiencia del sistema. Este sistema arroja como producto final el líquido clarificado y depurado cumpliendo normas de calidad preestablecidas.

Explicitamos que las principales características de este proceso de transformación son:

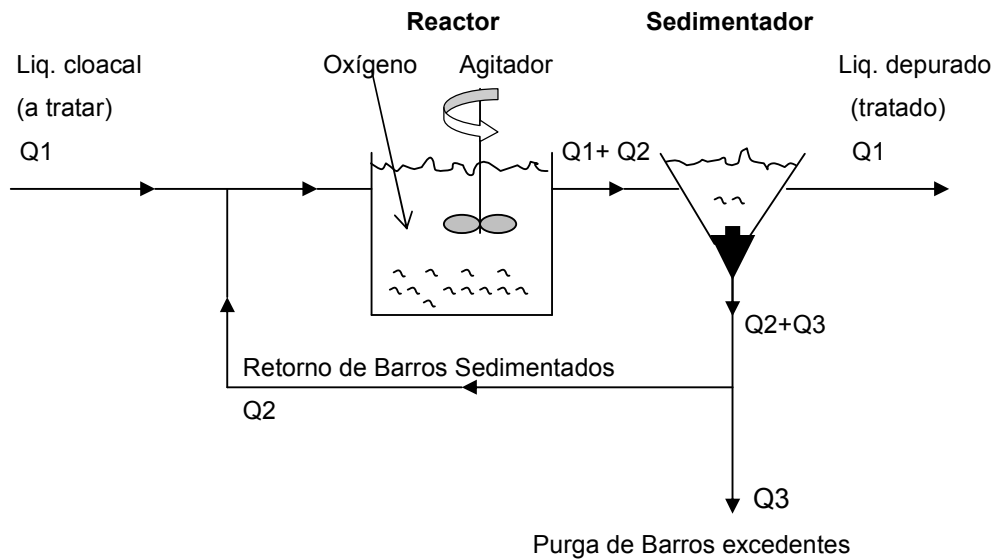
- Se realiza una caracterización previa de lo que se va a depurar para verificar la aplicabilidad del proceso y su dimensionamiento.
- No se parte de la concepción de filtrado, aunque en una instancia previa se verifique qué elementos no podría transformar el sistema.
- El material biológico es la base del proceso y forma también parte del líquido a tratar. La retroalimentación es clave para el proceso.
- El proceso es biológico y resulta en un marco de equilibrio ecológico. Es un sistema semicerrado, susceptible a sufrir perturbaciones si se lo saca de un determinado régimen.
- Se requiere intervención tecnológica para asegurar las condiciones óptimas que naturalmente podrían estar expuestas a múltiples factores de desequilibrio.

- Los mejores resultados en la reducción del tiempo del proceso depurativo se obtienen cuanto más completa y activada está la mezcla, requiriéndose tecnología eficiente y evaluación permanente.

La tecnología requerida en el proceso de “**Barros activados**” está definida por:

- **Reactor:** espacio de acción dimensionado.
- **Incorporador de oxígeno:** para la vida biológica de los agentes depuradores.
- **Agitador:** asegura la difusión y contacto del líquido a tratar con los agentes depuradores y con el oxígeno y evita sedimentaciones en el reactor.
- **Sedimentador:** recinto complementario que recibe la mezcla producida y donde por efecto de la gravedad se realiza la separación de los sólidos que en parte son recirculados para la activación del sistema.

Esquema del proceso biológico de “Barros activados”



Referencia:

Q: Caudal

¿Podría servir el proceso de “Barros activados” como metáfora sobre el “**Tratamiento del torrente de información**” comprendido desde la integración de los campos complementarios?

¿No necesitamos realizar un proceso transformador para lograr la depuración y clarificación de la actual información que circula en las redes y en la sociedad multimedial en general? ¿No es acaso el problema más profundo al que nos enfrentamos cuando deseamos construir conocimiento para comunicarnos y expresarnos a través de distintos lenguajes?.

El proceso de “**Barros activados**” nos recuerda y sintetiza situaciones concretas que a veces no se tienen en cuenta en la acción educativa:

- El diagnóstico previo de lo que se va a tratar en relación con el contexto para poder evaluar si es válida la aplicación del procedimiento como teoría sustentadora posibilitando así, efectuar el diseño correspondiente a esa situación.

- La evaluación sobre qué contenidos no podrían en macro ser aptos para su tratamiento en el contexto educativo. Esto funciona como un prefiltro **consensuado** por los valores de una cultura. Pero estos supuestos compartidos son previos a la acción en sí de transformación que no opera por filtrado.
- La transformación de la información es permanente si se retroalimenta con lo que resulta en una segunda fase del proceso. **Somos parte básica de los contenidos y estamos inmersos en el torrente de los discursos y desde esa realidad transformamos. Esto nos habla de la unidad e interdependencia de los momentos del proceso.**
- La toma de conciencia del equilibrio ecológico que debemos recuperar en la educación con respecto a la situación de los sujetos. Tener en cuenta la necesidad básica de una relación más armónica entre los sujetos, el contexto y la realidad global.
- Si bien muchos procesos educativos se generan en condiciones naturales, la complejidad del contexto actual requiere de una intervención tecnológica eficaz para asegurar la educación para todos y la accesibilidad al conocimiento público.
- La intervención tecnológica apropiada en un marco de aplicación que tiene en cuenta la permanente evaluación del proceso educativo genera mejores resultados que se manifiestan en bajos índices de deserción y/o fracaso.

Como **tecnologías apropiadas** recordemos que la educación en cualquiera de sus modalidades necesita de un espacio de acción dimensionado, de la presencia de lo que constituye lo vital para el sujeto, de la interacción activa y dialógica con el otro y, un espacio y tiempo de reflexión para lograr una buena retroalimentación.

En la transformación se realiza una lectura polidimensional de la información que podría aparentar caótica en su tratamiento, sin embargo, la potencialidad cognitiva del sujeto interactuando en condiciones de contexto favorables la hacen inteligible.

La pluralidad de los mundos de documentación y expresión es tal que es difícil construir lo significativo si no se puede saber qué es lo relevante. Debemos realizar

operaciones cognitivas y metacognitivas valiéndonos de los soportes tecnológicos desarrollados por la cultura del conocimiento.

Una cultura del conocimiento que no destruya su propia historia, que sea sensible a los distintos modos de conocer...

“Para reconocer una constelación, la prueba decisiva es ver cómo responde cuando la llaman. Más convincente que la coincidencia de distancias y configuraciones como las dibujadas en el mapa, es la respuesta que el punto luminoso da al nombre que se le atribuye, la rapidez de su identificación con ese sonido hasta convertirlos en una sola cosa. Los nombres de las estrellas para nosotros, huérfanos de toda mitología, parecen incongruentes y arbitrarios; y sin embargo no podrías nunca considerarlos intercambiables”⁸⁵

4.5 Variables de análisis para la integración de las TIC

4.5.1. El contexto educativo

Cuáles son las posibilidades y limitaciones de los sistemas y soportes computacionales en función del contexto educativo donde ejercemos la profesión docente, es la primera pregunta que debemos formularnos para integrar las TIC en nuestra acción educativa musical.

Esta pregunta considera y trasciende el tema del equipamiento disponible. En la mayoría de los casos se observa en las instituciones educativas una subutilización del equipamiento.

En realidad cuando hablamos de posibilidades y limitaciones se entiende por un uso adecuado de la herramienta de acuerdo a su propio diseño y vinculada a un proyecto didáctico. La operatoria de la tecnología en sí es básica pero verdaderamente se comprende cuando se tienen en cuenta otras variables y esto implica justamente la idea y concepción de un proyecto.

Si reflexionamos sobre las diferencias que plantean la utilización de las TIC con respecto a otras herramientas surge un aspecto significativo que es estructural en las características del entorno telemático.

Al espacio virtual, telemático, diversos autores⁸⁶ lo nombran como un tercer entorno, diferenciado del natural y urbano. Se afirma que es social y representacional

⁸⁵ CALVINO, I. (1985) *Palomar...*o.c. p. 51.

⁸⁶ Ver ECHEVERRÍA, J. “Educación y tecnologías telemáticas” en Revista Iberoamericana de Educación N° 24. Sep.- Dic. 2000 España: OEI

porque se puede interactuar en el mismo desarrollando prácticas comerciales, educativas, de entretenimiento, etc. Es un nuevo escenario de acción.

Dichos autores promueven una educación diferenciada para este tercer entorno, argumentando que así como la sociedad industrial tuvo su modelo educativo en la escuela tradicional (presencial, masiva, homogénea) la sociedad actual debería desarrollar una escuela para los entornos virtuales. El problema mayor surge en cómo operar en la práctica para que dicha escuela pueda ser pública y plural y no dependiente de las grandes corporaciones. La escuela no es un “shopping” y los espacios virtuales aún están bastante influenciados por esa arquitectura, aunque el discurso del mercado lo soslaye. Nuevamente nos encontramos con la necesidad de redefinición de lo público ante el poder de la sociedad globalizada.

Desde lo macro observamos también que, paradójicamente, en los grupos socioeconómicos poderosos renace la ilusión de la vida en el entorno natural, accediendo y reconstruyendo lo urbano en la virtualidad.

La realidad cercana a las grandes ciudades en la actualidad es caótica. La complejidad de las distintas prácticas sociales y los contextos laborales superan ampliamente las “asepsias” de la futurología desarrollada en la literatura sobre las bondades de la virtualidad.

En la Argentina y en otros países de América tenemos entornos “naturales” y “urbano-marginales” con poblaciones que apenas acceden a la electricidad o al agua potable, entornos “urbanos” con alto índice de desocupación fruto de innumerables industrias cerradas y entornos “híbridos” con extensiones naturales fuertemente cercadas, que poseen todo el confort que brindan las tecnologías “urbanas”. Los habitantes adultos de este entorno, de lunes a viernes, se desplazan muchos kilómetros hacia la ciudad para realizar actividades laborales interactuando también con lo virtual, los niños y jóvenes transitan por los distintos “campus”.

En cada uno de estos contextos tenemos instituciones educativas, ¿podríamos entonces dejar de preguntarnos sobre la realidad del contexto donde ejercemos las prácticas?

Efectuado el análisis, la experiencia nos dice que lo expuesto en este texto será reformulado, optimizado o refutado en función de dicho análisis, realizaremos adecuadamente la transformación de la información en conocimiento dialogando e interactuando con nuestras realidades.

4.5.2. La reflexión interdisciplinaria.

Diversas investigaciones educativas y evaluaciones de experiencias dan cuenta en sus publicaciones de logros muy positivos en el desarrollo de procesos de aprendizaje y formación de conocimientos utilizando las TIC en el marco de proyectos didácticos transversales.

En este sentido estaríamos ante un mismo problema abordado desde diversas disciplinas (recordemos la Teoría de la Flexibilidad Cognitiva) lo que implica además, la posibilidad de desarrollar conocimientos a través de campos complementarios.

Esto en la práctica demanda la reflexión conjunta de los docentes implicados dentro de un marco interdisciplinar. El tratamiento de esta temática será abordado más específicamente en el próximo capítulo, no obstante introduciremos algunas cuestiones que resultan pertinentes al desarrollo de este punto.

En primer lugar, el trabajo dentro de una institución educativa debe sustentarse en el **diálogo interdisciplinar**, debe propiciar sentirse parte de un **proyecto conjunto**. En un país donde se manifiesta sistemáticamente el debilitamiento de lo público, la **acción desde lo micro** puede resultar una forma de movilización al menos de las expectativas de posibles cambios.

También es importante tener en cuenta la problemática constitutiva del grupo interdisciplinar, los **modos de relación** que se generan y establecen y, por último ser conscientes de los cambios individuales que modifican **formas de reflexionar** sobre lo disciplinar.

El **conflicto de interpretaciones** concibe una interdisciplinariedad más allá de lo instrumental, sustentada en la disponibilidad dialógica, en la realidad del **verdadero diálogo**.

El comprender que el conocimiento se funda en la **complementariedad de los campos del saber**, nos ubica en el reconocimiento de la complejidad de los discursos, en su **Polifonía Oblicua** y en la interdependencia de los campos disciplinares.

Configurados los espacios para la producción interdisciplinar, nos preguntamos si existe entre los integrantes **una postura ética** hacia dicho diálogo, un acercamiento previo de las problemáticas de relación entre los sujetos.

No hay modelo único de lo interdisciplinar pero si hay bases éticas y sociales para la construcción del conocimiento. Formular un horizonte de expectativas fundamentado en el diálogo dentro de un equipo de trabajo, no tiene ni principio ni fin, está presente siempre en los distintos momentos interdisciplinares.

¿No se tratará entonces de cambiar esa mirada que ya no observa porque cree haber visto todo...

...de poder ver las cosas desde sus múltiples facetas,
...de dialogar sobre lo que cada uno observa...?

“Los reyes no tocan las puertas,

No conocen esa felicidad: empujar hacia adelante con suavidad o bruscamente uno de esos grandes paneles familiares...” (F. Ponge)

...”tomar el objeto más humilde, el gesto más cotidiano, y tratar de considerarlo fuera de todo hábito de la percepción, de describirlo fuera de cualquier mecanismo verbal gastado por el uso. Y así una cosa indiferente y casi amorfa revela una riqueza inesperada; de pronto estamos todos contentos de encontrarnos en un mundo lleno de puertas que se abren y se cierran. Y esto, no por alguna razón extraña al hecho en sí (como podría ser una razón simbólica, o ideológica o estetizante), sino sólo porque restablecemos una relación con las cosas como cosas, con la diversidad de una cosa respecto de otra, y con la diversidad de cada cosa con respecto a nosotros. De pronto descubrimos que existir podría ser una experiencia mucho más intensa, interesante y verdadera que esa distraída rutina en la que se ha encasillado nuestra mente.”⁸⁷

⁸⁷ CALVINO, I. (1997) “Francis Ponge” en *Por qué leer los clásicos...o.c.*, p. 236

LEVEDAD

“En los momentos en que el reino de lo humano me parece condenado a la pesadez, pienso que debería volar como Perseo a otro espacio. No hablo de fugas al sueño o a lo irracional. Quiero decir que he de cambiar mi enfoque, he de mirar al mundo con otra óptica, otra lógica, otros métodos de conocimiento y de verificación. Las imágenes de levedad que busco no deben dejarse disolver como sueños por la realidad del presente y del futuro”.⁸⁸

⁸⁸ CALVINO, I. (1989) *Seis propuestas...* o.c. p. 19

CAPÍTULO 5

Interdisciplinariedad, Educación Intercultural, Formación Docente⁸⁹

“El pasado no es algo “fijo”, que el sujeto pueda apropiarse estéticamente. Es una compleja historia, que constituye a la misma subjetividad y la resignifica continuamente. El futuro no es algo “determinado”, que el sujeto pueda proyectar científicamente. Es una incierta posibilidad, que constituye a la misma subjetividad y la desafía continuamente”⁹⁰

Se han planteado hasta el momento aspectos teóricos referidos al contexto tecnológico multimedial en la sociedad global, sin embargo, se advierte que en estos marcos teóricos subyacen perspectivas provenientes de enfoques de la Educación Intercultural en relación profunda con la Formación Docente y la Educación Artística

Se hace necesario entonces, explicitar y conceptualizar algunas problemáticas con respecto a los contextos educativos actuales y al marco epistemológico de lo interdisciplinar, abordándolo en este caso, con un trabajo en el campo de la investigación-acción.

⁸⁹ Publicado en SAGASTIZABAL, M.A., SAN MARTÍN, P...(2000) *Diversidad Cultural y...o.c.* Parte I - Cap. 3. Libro que obtuvo la Mención de Honor del XI Premio al Mejor Libro de Educación de Edición 2000. Argentina.

⁹⁰ CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones ...* o.c. p. 123

5.1. Los aportes disciplinares para el campo teórico de la Educación Intercultural.

Hacia la problemática interdisciplinar.

“Colinas, Colinas.”⁹¹..

Colinas, colinas, bajo este Octubre ácido...

Colinas, colinas, descomponiendo o reiterando matices aún fríos.

O no pudiendo decir plenamente el oro y el celeste, fluidos de los cultivos.

Nos dueles, oh paisaje que no puedes cantar en la tarde agria e indecisa,

Lleno de escalofríos bajo las nubes tenaces e inquietas todavía de tu sueño

Y estás solo, solo con la angustia y el desamparo de tus criaturas.

Pero aún si cantaras el canto no se oiría casi.

Oiríamos sólo el ruido de los carros largos con su carga de desesperación.

Oiríamos sólo el silencio de los niños y de las mujeres junto a los ranchos transparentes”.

.....

Teorizar en los comienzos del siglo XXI y en Argentina sobre los principios de la educación intercultural, implica en primer lugar, tener en cuenta las realidades migratorias internas de grupos conformados por distintas etnias indígenas o mestizos, históricamente marginados por una visión colonialista, hegemónica y centralizada.

En la actualidad, estos grupos migratorios buscan en las grandes ciudades de la pampa húmeda la ilusión de un bienestar, de un reconocimiento, una escuela que enseñe pero que también asegure al menos una comida diaria para sus hijos.

Un complejo proceso de transculturación los atraviesa y se los mira “con rastros de herrumbre”, asimilándolos a las precarias chapas de sus viviendas. Se los califica exclusivamente desde sus “carencias”, proyectando el déficit material a un déficit cultural... Una nueva marginalidad los delimita notoriamente.

Sin embargo:

...”Los otros “, no son sólo aquello que resulta de las condiciones materiales de vida, en ellos hay también productividad en términos culturales, productividad que no implica independencia absoluta de las relaciones sociales de su inscripción, pero tampoco se presenta

⁹¹ ORTIZ, J. L. (1989) Fragmento del poema “Colinas, Colinas...” En la antología *En el aura del sauce...* o.c. p. 45

como un mero reflejo de ellas” (Duschatzky, S.)⁹²

El indio y/o el “cabecita negra” se constituyen históricamente en la Argentina para muchas generaciones de “euroargentinos” (que comparten una visión etnocentrista de clases) como la antítesis del proyecto “para el bien nacional”.

...”A ambos lados de la autopista los chiquillos vieron el bosque: una tupida vegetación de extraños árboles cubría la vista de la llanura. Tenían troncos muy finos, tiesos o torcidos; y copas chatas y extendidas, con las más extrañas formas y más extraños colores cuando algún auto al pasar las iluminaba con los faros. Ramas en forma de dentífrico, de rostro, de queso, de mano, de navaja, de botella, de vaca, de neumático, cubiertas con un follaje de letras de alfabeto.

-¡Viva! –soltó Michelino-, ¡aquí está el bosque!

.....

Marcovaldo regresaba con su menguada carga de ramas húmedas, y se encontró con la estufa encendida.

-¿Dónde la habéis encontrado? – exclamó señalando los restos del cartel publicitario que, por tratarse de madera contraplacada, había ardido muy de prisa.

-¡En el bosque! – respondieron los niños.

-¿Y qué bosque?

-El de la autopista. ¡Está hasta arriba!”⁹³

La exclusión continúa vigente y el reconocimiento del patrimonio cultural del indígena o del mestizo pocas veces excede los límites de unas “oportunas” palabras televisadas.

Entre las escuelas urbanas de las ciudades tecnológicamente poderosas y las escuelas rurales, nacieron “otras” escuelas, las “urbano-marginales”.

Estas nuevas entidades educativas, cercanas a las autopistas, con características y realidades complejas conforman un tipo de escuela que a la sociedad le duele reconocer. Cobran notoriedad en los medios de comunicación a partir de algún hecho delictivo o de sus múltiples carencias, se las usa oportunamente para la acción del discurso político preelectoral pero luego se las “olvida” como a las inundaciones cuando baja el agua.

⁹² SAGASTIZABAL, M., PERLO, C. SAN MARTÍN, P. (1997): citado en *Educación Intercultural. Formación Docente e Intervención didáctica*. Argentina: I.R.I.C.E. (CONICET-UNR). p. 10.

⁹³ CALVINO, I. (1993) *Marcovaldo*. Buenos Aires: Destino - Espasa Calpe. p.70

Sin embargo estas escuelas en nuestro país, desde hace aproximadamente dos décadas, han sido objeto de estudio por parte de investigadores provenientes de distintas disciplinas (sociólogos, antropólogos, lingüistas, científicos de la educación, psicólogos, etc.), motivados por esta problemática dan cuenta de esa realidad, elaborando conocimientos que pueden posibilitar el desarrollo de políticas sociales y educativas más justas y equitativas que atiendan a esa diversidad.

Estos principios que buscan revertir en la medida de lo posible, algunas de las múltiples problemáticas educativas de estas escuelas (deserción escolar, repitencia, etc.), trascienden la inmediatez y las urgencias de las situaciones planteadas y pueden ser también considerados para abordar problemas complejos que se originan en otros contextos educativos.

En tal sentido las aportaciones teóricas y los análisis realizados por investigadores de otros países que estudian, por ejemplo, problemáticas de marginalidad de grupos provenientes de otras etnias dentro de países desarrollados, bilingüismos no reconocidos en las instituciones educativas, etc., resultan valiosas a la hora de estudiar los casos y/o reajustar el campo teórico.

Este ida y vuelta de problemáticas críticas educativas, resultantes en gran medida de una nueva sociedad “globalizada”, con otras formas de colonialismo y exclusión, suscitan la necesidad de elaborar con profundidad principios teóricos que sustenten una **acción educativa legítima** reconociendo genuinamente la diversidad cultural.

“...Hoy no basta declarar -como lo hacían los modernos- que lo público de la escuela radica en la igualdad de oportunidades, presuponiendo la barbarie cultural y la tabula rasa en los sujetos, como condición previa frente al saber legitimado, sino que hay que entender que el desafío de los saberes públicos, en la escuela de hoy, pasa por la capacidad de construir la universalidad y la enseñabilidad, desde una articulación crítica de los contenidos que se transmiten con los saberes que ya se tienen, porque quienes llegan a la escuela no son salvajes culturales ni son inteligencias vírgenes.”⁹⁴

Dentro de estos nuevos marcos teóricos, se configura la conceptualización de un campo problemático llamado *educación intercultural* que se construye desde las **aportaciones de las distintas disciplinas** inscribiéndose en lo histórico como un **cambio de paradigma** con respecto a modelos anteriores que concebían a la escuela, por ejemplo, básicamente como un agente de uniformización cultural.

⁹⁴ CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones de educar...* o.c. pp. 163-164

Esta convergencia no es casual y se inscribe entonces, en una concepción teórica **crítica** sobre:

* La validez de un enfoque unidimensional:

“La conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre. Es necesario que sea religada a otras dimensiones; de allí la creencia de que podemos identificar la complejidad con la completud...”

Pero, en otro sentido, la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: “La totalidad es la no verdad”⁹⁵

* La escuela como modelo de hegemonía cultural:

“La escuela enseña intencionalmente, sistemáticamente, públicamente. Sin restricciones, ni exclusiones, para todos, democrática y pluralista, sin discriminaciones de sujetos, sin dogmatismo de los objetos, sin autoritarismo en la práctica de los métodos”⁹⁶.

Llegado ha este punto podemos sintéticamente explicitar que:

- Se ha delimitado en principio, un campo problemático complejo: **La educación en las escuelas urbano-marginales**, con mayor matrícula **culturalmente diversa** a la esperada por el sistema, no es un conjunto de problemas de minorías sino que se constituyen como **“problemas de sociedad”**.
- Las aportaciones teóricas que refieren a este campo en los distintos enfoques disciplinares tienden hacia la formulación de criterios de corte epistemológico más fuerte, creando un campo conceptual que se articula internamente de forma coherente llamado **educación intercultural**.
- Dicho campo surge de una acción plural disciplinar que tiende hacia el consenso argumentativo y a la integración de perspectivas para la definición del problema, y se elabora entonces, una **hipótesis del trabajo común**.

⁹⁵ MORIN, E. (1994) *Introducción al Pensamiento Complejo...o.c.* pp. 100-101.

⁹⁶ CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones .. o.c.* p. 36

Por lo expuesto, podemos advertir que la matriz de la llamada *Educación Intercultural* es **interdisciplinar** y que la acción de los sujetos provenientes de distintas disciplinas se configura dentro de este campo a partir de un “nosotros” que transita y delimita un *horizonte común* desde la convergencia de lo *ético* y *epistemológico*.



No obstante, es necesario puntualizar que:

“La teoría de la interdisciplinariedad es, todavía, un conjunto de perspectivas teóricas sobre un conjunto de problemas con perfiles diferenciados según sus propios ámbitos de emergencia. No podemos hablar de una teoría por la interdisciplinariedad, porque hay fundamentos de sobra para preferir su racionalidad, a la clara irracionalidad de dejar las relaciones entre los diferentes campos disciplinares al mero juego aleatorio de un encuentro, de un roce, de una interacción casual. Sigue siendo claro para nosotros que la interdisciplinariedad con toda su complejidad y riqueza, es lo que mejor traduce la “universitas del saber” cada vez que aceptamos que el versus-ad-unum es el producto de una acción, de un “interafectado de facticidad, historicidad o, incluso de ética”. El inter ni es vínculo “esencial”, ni una “mediación dialéctica”, ni una “relación estructural”. En algún sentido el “inter” fundamenta

y excede estas modalidades. Y por eso es importante⁹⁷

5.2. Constitución de un grupo interdisciplinar de investigación en el área de la Educación Intercultural.

Hacia una interpretación polifónica

En el arte, todo procedimiento compositivo es un punto de vista sobre la continuidad histórica que cobra forma cuando se articula como una ruptura. Le otorga a la obra identidad individual pero a la vez la inscribe en su contexto cultural y en un proceso histórico que le otorga su intertextualidad. Se establecen entonces, múltiples juegos de transferencias que generan a través del tiempo, un infinito número de aplausos al igual que de rechazos. Las producciones artísticas nos atraviesan con distintas intensidades, sin embargo afines o no a ellas, nunca quedamos indiferentes: hay algo en nosotros que cambia profundamente luego de percibir y/o producir una obra a la que valoramos expresivamente.

Cuando percibimos en una composición musical una trama sonora a varias voces, independientes en sus ritmos y melodías, con mayor o menor grado de disonancia en sus superposiciones, con contrastes formales, tímbricos y dinámicos marcados, nos preguntamos cómo logran los ejecutantes comunicar convergentemente esa obra contrapuntística como unidad de sentido expresivo.

Justamente desde esa extrema complejidad, surge para los buenos músicos el desafío y la posibilidad de entrever, elaborar e interpretar diálogos entre las líneas que integran el contrapunto... *La posibilidad dialógica en la complejidad polifónica es el camino más arduo de construir.* La comprensión de la partitura como representación de una unidad posible pero no única, es indispensable para poder interpretar la parte individual. A la vez, el dominio técnico y expresivo de la parte es indispensable para pensar una posibilidad de integrar e integrarse a un todo que nunca es absoluto.

A pesar que aparentemente la obra está claramente escrita en la partitura, con determinaciones de orden formal, instrumental, etc. no puede salir del *encierro* del papel si no median los intérpretes-ejecutantes. En el largo camino de **disponerse a tocar juntos, en conjunto**, reconstruyen nunca igual, quizás aparentemente parecido, algo que alguna vez fue parcialmente fijado. El músico, a partir de esa experiencia

⁹⁷ CULLEN, C. (1998) "Elementos para una teoría de la interdisciplinariedad". Apunte del curso de posgrado "**Problemas teóricos y metodológicos en la Interdisciplina**". (Fuente del autor sin publicar) p. 46.

(vivida siempre como un difícil recorrido grupal) redimensiona cualitativamente sus conocimientos y su práctica. Su “mirada” se integra a su oído adquiriendo una *dimensión polifónica interpretativa* que se escapa de las simples notas y figuras o de una cierta “rutina de ejecución” atravesando comprensivamente los discursos musicales en la riqueza de su intertextualidad y sumergiéndose en el “juego” de hacer música.

Esta explicación desea plantear una posible analogía considerando a quienes transitan por un trabajo interdisciplinar en función de un campo problemático investigativo. Nos referimos a:

- la problemática constitutiva de un grupo interdisciplinar
- los modos de relación
- el registro de cambios individuales que modifican formas de reflexionar sobre lo disciplinar..

Opus 1: "Identidades dialógicas"

Movimiento: *Andante tranquilo*

"La disponibilidad interdisciplinar es, en definitiva, los modos en que cada disciplina concibe su inserción y su lugar en el universo el saber, modos que deban ser confrontados con los intentos formalizantes u operacionales, que, en última instancia, deciden esa modalidad de inserción y ese lugar desde la abstracción de la forma o desde la concreción del fin. Nuestra tesis es que la interdisciplinariedad no sólo necesita lenguajes de organización e instrumentos de conceptualización, sino que además exige conflicto de interpretaciones. Sólo un reconocimiento de las diferencias y de la disponibilidad para el diálogo, puede hacernos entender el "inter" más allá de claridad de la forma y de la eficacia del instrumento, como la verdad del diálogo".
(Cullen)

"Nunca podremos llegar al meta- sistema, es decir al sistema superior que sería meta humano y meta social. Incluso si pudiéramos lograrlo no sería un sistema absoluto, porque tanto la lógica de Tarski como el teorema de Gödel nos dicen que ningún sistema es capaz de autoexplicarse totalmente a sí mismo ni de autoprobarse totalmente.

Todo sistema de pensamiento está abierto y comporta una brecha, una laguna en su apertura misma. Pero tenemos la posibilidad de tener meta-puntos de vistas. El meta punto de vista es posible sólo si el observador-conceptualizador se integra en la observación y concepción. He allí porqué el pensamiento de la complejidad tiene necesidad de integrar al observador y conceptualizador en su observación y conceptualización"(Morin)

"Se explicitaron las fases de la acción educativa intercultural que según diversos autores, son las siguientes:

- reconocimiento y expresión de la propia identidad/ apertura a la identidad del otro.
- reconocimiento y "jerarquización" de los elementos comunes y diferenciales de las diversas culturas.
- respeto por los caracteres heterogéneos/práctica de los valores pluri interculturales conforme a principios básicos admitidos" (Sagastizabal, Perlo, San Martín)

Si modulamos hacia la *polifonía de pensamientos Opus 1: "Identidades dialógicas"*, que el lector podrá reconstruir desde una posibilidad interpretativa abierta, podemos advertir la intención de constituir una perspectiva teórica y metodológica sobre aspectos de la interdisciplinariedad que intenta incluir también, cuestiones específicas de la problemática intercultural...

“Quiero llamar la atención sobre una cuestión: leer es tropezar, trabarse en la palabra de otro y estar uno en peligro de caer.

Leer es aventurarse a dar un paso en falso. Pero no se trata de decir que la interpretación es imposible. Se reconoce el valor de un acto de lectura, de un ensayo de significación, cuando estos no caen en la ilusión de la certeza. Si una interpretación se confunde con lo cierto se supondrá un acierto, cuando –en rigor- se tratará, en el mejor de los casos, de una dirección de sentido posible.”⁹⁸

Crear en la utopía del diálogo, del reconocimiento del otro, más allá de la “simple conversación” en pos de hablar y confrontar sobre algo que de alguna manera nos involucra a todos, es una dirección de sentido posible.

Dentro de estos sentidos también surge otra pregunta...

¿Quiénes integran el grupo interdisciplinar?

*...”Pero hay que comprender que hay algo más que la singularidad o la diferencia de un individuo a otro, el hecho de que cada individuo sea un **sujeto**...*

Ser sujeto es ponerse en el centro de su propio mundo...

Ser sujeto, es ser autónomo siendo, al mismo tiempo, dependiente...

La noción de autonomía humana es compleja porque depende de condiciones culturales y sociales. Para ser nosotros mismos, nos hace falta aprender un lenguaje, una cultura, un saber, y hace falta que esa cultura sea suficientemente variada como para que podamos hacer nosotros mismos, la elección dentro del surtido de ideas existentes y reflexionar de manera autónoma”⁹⁹

De alguna manera, el problema, la demanda, los condicionantes contextuales, la disponibilidad de los profesionales (*de los distintos sujetos*), recorta lo que siempre e indefinidamente podría ser perfectible.

La conformación del grupo interdisciplinar en el caso de la investigación acción a la que este trabajo desea aludir: *“La diversidad cultural en el sistema educativo argentino”*, se constituyó básicamente desde las siguientes áreas disciplinares:

- Antropología
- Pedagogía
- Ciencias Sociales
- Educación Musical

⁹⁸ PERCIA, M. (1991) *Notas para pensar lo grupal*. Buenos Aires: Lugar.

⁹⁹ MORIN, E. (1994) *Introducción al Pensamiento ...* o.c. p. 97.

Esta selección dentro de todas las posibles, responde a dos aspectos:

- A las características específicas de la demanda hacia la institución de investigación. Esta se manifestaba principalmente legitimada desde los maestros y directivos de cuatro escuelas del gran radio urbano - marginal de Rosario y se relacionaba con problemas muy puntuales dentro de sus prácticas educativas.
- A la gestión de uno de los investigadores que desde la Antropología y las Ciencias Sociales, estudiaba el tema teóricamente relacionándose con otros grupos de investigación que abordaban en el ámbito nacional e internacional la educación intercultural.

Visto este equipo desde el lugar que históricamente se le otorga a las distintas disciplinas, o sea desde una cierta hegemonía científicista, podría interpretarse que hay disciplinas “principales” con mayor peso científico y otras auxiliares que en realidad nunca se sabe muy bien cuáles son sus roles.

Sin embargo, esta conformación implica desde su origen, una visión sobre la interdisciplinariedad basada en:

- La crítica teórica de ciertos criterios jerárquicos con respecto a algunas disciplinas en detrimento de otras.
- La oposición a la disyunción y al reduccionismo. (MORIN, E: 1994)

5.3. Principales aportes desde las disciplinas a la producción teórica interdisciplinar del grupo investigador.

Teniendo presente que la amplitud del tema excede los límites de esta tesis, solo se puntualizarán conceptos relevantes que permitirán comprender más globalmente el fundamento teórico de esta experiencia interdisciplinar.

En primer lugar, se reconoce que la matriz disciplinar de las especialidades nombradas está constituida de forma compleja. Esto implica decir, que también en la delimitación de lo “disciplinar” se observa la recursividad con lo interdisciplinar y que el

concepto de esa disciplina como área de conocimiento delimitada, tiene un recorrido histórico-cultural que está ligado, entre otras cosas, al problema de su comunicatividad en la instancia de lo formal y sistemático y a las redes de conexión interdisciplinaria que la van integrando.

Opus 2: “Los modelos del deseo”

Movimiento: “*Presto agitato*”

“Hoy aceptamos que hay “intereses que guían el conocimiento” (Habermas), que generan saberes distintos y lógicas diferentes (...) El conocimiento puede tener “intenciones” diversas (Ladrière) que implican campos disciplinares diferentes. La diversidad de modelos de explicitación científica es más importante que pretender sacralizar un modelo” (Cullen)

“En el centro de Fedora, metrópoli de piedra gris, hay un palacio de metal con una esfera de vidrio en cada aposento. Mirando dentro de cada esfera se ve una ciudad azul que es el modelo de otra Fedora. Son las formas que la ciudad habría podido adoptar, si por una u otra razón, no hubiese llegado a ser como hoy la vemos. En todas las épocas alguien, mirando a Fedora tal como era, había imaginado el modo de convertirla en la ciudad ideal, pero mientras construía el modelo en miniatura, Fedora dejaba de ser la misma de antes, y aquello que hasta ayer había sido uno de los posibles futuros era sólo un juguete en una esfera de vidrio.
 (...)En el mapa de tu imperio, oh gran Kan, deben ubicarse tanto la gran Fedora de piedra como las pequeñas Fedoras de las esferas de vidrio. No porque todas sean igualmente reales, sino porque todas son sólo supuestas. Una encierra aquello que se acepta como necesario mientras todavía no lo es; las otras aquello que se imagina como posible y un minuto después deja de serlo” (Calvino)

Trascendiendo una visión de relación interdisciplinaria instrumental, que utiliza algún aspecto de una disciplina en función de las necesidades de otra, podemos señalar que la Antropología, además de la aportación metodológica de tipo cualitativo utilizada para el relevamiento de campo relacionado a nociones sobre la distancia cultural, abrió un camino fundamental que permitió teorizar interdisciplinariamente sobre dicha distancia.

En principio se conceptualizó la distancia cultural como dependiente de una *circulación social compleja* de los objetos culturales *textuales* que se comparten.

Como ya se refirió anteriormente, la institución, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los conocimientos, se configuran en los distintos sujetos desde una

dimensión sociocultural. Recordemos que en los objetos producidos culturalmente, textualmente reconocibles, siempre hay una diferencia entre sus condiciones de producción y las condiciones de recepción de los mismos. La circulación social del objeto textual, relacionada a esta diferencia entre *condiciones*, está sumida en el tiempo a la variación perpetua. Aunque las condiciones de producción no se puedan variar, las condiciones de reconocimiento están sujetas *siempre* a distintos tipos de cambios (VERÓN: 1987). Esto sucede tanto con objetos que permanecen y se reciben dentro de la propia cultura como en aquellos que pueden ser reconocidos por otras culturas. La circulación en una situación de interculturalidad está doblemente complejizada, se plantea por un lado relacionada a la diferencia que deviene al analizar las condiciones de producción y de recepción de un objeto que a través del tiempo permanece en la cultura de origen y por otro lado se configura también desde una diferencia que se establece sobre ese objeto cuando las condiciones de recepción se ubican en una cultura diferente a la de origen. De esta manera, se podría decir que la distancia cultural existe entre la delimitación de los puntos de vistas que confrontan sobre un objeto textual que siendo en ese momento socialmente compartido no tiene un origen común; de allí que la distancia que en algún momento se pueda objetivar es sólo un corte en un tiempo y lugar estando sujeta a una circulación compleja, de donde se desprende la incierta posibilidad de establecer constructivamente o no el diálogo.

Desde las Ciencias Sociales, se ha jerarquizado el planteo teórico que confronta el discurso histórico hegemónico institucionalizado, con la historia oral que transmiten aquellos que nunca se les concedió *oficialmente* el derecho a narrar.

“El problema para una pedagogía liberadora, crítica y popular radica, pues, en la articulación de los contenidos que la escuela enseña con los contenidos de la memoria popular”¹⁰⁰.

Se ha escuchado para confrontar con lo leído. Se ha documentado para poder comprender lo que el “poder” no cuenta para constituirse como tal, asegurándose que “los otros no cuentan” en todas las acepciones posibles.

La producción interdisciplinar se centró en la articulación analítica de la información brindada por la comunidad con la historia oficial conocida por los maestros. Se elaboraron lineamientos básicos para la confrontación de la información y el desarrollo de contenidos en función de la planificación curricular de dichas escuelas.

¹⁰⁰ CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones ...* o. c. p. 65

Dentro del vasto campo de la Pedagogía los problemas relacionados con el currículum, selección y organización de contenidos, enfoques didácticos para la enseñanza de la lengua, proyecto institucional, fueron los emergentes concretos dentro de las situaciones planteadas por los equipos de docentes y directivos.

Desde la revisión crítica de los distintos enfoques de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura y de la valoración del desarrollo del lenguaje oral relacionado a la expresión y comunicación, se desarrollaron y enriquecieron a través del aporte interdisciplinar algunos conceptos estudiados en las bibliografías específicas. La “desnaturalización” de la escritura a partir de una perspectiva de corte antropológico y el análisis de los procesos de comunicación que se manifiestan en los medios masivos, fueron entramados con una visión que cuestiona la simplificación lineal de los hechos y procesos.

La Educación Musical teorizó sobre la comunicatividad expresiva de los lenguajes no verbales relacionado a los contextos sonoros y producciones culturales.

La producción interdisciplinar se centró en la intersección de los mismos con la propia lengua, los entornos sonoros y su constitución como sonidos propios de la cultura, el análisis y la recepción de las producciones valoradas como “artísticas” en contextos interculturales y la comunicación con el otro en el contexto escolar.

5.4. La elaboración teórica interdisciplinar como base para la formación del docente en áreas curriculares.

Hemos abordado ya, algunas conceptualizaciones sobre lo relacionado a la constitución del grupo investigador con respecto al tema de la investigación, relacionado a los principios de la educación intercultural. A continuación explicitaremos en un nivel macro, características fundamentales que delimitan el marco teórico de la acción del grupo investigador relacionado a la tarea de formación docente.

Se realizaron entonces, cursos de formación en las áreas de Antropología, Didáctica de la adquisición de la lectoescritura, Ciencias Sociales, Educación Musical y Gestión Directiva, destinados a los docentes y directivos de las cuatro escuelas urbano –marginales que establecieron la demanda de investigación- acción.

Legitimados desde los docentes, estos cursos se desarrollaron con un muy buen nivel de disponibilidad y comunicación, que se reflejó entre otras cosas, en la masiva asistencia, la participación grupal e individual en los trabajos presentados, los

intercambios de experiencias entre las escuelas y el nivel de compromiso responsable que se asumió ante las evaluaciones.

Transitamos hasta aquí el camino hacia lo interdisciplinar fundado en **la identidad disciplinar que en relación con otras disciplinas, posee disponibilidad dialógica en función de elaborar una visión menos restringida y/o simplificada de la problemática en estudio.**

A continuación se citan las principales las principales conceptualizaciones elaboradas desde el marco teórico interdisciplinar para luego abordar algunas problemáticas en la relación de contenidos y áreas curriculares observadas en los proyectos didácticos diseñados grupalmente por los docentes de las escuelas.

Principales conceptualizaciones desde el marco teórico interdisciplinar:

- La noción de distancia cultural.
- El proceso de Oralidad secundaria en la posmodernidad.
- La “desnaturalización” de la escritura.
- La comunicación como conjunto expresivo verbal y no verbal.
- La transversalidad del objeto cultural textual.
- El aprendizaje como proceso no lineal y “polifónico” de apropiación de contextos culturales.
- La enseñanza como diseño de espacios de reflexión y acción sobre los contextos culturales.

5.4.1. Los proyectos presentados por los docentes

En vista de los requerimientos de la reforma educativa, debemos tener en cuenta que generalmente los planteos interdisciplinarios que realizan los docentes en el marco de la planificación escolar, se configuran más en un intento para abordar el conocimiento de una manera más integral y compleja, que en la constitución de una relación interdisciplinar fuerte, con distintos procesos constitutivos, como se ha desarrollado generalmente en áreas científico - investigativas, de producción y/o desarrollo tecnológico.

A veces sucede que, ante una directiva superior que solicita a los docentes el trabajo de manera **interdisciplinaria**, queda bastante difusa la cuestión sobre qué contenidos se quieren o se deben vincular, desde dónde y de qué manera.

Obviamente, esto crea una gran incertidumbre acerca de qué se desea producir con los alumnos y cuál sería el sentido general de la propuesta.

Una estrategia interdisciplinar de enseñanza-aprendizaje bien planteada ayuda para que el alumno elabore y vivencie el conocimiento de forma más *integrada*; sin embargo esto no basta para “convertir” al sujeto en *interdisciplinar*. El **sujeto interdisciplinar** no es un yo, sino un **nosotros que piensa**.

Dejando de lado en este trabajo todos los problemas de orden institucional y de reconocimiento laboral que dificultan aún más la cuestión interdisciplinar dentro y fuera de la escuela, explicitaremos brevemente, cuestiones teóricas emergentes a partir de los proyectos presentados por los docentes en estos cursos de capacitación. Esta actividad fue planteada como trabajo de grupo reducido para poder elaborar la propuesta atendiendo a algunas de las problemáticas de su contexto de acción.

En un orden más general, podemos decir que con frecuencia no se tiene en cuenta que los procesos de interdisciplinariedad más genuinos se realizan cuando efectivamente se afrontan nuevas problemáticas relacionadas a cosas muy significativas, que despiertan interés e inquietud y que de alguna manera conmocionan un aparente estado de “completud”. Dada esta situación individual y grupal, transcurrido un período de tiempo, se comienzan a vincular los distintos conocimientos y experiencias en forma múltiple (relacionados con toda una gama de variables culturales de orden social e individual) tratando de encontrar **otros puntos de vista que nuevamente no se configuran como un único punto, sino como un núcleo complejo de puntos de vista**.

Al tener en cuenta las reflexiones anteriores observamos que:

- Muchas veces se tergiversa el sentido de lo interdisciplinario: lo que se intenta planificar de manera interdisciplinaria no es suficientemente relevante, no se percibe como problema u horizonte para el desarrollo del conocimiento y la expresión, resultan forzadas y/o superficiales las relaciones disciplinares o temáticas.

En la escuela actual, resulta difícil entre los docentes la interdisciplinariedad de la manera que ha sido enfocada en la primera parte de este trabajo. Sin embargo puede resultar una buena estrategia para la planificación curricular tendiente a la integración dialógica del grupo y de los conocimientos, al desarrollar un pensamiento que permitiría elaborar mejores herramientas de análisis. Esta nueva relación que podrían establecer con el conocimiento aunque no les “promete” todas las respuestas,

quizás baste para poder formular buenas preguntas y para disponerse a dialogar con el otro, su colega, más allá de lo siempre urgente o lo meramente cordial.

En tal sentido, si a partir de la toma de conciencia del contexto complejo, surge la reflexión y la necesidad de un marco conceptual ampliado, la relación con sus pares se establece desde una alternativa horizontal de construcción conjunta, y se vivencia un enriquecimiento mutuo y una noción más clara de trabajo en equipo.

“Se trata de reforzar la aptitud interrogativa y de vincular el saber a la duda, la aptitud de integrar el saber particular a un contexto global y a la propia vida, de plantearse los problemas fundamentales de la propia condición y el propio tiempo. El conocimiento progresa no tanto por complejización, formalización y abstracción sino por la capacidad de contextualizar y globalizar”.¹⁰¹

El diseño teórico y metodológico de los cursos se realizó interdisciplinariamente, atendiendo tanto a los tiempos disciplinares (individuales) como a los interdisciplinares (conjuntos) durante el desarrollo de las clases a los docentes. El marco conceptual, común al equipo, sustentaba el planteo disciplinar de cada uno de sus miembros y lo enriquecía **intradisciplinariamente**. En la medida en que podíamos profundizar en la disciplina (en lo **intra**), se manifestaban situaciones claras que demandaban la ampliación de la visión desde una perspectiva más compleja dando lugar a lo **interdisciplinar**.

Si se realiza un buen diagnóstico grupal y se cuenta con cierta experiencia docente al efectuar el diseño a partir de imaginar posibles y al reflexionar profundamente sobre los contenidos a desarrollar, no resultan tan aleatorios los tiempos disciplinares y los interdisciplinares.

La experiencia recogida nos habla de compartir a través de una trama, un tejido de relaciones que se construyen antes y durante el desarrollo de las clases. Los momentos compartidos se enriquecen si también hay espacios de reflexión disciplinar. Lo cual no implica estar cerrado, sino considerar distintos momentos de reflexión y de acción con una lógica que tiene que ver con una dinámica más real del trabajo cotidiano en otros órdenes laborales y/o productivos. La posibilidad de preverlos con cierta organización existe si tenemos en cuenta la siguiente expresión como *una manera de estar y de educar en la escuela: no siempre solos, no siempre juntos y no por imposición*.

¹⁰¹ MORIN, E. “Cómo enseñar a pensar”. Artículo publicado en el diario *Clarín* del lunes 6/7/98. Argentina

Estas experiencias de formación, tendieron hacia la toma de conciencia de una metodología interdisciplinar de abordaje del **trabajo profesional docente sustentado por un marco teórico común**. Pero esta metodología no sólo se apoyaba en la teoría sino que se elaboraba aprendiendo a discutir con profundidad y sin encono, admitiendo lo provisional, pensando lo hecho como modificable, perfectible, inacabado, manifestando lo **compartido como producto de todos los consensos y disensos constitutivos**.

Los participantes comprendieron el trabajo interdisciplinar del equipo en sus distintas etapas y procesos como un contenido básico para la propuesta de investigación-acción, pero cabe aclarar que lo realizado por ellos como "interdisciplina", se configuró a nivel de ejercicio grupal teórico-práctico pensado estratégicamente para colaborar en una mejor comprensión e integración de la totalidad de los contenidos desarrollados en los cursos.

5.4.2. ¿Y lo transversal...?

Llegamos a formular una pregunta bastante frecuente que aún es motivo de discusión entre los especialistas.

La confusión mayor que observamos entre los docentes se manifiesta cuando se mezcla el sentido de lo temáticamente transversal con lo interdisciplinar o lo disciplinar, sin plantear con anterioridad una perspectiva teórica para abordarlos.

"Ni los temas transversales dejan de ser "disciplinares", ni los contenidos disciplinares dejan de estar "atravesados". Se trata de una relación con el conocimiento donde el sujeto no sea sólo epistémico sino también corporal, personal, social, histórico, y donde los "objetos" de conocimiento no sean sólo los estrictamente científicos, determinados por la historia de las comunidades científicas, sino también los estrictamente sociales y cotidianos, demandados por comunidades históricas determinadas. Pero se trata también de una relación donde el sujeto corporal, social, histórico, sea también epistémico, y donde los temas significativos, por la demanda social, tengan algún nivel de validación racional en su tratamiento"¹⁰²

Nuestra propuesta contemplaba, además de los temas transversales señalados en los CBC, la integración de los principios de la educación intercultural en la planificación curricular desde una reflexión más profunda sobre algunos temas que, presentes en lo disciplinar, no son descubiertos en su transversalidad.

¹⁰² CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones de educar...o.c..* pp. 132-133

Tal es el caso por ejemplo, de los relatos aborígenes que se incluyen en los CBC en el área de Lengua. Si consideramos el contexto multicultural que presentan estas escuelas, nos damos cuenta de que estas narraciones contienen aspectos fundantes de la comunidad de padres y alumnos y se configuran en un contenido difícil y problemático para el docente formado monoculturalmente, ya que dan cuenta con claridad de la complejidad de la distancia cultural.

El relato, cuento o leyenda como objeto cultural, se presenta como un texto entramado en la semiosis social que en la escuela puede ser “leído” y analizado, atendiendo tanto a sus condiciones de producción como a las de su reconocimiento. Recordemos lo expuesto sobre *la distancia cultural* y agreguemos que el objeto en este caso proviene de la cultura del alumno y que el docente vivencia y asume dos posiciones: la de sujeto receptor y la de “analista” (a veces con serios problemas de “objetividad” por desinformación). Esta situación de confrontación de puntos de vista en su reconocimiento, se configura lo suficientemente fuerte como para crear conflictos, dudas y problemas educativos de toda índole a un docente que por ignorancia, prejuicio o ideología, sólo reconozca como válido y cognoscible lo que pertenezca a sus “ajustados” cánones de formación disciplinar.

Los distintos códigos culturales, los prejuicios religiosos, raciales etc., que se suelen solapar desde la imposición de ciertas hegemonías culturales oficiales, crean brechas infranqueables a la hora de trabajar en clase un relato de origen mítico, un canto o un juego tradicional, más allá del primer momento de contacto con el material.

Lo que pertenece a la cultura del alumno se agota rápidamente en la clase si de ese objeto el maestro no puede establecer ninguna hipótesis sobre sus condiciones de producción, ni sobre las actuales condiciones de reconocimiento al analizar similitudes o diferencias con su propia cultura en relación con otras.

El docente, al no poder configurar ninguna posición cognoscitiva, se manifiesta únicamente a través de una lectura valorada desde su primera experiencia receptiva. La ausencia de una comprensión más amplia y abarcativa, dificulta sensiblemente la elaboración de un diseño curricular que de cuenta de ese objeto descubriéndolo en su transversalidad.

La escuela en un momento, en función de transmitir el conocimiento, se fue alejando paulatinamente de lo cotidiano (saberes); sucedió entonces que a esa escuela atrapada en su conocimiento se le demandó recuperar lo cotidiano. Hoy observamos que, intentando un camino de vuelta, sólo se acerca tan superficialmente que no logra reconocer el conocimiento que constituye y atraviesa a lo aparentemente simple; a todo aquello que no formaba parte del “gran conocimiento escolar”.

Al tener en cuenta el diagnóstico de campo realizado en la primera etapa de la investigación-acción, el trabajo sobre algunos temas transversales que planteaban dificultades en su tratamiento se realizó en los cursos estableciendo una continuidad con el tercer momento del proyecto de investigación-acción.

En macro esbozamos que este tercer momento contemplaba la puesta en marcha de subproyectos de acción en las escuelas nombradas. Los docentes, para llevar adelante lo previsto, fueron apoyados por el equipo investigador a través de consultas permanentes, fundamentalmente en la planificación de las relaciones disciplinares e interdisciplinares, el análisis de los contenidos transversales, los tiempos de realización y las estrategias didácticas a plantear.

5.5. Cadencia Rota

Al evaluar las experiencias recogidas en las distintas etapas transitadas, creemos que, tanto en la investigación como en la educación, no debemos tratar de sumar y sumar indefinidamente contenidos disciplinares, interdisciplinares y/o transversales, ni de recuperar un pasado escolar aparentemente feliz, lo cual sería tan imposible como ingenuo de nuestra parte.

Las situaciones que enfrentamos son tan complejas que quizás demanden *cambiar la mirada* para poder empezar a pensarlas, tarea nada fácil pero posible de realizar si media, en esta sociedad globalizada y audiovisual, *nuestra disponibilidad crítica unida a un genuino deseo de ejercer con sentido ético la acción profesional, valorando y respetando lo público como derecho al conocimiento y a la educación de todos.*

Cambiamos la mirada,
para poder ver más allá de lo visible.

Cambiamos la mirada,
para mirarnos y escucharnos
sinceramente los unos a los otros.

Cambiamos la mirada,
para poder traspasar las superficies.

Cambiamos la mirada,
para poder conocer
profundamente.

Cambiamos la mirada,
no para cambiar el color de nuestros ojos, sino

para iluminarla
con intensidad de
expresión y comunicación.

VISIBILIDAD

...“La fantasía del artista es un mundo de potencialidades que ninguna obra logrará llevar al acto; aquello que experimentamos al vivir constituye otro mundo, que responde a otras formas de orden y de desorden; los estratos de palabras que se acumulan en las páginas como estratos de colores en la tela son a la vez otro mundo, también infinito pero más gobernable, menos refractario a una forma. La relación entre los tres mundos es...indecidible, como la paradoja de un conjunto infinito que contiene otros conjuntos infinitos.”¹⁰³

¹⁰³ CALVINO, I. (1989) *Seis propuestas...*o.c. p. 112

CAPÍTULO 6

Marco teórico para el desarrollo de estrategias didácticas en Análisis Musical

“En México el señor Palomar visita las ruinas de Tula, antigua capital de los Toltecas. Lo acompaña un amigo mejicano, conocedor apasionado y elocuente de las civilizaciones prehispánicas, que le cuenta bellísimas leyendas de Quetzacóatl...(...)”

...El señor Palomar a pesar de seguir las explicaciones de su amigo que lo guía, termina siempre por cruzarse con los estudiantes y recoger las palabras del maestro. Está fascinado por la riqueza de las referencias mitológicas del amigo: el juego de la interpretación, la lectura alegórica le han parecido siempre un soberano ejercicio de la mente. Pero se siente atraído también por la actitud opuesta del maestro de escuela: lo que le había parecido al principio una expeditiva falta de interés, se va revelando como una posición científica y pedagógica, un método elegido por ese joven grave y concienzudo, una regla a la que no quiere sustraerse. Una piedra, una figura, un signo, una palabra que nos llegan aislados de su contexto son sólo esa piedra, esa figura, ese signo o palabra: podemos tratar de definirlos, de describirlos como tales, eso es todo ; si además de la faz que nos presentan tienen también una faz oculta, no es dado saberlo. La negativa a comprender nada que no sea lo que estas piedras nos muestran es quizá el único modo posible de demostrar respeto por su secreto; tratar de adivinar es presunción, traición del verdadero significado perdido.

(...) Pasan los muchachos. Y el maestro “Este es el Muro de las Serpientes”. Cada serpiente tiene en la boca una calavera. No se sabe lo que quieren decir.”

El amigo no puede contenerse: “¡Sí que se sabe! Es la continuidad de la vida y la muerte, las serpientes son la vida, las calaveras son la muerte; la vida que es vida porque lleva en sí la muerte y la muerte que es muerte porque sin muerte no hay vida...”

Los muchachos escuchan con la boca abierta, los negros ojos atónitos. El señor Palomar piensa que toda traducción requiere otra traducción y así sucesivamente. Se pregunta “¿Qué quería decir muerte, vida, continuidad, pasaje para los antiguos Toltecas? ¿Y qué cosa puede querer decir para estos muchachos? ¿Y para mí?” Y sin embargo sabe que nunca va a sofocar su necesidad de traducir, de pasar de un lenguaje a otro, de figuras concretas a palabras abstractas, de símbolos abstractos a experiencias concretas de tejer y volver a tejer una red de analogías. No interpretar es imposible, como es imposible abstenerse de pensar.

Apenas los estudiantes desaparecen en un recodo, la voz obstinada del maestríto prosigue: “No es verdad lo que ha dicho ese señor. No se sabe lo que quieren decir.”¹⁰⁴

¹⁰⁴ CALVINO, I. (1985) “Serpientes y calaveras” en *Palomar*. o.c. p. 98

El presente capítulo tiene por objeto exponer algunas consideraciones, elaboraciones y propuestas teóricas que posibiliten el desarrollo de estrategias didácticas en el campo disciplinar del Análisis Musical atendiendo a la formación de músicos profesionales y educadores musicales en sus diversas especialidades.

Al tener en cuenta la multiplicidad de enfoques y metodologías desarrolladas para el Análisis Musical¹⁰⁵ a lo largo de la historia de la música occidental, y la matriz interdisciplinar del mismo constituida por diversos campos como por ejemplo el de la semiología/música o psicología/música, sociología/música, etc., más que un desarrollo descriptivo epistemológico de la disciplina se expondrá un marco teórico que posibilite revertir algunas problemáticas de las prácticas transferenciales analíticas que se suscitan en la actualidad durante la formación de los estudiantes de música en sus distintas especialidades.

Desde dicho marco se construirán conceptualizaciones que colaboren en el desarrollo de estrategias didácticas para el análisis musical, teniendo en cuenta la trama intertextual de la obra musical en sus dimensiones culturales, interculturales y transculturales.

¿Qué se plantea cuando se postula que un educador musical y/o músico profesional sean competentes en análisis musical?

Las respuestas pueden ser infinitas e incluso contrapuestas, tan diversas como las terminologías que se utilizan, como los enfoques que adoptan algunos profesores postulándolos como verdades únicas con absoluta religiosidad. En esos casos queda pendiente la pregunta sobre si esas posturas surgen de una toma de posición fuerte, analítica, luego de estudiar en profundidad las diversas perspectivas o si, simplemente, son el resultado de un gran desconocimiento y se limitan a reproducir lo que alguna vez le fue enseñado.

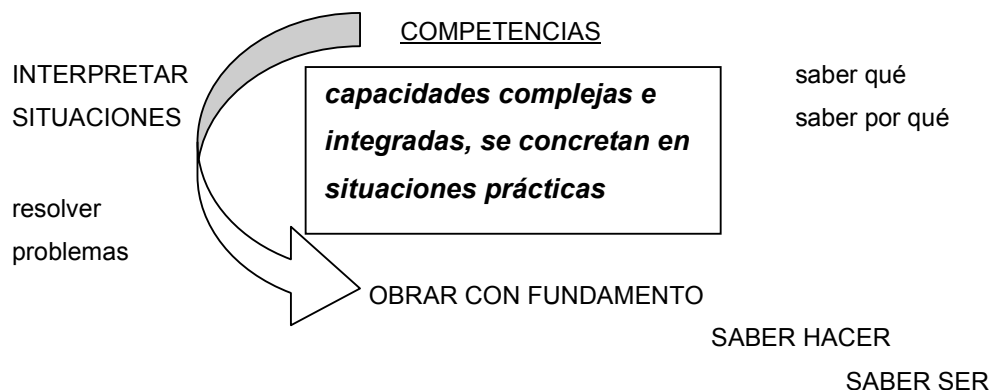
“La palabra análisis contiene en casi todas sus acepciones la idea, de marcada impronta racionalista, de descomposición de un todo en sus elementos esenciales, de aprehensión de sus relaciones y de construcción de un esquema que explique el conjunto [...] lo que aparece como rasgo común a los distintos modelos de análisis es el aislar un objeto del contexto ilimitado al que pertenece, separarlo en unidades menores sometidas a test de identidad e intentar construir un modelo. Sin perder de vista este marco contenedor, indispensable para prevenir el riesgo de la dispersión, tomaremos también en cuenta una acepción más amplia del vocablo, aquella que lo considera como “discurso que se relaciona

¹⁰⁵ Para una reseña sobre la historia y las tendencias del análisis musical ver:

BENT, I. (1987) *Analysis*. New York: W. W. Norton & Company.

con un hecho musical [...] discurso sobre la música” (Molino, 1989) ¹⁰⁶

Curricularmente la noción de competencia se concibe relacionada al desarrollo de capacidades complejas, construidas desde la integración de saberes previos con distintos grados de profundidad. No se refiere al logro de una acción concreta sino más bien a una adecuación de la acción en función de las situaciones emergentes.



Es prioritario y necesario discutir sobre las **competencias para el análisis musical** desde un planteo teórico ampliado que contemple problemáticas de la educación musical intercultural, para luego intentar en un marco consensuado definir las. En dicho sentido se puntualizarán aspectos que se consideran relevantes para enriquecer dicha propuesta de discusión.

Las competencias son saberes sociales e históricos que si no se enseñan no se aprenden y cuando se aprenden se **construyen**. Además están directamente relacionadas a la concepción del marco teórico que se sustente desde lo filosófico e ideológico con respecto al sujeto de aprendizaje.

En tal sentido confrontamos básicamente con las competencias que se formulan en “*Fuentes para la transformación curricular*” ¹⁰⁷ (Educación Artística) donde

¹⁰⁶ CORRADO, O (1995) “Entre interpretación y tecnología: el análisis de músicas recientes” En *Revista Musical Chilena*. Año XLIX. N° 184. p. 47. Chile

¹⁰⁷ FREGA, A y otros (1997) *Fuentes para la transformación curricular*. Educación Artística y Educación Física. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación. p. 28.

Si bien está enunciada esta competencia para la EGB se está avalando un enfoque de formación básico para el análisis musical que luego es muy difícil revertir.

en lo cognitivo se plantea entre otras cosas para el análisis musical: **diferenciar juicio subjetivo y objetivo**. Esta enunciación nos hace pensar que aún subyace en el marco ideológico de este escrito el dominio de un paradigma formulado por Descartes donde opera el principio de disyunción (saber objetivo - saber reflexivo) o cierta ambigüedad epistemológica en lo desarrollado que da cuenta además de una falta de explicitación de marco teórico.

Desde nuestra postura crítica se torna indispensable tener en cuenta que:

“En la visión clásica, cuando una contradicción aparecía en un razonamiento, era una señal de error. Significaba dar marcha atrás y emprender otro razonamiento. Pero en la visión compleja, cuando se llega por vías empírico racionales a contradicciones, ello no significa un error sino el hallazgo de una capa profunda de la realidad que, justamente porque es profunda, no puede ser traducida a nuestra lógica...”

*...La **racionalidad**, de algún modo, no tiene jamás la pretensión de englobar la totalidad de lo real dentro de un sistema lógico, pero tiene la voluntad de dialogar con aquello que lo resiste...*

*...La **racionalización** consiste en querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. Y todo aquello que contradice, en la realidad a ese sistema coherente, es descartado, olvidado, puesto al margen, visto como ilusión o apariencia.*

Nos damos cuenta que racionalidad y racionalización tienen la misma fuente pero al desarrollarse se vuelven enemigas una de la otra. Es muy difícil saber en qué momento pasamos de la racionalidad a la racionalización. Todos tenemos una tendencia inconsciente a descartar de nuestro espíritu lo que va a contradecir.

Vamos a tener una atención selectiva hacia aquello que favorece a nuestra idea y una inatención selectiva hacia aquello que la desfavorece.

...Debemos luchar sin cesar contra la deificación de la Razón que es, sin embargo nuestro instrumento de conocimiento, a condición de no ser solamente crítico, sino autocrítico”¹⁰⁸

Por lo tanto, desde este lugar teórico y a modo de ejemplo, postulamos que en vez de la competencia cognitiva ya enunciada (*diferenciar juicio subjetivo y objetivo*) formularíamos en su lugar: **construir con racionalidad autocrítica el análisis de la obra musical**, lo cual implica además de lo cognoscitivo una actitud **ética** (saber ser) hacia el conocimiento y un **procedimiento** (saber hacer) adecuado a la especificidad de la obra musical.

¹⁰⁸ MORIN, E. (1994) *Introducción al Pensamiento Complejo*. .c. pp. 100-102-103.

Esta síntesis la enmarcamos en la conceptualización de las competencias como saberes sociales e históricos, por lo tanto, complejos y dialógicos. Cuestionamos profundamente su formulación a partir de lo *cognoscitivo*, *procedimental* y *actitudinal* basándonos en los principios de **la lógica recursiva** que rompe con la idea lineal de causa/efecto y el **principio hologramático** que trasciende al **reduccionismo** que no ve más que las partes y al **holismo** que no ve más que el todo. (MORIN: 1994)

6.1. Una obra musical es un texto...

En el punto 3.2.1. “La noción de discurso” de esta tesis nos referimos y conceptualizamos el significado de “texto”. Retomamos lo ya explicitado como base y lo ampliamos hacia la temática de este capítulo, al agregar que:

“La posibilidad de todo análisis del sentido descansa sobre la hipótesis según la cual el sistema productivo deja huellas en los productos y que el primero puede ser (fragmentariamente) reconstruido a partir de una manipulación de los segundos. Dicho de otro modo: analizando productos, apuntamos a procesos.”¹⁰⁹

Por lo tanto el “Proceso de producción” no es más que el nombre del conjunto de huellas que las condiciones de producción han dejado en lo textual, bajo la forma de operaciones discursivas.

Recordemos que en este sistema productivo textual se hace presente la articulación entre *producción*, *circulación* y *consumo*.

Entonces, se pueden enunciar dos razones por las cuales no se puede definir un discurso en sí mismo: (VERON: 1987)

- 1) porque hay que definir un nivel de pertinencia del análisis, es decir, poner el discurso con condiciones productivas determinadas;
- 2) porque, tratándose de una búsqueda de *invariantes discursivos*, asociados a determinadas condiciones de producción, la única manera de hacer *visibles* estos *invariantes* es hacer variar las condiciones: jamás se puede trabajar sobre un discurso; hay que comparar siempre discursos sujetos a condiciones productivas diferentes. Establecer cuáles son las propiedades

¹⁰⁹ VERON, E.(1987) *La semiosis social...*o.c. p. 124

que caracterizan un discurso, es determinar las diferencias con respecto a otro, sometido a condiciones productivas diferentes; y en qué es *equivalente* a otro que forma parte de la misma clase, es decir que está sometido a las mismas condiciones.

El análisis de los discursos es *siempre interdiscursivo*. Esta semiosis sólo puede tener la forma de una red de relaciones entre el producto y su producción; solo se la puede señalar como sistema puramente relacional: tejido de enlaces entre el discurso y su “otro”, entre un texto y lo que no es ese texto, entre la manipulación de un conjunto significativo destinada a descubrir las huellas de operaciones, y las condiciones de producción de esas operaciones.

6.2. Algunos puntos de partida analíticos musicales

Teniendo como base la actividad inteligente del hombre y las particularidades culturales de cada grupo social para sistematizar los saberes disciplinarmente, en la actualidad y desde el punto de vista de nuestro contexto cultural, el análisis profundo de las obras musicales se configura en una manera de operar que permite acceder a nuevos conocimientos, elaborar teorías, ubicarse de una manera diferente para poder “mirar”, “escuchar”, “pensar y repensar” la creación artística, al elaborar y aplicar diferentes formas metodológicas dependientes de la intencionalidad planteada.

Esta búsqueda de conocimiento, inagotable en sí misma, se centra en el interés concreto sobre algún campo disciplinario o área específica en la que el sujeto encuentra un sentido que se relaciona en forma directa o no a su hacer profesional.

Desde esta perspectiva se considera, entonces, que quienes podrían adoptar una actitud analítica hacia la obra musical, formalizan su “saber” en un conocimiento específico y sistematizado que le permite estudiarla despojándose en lo posible de sus prejuicios en busca de una instancia más profunda que ratifique o no los preconceptos.

En el primer año de su carrera musical, es bastante frecuente escuchar de adolescentes y adultos que una actitud analítica hacia la obra destruiría la relación sensible que necesita el artista para componer, interpretar o escuchar. A este prejuicio, que en general deviene de la creencia de que la inspiración momentánea lo resuelve todo o de una mística extrema hacia la composición musical, se puede argumentar que esta actividad comprensiva está directamente vinculada con el desarrollo sensible

del individuo. “Develar” y vivenciar la obra en sus múltiples sentidos enriquece la experiencia estética.

Se configura en un punto central de esta propuesta educativa musical promover una actitud analítica y desarrollar estrategias didácticas adecuadas a esta finalidad para todos aquellos que se relacionen con la música y el arte, en general, tanto en el campo disciplinario como interdisciplinario.

Desde el área específicamente musical el análisis puede tener distintos niveles de aproximación a la obra a partir de los objetivos que se tracen y abrir, fundamentalmente, nuevos campos exploratorios.

“Como en otras áreas de conocimiento, los enfoques exclusivamente estructurales, inmanentes, se vieron impulsados a asumir aquellas dimensiones menos asépticas y formalizables en las que reside también la especificidad de los hechos simbólicos, dimensiones para las cuales las herramientas objetivas y cuantificables no aparecen como vías de acceso pertinentes. Además los análisis se encuentran inevitablemente ligados a la teoría, en un doble juego en el cual ésta es el punto de partida, la hipótesis que yace bajo la descripción mientras que son los análisis los que constituyen a su vez la base y la validación de la teoría”¹¹⁰

La percepción y comprensión musical es compleja y está atravesada tanto por variables culturales como psicológicas. Al referirnos específicamente a la audición musical, puntualizaremos algunas características que provienen principalmente del campo de la psicología cognitiva relacionadas a las teorías de procesamiento de la información:

*“La audición musical es **relacional**: se basa en el establecimiento de vinculaciones significativas del discurso musical a las que se accede desde la experimentación concreta con la materia musical y sonora.*

*Es **sincrónica**: requiere simultáneamente prestar atención al discurso musical, configurar una representación acerca de lo que se está escuchando, y seguir escuchando al mismo tiempo.*

*Es **reversible**: opera en el tiempo con imágenes en permanente idas y vueltas en tiempo real, integrando lo que se escucha en el momento con lo inmediato anterior.*

*Es **predictiva**: nuestra mente tiende a anticipar cómo va a seguir el discurso musical. La confirmación de las hipótesis así generadas o el reemplazo por otras, es un rasgo distintivo del oyente analítico.¹¹¹*

¹¹⁰ CORRADO, O. (1995) “Entre interpretación y tecnología...”o.c. pp. 47-48.

¹¹¹ Hay músicas donde el nivel predictivo puede ser nulo, por ejemplo en algunas producciones contemporáneas que por la pluralidad de lenguajes y las características de los

Es acumulativa: utiliza patrones melódicos, rítmicos, armónicos, etc. producto de aprendizajes previos. Las experiencias musicales significativas sirven para construir nuestro background” ¹¹²

En forma similar a lo que sucede con el procesamiento del lenguaje verbal, puede entenderse como un **modo múltiple y simultáneo de procesamiento de la información**: requiere escuchar, formar una representación mental, comparar con lo que sucedió mientras se sigue escuchando. Además pone en juego habilidades y disposiciones de alto orden que integran la reflexión, el pensamiento constructivo, la actitud significativa y la persistencia de la atención. Por lo expuesto consideramos que se configura en una de las claves para el desarrollo musical.

6.2.1. Los enunciados del analista

Sobre los puntos de partida analíticos podemos identificar distintas taxonomías. Las perspectivas enunciadas en este trabajo son en general aquellas a las que están más adheridas las prácticas en nuestro contexto, por lo tanto, no se trata de realizar una descripción pormenorizada de dichos postulados sino de mencionar aquellos enfoques que circulan en nuestras prácticas académicas con mayor frecuencia.

Desde la concepción adoptada por el analista, a través de sus objetivos se pueden visualizar claramente dichos puntos. Resulta importante mencionar la similitud de esta concepción con la taxonomía planteada por Berelson¹¹³, en la que clasifica a los empleos del análisis de contenido en tres tipos:

- a. Para determinar las características del propio contenido
- b. Para determinar las características de quienes lo producen
- c. Para determinar las características de los grupos a quienes se dirige el contenido.

mismos dificultan las anticipaciones. Hay numerosas investigaciones enmarcadas en la psicología experimental sobre la capacidad y posibilidad predictiva de los sujetos en el discurso melódico pero no hay paralelamente una conceptualización tan sistematizada para músicas que prescinden del rasgo melódico.

¹¹² MALBRAN, S. (1996) "Atributos críticos de la audición musical.". En *Eufonía N° 2*. Barcelona: Grao

¹¹³ Ver en FESTINGER & KATZ, et al (1953) *Los métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós. p. 392

J..Nattiez¹¹⁴ de manera similar pero no equivalente propone tres puntos de partida: poiésico, neutro y estésico. Es así como se pregunta desde dónde se está analizando la obra musical. Según su propuesta, el desafío actual es encontrar cómo los tres elementos de la tripartición se interrelacionan.

Desde esta perspectiva, una primera aproximación en la articulación de estos tres discursos produce seis situaciones analíticas principales:

- a. Análisis neutro: el analista neutraliza sus consideraciones acerca de las ideas o intenciones del compositor (poiésico) o de cómo es percibida su obra (estésico) y se limita a analizar la obra a partir de sus representaciones concretas (partitura, grabación, etc.)
- b. Del nivel neutro al poiésico: (Poiesis inductiva): basándose en datos de la obra, se procede a comprobar qué relación tiene con la génesis de la misma.
- c. Del poiésico al neutro (Poiesis externa): basado en datos acerca de la producción de la obra (Documentos, publicaciones del compositor, etc.) se la analiza a partir de sus representaciones concretas (partitura, grabación, etc.)
- d. Del neutro hacia el estésico (Estesis inductiva): relacionando con teorías de la percepción y en el análisis de las estructuras inmanentes de la obra (neutro), se intenta establecer de qué manera percibe la obra un grupo de oyentes.
- e. Del estésico al neutro: (Estesis externa) Se toman datos de un grupo de oyentes acerca de cómo se percibe la obra y se busca a posteriori en las estructuras inmanentes las razones de esto.
- f. Combinación de los tres: un ejemplo es el análisis de la obra de Beethoven realizada por H. Schenker, en el que usa los bosquejos de Beethoven para guiar su análisis neutro y luego especifica cómo debe ser percibida y tocada. (Lo cual desde una perspectiva actual puede ser totalmente confrontado ya que las lecturas pueden ser múltiples).

Desde un análisis crítico actualizado sería reduccionista ubicarse solamente en un solo principio como explicitación analítica. En este sentido la interrelación de los principios atendería a la trama intertextual de la obra de una manera polifónica. La

¹¹⁴ NATTIEZ, J. J. (1992) *Music and discourse*. USA: Princeton University Press. Cap. 4, p.92

atención de la multiplicidad de voces a partir del reconocimiento de la necesidad de realizar operaciones discursivas interrelacionadas, se aproxima al marco teórico expuesto en el punto 6.1. “Una obra musical es un texto...”, sin embargo no se pueden considerar análogos ni en su enunciación ni en los procedimientos.

El enfoque teórico sobre la “complejidad” proveniente de las Ciencias Sociales atraviesa las perspectivas actuales sobre el análisis musical con la certeza de que no hay una única verdad y que, retomando conceptos ya citados de Edgar Morin, la conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre.

6.3. Objetivos y finalidades del análisis

“A veces tengo la impresión que una epidemia pestilencial azota a la humanidad en la facultad que más la caracteriza, es decir, en el uso de la palabra; una peste del lenguaje que se manifiesta como pérdida de la fuerza cognoscitiva y de inmediatez, como automatismo que tiende a nivelar la expresión en sus formas más genéricas, anónimas, abstractas, a diluir los significados, a limar las puntas expresivas, a apagar cualquier chispa que brote del encuentro de las palabras con nuevas circunstancias”¹¹⁵

Una problemática frecuente, que origina discusión en el aula sobre lo que es importante decir en un análisis, está referida, por ejemplo, a la percepción auditiva de la técnica de producción, se habla de “transparencia” u “opacidad”. Transparencia si se escucha, opacidad si lo que se percibe no da cuenta del procedimiento técnico (por ejemplo, el serialismo integral, etc.).

El problema se suscita si no está claro el objetivo del análisis que se está realizando o sea “**el para qué**”. Es incuestionable que el compositor utilice determinada técnica aunque no se “transparente” en la obra, pero una postura epistemológica centrada en la fenomenología, por ejemplo, pregunta: ¿tiene sentido analizar algo que no tenga correlato con lo que se percibe?

Cómo se fundamenta y desde dónde se fija el interés se constituye en una determinación teórica y operativa, donde el analista realizará su praxis. Desde el marco teórico de este trabajo, no se trata de suplantarse indefinidamente un sistema analítico por otro, sino más bien de clarificar el objetivo didáctico con que se encara

¹¹⁵ CALVINO, I. (1989) *Seis Propuestas ...* o.c. p. 72

determinada actividad analítica y cómo ésto se entrama transversalmente en la formación del futuro músico.

Por ejemplo, el análisis ultradetallado de las series dodecafónicas, realizado con frecuencia por alumnos en clases de Análisis Musical sobre obras sin escuchar, ¿no implica un recorte y una postura teórica positivista del análisis sobre lo que se dice "científicamente" versus lo perceptual? (subjetivo, distinto, etc.) (KROPFL: 1998)

Una visión centrada sólo en un aspecto técnico de la producción (cualquiera sea) únicamente verificable en la partitura (que en contadas ediciones responde al original) recorta gran parte de la propiedad discursiva del texto pero además impone una forma de operar que implícitamente desjerarquiza y no provee de herramientas de análisis para abordar músicas ágrafas. Fundamentalmente se vuelve oclusiva al desarrollo de un pensamiento no parcelar.

Una creencia prejuiciosa enmascarada en algunos métodos analíticos, es que la falta de partitura escrita implica la imposibilidad de elaborar teorías "confiables" sobre las estructuras compositivas que sustentan la obra o que sólo se puede analizar si se transcribe a una partitura.

Todos estos prejuicios, ampliamente superados por los musicólogos actuales, subsisten aún de modo difuso en los docentes. El concepto de "naturalidad" que tiene incorporada la civilización occidental actual con respecto a la escritura, impide que muchos docentes y profesionales de distintas áreas comprendan que toda una cultura o un simple texto pueden estar perfectamente organizados y constituidos aunque no medie escritura alguna.

Existe también un gran desconocimiento sobre el papel fundamental de la **oralidad** y lo breve que es la historia de la escritura en la historia del hombre (más aún la invención de la imprenta como medio para la amplia difusión de lo escrito).

En los finales de este siglo vivenciamos un fenómeno comunicacional que los especialistas llaman **oralidad secundaria**. (SALGADO: 1995)

Considerando culturalmente el conocimiento globalizado de lo escrito, los medios de comunicación audiovisuales basan su discurso en la conjunción de lo escrito y lo oral.

El análisis de distintas producciones musicales contemporáneas pone de relieve, en extremo, la ausencia de una partitura y las limitaciones del código escrito musical tradicional, impulsando la necesidad de revisar "universales" analíticos propios de las perspectivas eurocentristas de la música tonal europea¹¹⁶

¹¹⁶ Para una ampliación temática ver "Entre interpretación y tecnología: el análisis de músicas recientes" artículo ya citado del Dr. Omar Corrado.

“En realidad, es en la duración que la idea musical se desarrolla y se materializa: aún cuando el análisis musical conduce a un descifrado, a una segmentación de las formas y de las estructuras, no retiene más que condensaciones y momentos estáticos de la realidad musical”¹¹⁷

Las miradas analíticas de los compositores no tienen por qué ser las mismas que las de los intérpretes o los educadores musicales y es justamente en la interacción entre esas miradas en las que se enriquece el análisis y se logran los aprendizajes más significativos.

Se puede afirmar que, además de la importancia que reviste la actividad analítica para los estudiantes de composición y compositores con relación a las particularidades de los distintos discursos musicales tanto desde lo técnico como lo estético, es también básica y fundamental para los intérpretes y educadores pero realizada justamente sobre las problemáticas interpretativas.

Algunos intérpretes especializados en la música de la tradición occidental se sienten frecuentemente desorientados sobre cómo “tocar” o “cantar” una determinada partitura, sin poder realizar una lectura discursiva que les permita entrever y ampliar la información pertinente y los posibles sentidos que se podrían elaborar como modos probables de interpretación. Dicho de otra manera: no logran encontrar, comprender y descubrir la obra en todo su potencial a partir de un código sistematizado en una partitura que se presenta como texto. Además no se tienen en cuenta en las prácticas analíticas, la gramática de producción, de recepción, ni las formas de circulación de dicha obra.

En la actualidad muchos músicos y editoriales musicales sustentan sus prácticas con una visión más fundamentada en estudios musicológicos.

Las redes de comunicación informática y la tecnología computacional, también colaboran con el músico y el investigador ya que permiten entre otras cosas, acceder directamente a bibliotecas especializadas y/o realizar análisis comparativos. No obstante falta mucho por hacer en el área educativa para acercar los estudios musicológicos y las investigaciones más recientes sobre las particularidades de la producción de una obra, sus diversas interpretaciones, su contexto y difusión, las huellas que ha dejado en otras obras, las improntas estilísticas, etc., tanto en la

¹¹⁷ IMBERTY, M. (2001) *Alegato para la renovación de las problemáticas en Psicología Cognitiva de la Música*. En Shifres, F. (Ed.) *Actas de la Primera Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM. CD-ROM.

práctica analítica del intérprete instrumental o vocal como en los educadores musicales.

Basándonos en dichos estudios tomamos en cuenta que el problema de la autenticidad en la interpretación supera el de la fidelidad en la aplicación de las normas estilísticas o las gramáticas interpretativas y se extiende en otra dimensión:

"Aun cuando haya buenas razones para pensar que alguna interpretación es más pertinente y verosímil que otra, es sin duda inútil hablar de una fiel o auténtica: cada interpretación está influenciada de significados contingentes, sociales y culturales más o menos codificados a nivel de la estructura expresiva de la obra, y el intérprete la asimila o la rechaza de acuerdo al propio modo de representarse la música en general y según lo que sabe acerca de la obra, el compositor, o su época. El análisis musical como parte de una teoría coherente debe estar cargado de este proceso de reconstrucción." ¹¹⁸

*"La ejecución musical puede ser vista en sí como un texto, que a su vez es interpretación de otro texto. Esta suerte de metatexto musical puede brindar una buena oportunidad de estudio de las tensiones entre las Intenciones. El texto interpretado, la partitura, se manifiesta en otro texto, la ejecución (que puede a su vez analizarse en términos de microestructura)"*¹¹⁹.

El artículo citado en el párrafo anterior tiene como objetivo significar los atributos de la ejecución musical en el contexto de interpretaciones específicas de acuerdo a representaciones derivadas de análisis musicales diferentes atendiendo a los marcos epistemológicos.

Shifres (2001) fundamenta a través de su estudio investigativo que los aspectos relevantes de la ejecución están fuertemente vinculados a las características estructurales de la composición musical, pero que esa vinculación no es unívoca sino que manifiesta una gran complejidad producto de la incidencia de otros factores. Aunque probablemente tales factores incluyan elementos circunstanciales (tomando como referencia la terminología de Umberto Eco), este artículo se centra en los factores contextuales que contribuyen a la resignificación de la ejecución.

¹¹⁸ IMBERTY, M. (1992) "De quelques problèmes méthodologiques dans l'approche psychologique expérimentale de l'interprétation musicale". En R. Dalmonte e M. Baroni (a cura di) *Secondo Convegno Europeo di Analisi Musicale*. Trento: Università degli Studi di Trento. p.42

¹¹⁹ SHIFRES, F. (2001) *El ejecutante como intérprete. Un estudio acerca de la cooperación interpretativa del ejecutante en la obra musical*. En Shifres, F. (Ed.) *Actas de la Primera Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM. CD-ROM.

*“Para el logro de este objetivo se muestran dos análisis diferentes de una obra musical - el Preludio en Si Menor Op. 28 Nro. 6 de Chopin - surgidos de poner en relevancia distintos aspectos estructurales. Luego se analizan dos ejecuciones expertas de la obra y se interpretan los resultados de dicho análisis teniendo en cuenta la interacción contextual de las acciones de ejecución. En tal sentido, este trabajo se vincula fuertemente con estudios en interpretación musical teóricos (SCHMALFEDT,1985) y experimentales (SHAFFER:1992;1995; CLARKE:1995) que ponen en relieve el componente original que aporta el intérprete”.*¹²⁰

Consideramos que el trabajo de Shifres nos abre una perspectiva para la elaboración de estrategias didácticas en la clase de análisis musical con una metodología adecuada a los objetivos planteados, poniendo de relieve justamente la riqueza de miradas analíticas según las especialidades, y el conflicto entre interpretaciones.

6.4. Terminología analítica y enfoques subyacentes

Otro problema frecuente al que se enfrenta el alumno en las diversas asignaturas donde se realizan análisis musicales es el problema de la terminología. ¿Cómo se nombra, cómo se dice? El alumno teme equivocarse porque en realidad se ha instalado la confusión y la duda. Lo mismo es nombrado en forma diferente en distintas asignaturas. ¿Es posible la unificación terminológica?

Un problema común, por ejemplo, existe en el momento de nombrar partes, segmentos de una obra musical:

*“Existen muchos términos asociados a la segmentación musical. Históricamente esta terminología deriva de la retórica clásica y de la gramática. Términos como figura, o proposición derivan de la retórica, otros como frase, inciso o período de la gramática. Otro término muy usado es célula, tomado de la biología. Su adopción refleja una tendencia analítica a considerar una pieza musical como un organismo (o poseyendo sus propiedades). Estos términos transmitían más información que la mera noción de seccionamiento, se asociaban a la idea de un sentido, parcial o cabal, de la música transmitida en ellos”*¹²¹

¹²⁰ Ver SHIFRES, F. (2001) *El ejecutante como intérprete. Un estudio acerca de la cooperación interpretativa del ejecutante en la obra musical...*o. c.

¹²¹ POZZATTI, D. (1997) “Un análisis de las tres canciones de Claude Debussy” En

Esta diversidad de criterios es de larga data, en la historia del análisis musical se puede observar por ejemplo que el analista Reicha en su “Tratado de la melodía” alrededor de 1814, explicita el problema del seccionamiento y utiliza la palabra período para referirse a segmentos que se descomponen en unidades menores equivalentes a frases. Posteriormente D’Indy (1897) en su “Curso de composición musical” habla de la frase como compuesta de uno o más períodos y se podrían nombrar más ejemplos de estas variaciones de criterio a lo largo del tiempo.

Ahondando en la problemática podemos decir que no se trata sólo de controversias terminológicas. Acción, pensamiento y lenguaje interactúan en forma no lineal y el sujeto los va construyendo en el diálogo con su contexto cultural. Desde este marco teórico explicitado ampliamente en la obra de Jerome Bruner podemos exponer que en toda acción y lenguaje subyacen teorías, formas de pensamiento, donde se modelizan, por ejemplo, algunos procesos compositivos musicales pero que justamente no dan cuenta de todos los procesos posibles; “la representación enactiva” se constituye en una forma de pensamiento importante dentro de las diversas culturas y, sin embargo, podemos decir que:

“Estructuralismo y cognitivismo generativista reúnen entonces las preocupaciones del serialismo, y, sus modelos, son fundamentalmente modelos de lo discontinuo: por una parte, toda obra serial nace de un aprovechamiento sistemático de las combinatorias de la serie inicial; por otra, el análisis estructuralista y la experimentación cognitivista se sustentan sobre el listado taxonómico de elementos estructurales simples o de unidades mnemónicas, de esquemas o de contornos que entran luego en combinación, conforme a las gramáticas más o menos complejas de las frases o piezas musicales, de las que la representación teórica abstracta o la representación mental son sólo la resultante. Pero a partir de tal problemática, no hay cabida para un pensamiento de lo continuo, puesto que toda la realidad musical se reduce a esos únicos elementos iniciales discontinuos o se reconstruye exclusivamente a partir de ellos, puesto que están ausentes - obligados por la combinatoria abstracta - todos los aspectos dinámicos y temporales de este movimiento, de este impulso que anima toda estructura musical desde el interior y trasciende la descomposición de un análisis sintáctico formal o la reducción esquemática de una experimentación basada sobre su reconstrucción artificial.”

[...]En realidad, tocamos aquí uno de los problemas esenciales de la filosofía de la música actual, la dificultad mayor consistiría en que la tradición filosófica occidental desde la época clásica está basada sobre una ontología de los objetos y no sobre una ontología de los sucesos.(MOLINO, 1998). Lo que caracteriza a la ontología de los objetos es que ella formaliza lo discontinuo, la delimitación espacial, la separación y la estabilidad de los límites en el campo

*del ser. Los objetos están allí, delante de mí, y yo puedo entonces tocarlos, mirarlos, nombrarlos. No sucede lo mismo con los sonidos, que por naturaleza aparecen y desaparecen, y que reconozco como productos de fuentes que intento identificar. Los sonidos no son sustancias, son sucesos, y lo discreto en música, es sólo el artificio del pensamiento humano, que separa y analiza sobre la base de realidades objetales y no de realidades eventuales. Los sonidos no son objetos, son procesos. [...] la experiencia primaria de lo sonoro es el continuo, es la duración y es el proceso. Sólo la voluntad de analizar fuera de todo contexto subjetivo y humano genera una serie de notas”*¹²²

Retomando la pregunta inicial sobre la convergencia terminológica nos encontramos con un campo complejo sujeto a múltiples variables. No sólo no hay convergencia terminológica en lo que podríamos llamar la tradición analítica sino que además existen problemas filosóficos esenciales que, según sean tratados, originan campos semánticos diferenciados y por ende desarrollan nuevas teorías a partir de conceptos que cuestionan medularmente los paradigmas analíticos musicales a los que adhieren la mayoría de las prácticas actuales.

En este sentido creemos que, al menos en el marco de un proyecto institucional, una metodología de trabajo conjunto entre los docentes basada en el diálogo interdisciplinar para la elaboración teórica en el abordaje de las problemáticas de análisis musical, podría beneficiar el esclarecimiento de las distintas posturas epistemológicas. Sería parte del trabajo entonces, la revisión de terminologías y fundamentalmente el consenso dialógico para la elaboración de estrategias didácticas donde la obra musical en su intertextualidad “atraviesa” las distintas asignaturas. Esta propuesta será ampliada en el punto “Estrategias didácticas” de este capítulo.

6.5. Las formas de escritura

«La música, la escrita, no es solamente lo sonoro, es lo sonoro transformado por la experiencia humana. La música no se sustenta en las notas, en las escalas, en las reglas de sucesión armónica, sino en los esquemas que añaden a lo sonoro lo perceptivo, lo motriz, lo afectivo.» (MOLINÓ, 1998)¹²³

¹²² IMBERTY, M. (2001) *Alegato para la renovación de las problemáticas en Psicología Cognitiva de la Música...* o.c. CD-ROM.

¹²³ Citado en IMBERTY, M. (2001) *Nuevas perspectivas...* o. c. p. 3

La **escritura musical** tradicional occidental es calificada por algunos estudiosos como un código de transferencia porque permite a un intérprete reconstruir cercanamente las imágenes sonoras compuestas por el autor y llevarlas a su realidad concreta. En la historia de la música occidental la escritura surge en principio para solucionar problemas de registro en la memoria de compositores e intérpretes: gran cantidad de producción musical que integraba el repertorio de los oficios religiosos católicos debía ser fielmente ejecutada, aún en los lugares más distantes a Roma pero además, se configuró paulatinamente en una herramienta idónea para el desarrollo del pensamiento musical.

En la actualidad, algunos compositores desarrollan una escritura de bosquejo general de la altura y del ritmo que luego interpretan tocando en un sintetizador secuenciador (o computadora) que le permite grabar digitalmente y a la vez convertir esa información a escritura musical posible de ser impresa. Con esta nueva partitura continúa la elaboración de la obra utilizando convergentemente estas dos formas de escritura.

Es preciso aclarar que no se puede interpretar ni escribir en su más amplio sentido, sin poder imaginar las sonoridades. Comprender o elaborar una obra posible de transferirse a un tipo de partitura musical requiere conocer no sólo el nombre de las notas, de las figuras o los instrumentos sino poder representarlas en el pensamiento como **discurso sonoro**, hecho de por sí mucho más complejo y abarcativo.

A partir de las posibles variaciones interpretativas se puede desarrollar un abanico de posibilidades en las que el intérprete deberá decidir: optará por alguna y desechará otras, realizará la elección creando un sentido a su interpretación.

Esta búsqueda de variantes posibles renueva el contenido musical creando nuevas propiedades discursivas a la obra. En general, los grandes intérpretes se consagran como tales porque son capaces de elaborar y otorgar sentido expresivo a gestos no convencionales, pero posibles, en una misma obra que ha sido tocada de múltiples maneras desde su creación.

Recordemos la hipótesis de Michel Imberty citada en el punto 3.3 de este trabajo:

(...) Esta vinculación entre, por una parte, el movimiento y el gesto - evocado o algunas veces efectuado como acompañamiento de la música - y por otra parte la forma musical, puede ser comprendida como una «proyección» del cuerpo dentro de esta forma, y que existiría una capacidad natural, una competencia particular de la especie humana, que dará cuenta de esta mediación interna y subjetiva de las formas por el gesto, y cuya invención será luego – pero

*sólo luego - modulada por los códigos, los estilos, las civilizaciones*¹²⁴.

En este marco teórico la comprensión analítica musical estaría dada a partir de la integración de la acción musical (como gesto “toda percepción tiende a ejecutarse sobre un plan motor”), la posibilidad de proyección en pensamiento y la formulación de lenguaje (tanto verbales como no verbales).

Aunque parezca banal repetirlo, el sentido del texto partitura sólo se comprende si el lector puede reconstruir la obra musical e integrar sus pensamientos a sus percepciones. De lo que se infiere que un análisis basado **únicamente** en la partitura daría por descontado una gran competencia lectora y comprensiva del discurso y de otros discursos de parte del analista (en nuestro caso de los alumnos). Es aquí cuando nos preguntamos si dichas propuestas contemplan todo lo que implica en la actualidad el concepto de comprensión lectora y de las limitaciones de la partitura como representación musical.

La toma de conciencia de todos los procesos que intervienen en la lectura musical abre campos de discusión más abarcativos sobre la necesidad de contemplar en la formación del músico profesional el equilibrio e integración entre el desarrollo de la acción, el pensamiento y el lenguaje para la construcción del conocimiento musical.

6.5. Construcción de estrategias didácticas

En concordancia con los objetivos del presente capítulo, los lineamientos a presentar muestran caminos de construcción para el diseño de estrategias didácticas en el análisis musical, a partir de la teoría desarrollada. Cabe aclarar que en este escrito no se está exponiendo ningún método específico para el abordaje del análisis musical.

En tal sentido, en la actualidad el concepto de **Método** es polivalente, implica todo un entramado de relaciones horizontales y verticales, tipos de actividades, formas de comunicación, recursos, formas de organizar el contexto escolar, etc. El método se refiere a la acción educativa misma, es el camino que se sigue en la realización de la acción, **la forma de hacer en el proceso de enseñanza teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje**. Es una síntesis práctica de opciones tomadas en variables de orden psicológico, filosófico, didáctico y disciplinar. Por lo tanto una revisión actual

¹²⁴ IMBERTY, M. (2001) *Alegato para la renovación de las problemáticas en Psicología Cognitiva de la Música*. En Shifres, F. (Ed.) Actas de la Primera Reunión Anual de SACCoM. Buenos Aires: SACCoM. CD-ROM (2001)

nos dice que cada contexto específico necesita de un docente que construya el método más adecuado. Lo cual está a la vez demandando al docente un conocimiento profundo de distintos métodos implementados en el contexto disciplinar y una posibilidad reflexiva integrada como metacognición para la construcción y aplicación de una metodología adecuada.

El concepto de **Estrategia Didáctica** lo tomaremos como las opciones operativas elegidas para el desarrollo de la metodología en el contexto de la práctica. Desde esta perspectiva la metodología funcionaría como “paraguas” en un nivel de abstracción superior conteniendo a las estrategias didácticas que serían netamente operativas y directamente vinculadas a la situación o problema.

Ya hemos explicitado que los procesos de integración más genuinos se realizan cuando efectivamente se afrontan nuevas problemáticas relacionadas a algo sumamente significativo y novedoso. La complejidad de los problemas que debemos abordar en la práctica profesional actual nos lleva a tomar conciencia sobre algunos aspectos.

La producción interdisciplinaria es un hecho más que frecuente en nuestra cultura, pero en las instituciones educativas resulta compleja ya que se basa en las relaciones que se establecen desde los núcleos epistemológicos de cada una de las disciplinas involucradas, cosa a veces poco objetivada por los propios docentes. En tal sentido esta propuesta brindaría herramientas válidas para comenzar a desarrollar una visión que favorezca la producción interdisciplinaria, ya que se elabora desde lo específico pero sin pérdida de las relaciones de interdiscursividad de esos textos en la trama social.

En lo ya explicitado hemos considerado básicamente los siguientes aspectos:

- El sujeto como productor de sentido.
- La trama intertextual de la obra musical.
- No hay un solo tipo de racionalidad.
- La matriz interdisciplinaria del análisis musical.
- No hay un único método, el método es polivalente.
- La construcción de la comprensión musical a partir de la acción, el pensamiento y el lenguaje.
- La multiplicidad de enfoques para el análisis musical y sus variedades y complejidades terminológicas.
- Los procesos implicados para la comprensión interpretativa de una partitura.

Al atender a estos supuestos, se plantea la siguiente propuesta didáctica como una síntesis introductoria para ser ampliada, optimizada y presentada como proyecto institucional dentro de un proyecto de investigación-acción:

Título sugerido:

“El andar de la obra...”

Institución:

Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR

Alcance del proyecto:

Institucional con participación de organismos estables

Fundamentación:

La siguiente propuesta se fundamenta en la necesidad de integrar aspectos básicos en la formación del futuro músico profesional en cuanto a la posibilidad de enriquecer los procesos de comprensión de la obra musical teniendo en cuenta diversos enfoques teóricos y experiencias musicales desde una metodología de trabajo interdisciplinar y considerando la obra musical como una producción cultural, por ende entramada intertextualmente.

La compartimentación entre asignaturas, la falta de proyectos que favorezcan el intercambio y la discusión entre las distintas especialidades, el desaprovechamiento de los organismos estables como el coro y otros para las actividades de formación, dan por resultados un aprendizaje fragmentario y la no utilización de los recursos disponibles en toda su potencialidad.

El proyecto institucional a partir de una problemática educativa se constituye también en una herramienta básica para la detección de otras problemáticas de distintos niveles. La puesta en marcha de un proyecto consensuado con su evaluación, permite actualizar y trazar políticas institucionales y reflexionar básicamente sobre la acción. La puesta en marcha de un proyecto investigativo que adopte en lo metodológico los lineamientos de la investigación-acción se constituye en una necesidad básica para el cambio institucional.

Si bien en la teoría educativa actual, se insta a trabajar en las escuelas a través de proyectos institucionales, las universidades poco han hecho al respecto. Parecería que existe una gran distancia entre las propuestas teóricas, el discurso educativo académico elaborado en las universidades y la realidad de las prácticas en sus propias aulas.

La siguiente propuesta no demanda horas extracurriculares más allá de aquellas que están contempladas dentro de los cargos, ni erogaciones económicas fuera del magro presupuesto, pero si la gestión de la secretaría técnico docente, el compromiso de participación de los docentes, directivos y alumnos, la interrelación con los organismos estables (también docentes y alumnos) y el diseño de la propuesta como parte de un proyecto de investigación-acción a cargo de un grupo de docentes investigadores y becarios alumnos de la escuela. Este proyecto institucional podría configurarse como una parte de una investigación radicada en la Escuela de Música sobre problemáticas de formación del músico profesional. Retomamos a Edgar Morin y decimos que el observador forma parte del sistema, que no hay un metasistema pero sí metapuntos de vista. Teniendo en cuenta todo esto, estaría contemplada la articulación de la comunidad educativa en sus diversas funciones.

La necesidad del encuadre dentro de un proyecto de investigación-acción se fundamenta en que la universidad debe ser productora de conocimiento y reflexionar sistemáticamente sobre las experiencias innovadoras en la acción educativa. Esta actividad desgraciadamente trasciende a la realidad de las prácticas cotidianas del aula y a la gestión diaria de los directivos, y está atravesada actualmente por múltiples contingencias. Su implementación, además, aseguraría los diagnósticos pertinentes, la gestión de la acción en tiempo y forma, seguimiento, evaluación y el referente teórico académico para la comunidad que participa en el proyecto.

Lineamientos básicos: la obra musical se articula transversalmente en la currícula para la formación del músico profesional, la actividad analítico musical es un procedimiento que también atraviesa los distintos campos disciplinares para la formación del músico.

El grupo investigador propone y articula el proyecto de investigación-acción en sus distintas fases.

La base dialógica interdisciplinar no es sólo una forma de abordaje del problema sino que se constituye en una clave para el desarrollo del conocimiento dentro del campo institucional "Escuela de Música de la Facultad. de Humanidades y Artes de la UNR". Además, se estará trabajando hacia la superación de la fragmentación y compartimentación institucional actual.

Posibles acciones dentro del proyecto institucional:

Algunas actividades de la Primera Fase: “Hacia el diálogo interdisciplinar”:

Grupo investigador – Docentes – Directivos – Responsables de los organismos estables.

1) Entre 3 obras musicales para voces e instrumentos se elegirá una por consenso.

(La selección se hará a partir de una preselección propuesta por el grupo investigador teniendo en cuenta múltiples variables diagnosticadas como el perfil y posibilidades institucionales, intereses de los actores, repertorios, acceso a materiales bibliográficos, grabaciones, estudios realizados sobre dichas obras, investigaciones musicológicas, etc.)

- 2) Se le entregará a los docentes las guías de información y todo material que se disponga de la obra.
- 3) Cada docente analizará desde su asignatura y nivel qué aspectos puede estudiar de dicha obra que se integre a los contenidos de su asignatura.
- 4) El grupo investigador orientará dicho análisis a partir de los estudios realizados previamente en la fase de preselección.
- 5) Discusión, análisis y estrategias de acción.
- 6) Se llegarán a formular acuerdos básicos como teoría interdisciplinar

Segunda Fase “Proceso didáctico”

Docentes – Alumnos – Organismos estables

Seguimiento: Grupo investigador (consultor académico) – Personal directivo (orden formal)

Proyecto de trabajo por asignatura contemplando marco teórico interdisciplinar desarrollado y las estrategias de acción elaboradas en la fase uno.

Cabe destacar que no se trata de estudiar la obra musical en las diversas asignaturas en todos los niveles ni se pretende que se la pueda comprender totalmente (justamente se quiere dar cuenta de esa imposibilidad), se debe tener en cuenta que el nivel de formación del alumno también condiciona dicho aspecto; lo importante es **que se pueda abordar de múltiples formas y que el alumno en las diversas especialidades experimente los distintos acercamientos a la obra.**

Se podría objetar el porqué del recorte a una obra, en ese sentido esta estrategia se basa en que no se puede estudiar una obra sin referenciar a otras,

recordemos que el análisis es interdiscursivo (VERÓN: 1987) que el recorte forma parte de la posibilidad concreta en tiempo y forma de realización y comprensión de la obra musical y que lo que se trabaja es transferencial en cuanto a procedimientos. Por último, esta propuesta se constituye en una toma de posición fuerte sobre las cantidades abrumadoras de obras con que se enfrenta el alumno en las diversas materias a las que no llega muchas veces ni a escuchar completas. Es una respuesta dura al “zapping” educativo musical.

La obra se contextualiza en el tiempo histórico, se analiza en la circulación (diversas interpretaciones), se la interpreta auditivamente, con y sin soporte visual, se opta por experimentar distintos enfoques de ejecución, se analiza desde sus aspectos compositivos, se la confronta con otras del mismo compositor, se la ensaya con distintos directores (alumnos y docentes), se observa la experiencia como estrategia didáctica, etc.

Tercera Fase “Producción interdisciplinar”

La comunidad educativa

El sentido de todas las actividades de esta fase se centra en el intercambio, el diálogo y la evaluación de la experiencia.

Se realizarán audiciones académicas donde se presente la obra musicalmente además de los desarrollos teóricos que se hayan realizado sobre la misma, la confección de material impreso, grabaciones, etc.

Estas actividades también se encuadran en la labor de transferencia al medio de la UNR, pudiendo ser abiertas y públicas con amplia difusión en los medios de comunicación.

El cierre de la actividad debe tener distintas instancias evaluativas, por ejemplo:

- a nivel de cada disciplina en orden horizontal y vertical
- a nivel de transversalidad disciplinar
- a nivel de producción interdisciplinar
- como estrategia institucional
- como producción de conocimiento en el marco de una investigación-acción
- como impacto en la comunidad educativa...
-

Una evaluación amplia y participativa tiene por objetivo principal el ajuste de las propuestas y fundamentalmente se constituye como una herramienta válida para incentivarnos a proseguir nuestra tarea educativa en pos de jerarquizar el saber público.

Nos ayuda a encontrar ese horizonte que aunque parezca lejano nos motiva siempre a seguir caminando.

6.6. Breve conclusión

Este capítulo comienza citando un fragmento del cuento “Serpientes y calaveras” de Calvino correspondiente a su libro *Palomar*. De las múltiples interpretaciones posibles de dicho fragmento rescato aquella que pone de manifiesto el conflicto de interpretaciones y la toma de postura ideológica que implica decir “algo” sobre “algo”. Comprendemos que no hay “asepsia” analítica, el reconocimiento de esto nos permite una mejor interacción con los distintos saberes disciplinares y en ese sentido se configura este escrito.

El trabajo dentro de una institución educativa pública debe entramarse en el diálogo interdisciplinar, debe propiciar el sentirse parte de un proyecto conjunto. En un país donde se manifiesta sistemáticamente el debilitamiento de lo público, la acción desde lo micro y a la vez en red puede resultar una forma de movilización de las expectativas de posibles cambios.

La razón arrogante, autoritaria, elitista, que se cree dueña de la única verdad, recorta, simplifica, aísla y fragmenta no sólo el conocimiento sino que debilita a la institución pública. La razón arrogante se devora a sí misma.

Si a la música (y pensemos en el arte en general) no le admitimos la ambigüedad en su manifestación, su modo de pensamiento, la multiplicidad de sus sentidos, dónde queda nuestra experiencia estética, qué la diferencia de lo que no es música y básicamente qué estaríamos distorsionando los educadores musicales.

“La pedagogía occidental ha partido de una antropología esquizofrénica y maniquea: símbolo (mito) versus signo (ciencia). Mythos contra Logos. Y el Logos que acaba siempre devorando y colonizando al Mythos. El hombre, sin embargo no es esquizoide (...) se expresa al mismo tiempo en Mythos y en Logos, en imágenes y en conceptos. Hay dos universos pero no hay una ruptura entre ambos. (...) para recuperar la “dimensión simbólica” no debe comenzar un proceso de deslogicización. Todo lo contrario. En una educación simbólica

coexisten signos y símbolos, imágenes y conceptos, mito y ciencia.

(...)La educación simbólica es lingüísticamente plural. Las formas simbólicas (arte y mito) permiten construir una realidad oculta a otros modos de conocimiento. Lo simbólico no enmascara el mundo, no es una alegoría de algo oculto, sino una creación de "ámbito", de "horizonte de significado". (...) El símbolo da significado a las acciones sociales. Sin el símbolo el ser humano anda a la deriva..."¹²⁵

¹²⁵ MÉLICH, J. (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. España: Paidós



La “sexta” propuesta: Sonoridad

“Los jaguarianos levantaron pequeñas pirámides, templos, poblados y cementerios, y edificaron viviendas hechas de piedra o de adobes, algunas conservadas hasta hoy. La cultura draconiana (Jaguariana) fue la más adelantada de la época (150 –1000 d.c.), y la más original, como dijera Ibarra Grasso.

En materia musical han permanecido en la tradición oral –sobre todo de La Rioja y Catamarca- unos cantos que se acompañan con caja y a veces se entonan solos, los cuales me atrevo a asignar a esa cultura.

El hecho de que cada melodía se desarrolle sobre notas exclusivas, me recordó que en las culturas peruanas, con las cuales ésta muestra rasgos semejantes, aparece la misma variedad de sonidos en las notas que se obtiene en los instrumentos que han sido desenterrados. Tal es el caso de los instrumentos de Nazca. No se trata de que las notas de las anatas se correspondan una por una con las de nuestros cantos, sino de que cada flauta posee una afinación particular, que no se corresponde con escalas europeas.

Aquí debo agregar que Carlos Vega incluyó en su libro de 1944 dos melodías recogidas por él en La Rioja, las que dio como posibles integrantes de un “Cancionero Riojano” en tanto dijo:

producen un efecto particular, sin analogía con nada de lo conocido”¹²⁶

¹²⁶ ARETZ, I. “Cantos de La Rioja remanentes de culturas prehispánicas. Una nueva tesis a discutir” en *Revista del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”* Año XVI - N°16 - 2000. Facultad de Artes y Ciencias Musicales. Pontificia Universidad Católica Santa María de los Buenos Aires. pp. 24-25

Capítulo 7

Criterios generales y estrategias didácticas para la aplicación de “Polifonía Oblicua”

La tercera sección de esta tesis es una “sexta” propuesta que en realidad Calvino no escribió. Dicho autor en el manuscrito de las “Seis propuestas para el próximo milenio” aludió a la “consistencia” pero no llegó a desarrollar el texto. *Sonoridad*, la propuesta de “Polifonía Oblicua”, es un valor con múltiples facetas y en este trabajo trata sobre la particularidad, la huella, lo diferente, lo que compartimos, lo que imaginamos... La sonoridad nos identifica en la acción y configura nuestro patrimonio intangible.

¿Cuál es nuestra sonoridad? ¿Cómo escuchamos? ¿Qué voces suenan? ¿Cómo encontramos el sonido, que antes de ser música, es expresión, emoción afecto, comunicación?

Nuestra sonoridad es un patrimonio único que produce efectos particulares, diferenciados. No reconocerla nos sumerge en un vacío de sentido. La alegría, el gozo, el llanto, la protesta siempre es sonora, clama aunque sea en silencio.

La sonoridad modula en el tiempo, se desplaza en el espacio, está conformada de múltiples y sutiles matices. Componer nuestra sonoridad es hablar de la condición humana y la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación (MORIN, E.:2001).

Restaurar el sentido de la “Sonoridad” como valor implica, además de lo expresado en el marco teórico con respecto a la “Visibilidad” donde se analogan las problemáticas con lo sonoro, recuperar la escucha para poder dialogar. Escuchemos atentamente para descubrir las distintas sonoridades borradas por las “homogéneas y ruidosas instrumentaciones” de la globalidad.

El ruido en su máxima expresión es invasivo, produce miedo, aplastamiento, incomunicación, es una sumatoria de frecuencias que a grandes decibeles imposibilita percibir la sutileza de los diversos espectros armónicos. La sonoridad puede incluir al ruido, pero debe ser estratégicamente utilizado en la composición para que la polifonía se escuche.

En este marco, sonoridad – silencio no se manifiestan como contrarios sino como valores complementarios, la sonoridad puede ser percibida si existe silencio, el

silencio necesario para escuchar a los otros, para articular los discursos. Lo contrario de sonoridad es silenciamiento y el silenciamiento se produce cuando nos fagocita el ruido y/o la hipersonoridad.

En la trama compositiva de la educación musical la sonoridad debería dar cuenta de los valores de levedad, rapidez, multiplicidad, visibilidad–audibilidad y exactitud, logrando también que cada uno de los valores se enriquezca con la presencia del otro. Cada valor es resignificado y descubierto en los plurales caminos de la interpretación.

Llegado ha este punto y teniendo claros los principios, observamos que la “Polifonía Oblicua” como modelo para la formación del educador musical se manifiesta como una textura sustentadora. Sin embargo sabemos que la formación en sí como la obra musical es mucho más que una textura. Polifonía Oblicua es una opción compositiva no lineal para el desarrollo del pensamiento y la acción pedagógica musical. Las concepciones teóricas, los procedimientos compositivos y las diversas posibilidades interpretativas, particularizan la sonoridad de los gestos, donde se deconstruye cada vez el modelo, quizás porque como dice el Sr. Palomar:

“...lo que cuenta realmente es lo que sucede a pesar de ellos: la forma que la sociedad va adoptando lentamente, silenciosamente, en los hábitos, en el modo de pensar y de hacer, en la escala de valores. Si las cosas son así, el modelo de los modelos ansiado por Palomar deberá servir para obtener modelos transparentes, diáfanos, sutiles como telas de araña; tal vez directamente para disolver los modelos, mas aún, para disolverse.”¹²⁷

El modelo se disuelve por su levedad, como el procedimiento técnico en la obra de arte; si no se percibe así, aplasta a la acción (o a la obra), pierde exactitud, malogra la sonoridad, no desarrolla la posibilidad de lo múltiple, “ralenta” la rapidez en el tiempo subjetivo, no permite la visibilidad interior. Finalmente, es la evaluación de la acción lo que cuenta y ésta debe tender siempre a la calidad y a la calidez de lo humano.

Desechar lo violento, fundamentarse en una ética educativa, descubrir que:

“La sombra es el contorno. Es aquella instancia de lo mío. Es la incertidumbre de lo propio que me forja como sujeto. Es lo esperable a ser respetado. Es lo que nunca debe ser desenmascarado sin nuestro permiso, si uno no lo ha puesto en juego. He allí el carácter sádico de una sociedad, cuando desenmascara lo sombrío de sus indefensos. He allí lo violento, aquello que no respeta el recorte de una sombra. Sino que atraviesa su contorno, se

¹²⁷ CALVINO, I (1985) *Palomar...*o.c. p. 112

*introduce y altera lo interno de la misma*¹²⁸

Visibilidad y sombra, sonoridad y silencio, instancias de lo propio, de lo nuestro, instancias que la acción educativa nunca debe violentar y que a veces debe ayudar a recuperar.

Con respecto a las estrategias como punto de partida acordamos que:

*“Tendrían que enseñarse principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza”*¹²⁹.

En un plano más específico, la aplicación del marco teórico de “Polifonía Oblicua” para la formación docente se fundamenta básicamente en las perspectivas metodológicas de la investigación-acción y la teoría hipertextual priorizando:

- *Los principios de la Educación Intercultural tanto en las modalidades presenciales como a distancia.
- *El diálogo interdisciplinar.
- *La vinculación de la institución educativa pública con la comunidad.
- *La utilización crítica de las TIC.
- *El diseño de proyectos didácticos que vinculen los contenidos en red, posibilitando diferentes navegaciones.
- *La elaboración de materiales didácticos que utilicen soporte computacional contextualizados.

Además es deseable destacar que:

“La rigidez paradigmática proviene de considerar una única manera posible de concebir y conocer la realidad social a través de un método específico para resolver los problemas.

La flexibilidad paradigmática, por el contrario, asume la complejidad de la realidad social y reconoce las nuevas ideas o los aportes de otros paradigmas. En el momento de investigar, el investigador dispone de un conjunto de teorías, paradigmas y perspectivas que compiten y se solapan, esta diversidad puede ser vista como antagónica o como complementaria. Si se la considera complementaria, sin renunciar a la reflexión epistemológica

¹²⁸ GAUNA, G (2001) *Del Arte, ante la violencia*. Argentina: Nueva generación. p. 23

¹²⁹ MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión, p. 16

y metodológica, se integrarán técnicas de diferentes perspectivas al proceso concreto de la investigación.

Esta estrategia de triangulación también es llamada de “complementariedad”, “convergencia metodológica”, “método múltiple” o “validación convergente”. Si analizamos brevemente estos conceptos, la convergencia metodológica significa que a un punto van a converger varias metodologías, el método múltiple refiere a la utilización de varios métodos, y la validación convergente remite a la validación de los datos de la investigación a través de distintos métodos.

La estrategia de la triangulación combina la aplicación de metodologías cuantitativas y cualitativas, considerándolas no rivales sino complementarias. Consiste en la aplicación de una pluralidad de métodos para obtener distintos puntos de vista sobre el objeto o fenómeno de estudio, a partir de diversas fuentes de conocimiento (Vasilachis, 1993) Se basa en el reconocimiento de que todas las metodologías tienen sus límites y de que los marcos teórico-metodológicos coexisten y no son excluyentes”.¹³⁰

Las experiencias de formación docente que se expodrán en los próximos capítulos se manifiestan en su textura como diferentes posibilidades de la “Polifonía Oblicua”. En forma similar a lo que sucede en la música con las obras de un mismo compositor, estas transferencias se remiten unas a otras aunque en la superficie se manifiesten como diferentes. Cuando somos capaces de dicho reconocimiento, comprendemos e integramos la teoría y los procedimientos elaborados que, dejando su huella, dan lugar a otras posibilidades de teoría y acción.

¹³⁰ SAGASTIZABAL, M. A. PERLO, C (2001) *La investigación -acción como... o.c.*

Capítulo 8

Polifonía Oblicua en acción

“Si bien a los maestros se les ha responsabilizado de la ineficacia del sistema educativo, de no estar formando ciudadanos democráticos, sujetos competitivos individual y socialmente, debe reconocerse que ni el Estado ni las instituciones encargadas de su formación los han tenido en cuenta como individuos, no han considerado sus biografías, su conciencia individual y social, su afectividad, su complejidad como seres humanos, en el momento de pensar los lineamientos de políticas de formación docente y las políticas educativas en general. De alguna manera esta situación se refleja en las disquisiciones y valoraciones que se hacen acerca de la importancia de las investigaciones y de las innovaciones realizadas por los profesores en el contexto escolar. Parece ser que, a pesar de ser fundamentales y significativas para la vida personal y profesional de los docentes, no son tenidas en cuenta en las decisiones políticas que tienen que ver con su formación inicial y permanente, y menos con los incentivos sociales y las políticas salariales.”¹³¹

No desconociendo esta paradoja común a los docentes investigadores de los distintos niveles del sistema educativo de varios países latinoamericanos, este capítulo nos permitirá puntualizar aspectos relevantes de dos experiencias de transferencia al sistema educativo sustentadas en el marco teórico desarrollado y que aún esperan ser tenidas en cuenta por los actores encargados de llevar adelante una política educativa pública de crecimiento .

En primer lugar continuaremos el desarrollo iniciado en el capítulo 5 de esta tesis, que refiere al proyecto de investigación-acción en la Escuela N° 1333 “Nueva Esperanza” de Rosario abordando las adecuaciones y acciones realizadas dentro del área de Educación Artística que la autora tuvo a su cargo dentro del equipo interdisciplinar ya mencionado.

La segunda experiencia referirá a la formación del educador musical en el marco de la asignatura Metodología Educativa Musical y Metodología Comparada del 1er. año de la carrera de Licenciatura en Educación Musical de la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.

¹³¹ RODRIGUEZ, J., CASTAÑEDA BERNAL, E: “Los profesores en contextos de investigación e innovación” en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 25 (2001) España: OEI, pp. 138-139

8.1. La Capacitación docente en servicio en la Escuela “Nueva Esperanza”¹³²

La Escuela N° 1333 “Nueva Esperanza” está ubicada en el Barrio Toba de Rosario, su matrícula está constituida por alumnos aborígenes. Como se refirió en el capítulo 5 de este trabajo, en respuesta al pedido formulado por sus directivos, el equipo de Educación Intercultural del IRICE (CONICET-UNR), trabajó conjuntamente para aplicar en la misma los principios de la educación intercultural que permitieran viabilizar un proyecto educativo institucional fundamentado en la teoría de la educación bilingüe intercultural.

“Las instituciones educativas tienen que gestionar procesos que van más allá de los procesos en el aula, la elaboración del proyecto educativo institucional (PEI), el diseño del proyecto curricular institucional (PCI). Estos procesos requieren de estrategias tales como el análisis y la intervención institucional.

En este sentido la investigación-acción constituye una herramienta eficaz para comprender la vida cotidiana dentro y fuera del aula.

Asimismo esta herramienta que se caracteriza por la participación y la cooperación se corresponde con una gestión institucional de concertación. La implementación de la investigación-acción genera cambios en la distribución del poder en la organización ya que al ser participativa socializa los conflictos y democratiza la solución, debido a que permite hacer consciente de los problemas a todos los involucrados y pasar de la responsabilidad individual al compromiso grupal”¹³³.

El conocimiento de la comunidad aborígena a quien está destinada la acción escolar, como así también un diagnóstico preciso acerca de la relación escuela-comunidad, conjuntamente con un relevamiento de las concepciones y problemáticas docentes que a diario se presentan, se constituyeron en elementos imprescindibles para orientar las acciones a emprender.

Tanto en el relevamiento de datos históricos, biográficos, como en las entrevistas, se trató no sólo de conocer comportamientos, actitudes y opiniones, sino también de profundizar en los aspectos culturales que los sustentan y de esta manera lograr un acercamiento al “otro” indispensable para la aplicación de los principios de la educación intercultural.

¹³² Publicado en SAGASTIZABAL, M.A., SAN MARTÍN, P...(2000) *Diversidad Cultural y...o.c.* Primera Parte, Parte III – Cap. 1. Parte IV Cap. 1

¹³³ SAGASTIZABAL, M. A. PERLO, C (2001) *La investigación-acción como...o.c.*

Una primera etapa de la investigación se destinó pues al diagnóstico - imprescindible para orientar los pasos posteriores- de la escuela y de su relación con la comunidad del barrio toba a través de los padres y las madres de los alumnos y de los docentes

Interesaba sobre todo cotejar la visión de padres y maestros acerca de la realidad escolar: sus conceptos, opiniones, expectativas, dificultades y demandas, para posteriormente caracterizar la “distancia cultural” entre la familia del alumno y la escuela¹³⁴.

A partir del diagnóstico realizado se propusieron las adecuaciones curriculares conjuntamente con los cursos de capacitación para los maestros en las diferentes áreas.

8.1.1. Análisis para la adecuación curricular (Área Educación Artística)

El análisis para la adecuación curricular se elaboró atendiendo a la complejidad intercultural observada en la investigación de campo y acorde al marco teórico desarrollado. Considerando el plantel de docentes especiales de la escuela (una educadora musical, con un cargo compartido en otra escuela de la comunidad toba, un maestro artesano y una maestra de actividades prácticas) y la imposibilidad de incorporación en ese momento, de cargos para docentes especializados en Expresión Corporal, Teatro, Plástica visual, este análisis se configura sobre esa realidad donde ya era manifiesta la intencionalidad por parte de los docentes, a través del relato de sus prácticas, de realizar actividades expresivas jerarquizando las tradiciones tobas.

La fundamentación teórica de los CBC de Educación Artística plantean como expectativa de logros el conocimiento de, por lo menos, las características propias de uno de los lenguajes artísticos. Si esto fuera así, nos llevaría a un recorte forzado y totalmente opuesto al sentido general de lo enunciado en los CBC ya que no existiría área de Educación Artística si sólo se estudia plástica o música o teatro o expresión corporal. Además, no siendo la finalidad de la EGB la formación profesional del alumno dentro de un área específica, esta situación limita los alcances en la profundización y las posibles interrelaciones de contenidos, agregándose también la problemática de la escasa dedicación horaria semanal asignada. Por lo tanto, consideramos que, ateniéndonos a la realidad, no se debe descartar el pedido permanente de ampliación del plantel docente a las autoridades pertinentes para su

¹³⁴ ver SAGASTIZABAL, M.A., SAN MARTÍN, P...(2000) *Diversidad Cultural y...o.c.* Segunda Parte. “Hacia una realidad concreta”

incorporación en el área. Hasta tanto esto sea un hecho, los docentes actuales junto al maestro de grado tendrán que desarrollar en la medida de lo posible, actividades integradoras e introductorias a contenidos que resulten significativos para la comunidad escolar en las asignaturas donde no hay maestro específico.

La adecuación curricular no es el único parámetro a tener en cuenta para garantizar la eficacia educativa de la escuela. Sin embargo en este contexto en particular es un eje organizativo relevante que de no considerarse profundamente podría acentuar aún más las problemáticas del fracaso escolar.

La presencia del maestro artesano toba, idóneo reconocido en su hacer, es fundamental para que los niños puedan genuinamente producir objetos de su tradición cultural. La riqueza de la artesanía toba es de un valor inestimable y no debe estar ausente en la escuela.

Una instancia más compleja a resolver es cómo este hacer se vincula a otros contenidos dentro de la educación escolar. En principio, la lectura, práctica y conocimiento de otros géneros y estilos de representación visual se podrían plantear en forma comparativa realizando proyectos conjuntos que contemplen trabajos de interrelación con el maestro de grado y/o de Actividades Prácticas que en este caso particular, poseía conocimientos en esas temáticas específicas.

Refiriéndonos a la experiencia desarrollada por la docente que tenía a su cargo Actividades Prácticas, podemos afirmar que varios de los contenidos que ya se trabajaban en la escuela estaban incluidos en los nuevos CBC distribuidos en distintas áreas. Se sugirió entonces, que la docente diseñara la realización de trabajos integrados a proyectos interdisciplinarios con los maestros de grado y/o con los docentes especiales desde la perspectiva teórica intercultural. También podría organizar y coordinar distintos talleres escolares para niños donde participaran madres y/o abuelas de la comunidad diestras en el arte de la cestería o el tejido en telar.

La orientación curricular en el área de plástica visual, capitalizó lo hecho hasta ese momento, se centró básicamente en la posibilidad de elaborar desde la escuela el rescate de técnicas artesanales propias de los tobas y se desarrolló hacia la búsqueda de técnicas similares en otras culturas y el planteo de actividades artesanales autóctonas adecuadas a los niños que favorezcan una mejor comprensión y valoración de su historia cultural. Estas actividades propuestas encontraron un eco muy favorable en la docente de Actividades Prácticas, que inteligentemente adecuó su experiencia y posibilidad de capacitación en servicio reubicándose claramente en un rol activo que se vio reflejado en su valiosa participación en el desarrollo del proyecto de acción.

Expectativas de logros

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores podemos afirmar que, la Educación Artística en la Escuela Bilingüe Toba es una instancia sumamente adecuada para:

- **Fortalecer la identidad cultural de los niños tobas a través de la valoración de las propias producciones que presentes en un hoy tienen sus raíces en la sabiduría del ayer.**
- **Descubrir y conocer los modos expresivos comunes o distintos de su propia etnia a través de la confrontación con otros pertenecientes a diversas culturas.**
- **Interactuar en el proceso de integración de conocimientos a partir de situaciones alternativas más próximas a su realidad e intereses.**
- **Establecer una comunicación fluida y una mayor integración de la Escuela con la comunidad a través de trabajos conjuntos y/o presentaciones, talleres, etc.**

Breves consideraciones para la adecuación curricular de los contenidos disciplinares:

En el estudio de los **contenidos** que integran el área de Educación Artística se planteó que antes de realizar una selección previa de los mismos, es fundamental y prioritario definir el marco teórico que sustente su posterior desarrollo. En tal sentido podemos luego operar con mayor fundamento sobre la selección y/o inclusión de otros que se consideren importantes para la currícula de la escuela. El mayor problema es que si sólo consideramos al elaborar dicha currícula los CBC, nuestro estudio es incompleto, por lo tanto **el análisis de adecuación efectuado en este caso sobre los CBC del área de educación artística se configuró en un marco más general a partir de todo lo estudiado hasta ese momento en la investigación acción y no a la inversa.**

Se sugirieron entonces, ciertas prioridades a tener en cuenta, algunas observaciones y una posibilidad de diseño de proyecto a partir de unidades de contenidos de alta significación social para la comunidad escolar que enlazaban las áreas transversalmente y favorecían las relaciones dentro y fuera de cada área específica.

A continuación se expondrán brevemente, algunas consideraciones tenidas en cuenta para la adecuación curricular:

Como sujetos socioculturales podríamos referirnos a tres campos básicos de experiencia que se interrelacionan al percibir y/o producir un discurso en cualquiera de los lenguajes artísticos

- *El placer sensible*: el discurso musical, visual, gestual, etc. es sentido plenamente por el sujeto, conmueve en lo afectivo y emocional y está inefablemente entramado en su historia.
- *El saber intuitivo*: fruto de nuestra relación cotidiana con los distintos discursos en el contexto sociocultural, abarca en la actualidad una experiencia variadísima debida a las nuevas tecnologías de comunicación audiovisual y a la posibilidad de la propia producción expresiva.
- *El conocimiento disciplinar*: es la reflexión y el hacer sistemático en el lenguaje verbal y no verbal sobre el contenido específico de la obra a considerar, contextualizado en una disciplina artística, con una visión crítica y abarcativa, fundado en la comunicatividad pública y configurado ideológicamente desde la perspectiva de la cultura que lo gesta.

Entonces, la formulación del **juicio estético** en la tradición occidental estaría entramada en la síntesis que surge de estos tres campos de experiencia citados y se relacionaría en primer lugar con la determinación, por parte del sujeto sociocultural, de considerar el objeto como “expresión artística” o no. Por lo tanto, se puede inferir que la determinación e imposición de valores estéticos canónicos universales es cuestionable conceptualmente ya que se manifiesta como una forma profunda de colonialismo.

La concepción de lo teatral

La dramatización teatral en las etnias indígenas está asociada a las prácticas religiosas (rituales), tiene carácter funcional similar al de la música étnica. El teatro, tal cual como se lo concibe en la civilización occidental desde alrededor del 1500 hasta nuestros días, es extraño como modo de expresión a la cultura toba. No obstante se considera que el trabajo que se puede plantear a partir de los CBC puede resultar muy beneficioso para los niños si es tomado a partir de temas de actualidad o de aquellos que no revistan mayores dificultades con connotaciones míticas o religiosas. Consideramos que una puesta teatral de un tema mítico llevada a cabo bajo la dirección de un maestro que no pertenece a la comunidad, puede resultar sumamente compleja si carece de conocimientos específicos sobre ese objeto textual.

Si se plantea un cuento tradicional de la comunidad de alumnos, se tratará de realizar una puesta conjunta y participativa teniendo cuidado de no tergiversar el sentido mítico del texto.

Artesanías y Plástica visual

La mayoría de los contenidos planteados son posibles de ser trabajados desde la producción de objetos artesanales de cerámica toba, estableciendo comparaciones con técnicas y estilos de objetos entre distintas etnias y también con producciones del arte contemporáneo. Además del trabajo sobre formas zoomorfas, antropomorfas, objetos domésticos y las gráficas decorativas geométricas, se podrían incluir otras expresiones artesanales. Sería conveniente elaborar la currícula considerando lo artesanal como fundante, jerarquizando las técnicas y formas primigenias y actuales de la cerámica toba.

La entrevista realizada al maestro artesano versó sobre las características propias de esta actividad y da cuenta del gran saber sobre el dominio de la técnica y de los significados asociados a las distintas producciones que posee dicho maestro.

A partir de esta realidad, son muy importantes las relaciones que se podrían establecer con las expresiones plásticas de otras culturas, en especial las de la civilización occidental considerando que desde fines del siglo XIX surgen estilos plásticos que revalorizan profundamente las producciones plásticas y artesanales indígenas como fuentes de expresión.

La multiplicidad de lo musical

Es fundamental ampliar la perspectiva sobre los distintos modos culturales de concebir la comunicación sonora no verbal y lo musical para poder diseñar una currícula que permita interactuar más fluidamente con los distintos géneros y estilos que se presentan en la actualidad.

*“Las concepciones culturales otorgan el sentido musical a la organización de lo sonoro constituyéndose esta organización en formas discursivas que son percibidas como unidades reconocibles”.*¹³⁵

¹³⁵ Ver Cap. V “La educación musical en la formación intercultural del docente” en *Educación Intercultural: formación docente e intervención didáctica...o.c..* p. 56

Sería conveniente que en el aspecto rítmico, melódico y tímbrico se incluyan al nivel de contenido conceptual, procedimental y actitudinal, las características de la música toba tanto del pasado como del presente.

Como antecedente se tuvo en cuenta que la docente de Educación Musical había enseñado algunas canciones tobas, principalmente una canción de cuna que cantaba con mucho gusto la comunidad educativa, y abrió un buen camino para la nueva propuesta dentro del área.

La audición y reconocimiento armónico de las distintas funciones tonales es un contenido de alta complejidad conceptual y perceptual para explicitar según los cánones teóricos disciplinares, aún para grupos que encaran estudios musicales profesionales. Es importante elaborar más profundamente el enfoque musical y didáctico para trabajar este contenido en la escuela ya que este tema demanda aún hoy, un análisis más específico al nivel de contenidos básicos comunes.

Con respecto al desarrollo del análisis musical, sería importante establecer desde un principio las posibilidades básicas de organización de la forma temporal, señalando y descubriendo similitudes, diferencias y especificidades con los discursos plásticos, gestuales y literarios. Fundamentalmente se tratará de no eliminar la complejidad del objeto artístico en pos de una lectura analítica donde subyace una recortada “didactización” del mismo.

Las notaciones analógicas nos abren perspectivas de graficación más cercanas al niño que nos permiten trabajar desde el primer ciclo en algunos contenidos más relacionados con las áreas de Lengua y Ciencias Sociales, como por ejemplo las envolventes dinámicas que caracterizan a los timbres vocales y a las fuentes sonoras de los distintos contextos culturales y hábitat naturales.

El trabajo exploratorio y creativo sobre todo tipo de sonido vocal y corporal es fundamental realizarlo desde el nivel inicial y continuarlo cada vez más profundamente a lo largo de toda la EGB.

En esta disciplina los lineamientos teóricos básicos de adecuación curricular fueron trabajados en los cursos de formación docente realizados previamente a la puesta en marcha de este proyecto.

Sobre los contenidos que se refieren al conocimiento de coreografías de danzas folclóricas, sería conveniente que en primer lugar se incluyan las danzas **propias** de la cultura desde un nivel más libre y exploratorio teniendo en cuenta posteriores posibilidades de complejización y recreación. La inclusión de otras danzas se podría trabajar paralelamente desde las similitudes o diferencias dentro del panorama latinoamericano.

En estrecha relación con las finalidades y contenidos de **Expresión Corporal** la acción didáctica procurará que el alumno pueda elaborar procesos integrados, vitales y comprensivos que conserven la esencia del gesto expresivo corporal que se integra armónicamente con la música evitando todo muestreo coreográfico vacío de significación.

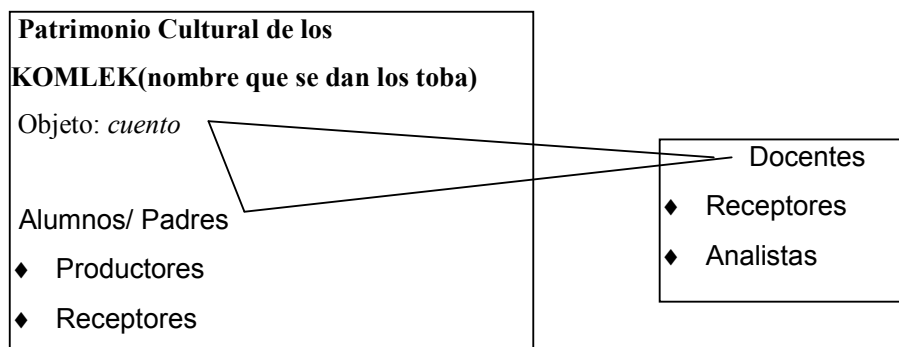
8.1.2. Una propuesta pedagógica integradora: “El origen del violín”

Esta propuesta tuvo como eje principal el trabajo curricular de un cuento aborígen. Fue trabajado como un objeto cultural, e incorporado en el diseño curricular para la planificación de la tarea propuesta en tres áreas de trabajo: Lengua, Educación Artística y Ciencias Sociales.

Cabe aclarar que si bien las áreas de Lengua, Educación Artística y Ciencias Sociales han sido las propuestas de acuerdo a las especialidades de los profesionales a cargo, de modo alguno las actividades realizadas se han restringido a ellas. En la implementación de la propuesta los docentes trabajaron otras áreas tales como: matemática, ciencias naturales, etc.

Como ya se explicitó en el capítulo 5 de esta tesis, en el relevamiento realizado en la escuela “Nueva Esperanza”, observamos que los cuentos tradicionales forman parte del patrimonio intangible de la comunidad, ya que contienen aspectos fundantes de la comunidad de padres y alumnos y se configuran en este contexto en un contenido difícil y problemático para el docente formado monoculturalmente, porque dan cuenta claramente de la complejidad de la *distancia cultural*.

Recordemos que conceptualizamos la ***distancia cultural*** como dependiente de una *circulación social compleja* de los objetos culturales *textuales* que se comparten.



El cuento es un objeto cultural que se entiende como un texto cargado de sentido para la comunidad. En la escuela puede ser “leído” y/o analizado si se atiende con respeto tanto a sus condiciones de producción como a las de su reconocimiento.

Esta complejidad se manifestó -entre otros aspectos- en el modo de considerar reales o no los contenidos del cuento tradicional. Para los maestros este cuento constituía una leyenda, en el sentido que refiere a un origen de un rasgo cultural con un contenido “imaginario”, para la comunidad el contenido del cuento tenía un carácter de verdad fundante. Por este motivo, y aplicando los principios de la interculturalidad en cuanto a la necesidad del diálogo entre culturas, se explicitaron y analizaron estos significados diferentes y, posteriormente, se utilizaron en el ámbito escolar indistintamente los vocablos leyenda y cuento.

Los contenidos curriculares: entre el saber sociocultural y el conocimiento formal

Los contenidos curriculares formales prescriptos tradicionalmente en el currículum constituyen un conjunto de saberes históricos y culturales que hemos heredado a lo largo de los siglos y que han constituido el pensamiento del hombre a lo largo de la historia. Dichos temas en sus orígenes constituyeron en parte los problemas fundamentales que preocupaban a la humanidad, como también los intereses de los grupos hegemónicos que se apropiaban del conocimiento. Por lo que los contenidos curriculares formales representan en cierta medida saberes intelectuales y sociales milenarios basados en la ciencia clásica.

Desde el nuevo enfoque curricular, en los contenidos se reconoce un nuevo concepto denominado temas transversales. Los mismos deben estar presentes en el desarrollo de los contenidos curriculares formales tradicionalmente prescriptos en el currículum. En su fundamentación se prevé desde el área “Formación ética y ciudadana”, *“su tratamiento desde un encuadre ético que desarrolle actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural”*. *“Estos contenidos deben atender a demandas afectivas, a problemas sociales, a valores y a la realidad cotidiana”*¹³⁶ Se han propuestos ejes temáticos transversales tales como educación en la integración grupal y la convivencia en sociedad, educación para la paz y los derechos humanos, educación en la salud, educación en la sexualidad, educación ambiental, educación en el consumo, educación en el trabajo, educación en la comunicación social, educación en la

¹³⁶ Ministerio de Educación de la Nación. Contenidos Básicos Comunes (CBC) Contenidos Transversales. Argentina. 1995

ciudadanía, educación vial. Algunos de estos temas ya han sido tratados por los docentes en años anteriores como temas especiales o complementarios, o a través de los proyectos, otros ingresan por vez primera a las aulas de nuestro sistema educativo. En cualquiera de los casos desde esta nueva perspectiva se pretende redimensionar su inclusión en el currículum.

Los temas transversales nos dan la oportunidad de adecuar los saberes e intereses a los tiempos presentes, desbordan los límites de un área en particular y se relacionan íntimamente con los valores, las normas sociales y los contenidos conceptuales y procedimentales, atravesando la acción educativa en su conjunto.

En el aprendizaje escolar, el docente deberá atender en primer lugar al punto de partida, de este modo podrá esbozar un camino por el cual guiar el proceso de aprendizaje. El punto de partida es fundamental en el proceso de aprendizaje de cualquier sujeto, pero lo es aún más en el contexto de nuestro trabajo, donde el punto de partida por el que está acostumbrado a comenzar el maestro dista del punto de partida de los niños tobas.

Los temas transversales intentan enlazar lo científico (aprendizaje formal) y lo cotidiano (punto de partida de los alumnos). Tal es el caso del desarrollo didáctico del cuento tradicional aborigen “El origen del violín”, que permitió desarrollar contenidos previstos en la currícula común.

Cabe aclarar que la elección de este cuento no se constituye, de modo alguno, en un tema transversal en sí mismo aplicable y transferible a cualquier contexto. Se escogió este cuento como parte del saber de la comunidad, y en las aulas funcionó de modo transversal respecto a las áreas y ciclos en los que fue desarrollado. Se trata pues de encontrar contextos reales en los cuales las nociones que se quieren enseñar adquieran un significado.

Cuento tradicional: “El origen del violín”, como eje organizador de adecuaciones curriculares

¿Por qué un cuento tradicional?

Para implementar los principios de la educación intercultural, era necesario trabajar sobre una temática significativa para los alumnos, la comunidad y los docentes, que presentara contenidos valorados y percibidos como propios y que permitiera un enlace entre el saber tradicional comunitario y la adquisición del saber formal transmitido por la escuela.

Las culturas orales han desarrollado una rica producción de la denominada “literatura oral”, un arte tradicional y anónimo, plasmado en el mito, el canto mágico-religioso, el cuento, el relato transmitido de boca en boca, memorizado y

constantemente renovado. Estas creaciones y recreaciones tienen una significación muy profunda, se van transformando con la época y las generaciones, en ellas se pueden hallar las nuevas influencias culturales, pero mantienen un sustrato originario, invariable, cimental, que le permite a la etnia ser “ellos mismos”.

Estas narraciones están íntimamente relacionadas con los mitos¹³⁷, y si bien la referencia a las diferentes conceptualizaciones y relaciones establecidas por las diversas ciencias y teorías acerca de los mitos, las cuentos, los cuentos populares y/o los cuentos folklóricos -temas que han sido motivo de un importante tratamiento por los especialistas- exceden los objetivos y alcances de este trabajo, podemos señalar a los fines de la tarea que nos ocupa, que la mayoría acuerda en reconocer la estrecha vinculación entre mito y cuento.

Con respecto al lugar que ocupan los cuentos en la cultura toba se puede afirmar que:

“Dentro de la narrativa toba se destacan el mito y el cuento. No existen límites demasiado tajantes en lo morfológico entre ambas especies; la diferencia es más ontológica que morfológica en la mayoría de los casos”.

“Los tobas diferencian los mitos sagrados de los cuentos profanos, a los que definen como “historias de endeveras” e “historias de jugando”.¹³⁸

En el caso del cuento seleccionado **“El origen del violín”** se trata indudablemente de una “historia de endeveras” explicativa del origen de un rasgo cultural y por lo tanto muy cercano al mito.

Eliade¹³⁹ define y caracteriza así al mito:

“El mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo de los comienzos”.

“1) constituye la historia de los actos de los seres sobrenaturales;

2) esta historia es considerada absolutamente verdadera y sagrada (ya que es obra de los seres sobrenaturales).

3) se refiere siempre a una creación. Cuenta como algo ha llegado a la existencia o cómo un comportamiento o una institución se han fundado: constituye el paradigma de todo

¹³⁷La palabra griega “mythos” significa “relato” o lo “que se ha dicho”.

¹³⁸TERÁN, B.(1994) (compilación y prólogo) *Lo que cuentan los toba*. Buenos Aires: Del Sol. p.12.

¹³⁹ELIADE, M (1973) *El mito del eterno retorno*. Bs. As. 1968. p.18 y *Mito y realidad*. Madrid.

acto humano significativo.

4) al conocer el mito se conoce el "origen" de las cosas, se llega a dominarlas y manipularlas a voluntad. Se trata de un conocimiento que se "vive" ritualmente, al narrar ceremonialmente el mito o al efectuar el ritual que éste funda.

5) el mito se vive ya que está dominado por la potencia sagrada que exalta los acontecimientos que se rememoran y se reactualizan"

El cuento elegido¹⁴⁰ tiene algunas de las características que Eliade atribuye al mito. De éstas, se consideraron más significativas para el trabajo a desarrollar, la referencia a una creación cultural y el constituirse en paradigma. El comportamiento paradigmático de los personajes de este cuento, dos de ellos sobrenaturales, exaltando la bondad, la belleza interior, la necesidad del amor y de la aceptación de los otros, son contenidos que se asemejan a los contenidos que son clasificados como transversales en los actuales CBC.

Esta función de modelo que asume este tipo de relato, confirma y reafirma las costumbres, creencias e instituciones y orienta la acción hacia determinados valores socialmente aprobados, función más explicitada en algunos tipos de narraciones tales como las fábulas griegas con sus moralejas.

Objetivos

- * Establecer una estrecha relación entre el saber de la comunidad toba y los conocimientos formales del currículum escolar.
- * Posibilitar una planificación institucional: situada, estratégica, flexible, participativa y sistemática que delinear cursos de acción comunes, vinculando los diferentes ciclos del nivel.
- * Establecer todas las relaciones posibles entre las áreas disciplinarias que constituyen el nuevo diseño curricular a través de los CBC para la EGB.

Metodología de selección del cuento "El origen del nuyvike"

Desde un comienzo se consideró sumamente importante tener en cuenta ciertos criterios para seleccionar el texto con el cual trabajaríamos.

Previamente a la selección definitiva del relato "**El origen del violín**" se realizó una preselección a partir de la lectura detallada de todo el material bibliográfico al que

¹⁴⁰ Ver Anexo I "El origen del violín"

se tuvo acceso incluyendo el material cedido por la escuela y por los maestros bilingües.

Se contó en varios casos con más de una versión sobre el mismo cuento observándose rasgos muy importantes de variación, por ejemplo, en función de compilaciones a cargo de instituciones que revisten carácter religioso, donde es notable la influencia de la nueva religión, o de la dinámica misma de transformación que sufren estos relatos en el tiempo al ser transmitidos oralmente.

Conformaron la preselección aquellos que de alguna manera se configuraban a nuestro entender como los más ricos en detalles y posibles de interrelacionar con otros en cuanto a sus contenidos. Se tuvo en cuenta también la complejidad del hecho narrado en cuanto a posibilidad de comprensión por parte de los niños.

En general, los relatos preseleccionados daban lugar a otros que abrían un camino para el desarrollo de los distintos mitos y cuentos que los niños podrían conocer y preguntar en la comunidad.

Ej.: ¿Qué otro cuento conocen del zorro, o cómo se llama la mujer caníbal, qué conocen sobre el origen de las mujeres?

Los relatos que hablan de animales, en general son considerados por los tobas como cuentos y cada animal tiene su significado en relación con una condición de rasgos característicos del comportamiento humano. Las aportaciones de los maestros tobas bilingües sobre cada una de estas características, fueron muy importantes para lograr un acercamiento más clarificador sobre las significaciones que asigna la comunidad a estos relatos.

Para la selección final, se tomó en cuenta la intención de plantear el relato desde un proyecto que surgiera desde el área de **Educación Artística** y que estuviera vinculado directamente a los cursos de formación que habían efectuado los docentes de la escuela en el marco de la investigación.

El relato seleccionado cuenta como los tobas llegaron a tener el **nuyvike**, cordófono de una sola cuerda. Este instrumento musical se ejecuta frotando la cuerda con un arco y su caja en la actualidad es de lata pero en los orígenes se construía con una calabaza.

En esta narración de carácter poético, se resalta lo bello y mágico de la música a través del instrumento musical llamado **nuyvike**, constituido en una fuente sonora de origen celestial.

En su texto están presentes diversos aspectos del mundo mítico toba como, por ejemplo, la organización y características de las constelaciones estelares, la

comunicación por sueños, los rituales fúnebres, etc. Estos aspectos posibilitan el entrecruzamiento con otros relatos que amplían estas temáticas y situaciones.

A partir del análisis pormenorizado del texto se fueron elaborando en el equipo de investigación los contenidos que se podían enseñar desde las distintas áreas del curriculum a partir del cual surge la propuesta de aplicación de los principios de la educación intercultural.

Posibilidades de recreación del relato (área Educación Artística)

En primer término se analizó con los docentes la significación cultural del relato elegido y las posibilidades de recreación del mismo, considerando los distintos lenguajes del arte.

Teniendo en cuenta el alto valor de significación cultural que reviste el relato y las posibilidades de recreación que puede tener un texto en los distintos lenguajes del arte, consideramos dicho material sumamente rico y apropiado para el área.

Por ejemplo, trabajar musicalmente un texto puede llevar a la realización de múltiples y diversas composiciones como la creación de canciones, la composición de cuadros sonoros, de obras instrumentales que tomen algunos aspectos de la estructura del texto, etc.

Las narraciones que incluyen una banda sonora especialmente realizada, teniendo en cuenta las diversas técnicas y enfoques estéticos que hoy conocemos, abren una perspectiva de interrelación de lo verbal con lo no verbal que redimensiona cualitativamente la comprensión e interpretación de la escucha.

Selección y organización de los contenidos

A modo de ejemplo y estableciendo claramente que esta secuencia no es la única posible, analizaremos el relato "El origen del violín" considerando al **nuyvike**, instrumento musical de la cultura toba, como eje de los contenidos a desarrollar. En este enfoque nos situamos en principio disciplinarmente en la Música.

Al tratarse de una fuente sonora, sería todo lo inherente al rasgo tímbrico y organológico lo que nos llevaría por interrelación a las otras instancias que componen el discurso musical. Tomando en cuenta que "*el muchacho se ponía a tocar el nuyvike*" y que *vinieron unas chicas a escucharlo*, estaríamos ante un proceso de comunicación a partir del discurso sonoro donde están implícitos lo social, la audición interpretativa y las características propias del discurso musical; en esta línea de razonamiento podríamos proseguir el análisis para configurar las unidades de sentido básicas que articularían el diseño del proyecto.

Como la organización de los CBC por ciclos enuncia los contenidos en forma espiralada (profundización progresiva), esta propuesta explicitó los contenidos sin especificar el ciclo, para que los docentes pudieran realizar adecuaciones a la compleja realidad del aula.

A continuación expondremos sólo algunos contenidos conceptuales y procedimentales del área de Educación Artística para que el lector pueda establecer las diferencias con respecto al primer nivel de organización que plantean los CBC.

En las siguientes tablas no están los contenidos agrupados por bloques, sino a partir de criterios que surgen de la concepción teórica que subyace en el enfoque analítico del relato.

Ej. : “NUYVIKE”

Organología: el instrumento resultante del hábitat y la tecnología, mistificado por la cultura.

Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales
Característica de la fuente sonora. Cordófonos. Otros tipos conocidos y a conocer. Ubicación en el tiempo y la cultura. Cambios y permanencias socio-históricas. Entrecruzamientos. Familias instrumentales. Procedencias.	Conocimiento y exploración de las fuentes sonoras. Relevamiento de información en la comunidad sobre los instrumentos tradicionales de la música toba.
Elementos constitutivos instrumentales ubicados en el pasado y en el presente.	Construcción de cordófonos.
Modos de acción instrumental: Frotado, punteado, sacudido...	Exploración en diversos instrumentos. Búsqueda de todas las posibilidades de modos de acción para un instrumento dado.
Otros instrumentos tobas. Clasificación: aerófonos, idiófonos, membranófonos, etc. Particularidades.	Construcción de diversos instrumentos, tradicionales o no, con materiales de descarte.
Utilización de los instrumentos según géneros y estilos.	Recreación instrumental. Interpretación y creación de diversos discursos musicales propios de la cultura y compuestos por los alumnos.

Análisis del discurso musical: características culturales

La música toba: antes y ahora. Los aportes de otras culturas. Cambios socio- históricos. Texturas. Grupos instrumentales	Audición, contextualización de distintos discursos musicales. Reconocimiento comparativo.
Música para cordófonos de diferentes culturas. Similitudes y diferencias.	Audición comparativa de obras para cordófonos.
Principios básicos de la forma temporal: Permanencia (variación)/ Cambio/ Retorno.	Audición y reconocimiento en diversos discursos musicales. Realización de partituras analógicas.

Percepción y producción sonora: ubicación en tiempo (antes/ahora) y cultura (comparo)

Los sonidos concretos del relato. Cuadros sonoros.	Realización de cuadros sonoros.
Los sonidos en espacios públicos y privados. La transformación del medio natural. Los cambios tecnológicos. Medios de comunicación audiovisuales.	Relevamiento, análisis y realización de sonidos de la cultura actual. Audición y análisis de mensajes sonoros radiales y televisivos. Investigación sobre los distintos medios de comunicación y sus usos.
Los roles y significados asignados a la música. La funcionalidad en la música ritual - El arte por el arte. Tipos de escucha. Las nuevas tecnologías de registro sonoro. La producción electroacústica, los nuevos instrumentos. La amplificación sonora. Impacto ambiental y cultural.	Realización de grabaciones de distinta índole. Audición de música con funcionalidad ritual. Relevamiento sobre nuevos instrumentos electroacústicos. Experimentación con sonido amplificado o no. Realización de trabajos sobre contaminación sonora

Expresión plástica- visual: desde las imágenes del texto

Las formas, el color, proporción, ritmo, etc. La luz y las sombras. Transparencia, opacidad, volumen.	Utilización de distintos soportes: Dibujo. Cerámica. Afiche. Historieta... Exploración libre a través del dibujo, la pintura y modelado de las formas naturales, antropomorfas y de objetos culturales. Análisis sobre la simetría y no simetría de dichas formas.
Construcción instrumental. El croquis. Los materiales. Las herramientas adecuadas.	Procedimientos experimentales para la resolución de los problemas constructivos del instrumental musical.
Los significados culturales asignados a los colores. Asociaciones a frío y calor. Valores míticos.	Relevamiento de información en la comunidad sobre los significados de los colores en la cultura toba. Análisis de los colores con valor simbólico apropiados para la graficación del relato.

Expresión Corporal: desde lo visual y sonoro

Imagen y esquema corporal Percepciones corporales exteroceptivas y propioceptivas. Cuerpo y objeto Objeto y movimiento Comunicación y expresión Ritmo biológico El movimiento corporal relacionado a los parámetros de percepción musical	Experimentación con los opuestos Exploración de la tensión muscular. Exploración del acto gráfico. Exploración del espacio Integración de las vivencias y las expresiones simbólicas. Exploración de las relaciones del cuerpo con diferentes objetos Adecuación de los movimientos a los estímulos sonoros.
---	--

Producción de una versión sonorizada de “El origen del violín”

Luego del trabajo de análisis realizado sobre el relato y de diversas experiencias de trabajo sobre posibilidades de recreación a partir de los distintos lenguajes, los maestros decidieron componer grupalmente una versión grabada del relato, sonorizada con medios electroacústicos, para utilizarla como disparador de los distintos proyectos de aula.

A partir de esta idea fue preciso establecer una metodología de producción que contemplara tanto los aspectos compositivos como la tecnología necesaria para llevarla a cabo.

La búsqueda de calidad tanto en lo compositivo como en lo técnico fue una constante. Esto tenía una razón de peso fundamental:

Al optar los maestros por presentar el relato mediatizado tecnológicamente, la factura del mismo para lograr un buen nivel de competencia comunicativa, tendría que ser similar a los productos que los niños escuchan y conocen a través de los medios audiovisuales.

La búsqueda se centró en lograr una realización creativa que motivara su escucha y la participación activa. Sin pretender reemplazar la narración oral presencial del relato, lo que aquí se planteó fue una forma diferente de comunicar y justamente esa diferencia se pensó inscripta en la utilización de un medio tecnológico donde converge lo sonoro en múltiples formas relacionadas. Esta convergencia múltiple se teorizó como un rasgo representativo de comunicación en nuestra sociedad actual.

Esta integración de un discurso sonoro no verbal convergente al texto narrado, sumergió a los niños en lo connotativo del relato, abriendo una perspectiva infinita hacia el imaginario y la expresión. Ellos manifestaron que lo escuchado parecía “de verdad” aunque reconocieron las voces de sus maestros pero se sintieron verdaderamente gratificados con el material y muy contentos de que “los maestros blancos” también hablaran toba.

Explorar, crear, componer, interpretar, integrar

Si bien el camino que nos puede llevar a la realización de una composición puede ser múltiple y depende de quien se enfrente a esa necesidad de crear, se adjunta en el Anexo II de esta tesis, la guía básica que se utilizó para que los maestros pudieran llevar adelante el proceso compositivo del relato sonorizado. Esta guía podría colaborar también en la organización del diseño de un proyecto que interrelacione distintas áreas y al estudio de los contenidos que involucra la realización del mismo.

Se incluyeron también contenidos relacionados al uso de la computadora, sin embargo ésta no es indispensable ya que de no contarse con la misma, utilizando dos

grabadores y teniendo en cuenta ciertas cuestiones de calidad de grabación, se puede comenzar a componer.

En el trabajo compositivo realizado por los maestros se elaboraron algunas determinaciones básicas en las distintas etapas de desarrollo de la composición.

Es interesante poder puntualizar algunas de las particularidades de este proceso, que dan cuenta del trabajo detallado que se debe realizar para materializar las ideas creativas.

Dimensión verbal:

- A partir del análisis del texto impreso se determinó que además del narrador, se incluyera la voz de Dapichí y de su hija.
- El título del relato y lo dicho por la Dapichí y su hija fue verbalizado en idioma toba.
- Se realizó una pequeña adaptación al texto original en uno de sus párrafos, sin tergiversar el sentido.
- Fueron varios los maestros que intervinieron y probaron distintas formas de lectura antes de determinar la versión final a grabar.

Es importante destacar que el maestro bilingüe enseñó a los maestros blancos frases completas en idioma toba. Para algunos docentes fue la primera vez que hablaban toba resultándole complejo pero no imposible. Dicha experiencia dio lugar a reflexiones muy profundas y enriquecedoras sobre problemáticas del aprendizaje de la lengua, la expresión y la comunicación con el “otro”.

Dimensión no verbal:

- Se utilizaron recopilaciones de campo efectuadas por musicólogos de toques originales de nuyvike y de cantos femeninos tobas.
- Se imaginó el entorno sonoro del relato incluyendo sonidos con referencia concreta a un paisaje y sonoridades más complejas relacionadas con las sensaciones que producía el relato.
- La realización de lo sonoro se hizo con los bancos de sonidos de distintos instrumentos digitales (teclados y computadora)
- La búsqueda y selección de los sonidos se realizó grupalmente

Grabación y mezcla¹⁴¹:

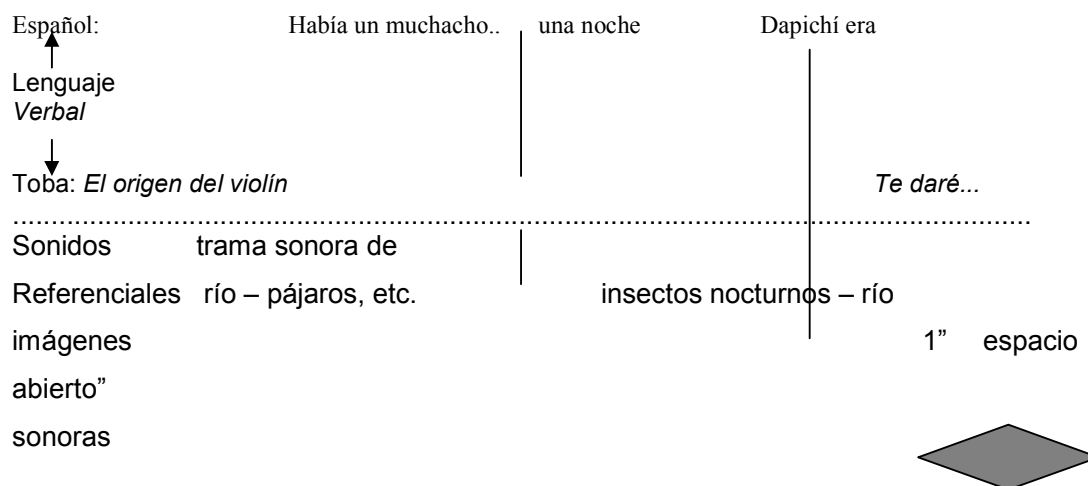
¹⁴¹ La operación de la tecnología estuvo a cargo de Patricia San Martín con la

- Se procedió a grabar el relato verbal en su totalidad.

En una pequeña consola mezcladora a cuatro canales se mezcló lo verbal con la banda no verbal utilizando los tres canales restantes.

- Se realizó luego la mezcla final a dos canales.

A continuación se expone un primer fragmento de la guía gráfica elaborada para la grabación:



Puesta en común de la tarea realizada

La llegada de la primavera fue festejada en la escuela de una manera muy especial. Esta fecha, importante dentro de la tradición de la comunidad toba, se constituyó en un día diferente para la institución escolar. La comunidad educativa se había hecho presente, cabe destacar que algunos padres, abuelos o hermanos manifestaron que era la primera vez que “entran” a la misma¹⁴².

Todos en la escuela compartían y exponían las distintas producciones y experiencias realizadas a partir del cuento “El origen del violín”. Por las galerías se podían apreciar láminas de gran formato con distintas técnicas que ilustraban pasajes del relato. En cada aula se habían montado “instalaciones” plásticamente atractivas donde se podían observar el desarrollo de algunos temas, como por ejemplo, el

colaboración de la docente de música y otro docente que tuvo muy buena disposición y conocimientos sobre el tema.

¹⁴² Ver material documental adjunto. La producción está compilada en parte en la zona del menú: “Educación Intercultural” del CDROM “*Polifonía Oblicua*”

sistema solar que colgaba del techo realizado en escala con pelotas de telgopor y pintado por los chicos con distintos colores fosforescentes. Esta puesta era explicada por ellos mismos utilizando una iluminación focal especialmente armada junto con su maestro, la sala estaba especialmente oscurecida y era visitada por los alumnos y público en general en pequeños grupos como si fuese una función ofrecida por un observatorio astronómico.

En otras aulas se reconstruyeron ambientes naturales, se ambientaron lugares de lectura y de exposición de objetos de cerámica donde se podían apreciar reinterpretaciones del relato, personajes, nuevas historias que surgían a partir del mismo, etc. “Infaltable” el salón del *“audiovisual para los más chiquitos”*. En el mismo los alumnos de los grados superiores narraban en vivo el relato a los niños más pequeños proyectando las diapositivas que ellos habían creado.

Todas las producciones surgieron de los contenidos curriculares desarrollados por los maestros a través de actividades donde estaban presentes las distintas áreas; la variedad de todo lo expuesto excede los límites de lo registrado y narrado.

En el nivel inicial y primer ciclo se construyeron instrumentos sencillos con materiales de descarte (recolectados en una murga que cuarenta días antes había recorrido todo el caserío). Con sus instrumentos, acompañaron canciones de estructura simple, con texto en idioma toba y en español. Estas melodías compuestas por los niños, utilizaban frases repetitivas que aludían al contenido del relato. Las canciones se ilustraron y se realizaron nuevas composiciones sonoras partiendo de dichos dibujos. Además dibujaron con la técnica de dactilopintura el ritmo de sus composiciones musicales.

Fue abundante y variada la actividad en arcilla logrando muchos niños en el primer ciclo por primera vez la escultura en el espacio.

Además de la narración verbal mixta de la grabación y de la versión en español, el relato fue enseñado por los maestros bilingües completamente en toba.

En el segundo y tercer ciclo se representó el relato de variadas maneras: se graficaron secuencias en láminas de gran formato, se confeccionaron libros de imágenes con distintas técnicas, un audiovisual, platos con motivos alusivos, se representó corporalmente usando la grabación sonorizada realizada por los maestros.

Se construyó, además de distintos tipos de instrumentos, el nuyvike con caja de lata que se utilizó para la puesta en escenario del relato. Su fabricación fue, tanto para los niños mayores como para los docentes, todo un desafío.

8.1.3.Evaluación

Se realizó una evaluación general y particular sobre los proyectos. En lo general, se destacan los siguientes aspectos:

- 1) El objeto de conocimiento tomado (relato "El origen del violín") constituyó un enlace entre el saber de la comunidad, la expresión del niño y el conocimiento formal.
- 2) Afianzó la relación entre los padres y la escuela. Esto se vio reflejado en la asistencia al acto, la colaboración con objetos para la construcción de instrumentos musicales, los comentarios acerca del relato, etc.
- 3) Permitió el mantenimiento de la atención de los alumnos y la continuidad de trabajo en un tema.
- 4) Las actividades y producciones realizadas por los alumnos daban cuenta de una profunda integración de los distintos contenidos de las áreas curriculares.
- 5) Capacitó a los maestros en la formulación y aplicación de una planificación orgánica tanto en lo curricular como institucional a partir de la participación de todos los grados y ciclos en una actividad.
- 6) La producción de los alumnos fue rica y de un destacable valor expresivo en las áreas de Educación Artística y Lengua.
- 7) Puntualizó dudas y problemas acerca de los contenidos específicos de la formación docente, especialmente los referidos a planificación, presentación y aplicación de proyectos.
- 8) Evidenció la capitalización de los cursos de perfeccionamiento realizados previamente por los maestros de la escuela.

En un nivel más específico pudimos observar entre otras cosas que:

- 1) La canción compuesta por los niños en toba fue un excelente ejemplo de expresión musical infantil a partir de sus vivencias culturales.
- 2) La construcción instrumental podría profundizarse a partir de una mayor exploración de los elementos en su posibilidad de producir distintos sonidos para enriquecer las sonorizaciones de las canciones y toda la producción musical.
- 3) La partitura pintada en el nivel inicial a partir de la propia canción compuesta resultó una buena estrategia para la iniciación en la formulación de códigos escritos.

Como síntesis de todo el trabajo realizado por el equipo interdisciplinario de investigación conjuntamente con la comunidad educativa de la Escuela N° 1333

“Nueva Esperanza” podemos concluir que se ha contribuido principalmente al desarrollo de:

- Investigaciones de base relacionadas con problemas planteados por la multiculturalidad
- La producción de conocimientos sistematizados y adaptados pedagógicamente a la cultura indígena toba y sus producciones en diversas áreas (incluyendo también la elaboración de materiales didácticos)
- La formación de recursos humanos

Esta educación pública sustentada en la participación, ***se fundamenta en el legítimo reconocimiento de la construcción conjunta, donde el aporte de las diferentes sonoridades compone la obra cultural en su devenir histórico sin el silenciamiento de las minorías.***

8.2. La formación del futuro educador musical en la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR)

“La teoría de la investigación-acción constituye el sustento de varios de los recursos didácticos que hemos utilizado para la revisión metodológica de la formación docente.

A partir de los resultados del trabajo empírico sostenemos que la investigación-acción es una de las herramientas más importantes en la formación docente, ya que da una dimensión profesional a la tarea de enseñar, en la medida en que acerca al docente a su realidad desde un estudio sistemático de la misma, a la vez que le aporta pautas y criterios para la acción.

La utilización de esta herramienta como recurso didáctico en la formación docente, propone formar, como señala Gimeno Sacristán (1983), un docente crítico y reflexivo, capaz de construir respuestas ante nuevas situaciones (constructivismo), más que poseedor de un bagaje de “respuestas hechas”, capaz de estudiar sus propias prácticas para mejorarlas y realizar aportes al cambio educativo, reelaborando y contrastando propuestas, adaptando y diseñando el curriculum.

El título de la obra de los autores, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) “Comprender y transformar la enseñanza” resulta sugerente, y consecuentemente su contenido amplio, crítico y provocador, deja en claro que no será posible transformar la práctica

*pedagógica, constituida por la reproducción de hábitos y supuestos, sin una previa y profunda comprensión de la misma, conduciendo dicha comprensión a una indagación de la práctica*¹⁴³.

A continuación se expondrá la experiencia realizada por la autora de esta tesis como Profesora Titular de las asignaturas Metodología Educativa Musical y Metodología Comparada pertenecientes al primer año de la Licenciatura en Educación Musical de la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR¹⁴⁴.

Dichas asignaturas tienen cada una un cuatrimestre de duración, siendo correlativo su cursado. Los alumnos que regularizan en el primer cuatrimestre la Metodología Educativa Musical continúan en el segundo cuatrimestre con Metodología Comparada. Siendo de cursado regular, no se admiten alumnos libres y ambas para su aprobación requieren de un examen final. Se mantienen institucionalmente los mismos horarios lo que otorga al cursado mayor continuidad sustentado también en lo temático y metodológico.

En abril del 2000 la Escuela de Música citada llamó a concurso la titularidad de dichas asignaturas (público – interino) dando a los interesados la posibilidad de elaborar diferentes propuestas sobre los contenidos curriculares mínimos que planteaba el plan de estudio vigente.

Los programas analíticos del Anexo III fueron elaborados sobre la base de lo planteado por la autora en dicho concurso, directamente vinculados a la implementación de las perspectivas desarrolladas en el marco teórico de “Polifonía Oblicua” teniendo en cuenta las relaciones que se podían establecer a nivel horizontal y vertical con las demás asignaturas y un relevamiento de información sobre la modalidad de implementación de dichas asignaturas durante los últimos tres años.

Las perspectiva adoptada para el desarrollo de los contenidos curriculares de ambas asignaturas se fundamentó en:

- La transversalidad de la metodología de investigación-acción como estrategia de formación docente.
- Una fuerte articulación de marco teórico entre ambas asignaturas.

¹⁴³ SAGASTIZABAL, M. A. PERLO, C (2001) *La investigación -acción como...o.c.*

¹⁴⁴ Patricia San Martín obtiene por concurso interno la titularidad de dichas asignaturas en abril del 2000 y continúa. En el anexo III se adjuntan los programas analíticos presentados a la Escuela de Música anualmente según reglamentación vigente (2001).

- La conceptualización de las diferencias entre disciplina, interdisciplina, intradisciplina, transdisciplina
- Profundizar en diversas modalidades posibles de educación musical incluso en los ámbitos formalizados del sistema educativo.
- Movilizar hacia la crítica y participación activa del futuro educador musical en la gestión de políticas culturales públicas.

8.2.1. En la atención de los problemas

La “Metodología Educativa Musical” sintetiza como asignatura la tensión entre el saber disciplinar musical y los saberes pedagógicos relacionados a la música y a la educación en general. Su matriz interdisciplinar promueve un diálogo permanente entre las distintas áreas del conocimiento y asignaturas propias de la Licenciatura en Educación Musical.

El método implementado en la asignatura no puede ser contradictorio de lo que se conceptualiza en el contenido específico de la misma, y el desarrollo de las estrategias de enseñanza se constituye a la vez en contenido para la asignatura Metodología Comparada.

Los diagnósticos realizados en distintas investigaciones sobre problemáticas en las prácticas educativas, coinciden frecuentemente en la necesidad de desarrollar en la formación del docente entre otras cosas:

- Mayor predisposición hacia la colegiabilidad y diálogo interdisciplinario.
- Una actitud crítica hacia la “didactización de los conocimientos”
- Reflexión y revisión crítica continua de la propia experiencia
- Continuidad y aceptación de evaluaciones internas y externas
- Prácticas de producción teórica formalizadas y sistematizadas
- Participación institucional y compromiso activo hacia la comunidad educativa en su conjunto
- La aceptación de que el fracaso escolar es un problema complejo y no sólo responsabilidad del alumno
- Un perfil de docente-investigador

La pregunta clave se configura en cómo desarrollar e integrar en la formación docente una actitud investigativa y crítica, brindándole a los futuros o actuales docentes (algunos alumnos ya ejercen) herramientas conceptuales y procedimentales

para tal fin. Además debe tenerse en cuenta que la “Metodología de Investigación” como asignatura, está ubicada en el 4° año de la Licenciatura (un cuatrimestre) y se le exige para su aprobación la realización de una investigación específica en alguna temática relacionada con la educación musical.

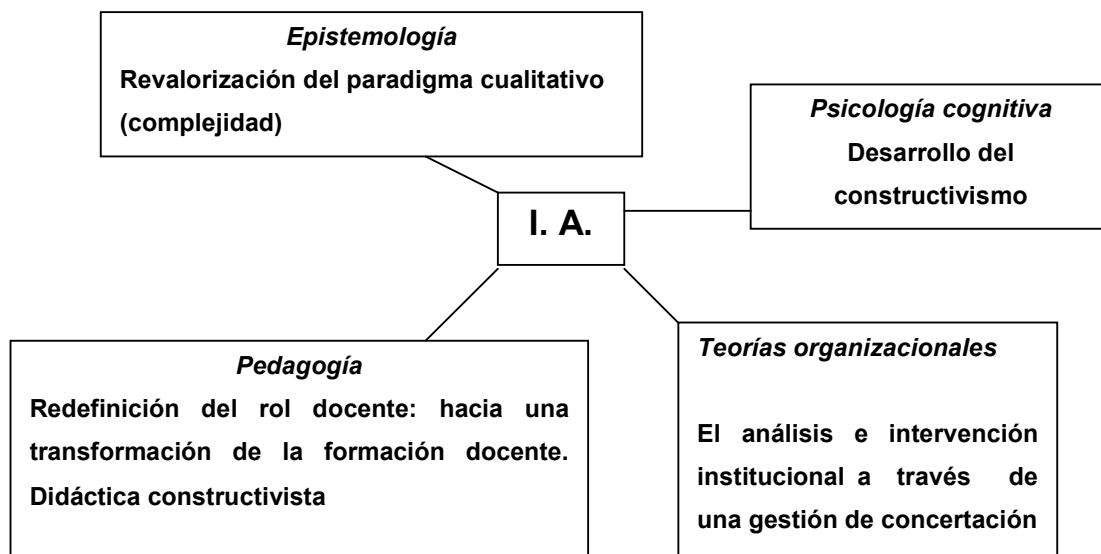
Esta realidad determina el desarrollo, desde el inicio de la licenciatura, de una visión múltiple: proyectiva sobre los nuevos contenidos, dialogando históricamente con las experiencias realizadas antes del ingreso a la universidad, y en el presente con respecto a las distintas asignaturas que van cursando a lo largo de la licenciatura. Esta observación deberá ir integrando diferentes métodos y herramientas propias del hacer investigativo para que, justamente cuando el alumno curse la Metodología de Investigación, la misma dé lugar a una reflexión, a un reordenamiento profundo de las diferentes experiencias de base realizadas y al rediseño de un proyecto investigativo sentido como un verdadero problema a estudiar.

Si esto se concibe como proceso permanente podemos dejar de lado la gran “oferta” actual de pequeños cursos de ajustado presupuesto de tiempo (entre 10 y 15 horas cátedra) de “Metodología de Investigación” planteados como un “académico informativo de paradigmas y técnicas” pero que no logran cambios profundos en las prácticas.

En el marco de dichas problemáticas se considera la transversalidad de la metodología de investigación-acción como estrategia de formación para las asignaturas Metodología Educativa Musical y Metodología Comparada. Dada la amplia bibliografía existente sobre metodologías de investigación y la accesibilidad de su consulta, se expone sintéticamente en el siguiente gráfico, la convergencia de diversas perspectivas teóricas en la investigación-acción¹⁴⁵.

Si vinculamos este gráfico dentro del marco de Polifonía Oblicua podemos observar claramente los puntos teóricos de encuentro.

¹⁴⁵ Esta síntesis se encuentra ampliamente desarrollada en SAGASTIZABAL, M. A. PERLO, C (2001) *La investigación-acción como...* o.c. y otras obras mencionadas en la bibliografía general de la tesis.



8.2.2. Las estrategias didácticas:

1) ¿Cómo aprendí a hacer música?

“El método biográfico supone el análisis del individuo desde su interacción social, a través de sus documentos personales. Otorga al sujeto, concebido como actor social, la representación de un determinado contexto sociocultural y de la problemática a investigar desde producciones biográficas. Existen dos tipos de documentos personales: los producidos a solicitud del investigador y los realizados espontáneamente por los propios actores sociales”.¹⁴⁶

La primera estrategia para el desarrollo de los contenidos de Metodología Educativa Musical y Metodología Comparada se fundamenta en la reflexión individual y conjunta sobre la necesidad de cuestionar el enseñar y el aprender musical con la profundización en nuestras propias historias musicales, compartiéndolas con los compañeros para poder luego en nuestra profesión componer los caminos metodológicos más adecuados.

¿Cómo aprendí a hacer música? es el primer problema que se nos presenta y que debemos estudiar en el trayecto anual compartiendo experiencias tanto los docentes como los alumnos. Se trata no sólo de aprender música, que podría ser común a la generalidad de los sujetos, sino de posicionarse en un rol de producción y

¹⁴⁶ SAGASTIZABAL, M. A. PERLO, C (2001) *La investigación -acción ...o.c. p. 102*

transferencia de lo musical, tanto como intérprete, compositor y/o educador, que da cuenta de su elección profesional.

A partir de los lineamientos del **método biográfico**, con la utilización de la técnica “**episodios de vida**”, se les pide a los alumnos que, en su casa y con total tranquilidad, escriban una narración de sus experiencias sobre “cómo aprendió a hacer música”.

Esta recogida de datos nos brinda ya un instrumento para el análisis cualitativo que está dado por las **narrativas de los alumnos**.

En dicho momento se sientan las bases para la permanente reflexión ya que las composiciones pasan a ser material de estudio. En los sucesivos análisis, paulatinamente los alumnos trascienden la superficie narrativa descriptiva para llegar a la comprensión de procesos de enseñanza y aprendizaje más complejos que subyacen (al menos como hipótesis) en esos relatos. De estos análisis, surge también en cada sujeto algún tema problemático en el que centran mayor interés. Es posible entonces, durante el cursado de las asignaturas, motivar a los alumnos a abordar el estudio detallado de un conjunto de métodos en relación con el dicho tema, y al mismo tiempo ir delineando su trabajo monográfico relacionado al examen final para la aprobación de las materias.

El examen cuatrimestral escrito individual de Metodología Educativa Musical se centra en la realización del análisis de una “composición de alumno” argumentándolo desde los marcos teórico-pedagógicos desarrollados. En este planteo, la significatividad de los temas y la conciencia de dicho reconocimiento para la comprensión profunda del contenido de la materia, no se formula como una prescripción teórica para un buen aprendizaje sino que se materializa como acción permanente dentro del aula.

Para dicho examen, la docente eligió dos historias bastante prototípicas a las que recortó los análisis hechos por los propios protagonistas (no pertenecían al grupo examinado y no se informaba sobre el nombre del autor). Esa modificación se sustentaba en que luego del examen escrito continuaba una instancia grupal oral en la que se desarrollaba una discusión grupal de intercambio y evaluación sobre los parciales escritos.

La confrontación de perspectivas, la reflexión desde sus propios recorridos, la complementación de información desde lo documentado por el protagonista en la historia original, enriqueció cualitativamente el proceso de evaluación porque, además del llevado a cabo por la docente, todos participaban en su propia evaluación y la de sus pares. Nuevamente se trata de hacer consciente el diálogo para el diagnóstico de las situaciones y tener herramientas teóricas y metodológicas para su fundamentación

y discusión¹⁴⁷. La evaluación es otra instancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la vez un contenido procedimental y actitudinal que en sí mismo es elaborado constructivamente.

El tratamiento pedagógico de las teorías de enseñanza y aprendizaje nos enfrenta directamente con las problemáticas de los métodos educativos. La historia de vida nos abre nuevamente perspectivas al respecto y permite también un encuadre sociocultural de las implementaciones de las distintas metodologías.

Entonces surge otra problema:

¿Cómo estudiar comparativamente la gran cantidad de métodos creados para la educación musical?

Pertinente pregunta formulada tanto por los alumnos como por la docente. Al tratar de articular un camino posible, los criterios adoptados para el estudio comparativo se formularon sustentados en un análisis detallado de la tesis de doctorado sobre el tema de la Dra. Ana Lucía Frega (1999) para luego desde la perspectiva teórica de "Polifonía Oblicua" formular lo siguiente:

*El recorte sobre los métodos a comparar será efectuado en función de la problemática significativa a abordar.

*El enfoque comparativo debe trascender la superficie descriptiva de los objetivos y actividades del método y analizar las sobredeterminaciones textuales del autor. La búsqueda de otros datos relevantes relativas al contexto del autor enriquece cualitativamente el material específico.

*Las aportaciones metodológicas de los educadores argentinos a lo largo del siglo XX son referenciales y sumamente importantes para el estudio contextual de nuestras problemáticas actuales.

*Es imprescindible observar los procesos de transculturación que se han suscitado a lo largo del tiempo en los métodos de educación musical.

Con respecto a estos puntos los alumnos manifiestan, por lo general, especial preocupación por situarse históricamente para vincular hechos que han estudiado compartimentados e inconexos. Además, se tiene en cuenta que el acceso a la información se encuentra en su mayor parte en materiales traducidos, donde se utilizan terminologías que adquieren diferentes significados en los diversos contextos. La problemática de interpretación textual de los métodos hace evidente la distancia

¹⁴⁷ En el Anexo IV se documentan los textos elegidos para el parcial del Primer Cuatrimestre del 2001.

cultural existente a la hora de realizar estudios comparativos y las distintas intersecciones de las perspectivas.

Se lograron aproximaciones que introducen a estudios comparativos, pero también se observó como problema que la asignatura Metodología Comparada, para trascender este mínimo nivel, necesita que los alumnos posean como saberes previos, marcos teóricos y prácticos más amplios y la experiencia del cursado de asignaturas que están previstas en años posteriores de la licenciatura. Los alumnos que daban cuenta de un nivel interpretativo más profundo fueron aquellos que acreditaban varios años de práctica como docentes en el área. El 60% de los alumnos de estas asignaturas son también educadores musicales en ejercicio dentro del sistema educativo, marcándose una diferencia importante con aquellos que no tenían ninguna experiencia como educadores musicales. Se recomienda para un futuro ajuste del plan de estudios que la ubicación curricular de Metodología Comparada sea revisada en función de este diagnóstico, se estima que en realidad sería más pertinente en el último nivel de grado o como materia básica al inicio de un posgrado en Educación Musical.

Sobre los temas que fueron enunciados por los alumnos/as como problemas significativos para sus actuales y/o futuras prácticas citamos los más recurrentes:

- Cómo enseñar a cantar a los más pequeños – problemáticas de los chicos “desentonados”.
- Cómo desarrollar la creatividad.
- Cómo formar un coro en la EGB.
- Cómo valorizar el patrimonio cultural folklórico en la formación del músico académico universitario.
- Cómo formar un conjunto instrumental en la EGB.
- Cómo iniciar musicalmente a los niños.
- Cómo se integran contenidos de Educación Musical en un proyecto interdisciplinario en la EGB.
- Cómo integrar las TIC a la Educación Musical.

Una vez puntualizados los problemas, se trabajó el *estado del conocimiento sobre el tema* en pequeños grupos de alumnos con similares intereses sobre un problema. A partir de ese momento son guiados en la investigación sobre el conjunto

de métodos, tanto en el orden internacional como nacional, que han abordado dicha problemática y en los lineamientos para la realización del instrumento comparativo.

Durante el último mes y medio del 2ºcuatrimestre del año lectivo cada grupo presenta su trabajo en forma práctica fundamentado en el estudio teórico comparativo elaborado. Deben entregar a sus compañeros una síntesis donde además conste la bibliografía trabajada y debatir el trabajo presentado con la totalidad del grupo.

En la última semana de cursado y luego de todas estas experiencias, los alumnos ya se encuentran con suficiente información para elegir el tema de su examen final que consiste en la escritura y posterior defensa oral de una monografía que aborde dicho problema con mayor profundidad.

El tema elegido debe ser desarrollado en dos secciones que corresponden a cada una de las asignaturas estudiadas. El seguimiento se realiza a través de sucesivas presentaciones parciales de los avances en las clases de consulta y vía e-mail donde se va ampliando la bibliografía en función de las necesidades del alumno. Este seguimiento es fundamental ya que los alumnos presentan dificultades para exponer sus ideas, formalizadas con un lenguaje específico y apropiado, por escrito. La escritura de la monografía también es un proceso metodológico y desde ese punto de vista es abordado en forma personalizada eligiendo las herramientas más apropiadas que han trabajado durante el año. Además, es en ese momento que sintetizan las perspectivas desarrolladas en los contenidos e integran conocimientos provenientes de Pedagogía y Psicología, asignaturas que han cursado paralelamente con las Metodologías.

Los alumnos se han manifestado muy positivamente hacia esta propuesta evaluativa e incluso han presentado, en algunos casos, dicha monografía ya aprobada como antecedente para entrevistas laborales. A través de este trabajo comienzan a tomar conciencia de la importancia de la producción teórica en el área, la sistematización de dicha producción y lo significativo que resultan los aportes realizados.

En el Anexo V de esta tesis se adjuntan dos trabajos monográficos presentados y aprobados oportunamente por la mesa examinadora con Sobresaliente (10 diez). Dichos trabajos se constituyen en válidos aportes para otras asignaturas de la Escuela de Música como por ejemplo Audioperceptiva, Didáctica (instrumental y de la educación musical), Conjunto Instrumental, etc. En respuesta al pedido de la mesa evaluadora y de los alumnos, se ingresarán a la biblioteca de la Escuela para su consulta, junto con otras monografías evaluadas.

2) “Una mirada sobre las políticas culturales públicas en la ciudad de Rosario”

“A partir de una perspectiva cualitativa las hipótesis no deben ser entendidas como saberes establecidos que esperan ser confirmados, sino como una explicitación sintética de los conocimientos a priori, con los que cuenta el investigador acerca del objeto estudiado. Conocimientos que pueden ser modificados, ampliados o también cotejados a través de la investigación misma con el propósito de mejorar la comprensión del objeto. Por este motivo también son denominadas “anticipaciones de sentido”¹⁴⁸.

Esta segunda estrategia se centra en la realización de un trabajo investigativo grupal acerca de la gestión en las políticas culturales públicas de la ciudad de Rosario realizadas por la municipalidad, la provincia y la universidad. La misma consiste en desarrollar contenidos propios de la metodología de investigación pero relacionados a una problemática significativa para la comunidad educativa de nuestra Escuela de Música.

En este sentido, se toma un tema ampliamente debatido en el ambiente artístico relacionado a qué se le ofrece o se debe ofrecer a la comunidad en el ámbito de las políticas culturales públicas, pero que en general no pasa de “acaloradas discusiones de pasillo”. A pesar de la alta significatividad que reviste para los futuros músicos educadores, nunca fue integrado de manera sistemática dentro del aula. El módulo I del programa analítico de la Metodología Educativa Musical instala el debate como contenido que debe ser ampliado con informaciones, publicaciones y estudios investigativos pertinentes. Se promueve desde el marco formalizado de la universidad el desarrollo del interés y del compromiso participativo de los alumnos como futuros actores de la gestión cultural pública.

Tratada la problemática en su complejidad, la consigna de trabajo consistió en que todos los alumnos realizaran en forma grupal un relevamiento investigativo y el análisis cualitativo de la información obtenida sobre las propuestas artísticas musicales gratuitas, tomando dos meses del año en curso de los organismos públicos: municipalidad, provincia y universidad. La finalidad era diagnosticar el estado de situación.

El trabajo planteado continúa en la asignatura Metodología Comparada. El contenido atraviesa a ambas asignaturas, ya que tanto el orden metodológico investigativo, el posicionamiento teórico y lo comparativo son fundamentales para el desarrollo de las asignaturas nombradas.

¹⁴⁸ SAGASTIZABAL, M. A. PERLO, C (2001) *La investigación-acción como...* o.c. p.

Para llevar adelante este proyecto se hacía imprescindible que los alumnos:

- Tomaran conciencia de las informaciones objetivas, presunciones y prejuicios que tenían respecto al tema en cuestión.
- Explicitaran el marco teórico que sostenía sus posturas sobre la “buena y la mala gestión de políticas culturales públicas”.
- Conocieran e integraran contenidos procedimentales concernientes a la metodología de investigación-acción para desarrollar eficazmente la consigna del trabajo.

“...la posibilidad de transferencia está directamente relacionada con el rol que desempeña el docente cuando él mismo se constituye en el investigador de una problemática sentida y vivida. Es esta participación en la investigación de los actores sociales implicados en ella como medio para el cambio, lo que ha caracterizado a la investigación-acción desde sus orígenes”.¹⁴⁹

La primera parte del año consistió en el diseño y redacción del proyecto. En un plano más operativo el grupo de alumnos se dividió en tres subgrupos que abordarían la investigación en cada uno de los niveles citados.

Además de los contenidos propios de la problemática de la PCP se desarrolló todo lo inherente a las partes constitutivas de un proyecto y el perfil básico de cada sección, la importancia de la definición del problema y su relación con la explicitación de objetivos, las diferencias entre un primer diagnóstico y un segundo diagnóstico, la secuencia de diagramación de las actividades por fases con respecto al tiempo disponible, la formalización del lenguaje, etc.

Nuevamente los alumnos que tenían experiencia docente podían establecer relaciones con las pautas de planificación curricular más actuales que les demandaban en las instituciones en las que trabajaban. Sin embargo, carecían de experiencia y claros conceptos para llevarlas a cabo.

Luego de formalizado el proyecto, se comenzó a trabajar en los aspectos metodológicos sobre las modalidades de recolección de datos. Ya consustanciados con el método biográfico, se abordaron las metodologías relacionadas con la encuesta y sus tipologías, y se optó por realizar entrevistas estructuradas utilizando para el caso

¹⁴⁹ SAGASTIZABAL, M. A. PERLO, C (2001) *La investigación-acción como...* o.c. p.

una serie de preguntas abiertas. Se confeccionó grupalmente dicha guía de preguntas, que sería aplicada en las entrevistas por cada uno de los tres grupos en los diferentes estamentos públicos.

La recogida de datos también se realizó a través de la compilación de material documental impreso y la observación de medios de comunicación: propagandas, guías culturales, programaciones, folletería, noticias en medios, etc.

Fue importante la observancia de todos los protocolos formales de la entrevista, ya que ningún alumno tenía experiencia en el procedimiento. La solicitud de las mismas a los distintos estamentos fue acompañada de una breve carta explicativa de los motivos de la entrevista, avalada por la docente responsable de las asignaturas y la dirección de la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.

Se solicitó también autorización para grabar dichas entrevistas, de manera que se constituyó un registro al que todos los alumnos pudieron acceder.

En el Anexo VI se expone el proyecto formulado por los alumnos, las conclusiones provisionales, el material documental de desgrabaciones de entrevistas, y análisis parciales de los datos obtenidos.

El análisis cualitativo de los datos fue debatido tanto dentro como fuera del aula por todo el grupo. Las conclusiones expuestas como un diagnóstico sintético reflejan claramente los alcances, limitaciones y problemas metodológicos del trabajo investigativo realizado.

Sobre lo referido al informe final de investigación, la discontinuidad en las clases por los problemas de público conocimiento que vivió la universidad argentina durante el año 2001, afectaron la posibilidad de un mayor desarrollo teórico y práctico de su especificidad.

Quedó claro también para los alumnos, que los lineamientos y ejecuciones de las acciones estaban fuera de las posibilidades de desarrollo de este primer trabajo. Dicha propuesta queda disponible para ser retomada por otros grupos o para un trabajo monográfico que aborde algún aspecto de la temática estudiada.

La experiencia fue evaluada positivamente por los alumnos y los motivó a seguir indagando en la problemática, esta segunda estrategia colaboró también eficazmente para la organización de las monografías finales. Los recursos metodológicos estudiados sobre la encuesta también fueron utilizados por los alumnos en un trabajo monográfico investigativo de la asignatura Pedagogía a cargo del Dr. Estanislao Antelo. Los alumnos demostraron interés y rigurosidad para efectuar las guías de preguntas, revisando las mismas con ambos docentes.

8.2.3. Breve conclusión

Como síntesis de esta experiencia de formación del educador musical en el marco de una carrera de formación de grado universitaria en la especialidad, podemos argumentar que el enfoque desarrollado ha permitido a todos los actores implicados:

- Tomar conciencia de los problemas a través de un proceso.
- Orientar la atención hacia las cuestiones importantes.
- Posibilitar una jerarquización de los problemas.
- Estimular el debate e intercambio de opiniones profundizando el entendimiento.
- Desarrollar el pensamiento analítico
- Promover la flexibilidad y la adaptación ante situaciones cambiantes.

Nos propusimos llegar a la comprensión del concepto de método abordado en toda su complejidad *como camino hacia...* enfrentándonos a la necesidad de construir ese camino permanentemente al profundizar en los distintos aspectos del conocimiento y la acción.

Acercándonos a la metodología pero no a “la magia de un método” descubrimos que:

...”la respuesta a las incertidumbres de la acción está constituida por la buena elección de una decisión, por la conciencia de la apuesta, la elaboración de una estrategia que tenga en cuenta las complejidades inherentes a sus propias finalidades, que en el transcurso de la acción pueda modificarse en función de los riesgos, informaciones, cambios de contexto y que pueda considerar un eventual torpedeo de la acción que hubiese tomado un curso nocivo. La estrategia, como el conocimiento, sigue siendo la navegación en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas”¹⁵⁰

La certeza la encontramos nuevamente en nuestra profunda convicción sobre la posibilidad de explorar, construir y escuchar nuestra sonoridad para poder compartir e interpretar la sonoridad de los otros. Apostar a esa escucha es la respuesta a la incertidumbre.

¹⁵⁰ MORIN, E. (2001) *Los siete saberes...*o. c. p. 89

Capítulo 9

Desarrollo de materiales didácticos hipermediales e integración de las TIC para la formación del educador musical en la modalidad a distancia.

"Lo abrí al azar. Los caracteres me eran extraños. Las páginas, que me parecieron gastadas y de pobre tipografía, estaban impresas a dos columnas a la manera de una biblia. El texto era apretado y estaba ordenado en versículos. En el ángulo superior de las páginas había cifras arábigas. Me llamó la atención que la página par llevara el número (digamos) 40.514 y la impar, la siguiente, 999. La volví; el dorso estaba numerado con ocho cifras. Llevaba una pequeña ilustración, como es de uso en los diccionarios: un ancla dibujada a la pluma, como por la torpe mano de un niño.

Fue entonces que el desconocido me dijo :

-Mírela bien. Ya no la verá nunca más.

Había una amenaza en la afirmación, pero no en la voz.

Me fijé en el lugar y cerré el volumen. Inmediatamente lo abrí. En vano busqué la figura del ancla, hoja tras hoja. Para ocultar mi desconcierto, le dije :

-Se trata de una versión de la Escritura en alguna lengua indostánica, ¿no es verdad ?

-No - me replicó.

Luego bajó la voz como para confiarme un secreto :

-Lo adquirí en un pueblo de la llanura a cambio de unas rupias y de la Biblia. Su poseedor no sabía leer (...) Me dijo que su libro se llamaba el Libro de Arena, porque ni el libro ni la arena tienen ni principio ni fin.

Me pidió que buscara la primera hoja.

Apoyé la mano izquierda sobre la portada y abrí con el dedo pulgar casi pegado al índice. Todo fue inútil : siempre se interponían varias hojas entre la portada y la mano. Era como si brotaran del libro.

-Ahora busque el final.

También fracasé ; apenas logré balbucear con una voz que no era la mía :

-Esto no puede ser."¹⁵¹

¹⁵¹ BORGES, J.L. (1995) *El Libro de Arena*. Buenos Aires: Alianza. p.p. 132-133

9.1. En el tendido de redes para la reconstrucción de prácticas educativas musicales en contextos tecnológicos"¹⁵²

En los capítulos III y IV de esta tesis tratamos el desafío que plantea la escritura hipermedial como lenguaje que nos motiva a explorar, interpretar, crear, componer e integrar nuestros conocimientos y experiencias, y la relaciones que se suscitan con las TIC en la sociedad actual.

Es relevante mencionar que dado el contexto tecnológico, estas formas de escritura nos permiten comunicarnos y expresarnos más allá de la palabra creando novedosas formas poéticas.

Sin embargo, este nuevo lenguaje que hemos conceptualizado en sus características principales en el marco teórico de esta tesis, no sustituye ni anula otras formas de pensamiento que se observan a través de la comunicación y la expresión. La linealidad y la no linealidad por ejemplo, son complementarias como formas de pensamiento y están presentes en la diversidad de los lenguajes. De hecho hay innumerables obras literarias, musicales, audiovisuales, etc., en las que subyace la linealidad expositiva y observamos su inestimable valor cultural y educativo. Toda discusión reduccionista bipolar sobre lo uno en detrimento de lo otro es también una reducción de la complejidad expresiva, comunicativa e interpretativa de los sujetos. Quizás los interrogantes sean otros y esta discusión sobre lo lineal o no lineal sea una búsqueda de certezas transitorias y simplificadoras.

Borges nos cuenta sobre un libro que, como la arena, no tiene ni principio ni fin, este devenir lo podemos pensar como metáfora de la hipertextualidad pero también, por qué no, como una metáfora sobre las formas de aprender propias de lo humano. ¿Cuál fue nuestra primera hoja, cuál será la última? Sabemos que existe una infinitud profundamente interna que se sustenta en la vaga imagen de algo quizás más finito:

¹⁵² Lo que se expone a continuación resume las perspectivas y resultados desarrollados en:

SAN MARTÍN, P. (1997) *Educación Artística y tecnología. El niño la expresión sonora y la computadora*. Rosario – Argentina: Homo Sapiens

*Proyecto de investigación: **“El libro electrónico hipermedial como herramienta para la Educación Musical Básica”**. Director: Franciso Kröpfl. Fac. de Humanidades y Artes. UNR (1998-1999)

Proyecto de investigación: **“SHIPEM: Sistema Hipermedial para Educación Musical”. Directora: Patricia San Martín. Fac. de Humanidades y Artes. UNR (2000-2001)

***Proyecto de investigación (en curso): **“El libro electrónico hipermedial: Herramienta para la Educación Artística**. IRICE (CONICET-UNR) (2001 – 2002)

los límites que acordamos o nos imponemos los unos los otros. ¿Dónde está el principio del aprender, quién puede con certeza animarse a delimitar un fin?...

La Polifonía Oblicua es parte del “Libro de Arena” y en esa virtualidad encontramos nuevamente su fundamento. El modelo como trama sustentadora que se diluye en la particularidad de la acción tiene un formato dinámico que se presenta como la infinitud en la compleja delimitación de lo finito.

Esta sección desarrollará los aspectos significativos del recorrido realizado por la autora de esta tesis en una secuencia de investigaciones con desarrollo tecnológico relacionadas con la implementación de nuevas tecnologías en la formación del educador musical.

Observamos que muchas de las problemáticas a las que nos enfrentamos en estos proyectos también existen en la realidad de otras disciplinas, y los problemas diagnosticados en la educación musical son en general compartidos dentro de la institución educativa por la realidad de contexto que atraviesa la educación en la Argentina y en otros países latinoamericanos. De hecho, estos desarrollos se han enriquecido con los estudios que se han realizado para otras asignaturas en diversos contextos escolares.

Los proyectos mencionados se fundamentan en la necesidad de desarrollar y evaluar propuestas viables sobre lo que entendemos en la actualidad por educación musical básica y formación docente en el área de la educación artística con nuevas tecnologías, con el fin de aportar experiencias concretas que permitan revertir en alguna medida los problemas por los que atraviesa esta disciplina en la Argentina.

En consideración de las problemáticas enunciadas en el capítulo I de esta tesis se procede a formular una propuesta de educación musical concretada en un sistema hipertextual abierto, destinado a estudiantes del polimodal, docentes de distintos niveles del sistema educativo y musicoterapeutas.

“SHIPEM: Sistema Hipermedial para Educación Musical” tiene como antecedente el proyecto de investigación y desarrollo **“El libro electrónico hipermedial como herramienta para la educación musical básica”**, UNR(1998-99). Del mismo se obtiene un prototipo experimental (PE) hipermedial en CDROM llamado **“Polifonía Oblicua. Educación Musical en la frontera sxx1”**, donde se resuelven cuestiones de diseño a partir del desarrollo de un sistema informático original llamado **“Libro de Arena”**. Este se fundamenta en un marco teórico educativo musical y una teoría hipertextual.

El diseño del proyecto SHIPEM se orientó a la formulación teórico-metodológica para la formación docente en la modalidad a distancia a través de la web, encuadrada dentro de un paradigma cualitativo y a lo largo de las investigaciones citadas se han aplicado métodos teórico-tecnológicos y trabajos de campo.

En el Anexo VII de esta tesis se enuncian las fases desarrolladas en los dos proyectos.

Al tomar en cuenta los resultados de la investigación y la opinión de los destinatarios a través de distintas pruebas de campo realizadas durante 1998-99, se formuló la siguiente hipótesis para el proyecto SHIPEM:

***El P.E. "Polifonía Oblicua. Educación Musical en la frontera sxx1" posibilitará el diseño de proyectos didácticos innovadores para la educación artística intercultural.**

A partir de la tecnología desarrollada, el trabajo realizado durante el período 2000 – 2001 implicó la elaboración de un marco teórico-metodológico para la implementación de la formación del educador musical en las modalidad a distancia con la utilización del sistema original citado, atendiendo principalmente a los siguientes problemas:

1) En la Reforma Educativa Argentina de 1995 se incorporaron nuevos contenidos al área de Educación Artística y la capacitación del docente en ejercicio no estuvo efectivizada competentemente, pese a promover el aprendizaje continuo y en respuestas a las demandas de las diversas zonas del país.

2) Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) no están significativamente incorporadas al aula en los distintos niveles y modalidades de la educación artística.

La movilidad de los conocimientos, la adecuación, la educación permanente, es requisito indispensable en los distintos contextos laborales. Este es uno de los grandes cambios suscitados por el desarrollo velocísimo de las tecnologías digitales. La integración de las TIC en un contexto de capacitación de educadores musicales o de formación docente, no puede darse como un "agregado", sino que debe propiciar la reflexión profunda por parte del docente de sus esquemas de pensamiento y acción educativa, para posibilitar una reconstrucción de dichos esquemas de forma flexible, crítica y equilibrada y un eficaz manejo de la tecnología en función de la producción musical e hipermedial.

Por todo lo estudiado, los objetivos del proyecto SHIPEM se centraron en:

- Indagar y analizar los aspectos problemáticos de la capacitación y/o formación de los educadores musicales en la modalidad a distancia utilizando la web
- Construir y formular una propuesta teórico-metodológica para dicha capacitación.
- Optimizar el sistema “Libro de Arena” y el hipertexto “Polifonía Oblicua”
- Construir las condiciones de transferencia y posibilidades de aplicación de las perspectivas teórico-metodológicas y la tecnología desarrollada.
- Evaluar el diseño propuesto

La UNESCO (1998) en su informe mundial sobre educación, señala que los entornos de aprendizaje virtuales constituyen una forma totalmente nueva de tecnología educativa y ofrece una compleja serie de oportunidades y tareas a las instituciones de enseñanza de todo el mundo. Define el entorno de aprendizaje virtual como un programa informático interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada, es decir, que está asociado a Nuevas Tecnologías.(AVILA; BOSCO: 2001)

Las perspectivas actuales coinciden en que los ambientes de aprendizaje no se circunscriben a la educación formal, ni tampoco a una modalidad educativa particular. Se trata de aquellos espacios en donde se crean las condiciones para que el sujeto construya nuevos conocimientos, integre experiencias variadas que le posibiliten procesos de análisis, reflexión y creación. Llamémosle virtuales en el sentido de que no se llevan a cabo en un lugar predeterminado y que el elemento distancia (no presencialidad física) está presente. Pero también tomemos conciencia de que la presencia de las TIC en la sociedad globalizada modifican la concepción tradicional del ambiente de aprendizaje aúlico integrándose a éste lo virtual.

Es sabido que las TIC han impactado en las formas de pensar y relacionarse, de trabajar y comunicarse. Estamos recién en una fase empírica, donde no existe suficiente investigación local sobre este tema (FAINHOLC:2001)

Un mal uso de estas tecnologías puede actuar como “inhibitorio” en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más allá de la necesidad de conocer su lenguaje, el factor clave en este sentido es, a mi juicio, la adopción acrítica -desde el sistema de valores que concibo fundamentado-, de la tecnología. En este sentido podemos citar a modo de ejemplo reciente, la adopción acrítica de las llamadas “plataformas tecnológicas comerciales” para educación a distancia. (MARCHISIO:2001)

Como tecnologías apropiadas recordemos que la educación en cualquiera de sus modalidades necesita de un espacio de acción dimensionado, de la presencia de lo que constituye lo vital para el sujeto, de la interacción activa y dialógica con el otro, y un espacio y tiempo de reflexión para lograr una buena retroalimentación.

Se concibe la capacitación docente configurada en una red múltiple y compleja (virtual - presencial), diseño que fue desarrollado en el proyecto SHIPEM centrándonos en:

- **La potencialidad transformadora de las tic:** al sintetizar procedimientos creativos operativos en conjunción con las posibilidades tecnológicas.
- **El análisis aspectal del hipertexto:** más allá de las posibilidades tecnológicas, a veces se deja de lado lo que configura y manifiesta cada texto en su particularidad y contenido y las interacciones que se generan entre los lenguajes para la construcción de sentido. Sabemos que la conectividad en sí misma no nos asegura que la comunicación sea provechosa ni resuelve la interactividad didáctica.
- **El perfil del docente investigador:** en esta “red” de reflexiones, basada en la producción conjunta y el diálogo interdisciplinario proponemos un perfil de docente que desde su disciplina pueda abordar las distintas modalidades de educación que hoy se plantean, formado para diseñar y desarrollar interdisciplinariamente cursos y materiales con las TIC
- **El diálogo interdisciplinar:** confrontamos con aquellas producciones compartimentadas en perfiles específicos, por ejemplo, “diseñador del sistema”, “experto en pedagogía”, “especialista en interfase gráfica”, “especialista audiovisual”, etc., donde la producción no surge a través del diálogo y la discusión de ideas sino que se aborda como sumatoria de especialidades y cada área se desentiende de los problemas de la otra o no tiene herramientas válidas de opinión.

En atención a este marco teórico, la experiencia de diseño y desarrollo del hipermedio “**Polifonía Oblicua. Educación Musical en la frontera sxx1**” y de los demás materiales didácticos del curso de capacitación para educadores musicales a través de la web, será expuesta en función de sus aportes más originales. Se puntualizarán también aspectos relevantes del diseño y resultados de la transferencia

realizada en el curso **“Polifonía Oblicua. Educación Musical en las fronteras del siglo XXI”**

El curso citado, destinado a educadores musicales en la modalidad a distancia que se realizó a fines del 2001 desde el campus virtual de la UNR, tuvo especialmente en cuenta los estudios investigativos sobre el contexto de los destinatarios y el carácter innovador de dicha propuesta en Argentina.

El PE II desarrollado en CDROM como material didáctico conjuntamente con el curso, está metafóricamente planteado como una “textura musical” que se escucha a través de una obra. Toman en su concepción teórica las “Seis propuestas para el próximo milenio” de Calvino y otras obras de ese autor, entre los aportes teóricos tales como los desarrollados por Carr, Cullen, Morin, San Martín. El tratamiento y desarrollo de dichos aspectos son reflexionados transfiriéndolos al ámbito de la Educación Musical, configurados en la problemática educativa intercultural y la integración de las nuevas tecnologías.

9.1.1. Perfil de diseño del hipermedio “Polifonía Oblicua. Educación Musical en las fronteras del siglo xx1”

Antes de comenzar a describir las particularidades de diseño explicaré brevemente el porqué del nombre “Polifonía Oblicua. Educación Musical en la frontera sxx1”

“Polifonía Oblicua” alude a todo el marco teórico de esta tesis y “Educación Musical en la frontera del siglo xx1” tiene una razón de ser que encierra un doble juego: a simple vista parecería que citamos al nuevo siglo pero de ser sólo eso no estaría correctamente escrito, en realidad el otro sentido es un homenaje a los instrumentos electrónicos musicales desarrollados durante el siglo XX donde las herramientas computacionales actuales serían la última generación en la frontera de lo tecnológico. Dichos teclados o módulos, conocidos en el ambiente musical por las siglas que acompañaban su marca, se transformaron en el “instrumento escuela” de tantos músicos contemporáneos incluida quien escribe. Recordemos por ejemplo, el antológico sintetizador DX7 que motivó desde su propia complejidad tecnológica una exploración profunda de la síntesis de sonido y amplió cualitativamente las posibilidades de creación sonora, concretadas en importantes y significativas obras de distintos compositores que en todo el mundo revitalizaron el sentido de los clásicos desde su propia contemporaneidad.

Macrodisño:

Sobre las particularidades del macrodisño del hipermedio "*Polifonía Oblicua...*", se considera que la obra musical, literaria o audiovisual, es un texto donde converge lo múltiple, por lo tanto, las zonas de contenidos se desarrollan desde las particularidades discursivas de cada texto literario, sonoro, musical o audiovisual.

Se descarta en el menú principal una organización por asignaturas tales como Organología, Acústica, Morfología, etc., que estaría más asociada al género enciclopédico o a materiales educativos más tradicionales. Se establece, entonces, otra organización que, sin dejar de lado contenidos implícitos en esas áreas, los plantea más interrelacionadamente.

El menú principal está conformado por objetos que podrán ser vistos y escuchados independientemente de que se quiera acceder o no al desarrollo del contenido conceptual.

Las temáticas desarrolladas llevan implícitas instancias de reflexión, audición analítica, exploración, composición y guías de bibliografías, grabaciones, direcciones web, herramientas de software, textos hipermediales, etc., para su ampliación. Los contenidos son desarrollados desde un nivel de comprensión inicial, ya que las futuras actualizaciones pueden enriquecerlos y/o complejizarlos.

El sistema "Libro de Arena":

La concepción abierta del sistema "Libro de Arena" permite agregar nuevos elementos al menú principal, además de la ampliación en el ámbito de los contenidos y nuevas interrelaciones con los ya explicitados, de una forma muy simple (a través de una base de datos) lo que implica que el docente a cargo del curso lo pueda realizar y que no haya que reprogramar todo cada vez.

- La herramienta de programación

La posibilidad de desarrollar un sistema original y no tomar una herramienta de autor fue estudiada con detenimiento. Las posibilidades que brindaba el desarrollo de un sistema propio en lenguaje Visual Basic V resultaron durante 1998 la opción más apropiada para obtener la flexibilidad deseada en cuanto al diseño que no estaba dada en los programas de autor de ese momento. Durante el año 2000 se evaluó la posibilidad de una reingeniería del software pero los análisis de optimización realizados no justificaban aún dicho emprendimiento.

- **Árbol del sistema y teoría de navegación**

Como estructura del árbol del sistema, en las hojas principales se plantearon las temáticas básicas a conocer y en las hojas “hijas, nietas y bisnietas” las actividades, subtemas, ejemplificaciones, etc. Esto está directamente relacionado a la teoría de navegación implementada que, si bien plantea múltiples posibilidades, no es totalmente abierta. Por ejemplo, no se puede salir del sistema si no es por una página principal, lo que implica clarificar desde el sistema mismo algunas relaciones básicas de contenidos contemplando a los destinatarios no expertos.

Existen también en la diagramación del sistema, links que aseguran que los conceptos principales puedan ser enlazados desde varias páginas, lo que permite además un abordaje diferente teniendo en cuenta los distintos aspectos temáticos que se van relacionando.

Quizás lo más interesante de destacar es que el trabajo interdisciplinar lleva a un diseño de árbol de sistema donde lo educativo específico se entrama con las posibilidades de diseño informático.

El “Libro de Arena”, en su lógica interna, es un mapa conceptual proyectado en un sistema tecnológico que relaciona en forma múltiple una trama de contenidos vinculados a la educación musical intercultural.

La presencia de esta correspondencia compleja entre lógica de sistema y lógica de contenido disciplinar se puede constituir actualmente en una de las bases para analizar evaluativamente y/o desarrollar un material didáctico hipermedial en otros campos disciplinares.

La experiencia permanente de análisis de materiales hipermediales enriqueció cualitativamente las innovaciones que se querían lograr en el sistema “Libro de Arena” y sus posteriores optimizaciones.

- **La comunicación bidireccional a través de la web:**

Un aporte significativo al diseño de sistemas era el logro de la comunicación bidireccional entramada en la concepción de apertura del sistema. En ese sentido, en el “Libro de Arena” se contempló la transmisión e ingreso de datos por FTP por lo que el CDROM se constituyó en la base de un sistema que se sigue configurando personalmente en el disco rígido del destinatario. Esta comunicación dada sólo unidireccionalmente en una reconocida enciclopedia hipermedial, se podía ampliar cualitativamente a partir del **concepto de interacción bidireccional** que no era frecuente de observar en los hipermedios en CDROM producidos hasta ese momento

(1998). Dicha interacción estaba directamente relacionada a las posibilidades comunicativas de la web que posibilitaban nuevas perspectivas para la educación a distancia.

La recepción y envío de información por FTP se diseñó dentro del sistema y posteriormente se optimizó en sucesivas pruebas de campo hasta lograr la máxima simplificación e interfase amigable para un usuario inexperto.

Con respecto a la interacción del CDROM con el campus virtual de la UNR, se tuvieron en cuenta las posibilidades y limitaciones que la plataforma WebCT brinda para el diseño del curso a distancia en cuanto a todas las herramientas disponibles de seguimiento, intercambio, evaluación y administración.

Este sistema mixto (llamado también híbrido por diversos autores) se fundamenta en las bajas velocidades de transferencia de archivos de imagen y sonido que no son satisfactorias, al menos con las tecnologías con que se cuenta actualmente en Rosario y en la mayoría de las ciudades argentinas, lo que implica también para el usuario de la web altos costos telefónicos en la realización de las actividades on-line. También se tuvo en cuenta que un alto porcentaje de destinatarios no contaba con conexión a Internet en su domicilio pero sí con una computadora con multimedia.

Además de estas razones de orden económico consideramos que, atendiendo al contexto educativo argentino, el CDROM se constituye en un material didáctico que el docente puede usar luego en las prácticas educativas aunque su institución no tenga acceso a Internet. Además le proporciona una gran cantidad de material seleccionado y compilado en el marco de estudios investigativos universitarios en el área, que no circulan generalmente en el mercado comercial.

- Las herramientas de software asociadas

Otra particularidad importante del “Libro de Arena” es su interactividad con las herramientas de software instaladas en el sistema operativo del destinatario. Se promueve una utilización integral de la tecnología, interactuando el sistema de una forma muy amigable con las herramientas de edición necesarias.

En ese sentido, las herramientas de software asociadas, como por ejemplo un procesador de texto, un graficador, un editor de sonido, etc., se configuran gráficamente accediendo desde el menú a la pantalla correspondiente que le muestra todos los programas que tiene el usuario en su computadora. Una vez seleccionados, el sistema los integra hipertextualmente a los textos para que durante la navegación se pueda grabar, escribir, procesar sonido, etc. sólo haciendo click sobre la palabra correspondiente. Esto simplifica mucho la operatividad especialmente a los usuarios,

como es el perfil de los destinatarios, que recién se inician en el uso de estas tecnologías.

- El mapa de navegación y otras posibilidades

El sistema cuenta con la hoja mapa o historia que es un registro de navegación con información sobre los tiempos de detención en cada página y el nombre y jerarquía correspondiente en el árbol del sistema. Este registro se constituye en uno de los puntos claves para el seguimiento y reanudación de la navegación por parte del alumno pudiendo ser archivada y enviada al tutor. Además, durante la navegación el usuario desde el mapa puede volver a cualquier punto de su recorrido haciendo simplemente click sobre la página elegida.

Por lo tanto se puede acceder al contenido de diferentes maneras:

- desde el menú principal,
- desde la pantalla índice que permite el acceso a todas las páginas y además al banco de archivos de sonidos, imágenes y video,¹⁵³
- desde el mapa, luego de haber navegado puede retomar su navegación en cualquier punto del recorrido hecho.

Zonas de contenidos de “Polifonía Oblicua Educación musical en la frontera sxx1”:

- **Zona fuente natural, artificial, humana:** Las fuentes sonoras en relación con el hombre y su cultura, entendidas como proveedoras de repertorios sonoros para los discursos.
- **Zona psicoacústica:** La percepción del sonido desde sus rasgos distintivos y lo que se refiere a los distintos tipos de escucha según la intencionalidad con que se realiza la misma (relaciones con el contexto cultural)
- **Zona de educación intercultural:** Aspectos teóricos, didácticos y documentales de un proyecto de investigación-acción en el área de la

¹⁵³ Esto posibilita la utilización más allá de la propuesta compositiva de cada página, lo cual le permite al docente o al alumno disponer del material para realizar otras ediciones.

Educación Artística en la Escuela N° 1333 “Nueva Esperanza” de la comunidad toba de Rosario.

- **Zona cuento:** Juego de reconstrucción del cuento de Calvino “*Un rey escucha*” que tiene las hojas perdidas y asociadas según el contenido a distintas zonas del hipermedio y debe ser rearmado a través de un tablero que da indicios del orden lineal¹⁵⁴.

El mayor número de las obras musicales, plásticas y audiovisuales que forman parte del contenido, es de compositores y realizadores argentinos o latinoamericanos de las últimas décadas que no poseen difusión masiva en el mercado comercial. Las obras musicales, en su mayoría, son presentadas en su totalidad. Se cuenta con un banco de imágenes no procesadas que respeta los originales de los cuadros escaneados y los videos son realizados creando unidades de sentido. Esto se fundamenta en el hecho de que las mismas obras son vistas y enlazadas en las distintas zonas indagando en la multiplicidad y riqueza del objeto artístico y preservando su unidad. Este enfoque se aleja totalmente de la visión de las enciclopedias multimediales donde el ejemplo en video o de la obra musical siempre está enlazado a un mismo texto y en general está fraccionado mostrándose sólo unos pocos segundos.

La escritura hipermedial traza un continuo de lenguajes, por ejemplo si se hace click sobre una palabra roja nos lleva a otra página o a una imagen sonorizada con una canción; si se hace click sobre una palabra verde escuchamos un archivo de sonido, si la palabra es azul aparece un video, si es morada nos muestra el graficador, etc., esto nos permite seguir pensando y modulando lenguajes.

La navegación no es sólo un cambio de pantalla o forma de comunicación, la navegación es pensar creando sentido hipermedialmente.

Desde el concepto de oralidad secundaria distintas voces interpretan algunos textos literarios o sugieren algún aspecto que colaborará en la comprensión de lo planteado. Las conceptualizaciones se comunican a través de texto verbal, diferentes tipos de escrituras gráficas, videos y sonidos y la elaboración del sentido se realiza, como ya lo explicitamos, hipertextualmente en la conjunción de lo verbal y no verbal.

¹⁵⁴ Esta zona no está incluida en el CDROM que se adjunta en esta tesis, ya que el mismo es una versión reducida a lo correspondiente al curso realizado durante el 2001.

En el Anexo VIII se adjunta una pequeña sección de las guías de programación elaboradas por la autora de esta tesis e información que puede ser complementada con la navegación del CDROM adjunto a este trabajo de tesis. En dicha navegación se pueden observar las características generales y particulares del desarrollo¹⁵⁵.

9.1.2. La capacitación de educadores musicales a distancia utilizando la web.

En la concepción del diseño del hipermedio se contempló desde un principio la utilización de la web y su comunicación a un centro capacitador. Durante el año 2000 la UNR efectivizó el proyecto de creación de una Dirección Multimedial, centralizadora de las propuestas de cursos y capacitaciones a distancia, y configuró así su campus virtual. En este marco y atendiendo a una convocatoria de proyectos de investigación que tuvieran relación con la modalidad, SHIPEM fue presentado para su implementación piloto dentro del campus virtual.

A partir de su aprobación, durante el segundo semestre del 2000 y principios del 2001, se trabajó conjuntamente con el equipo de la Dirección Multimedial en el diseño, adecuación y desarrollo de materiales para el curso “Polifonía Oblicua. Educación Musical en las fronteras del siglo XXI”

El curso fue diseñado por la autora de esta tesis interdisciplinariamente con el equipo desarrollador de la Dirección Multimedial de la UNR. Se dispuso una duración de tres meses contando con 3 instancias presenciales: al principio y durante el transcurso (no obligatorias), y al final (evaluación presencial para la acreditación del curso de 44 horas reloj) y 8 guías de navegación con sus mapas publicadas secuencialmente.

Por ser una experiencia piloto y por los problemas tecnológicos que se manifestaron en la prueba de testeo del campus, los destinatarios fueron sólo 8 educadores musicales en ejercicio y/o estudiantes de la carrera de Educación Musical,

¹⁵⁵ La programación completa del sistema (en sus aspectos teóricos y prácticos) está reportada en el Trabajo Final de la Carrera **Licenciatura en Sistemas y Comunicación de la Facultad Católica de Química e Ingeniería “Fray Rogelio Bacon” – Rosario**. Alumnos Lionel Leocata – María Susana Arizaga. Proyecto: **“Programación de Sistemas Hipermediales para Educación”** Director: Dr. Francisco A. Casiello – Codirectora: Patricia San Martín. Se contó con la tutoría de los alumnos a distancia, del programador Javier Santoro (IVRON COMPANY – Irlanda). Los ejemplares pueden ser consultados en la biblioteca de dicha Facultad. En la última fase de programación para la adecuación al curso participó el programador Sebastián Slutzky del equipo de SHIPEM (Instituto Politécnico Gral. San Martín. UNR)

residentes en distintas localidades de Santa Fe y una de Entre Ríos (menores de 40 años). Los materiales didácticos fueron enviados al efectivizar la inscripción, y la tutoría estuvo finalmente a cargo de la autora de esta tesis ya que, a partir de las complejidades observadas, se decidió grupalmente en el equipo de SHIPEM como la opción más pertinente.

Se utilizaron también las diferentes formas de comunicación como el chat, e-mail y los foros de discusión.

Los encuentros presenciales:

En el primer encuentro presencial (4 hs. reloj) de tipo introductorio se explicitaron todas las cuestiones operatorias, tecnológicas y el perfil didáctico de la propuesta. Este primer encuentro estuvo directamente relacionado con la necesidad de ayudar al alumno que, básicamente, tenía una experiencia ínfima en el uso de las TIC y nula experiencia en capacitación a distancia. Cabe suponer que en la medida que haya una mayor oferta de capacitación en esta modalidad bastarán los manuales y el soporte técnico on-line para evacuar las dudas.

El segundo encuentro presencial de jornada completa (8 hs. reloj) tuvo dos finalidades:

- La posibilidad de hacer música en conjunto con lo producido hasta el momento en el marco del curso.
- El intercambio, revisión y evaluación de todo lo realizado, y algunas consideraciones técnicas operativas sobre lo que se presentaba en las próximas navegaciones

El tercer encuentro (4 hs. reloj) fue el cierre evaluativo para la acreditación del curso que consistía en la defensa de un proyecto didáctico contextualizado con la realidad de la institución donde se desempeñaban como educadores musicales, integrando la perspectiva y los materiales de "Polifonía Oblicua". En este encuentro se favoreció también el intercambio y la explicitación de nuevas propuestas por parte de los alumnos con respecto a la reformulación del curso para su futura réplica. Al respecto consideramos dichas opiniones fundamentales para la optimización de los aspectos didácticos, tecnológicos y disciplinares.

El perfil de las guías didácticas:

Las guías didácticas fueron publicadas en el campus secuencialmente. Se configuraron como “Navegaciones” para realizar actividades con el PE brindando distintos niveles de complejidad, interactividad y profundización temática a partir de los intereses de los destinatarios. Este diseño permitió atender a la diversidad de experiencias y conocimientos previos que tenían los destinatarios y enriqueció cualitativamente el curso a partir del material brindado por los alumnos. Las posibilidades de las TIC favorecieron el intercambio de información en sus distintos formatos. (.wav, .doc, .jpg, .avi, etc.)

Teniendo en cuenta el tiempo y el costo del desarrollo en CDROM, su concepción permite diseñar distintos cursos de capacitación, múltiples guías didácticas (Navegaciones) utilizando dicho material didáctico que brinda una amplia diversidad de posibilidades de lectura, aspecto que se constató en la presentación de los proyectos diseñados por los alumnos.

Cabe destacar que también el CDROM fue utilizado como material didáctico en cursos de capacitación docente en la modalidad presencial.

Continuidad y objetivos de la capacitación docente:

El diseño de lo expuesto se sustenta no sólo en desarrollos teóricos sino en cursos previos de capacitación y pruebas de campo con distintos grupos de sujetos destinatarios en el marco del proyecto SHIPEM y otros anteriores relacionados con la implementación de nuevas tecnologías en la educación musical. Estos cursos de capacitación docente realizados en la modalidad presencial fueron aprobados, reconocidos y evaluados positivamente por la Red Federal de Formación Docente Continua (R.F.F.D.C.) de la provincia de Santa Fe, Argentina, organismo habilitado para tal fin por el Ministerio de Educación.

Los objetivos comunes que plantearon todas estas experiencias se sintetizan en:

- Encuadrar la herramienta computacional más allá de su utilización convencional, al discutir sus posibilidades en el contexto tecnológico actual, y al conceptualizarla como un **instrumento que posibilita la expresión artística**.
- Desarrollar un marco teórico conceptual con respecto a la utilización de las TIC para el planeamiento de procesos de enseñanza y de aprendizaje disciplinario e interdisciplinario, en los distintos niveles de formación profesional y no

profesional, tanto en modalidades presenciales como a distancia.

- Apropiarse de instrumentos técnico-pedagógicos que le permitan:
- *revisar y reflexionar sobre su propia práctica.
 - *buscar estrategias didácticas apropiadas al contexto sociocultural y a la especificidad de cada situación del aula donde se utilicen las TIC a partir de un enfoque constructivista.
- Operar básicamente la computadora*.
 - Informarse asumiendo una actitud crítica sobre equipamiento, herramientas y publicaciones relacionados con los temas tratados, que se ofrecen en el mercado comercial.
 - Promover un diálogo disciplinario e interdisciplinario profundo que permita la utilización de terminologías técnicas básicas y la aplicación de estrategias convergentes en el aula.

*Entendemos por operación básica:

- Poder comprender y utilizar el entorno Windows y/o el sistema operativo que esté instalado en la institución educativa.
- Realizar trabajos utilizando un procesador de texto y un graficador en lo posible de última generación¹⁵⁶.
- Realizar composiciones e interpretaciones utilizando programas de edición y secuenciación de sonido.
- Conocer, operar y evaluar software que utilicen entornos multimediales e hipermediales.
- Operar correo electrónico y acceso a Internet

¹⁵⁶ La importancia de este punto se centra en que además de la utilidad que brindan estos programas, la operatoria de los mismos es similar al de varios editores de sonido y secuenciadores. En realidad los software tienden en sus nuevas versiones a ser cada vez más "amigables", de sencilla operación y más poderosos en cuanto a sus prestaciones. Al comprender y explorar estos programas se pueden lograr buenas transferencias operativas y conceptuales hacia los programas específicos del área de sonido y video.

De acuerdo con el marco teórico desarrollado explicitamos que en el proyecto de capacitación diseñado en la modalidad a distancia se tuvo en cuenta:

- Que las guías de navegación tenían que promover la exploración, interpretación, composición, creación e integración de conocimientos en interacción con el CDROM y todas las herramientas de comunicación disponibles.
- Estimular el aprendizaje colaborativo, la comunicación intergrupala y el diálogo fluido con el tutor.
- Plantear tanto procesos sincrónicos como asincrónicos en la comunicación.
- Motivar a la búsqueda de información multidireccional.
- Promover un uso integral y fluido de la tecnología.

Estos aspectos y otros planteados en el marco del proyecto SHIPEM son coincidentes con experiencias realizadas en otras disciplinas por los investigadores Inma Rodríguez-Ardura y Gerard Ryan, profesores de la Universitat Oberta de Catalunya, España¹⁵⁷ donde se estudió la integración de materiales didácticos hipermediales.

La mirada aspectal en la web y en los materiales hipermediales

Para llevar a cabo un desarrollo tecnológico apropiado es imprescindible realizar permanentemente la evaluación crítica de productos y propuestas similares que circulan en el mercado. Este postulado fundamentó el diseño de las fases de los proyectos de investigación mencionados donde el “Estado de conocimiento sobre el tema” lo estudiamos, no solamente en las bibliografías de referencia sino en los propios materiales hipermediales y en el diseño de los sitios que se publican en la web. La gran velocidad de publicación y variación de los mismos demandó al equipo investigador una permanente atención, actualización y fichaje.

El diseño del curso en el marco del campus virtual se construyó sobre la base de una investigación profunda sobre aspectos propios del contexto virtual. Para dicho estudio evaluativo se aplicó a modo de experiencia piloto el marco teórico de “Polifonía Oblicua”. Este trabajo fue interdisciplinariamente realizado con la artista plástica y

¹⁵⁷ Ver RODRIGUEZ-ARDURA, I, RYAN, G. “Integración de materiales didácticos hipermedia en entornos virtuales de aprendizaje: retos y oportunidades” en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 25 (2001) O.E.I. pp.177-203.

profesora de literatura María Claudia Mingiaca que tomando dicha teoría, interactuó con la autora de esta tesis integrando conocimientos provenientes de sus disciplinas.

De lo analizado observamos, teniendo en cuenta la problemática de diseño:

- La necesidad de realizar un recorte temático configurado en las posibilidades tecnológicas, atendiendo a unidades de sentido suficientemente relevantes y significativas sobre el contenido.
- La complejidad creativa que plantea la integración equilibrada de los distintos lenguajes.
- La necesidad de un desarrollo teórico, técnico e ideológico que sustente la propuesta creativa.
- La importancia preponderante de la interfase visual y auditiva y de la calidad del desarrollo tecnológico para asegurar el buen funcionamiento.
- La creación de una estética propia y original hipermedial adecuada a las pantallas de las computadoras personales.
- En los materiales más interesantes y motivadores subyace lo lúdico, lo experimental y un rasgo de buen humor o ironía crítica.

En el Anexo IX se adjunta dicho estudio. El resultado de esta experiencia da cuenta de que, a partir de la aplicación de las claves de Calvino, resignificadas en el marco de Polifonía Oblicua podemos elaborar una guía analítica que se puede constituir en un **instrumento evaluativo** a la hora de observar la producción hipermedial.

Consideramos esto como una herramienta crítica que brinda un aporte sustantivo a los docentes al relacionar problemáticas del contexto educativo y ambientes de aprendizaje virtuales - presenciales. Porque en concordancia con Oscar Steimberg (2002), pensamos que los efectos sociales de una tecnología no provienen de sus posibilidades y restricciones técnicas características, sino de su articulación con *modos de hacer* que no son epifenómenos de la técnica aunque estén condicionados por ella, y que son los que le dan su forma histórica.

En el CDROM “Curso: Polifonía Oblicua” se adjunta lo inherente al sitio del curso en el campus virtual además de una selección significativa de la producción realizada por los alumnos en las “Navegaciones” planteadas. Se sugiere la lectura detallada de dicho material para comprender los aspectos relevantes de todo lo realizado.

A continuación exponemos dichos aspectos, que fueron evaluados conjuntamente con el equipo investigador de la Dirección Multimedial de la UNR a cargo del Lic. Luis Bagiolini. De la implementación de esta experiencia piloto de capacitación y del análisis de las encuestas efectuadas al finalizar el curso pudimos observar:

- Un alto nivel de participación y uso de la plataforma tanto de la tutora como de los alumnos con respecto a los otros cursos del campus.
- La permanente comunicación fluida entre los actores y la rápida adecuación a la tecnología.
- Que los alumnos no manifestaron problemas sobre la comprensión del material desarrollado apreciando elogiosamente el nivel conceptual y artístico del mismo.
- La construcción de un eficaz aprendizaje colaborativo grupal para la operatoria de la tecnología.
- Los permanentes problemas técnicos de la plataforma WebCT para recibir archivos hipermediales. Se habilitó el FTP del “Libro de Arena” para el envío de los trabajos por parte de los alumnos, pero se manifestaron también diversos problemas en el envío y recepción de datos que deben ser optimizados y revisados desde la dirección de informática de la UNR.
- Un muy buen nivel de producción de los alumnos tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico¹⁵⁸.
- La comprensión e integración lograda de la teoría hipertextual desarrollada fue evidente a través de las producciones compositivas y proyectos didácticos presentados.
- La productiva exploración de nuevas herramientas de edición motivada por

¹⁵⁸ Parte de los materiales realizados serán utilizados para enriquecer el hipertexto y se constituyen también en una valiosa base documental para futuras investigaciones. Dichos trabajos, ya compilados, formarán parte de material didáctico ampliatorio y de consulta para próximos cursos.

la necesidad de expresarse hipermedialmente llevó a que las presentaciones de los proyectos y algunas navegaciones fueron realizadas utilizando el programa Microsoft Power Point. Dicho programa era desconocido en su operatoria por los participantes al comienzo del curso pero la relación continua y placentera con el material hipermedial de “Polifonía Oblicua”, los motivó a operar el software de escritura colaborativamente dentro del contexto del curso, que fue evaluado como muy útil para el área.

- Sobre el chat y el foro podemos decir fehacientemente que fueron importantes recursos para la reconceptualización e intercambio de materiales. La constructiva interacción dialógica lograda en los sucesivos chat dió cuenta del aprendizaje colaborativo y las posibilidades evaluativas que el medio brinda al tutor¹⁵⁹.
- La posibilidad de impresión de los textos del CDROM y de los publicados dentro del campus motivó a los alumnos a organizar todo el material en forma personal quedando además de lo virtual una base de contenidos impresa que colaboró eficazmente para la integración de contenidos a la hora de diseñar el proyecto concerniente a la evaluación y para su futura implementación en el campo escolar. Si bien para algunos autores esto daría cuenta de falta de métodos adaptados al medio por parte de los estudiantes, hoy interactuamos tanto con lo impreso como con lo virtual y desde nuestra perspectiva no acordamos que la utilización interactiva de ambos soportes se constituya en un déficit sino todo lo contrario.
- Las manifestaciones positivas de los alumnos con respecto a la modalidad implementada en el curso se centraron en la posibilidad de reflexionar y producir dando lugar a un encuentro sincero consigo mismo y con los otros con la libertad de administrar el tiempo de trabajo creativo más libremente.

¹⁵⁹ Cabe mencionar que, si bien el chat es un momento de comunicación sincrónica, se puede observar, leyéndolo en continuidad, algunos asincronismos leves fruto de un orden aleatorio de entrada de los participantes cuando se expresaban al mismo tiempo, ocasionando congestión en el “enter”. Sin embargo, esto que en los primeros chat resultaba más caótico y hasta a veces bloqueaba la comunicación, se fue ordenando, lográndose paulatinamente una comunicación más pausada y reflexiva. Es importante señalar que en el transcurso de la experiencia se fue asimilando e interactuando más conscientemente con la limitación tecnológica propia de la plataforma utilizada, registro que se obtuvo incluso en comentarios relevados en los intercambios por e-mail y chat.

Reiteradamente expresaron la satisfacción de sentir el placer de componer y dejar madurar sus ideas con detenimiento.

- Las temáticas planteadas abrieron la puerta hacia la búsqueda de otros textos, las sugerencias que formaban parte de la “ampliación temática” del CDROM fueron consultadas e incluso enriquecidas. La “Polifonía Oblicua” finalmente se constituyó y fue interpretada cuando los destinatarios integraron la multiplicidad de otras voces que también eran afines a sus intereses.
- De los ocho alumnos, cinco aprobaron el curso con alta calificación, y tres no concluyeron el cursado por razones de índole personal si bien completaron dos tercios del mismo.

A partir del seguimiento analítico del chat se acordó grupalmente el envío posterior del archivo generado para su relectura. Esta estrategia permitió a los participantes volver a encontrarse con sus propias palabras para continuar más detenidamente sus reflexiones y pensando en la problemática; y a aquellos que por diversos motivos no habían podido participar los puso al tanto de todas las actividades y cuestiones planteadas.

A continuación transcribimos una carta que fue dirigida a la tutora del curso cuando una de las alumnas recibió y releyó el chat grabado que trataba sobre la problemática de realizar proyectos interdisciplinarios en la escuela. Esta modalidad de envío de la charla constituyó otra posibilidad de análisis y reconceptualización.

“EDUCACIÓN: INTERDISCIPLINARIEDAD Y DESVÍNCULO

Te escribo ya que leyendo el chat del 9 de febrero me surgieron algunas líneas.

A partir de la lectura de lo que dijeron en el chat sobre los grandes problemas de aplicar proyectos interdisciplinarios en la escuela me pareció bueno resaltar la falencia que hay desde el profesorado ya que no nos forma para tener herramientas para la interdisciplinariedad y a partir de esta base (o no base) se hace difícil pensar y luego poner en práctica un proyecto interdisciplinario ya que implica buscar por nuestra cuenta desde cero.

Pero lo que más me interesó fue cuando hablaron de la situación actual de la enseñanza, una enseñanza del desvínculo, sectoria, donde cada materia tiene su espacio el cual no puede compartir con ninguna otra.

Una de las chicas señaló con claridad "en la vida todo esta junto y la escuela se ha encargado de dividirlo".

Aquí, para mi, está el problema y peor aun para las áreas artísticas. La escuela te

marca claramente las diferencias entre las materias al punto de pensar que cada una no tiene que ver con ninguna.

Estas ideas me surgen por la experiencia que tuve en el polimodal dando el rock nacional y su historia, les pregunté que pasaba institucional y políticamente a fines de la década del 60 y en la década del 70.

Por supuesto, los chicos no me respondieron, hasta que les comenté del gobierno de Onganía, el Proceso Militar, y, ¡o casualidad!, ya sabían lo que había sucedido, pero como lo aprendieron en historia ya en la hora de música no lo recordaban.

Uno me preguntó que tenía que ver lo que pasaba políticamente con la música, traté de responderle, pero siendo reemplazante por ese día mucho no pude hacer.

Me preocupa que se considere a la disciplina música !!! como una asignatura que fluye con vida propia e independiente del resto, por el aire del universo!!!!

El problema es que se enseña el desvínculo, el sectarismo.

Esto no solo pasa en la educación, sino también, en lo cultural y ni hablar en lo político.

Te escribo unas líneas de Galeano que casualmente lo transcribí también en una monografía para Ciencia Política donde traté el problema del desarrollo y lo regional como conjunto de actores locales.

Pueden parecer temas que no tienen nada que ver, pero que en el fondo se trata del mismo problema: el desvínculo.

El Elefante:

Estaban los tres ciegos ante el elefante.

Uno de ellos le palpó el rabo y dijo: - Es una cuerda.

Otro ciego acarició una pata del elefante y opinó: - Es una columna.

Y el tercer ciego apoyó la mano en el cuerpo del elefante y adivinó: - Es una pared.

Así estamos: ciegos de nosotros, ciegos del mundo. Desde que nacemos, nos entrenan para no ver más que pedacitos. La cultura del desvínculo, nos prohíben armar el rompecabezas. (Galeano/ Ser como ellos).

Otro tema que saltó es, aunque no se crea, las relaciones de poder que existen en las escuelas a partir de la necesidad de defender el espacio artístico.

Una de las chicas expresó cómo tiene que estar defendiendo su espacio como si fuera un territorio amenazado por usurpadores. No es la primera vez que escucho esto. En otro curso que realicé, muchas de mis compañeras expresaron las peleas que tienen con sus compañeros que están continuamente queriendo cerrar los talleres de expresión artística en sus escuelas, por el hecho de que toman demasiado protagonismo por sobre las otras materias !!!!!. Argumentan que son escuelas con orientación contable o técnica y no artística. Como si el arte, y la música, no tuvieran relación con las otras actividades del hombre. Es increíble que las escuelas sean también espacios donde existen actores que poseen diferentes cantidades de poder y que se interrelacionan a través de la confrontación o negociación. Lo peor de todo es

que en medio de todo esto están los alumnos y su aprendizaje (pensé en fracaso escolar).

Bueno, hay demasiado por PENSAR, DISCUTIR y sobre todo por HACER”.

Verónica Ardanza -2002

9.1.4. Los proyectos presentados:

Sobre las temáticas abordadas por los alumnos en el proyecto evaluativo final se pudo apreciar un alto nivel de correlaciones con:

- los trabajos e intereses demostrados durante el curso;
- su contexto laboral;
- la comprensión de nuevas perspectivas y su reconfiguración en la realidad del aula.

Todos los proyectos contemplaron instancias de exploración, creación, composición, interpretación e integración de conocimientos. A continuación se puntualizan los aportes más significativos presentados por los docentes que aprobaron el curso:

- Alumna Corina Sadonio:

Elaboró una reflexión fundamentada de la experiencia vivenciada en la capacitación para realizar luego un análisis comparativo de los contenidos de “Polifonía Oblicua...” y el programa analítico de las asignaturas Didáctica I y Didáctica III (a su cargo) de un IFD de la ciudad de Santa Fe que forma educadores musicales. Estos contenidos, coincidentes en un 80 % aproximadamente, dan lugar a la utilización por parte de la docente y de sus alumnos de todo el material desarrollado implementando un enfoque innovador y contextualizado. La constatación de dicho porcentaje da cuenta de la factibilidad de aplicación y reconfiguración a partir de distintos niveles de formación, especificidades y contextos de “Polifonía Oblicua”.

En su proyecto *“Vamos llegando a buen puerto después de tanto navegar”* expone:

*“Desestructurar para volver a estructurar es la invitación de la autora en el tramo final de este viaje. Es un final en realidad, impredecible. Es el mismo lector el protagonista que cerrará esta **puerta abierta para navegar** que es Polifonía Oblicua, de una manera propia, personal y acorde a sus necesidades pedagógicas. Y es también un desafío a la creatividad*

...demostrada ampliamente a lo largo de estas coloridas, sonadas y escritas hojas, hojas hijas y hojas nietas del Libro de Arena, ese libro que no tiene principio ni fin...."

"Poco antes de ser propuesta la 8va Navegación, surgió en mí la necesidad de transferir esta manera de organizar los contenidos "polifónicamente" y como "juego de cruces", a las asignaturas que dicto habitualmente, porque pude observar a lo largo del curso, que esta forma de organización propiciaba sobre todo:

- *una gran producción textual -hipermedial- (en este caso)*
- *la creatividad*
- *y plantaba "mojones" o "hitos" estructurantes (no sólo de la obra), sino del pensamiento del receptor/ lector hipermedial, que contribuyen a la comprensión conceptual de los temas tratados.*

*Eso fue lo que me llevó a pensar, por qué no transferir esta forma de abordaje conceptual, recreándola, en **otros contextos, con otros 'textos'**.... (¿seguimos jugando...?).*

"Polifonía Oblicua se configura en un procedimiento compositivo en sí mismo (más que una organización particular de contenidos), aplicable y transferible a otros contextos pedagógicos".

"Sería muy importante para mi cátedra la utilización de este material porque:

**Se constituye en sí mismo en un factor de articulación y cohesión entre los contenidos conceptuales y también procedimentales formulados para las unidades a desarrollar.*

**Introduce al alumnado en el mundo de la tecnología (editores de sonido, sequencer, editores de imagen, etc...) y su transversalidad en los diversos lenguajes (visual, sonoro)*

**Aborda la interdisciplinariedad (tan mentada y tan poco alcanzada), promoviendo la integración de lenguajes verbales y no verbales entre sí."*

- Alumno Diego Soldi:

Aborda el desarrollo de la imaginación sonora a partir del uso de herramientas computacionales que permiten grafías analógicas, el análisis de la percepción psicoacústica del sonido, el desarrollo de la escucha del "objeto sonoro" para culminar en trabajos de sonorización. Este trabajo aportó material desarrollado por diferentes autores sobre la integración de nuevas tecnologías en la composición musical, clarificando temas presentes en el área del nivel polimodal como por ejemplo "musicalizar" o "sonorizar" y explorando el uso de programas especialmente diseñados

para crear sonido desde una propuesta gráfica creativa del usuario.

Su propuesta sobre “La sonorización” consta de:

** “El mapa nuevo propuesto: tiene páginas de Polifonía y páginas agregadas por mi para trabajar más directamente con el tema central propuesto o sea “LA SONORIZACIÓN”*

** El índice de actividades: organiza las actividades nuevas propuestas en las hojas de las navegaciones, sirve a modo de guías para el material del alumno.*

Las mismas fueron realizadas con Power Point. También en la misma hoja está la actividad principal sobre la temática central que es la sonorización.

** Páginas nuevas: Son las que no forman parte de Polifonía (agregadas de acuerdo al nuevo proyecto de trabajo) y que el alumno recorrerá para llegar a realizar la actividad principal y para ir descubriendo características, métodos y técnicas que luego volcará en el trabajo final”.*

- Alumna Verónica Ardanza:

“Sonidos: El cuerpo y la voz” es el título del proyecto presentado por Verónica Ardanza que manifestó en todos sus trabajos una preocupación permanente por el desarrollo de las potencialidades comunicativas del sujeto muchas veces vaciadas de sentido a partir de estructuras expresivas impuestas, especialmente en grupos adolescentes. Romper las barreras del “ridículo” para vivenciar una profunda libertad y seguridad expresiva es el recorrido que plantea su proyecto. El aporte más significativo es el marco teórico que desarrolla a lo largo del curso donde fundamenta una perspectiva crítica sobre las limitaciones expresivas o las características de expresiones como “el grito” en el contexto actual.

Verónica, además de desempeñarse como educadora musical (reemplazante tanto en EGB como Polimodal) es alumna de 5° año de la Licenciatura de Ciencias Políticas con orientación Análisis Político de la UNR. Este recorrido le permitió ahondar en temáticas de “Polifonía Oblicua...” que invitan a una toma de posición ideológica explícita para el tratamiento del contenido.

Básicamente, plantea que si el cuerpo es una fiesta, hay que descubrirlo como tal, y que ante una enseñanza compartimentada que promueve el desvínculo entre el contexto histórico y la producción expresiva, hay que generar estrategias que desmonten “la transparencia del mal”.

Verónica se hace eco de Eduardo Galeano y dice:

“El Cuerpo:

La Iglesia dice: El cuerpo es una culpa

La ciencia dice: El cuerpo es una máquina

La publicidad dice: El cuerpo es un negocio

El cuerpo dice: Yo soy una fiesta.

Eduardo Galeano

“El grito, la estridencia molesta sirve para llamar la atención, sirve para que se pongan las miradas sobre un problema al que se lo quiere tapar, callar, anular. El grito en las protestas sociales es un llamado de atención al mundo de que las cosas no están tan bien. “El grito de los suburbios es el alarido de dolor del cuerpo social desgarrado ...” “Alienado es aquel que carece de discurso porque la sociedad no le ha querido escuchar y le ha impedido gritar: mujeres; inmigrantes; okupas; insumisos; jóvenes; vagabundos; homosexuales; gitanos; negros; latinos; amarillos u otras razas; minusválidos; enfermos; locos; extranjeros; obreros; niños; parados y demás minorías que unidas forman una gran mayoría muda que día a día se ganan más derechos a ser escuchados” (“La dictadura del lenguaje” de J. Puente González en Cuaderno de Materiales - Ensayos)

(...)“El grito como herramienta de poder. El grito como herramienta para la inmovilidad y el consenso silencioso que no quiere decir, justamente, comprensión y aprendizaje. Pienso en las aulas encabezadas por maestras chillonas que continuamente gritan a sus alumnos para que escuchen silenciosa y ordenadamente sus “sabias” palabras.

El grito puede ser elemento de poder o expresión de las necesidades de libertad, pero es señal de que las cosas no andan muy bien en este mundo”

- Alumna Julia Peralta:

Plantea un acercamiento al patrimonio folklórico argentino que tiene en cuenta sus regiones geográficas, una propuesta de trabajo transversal e interdisciplinario a partir de la región central explorando las costumbres de Santiago del Estero. Este proyecto está diseñado como un recorrido reflexivo y creativo para reducir la distancia cultural que tenemos hacia nuestro patrimonio folklórico, aportando nuevos materiales a “Polifonía Oblicua” que enriquecen la propuesta de educación intercultural.

Julia Peralta fue alumna regular durante el año 2000 de las asignaturas Metodología Musical y Metodología Comparada en el marco de lo informado en el capítulo 8 de esta tesis. Su monografía presentada y aprobada en examen trató sobre las problemáticas de distancia cultural y fracaso escolar en contextos urbano-

marginales, temática que profundizó a partir de una guía bibliográfica que le fue proporcionada por la Dra. María de los Angeles Sagastizabal, investigadora del CONICET en el IRICE y codirectora de esta tesis. En el marco de las metodologías citadas, realizó también un estudio profundo en el archivo documental de la biblioteca del IRICE (CONICET –UNR) sobre la experiencia de la “Escuela Serena” llevada adelante por las hermanas Cossettini. La referencia al “Coro de niños pájaros” formado por Leticia Cossettini está citada en una de las páginas del CDROM “Polifonía Oblicua..” El proyecto de Julia Peralta al igual que sus aportaciones en el curso, dan cuenta de una continuidad de estudio de dos años en la problemática desarrollada. Su experiencia docente es informal, ya que se desempeña como animadora cultural ad honórem y colaboradora “que apoya en las tareas escolares” a niños que asisten a un comedor comunitario de un barrio urbano-marginal ubicado en “Empalme Graneros” de la ciudad de Rosario. Esta vivencia de la crítica realidad que vivimos actualmente en Argentina, la movilizó hacia un cuestionamiento profundo sobre la construcción de su perfil de formación universitaria, para responder con más eficacia a través de estrategias y propuestas concretas desde su futuro rol de educadora musical, a las complejas problemáticas que se suscitan en ese contexto.

- Alumna Brenda Espinosa:

El proyecto presentado por Brenda está contextualizado en la institución educativa donde ejerce, ubicada en la ciudad de Oro Verde a 10km de la capital de Entre Ríos. Es una escuela de enseñanza media que ha incorporado el tercer ciclo de la Educación General Básica. Los alumnos que concurren en su mayoría son de Oro Verde pero hay una apreciable cantidad proveniente de Paraná. Los destinatarios son alumnos de lo que hoy llamamos 1° del Polimodal aunque aún no está implementado con tal denominación.

El proyecto desarrolla la problemática del actual contexto cultural en interacción con las posibilidades de desarrollo de la expresión artística del sujeto, y profundiza, a través de la reflexión conjunta sobre la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la trama hipertextual de nuestra realidad. Su finalidad se centra en que el alumno pueda ir descubriendo y desarrollando sus potencialidades compositivas e interpretativas artísticas integradamente, a partir de una toma de conciencia profunda y sensible de su propio patrimonio cultural. El recorrido aborda las distintas posibilidades comunicativas de los lenguajes verbales y no verbales, las producciones audiovisuales, la literatura, etc. El aporte más interesante de este proyecto es la perspectiva fundamentada en la reconstrucción de la unidad de la expresión sensible

del sujeto, que la sociedad actual y la escuela compartimentada muchas veces fragmenta, dispersa y disocia. Esta preocupación fue puesta de relieve en todos los trabajos y participaciones de Brenda a lo largo del curso otorgándole a la problemática máxima relevancia. Se destaca también su búsqueda bibliográfica y dedicación por acceder a materiales de formación que no llegan a las librerías de su localidad. En ese sentido sus compañeros de Rosario y Santa Fe colaboraron para facilitarle dichas bibliografías y materiales.

Otro aporte significativo de este proyecto fue hacer evidente la relación de perspectivas semejantes de los escritos de Mónica Cosachov¹⁶⁰ (que Brenda consideraba muy relevante) con lo desarrollado en el marco teórico de “Polifonía Oblicua”, lo que valida una vez más la trama hipertextual que configura el desarrollo del pensamiento. Inmersos en la complejidad, distintos educadores, intérpretes musicales e investigadores, plantean la misma necesidad de transitar y expandir los “bordes del conocimiento y la expresión” como una forma de “profesar” fundamentados en la reconstrucción de la unidad sensible y expresiva del sujeto, **donde la multiplicidad no significa nunca una fragmentación dispersa.**

Brenda en el momento de comenzar a diseñar su proyecto expresa:

“Volviendo a mirar los mapas, las navegaciones, y al recordar las actividades, creo que empiezo a comprender toda la simbología utilizada para llevar a cabo el proyecto.

Al buscar la forma de que los contenidos conceptuales y procedimentales se unan para alcanzar óptimamente los objetivos propuestos, los caminos y las búsquedas se entrecruzan, no solo en un mismo plano sino con profundidad. Es decir, si pudiéramos ver los mapas en otra dimensión, seguramente los temas no se verían en líneas iguales. Hay pensadores músicos que afirman que la interpretación musical cuenta con esta otra dimensión. Si bien en la forma de escritura convencional que utilizamos no podemos verla, algunos lo logran porque “leen distinto”. Leer esta sensación de un nuevo espacio, sirve para comprender ausencias de sonido, descansos, articulaciones y todos los elementos ligados al arte de interpretación”.

Fundamenta entonces su propuesta:

“Es mi esperanza que este proyecto no solo sea en los jóvenes un disparador de expresiones, manifestaciones, recreaciones y descubrimientos en el área musical, sino también un semilla de libertad, compañerismo, tolerancia, respeto, autovaloración, perseverancia, no solo para trabajar en la escuela sino para la VIDA, que en definitiva, ¿no es para la VIDA que pensamos la educación?”

¹⁶⁰ Mónica Cosachov es intérprete y compositora musical e investigadora del Conicet.

Y cita, haciéndose eco de los conceptos de Mónica Cosachov:

*** El que transita en su práctica encontrará puertas de entrada.*

** Para encontrarlas debe contar con herramientas.*

** Las herramientas son sensoriales.*

** Con esas herramientas podrá construir su mapa.*

** Al usarlas se enfrentará a sus propios límites, sus bordes.*

** Esos bordes se expandirán y su sensación de límites se convertirá en curiosidad.*

** Es así como comenzará a expandir sus conocimientos.*

** El que expande sus bordes, el que es capaz de aceptar y abrir sus límites, se convertirá en profesante.*

** El que profesa descubre puertas de entrada, modos de acceso a los conocimientos.*

** El que profesa tiene materia prima de viajero y descubre territorios.*

** Desde allí, hace puentes entre ellos. “ 161*

9.2. Hacia nuevas problemáticas:

A partir de la evaluación prevista en la última fase de SHIPEM se advierten nuevas temáticas que abren campos a próximas investigaciones.

Sintéticamente concluimos que:

- La correspondencia compleja entre la lógica de sistema “Libro de Arena” y la lógica de contenido disciplinar en el marco de la teoría hipermedial desarrollada se podría constituir actualmente en una de las bases para analizar evaluativamente y/o desarrollar un material didáctico hipermedial en otros campos disciplinares.¹⁶²
- Es imprescindible que se contemplen los requerimientos de la Educación

¹⁶¹ COSACHOV, M. (2000) *Entre el cielo y la tierra. Un viaje por el mapa del conocimiento*. Buenos Aires: Biblos. p. 79

¹⁶² En ese sentido el equipo interdisciplinario de “Sistema Universidad Abierta” de la Universidad Nacional de Mar del Plata está desarrollando actualmente un proyecto de investigación trianual titulado **“Modelos de producción e implementación de sistemas hipermediales en la educación abierta y a distancia. Un caso sobre formación en Acuicultura”** basándose en el modelo “Polifonía Oblicua” y el sistema “Libro de Arena” con la consultoría externa de Patricia San Martín.

Artística en sus distintas disciplinas en el diseño de nuevas plataformas electrónicas para la educación a distancia o en futuras optimizaciones de las actuales.

- El perfil de formación de los tutores en la modalidad a distancia utilizando las TIC debe tener en cuenta que la solvencia en lo disciplinar debe estar entramada con un desempeño eficiente e integrado de lo pedagógico y tecnológico relacionado con las problemáticas del entorno virtual. Es fundamental que el tutor participe también interdisciplinariamente en la producción o configuración última de los materiales didácticos. Estas variables en la competencia del tutor están siendo consideradas actualmente en numerosas investigaciones a nivel internacional ya que se perfilan como punto clave en el éxito docente.
- Las modalidades de capacitación docente en servicio deben integrar las posibilidades que brindan las TIC para la educación. En tal sentido se hace necesario investigar, implementar y evaluar nuevos modelos de capacitación en servicio que se configuren a través de redes múltiples.

Es importante destacar que en el 2002 serán implementados en campo escolar los proyectos didácticos diseñados por los alumnos del curso "Polifonía Oblicua...". Significará para estos docentes otra posibilidad compositiva de la Polifonía Oblicua. Esta problemática se estudia en los actuales proyectos de investigación en los que se desarrollarán perspectivas y experiencias de transferencia en la capacitación docente en servicio¹⁶³.

-“Sí, el imperio está enfermo y, lo que es peor, trata de acostumbrarse a sus llagas. El

¹⁶³ * Proyecto de investigación (en curso): **“El libro electrónico hipermedial: Herramienta para la Educación Artística.** IRICE (CONICET-UNR) (2001 – 2002)

Proyecto de investigación: **“Tendiendo redes para la reconstrucción de prácticas educativas en contextos tecnológicos” Directora: Patricia San Martín. Facultad de Humanidades y Artes. UNR (2002-2003)

fin de mis exploraciones es éste: escrutando las huellas de felicidad que todavía se entrevén, mido la penuria. Si quieres saber cuánta oscuridad tienes alrededor, debes aguzar la mirada en las débiles luces lejanas. (...)

Mientras a una orden tuya, sir, la ciudad una y última alza sus muros sin mácula, yo recojo las cenizas de las otras ciudades posibles que desaparecen para cederle lugar y no podrán ser reconstruidas ni recordadas más. Sólo si conoces el residuo de infelicidad que ninguna piedra preciosa llegará a resarcir, podrás calcular el número exacto de quilates a que debe tender el diamante final, y no errarás los cálculos de tu proyecto desde el principio.”¹⁶⁴

¹⁶⁴ CALVINO, I. (1988) *Las ciudades invisibles...*o.c. p.p. 71-72

Conclusiones finales

“El Gran Kan contempla un imperio recubierto de ciudades que pesan sobre la tierra y sobre los hombres, abarrotado de riquezas y pletórico, sobrecargado de ornamentos y de obligaciones, complicado de mecanismos y de jerarquías, hinchado, tenso, pesado.

“Su propio peso es el que está aplastando al imperio”, piensa Kublai, y en sus sueños aparecen ciudades ligeras como cometas (...)

-Te contaré lo que soñé anoche- dice a Marco-. En medio de una tierra chata y amarilla, sembrada de meteoritos y de rocas erráticas, veía elevarse a lo lejos las agujas de la ciudad de pináculos afinados, hechos de modo que la luna en su viaje pueda posarse ya sobre uno ya sobre otro, o mecerse colgada de los cables de las grúas.

Y Polo: -La ciudad que has soñado es Lalage. Esas invitaciones a hacer alto en el cielo nocturno las dispusieron sus habitantes para que la luna conceda a todas las cosas de la ciudad el don de crecer y volver a crecer sin fin.

-Hay algo que no sabes –añadió el Kan-. Agradecida, la luna ha otorgado a la ciudad de Lalage un privilegio más raro: crecer en ligereza.¹⁶⁵

¹⁶⁵ CALVINO, I. (1988) *Las ciudades invisibles...*o.c. pp. 85-86

Una pluma suspendida durante nueve capítulos fue balanceada sutilmente por el soplo de nuestro pensamiento.

Sólo con nuestro hálito más profundo, la sonoridad de Polifonía Oblicua se hace tangible y el conocimiento adquiere otra dimensión: la de *una experiencia poética y humanizada en la época de la tecnología*.

Comprendernos en la hipermedialidad convoca a pensar nuevos sentidos de lo clásico, nos motiva a encontrar otros conceptos, a ampliar los bordes o quizás sólo nos sugiere detener la mirada por unos pocos minutos en el cielo...

Entonces, redescubrimos el andar de la luna y la multiplicidad de las estrellas en un zig-zag sin fin, trama infinita contenida en la difícil frontera de un universo quizás finito. Ya inmersos en el tiempo de Mercurio y Vulcano, habitamos la complementariedad que en su tensión otorga sentido, conscientes de que no hay un único método y de que el “modelo de los modelos” se deconstruye cada vez.

Si lo que surge, surge *a través*, nos damos cuenta que nuestra mirada ha cambiado, que podemos escuchar una particular sonoridad en la compleja melodía de timbres de las ruidosas instrumentaciones de la globalidad: sin silenciar lo propio descubrimos a los otros para dialogar dando lugar a que la forma de la *sonoridad* sea la articulación final de la lógica más profunda y sensible del contenido.

Y así, la Polifonía Oblicua se constituye en una opción compositiva para la educación, una trama hipermedial del libro de los libros...” el de Arena”, su condición de objeto existe en la concepción dinámica de su fluir:

...el del arte, del lenguaje, de la acción, del pensamiento, del conocimiento, de la expresión, de lo sensible, de lo intangible, de lo inefable...

¿Qué aporta Polifonía Oblicua al educador musical en su problemática de relación disciplinar, interdisciplinar y transversal a la que se enfrenta tanto en su formación como en su acción docente?

Recuperar la clasicidad de Heráclito en el saber de que todo es fluido y que está en perpetuo movimiento pero, a la vez, tomar conciencia de que sumergidos en el torrente de información somos parte de ese contenido que como “barro activado” podemos transformar para su clarificación. Todo fluye y cambia pero no de cualquier modo. La metáfora del río no es lineal, es una retícula de canales, habitamos en Smeraldina, una de las ciudades invisibles de Calvino y tenemos que configurar cada día nuestro camino.

Polifonía Oblicua aporta herramientas para el desarrollo del pensamiento no lineal y la acción educativa fundamentada en una conciencia profunda del conocimiento como derecho democrático y patrimonio de lo público, algo que para

muchos parecería el despliegue de una nueva utopía. El testimonio de lo realizado da cuenta de su viabilidad, invita a trazar múltiples mapas y a navegar la compleja trama de lo disciplinar musical, interdisciplinar y transversal, comprometidos en el contexto de la acción educativa musical en cualquiera de sus modalidades. También nos muestra los límites, ya que es muy difícil trazar las calles de las golondrinas que habitan nuestro cielo, sin embargo no por eso podemos dejar de mirarlas.

Situados hoy, frente a la dura realidad argentina, todo pareciera hacerse eco de las palabras del Gran Kan:

“Dice: -Todo es inútil si el último fondeadero no puede ser sino la ciudad infernal, y allí en el fondo es donde, en una espiral cada vez más estrecha, nos sorbe la corriente.

Pero, finalmente, esta tesis sólo se propuso demostrar que aún podemos hacernos eco de la respuesta de Marco Polo:

Y Polo: -El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquel que existe ya aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar, y darle espacio”¹⁶⁶

¹⁶⁶ CALVINO, I. (1988) *Las ciudades invisibles...*o.c. p. 175

BIBLIOGRAFÍA

- *AA.VV. (1999) *El potencial político del arte* (I y II), www.acccpar.org/numero4/buchloc.htm www.acccpar.org/numero5/buchloc2.htm
- *AA.VV. (2000) *Arte & Publicidad: Las estrategias de la sustitución* www.ucm.es/info/Publicaciones/area6_87.htm
- *ACKERMAN, S., ANCHORENA, S y otros (1996) *Los CBC y la enseñanza de la Tecnología*. Buenos Aires: A-Z
- *ADORNO, T. W. (1983) *Teoría estética*. Barcelona: Orbis/ Hyspamerica.
- *ADORNO, T. W. (1984) *Reacción y progreso y otros ensayos musicales*. Barcelona: Tusquets.
- *AEBLI, H., COLUSSI, G., SANJURJO, L. (1995) *Fundamentos Psicológicos de una didáctica operativa. El aprendizaje significativo y la enseñanza de los contenidos escolares*. RosaRIO (Argentina) Argentina: Homo Sapiens.
- *AKOSCHKY, J., BRANT, E. y otros (1998) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- *AMICOLA, J. (2000) *Camp y posvanguardia. Manifestaciones culturales de un siglo fenecido*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- *CDROM (2000) APARICI, R. y otros *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. Madrid: UNED.
- ARETZ, I. (2000) "Cantos de La Rioja remanentes de culturas prehispánicas. Una nueva tesis a discutir". En *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"* Año XVI - N°16 - 2000. Buenos Aires: Facultad de Artes y Ciencias Musicales. Pontificia Universidad Católica Santa María de los Buenos Aires.
- *AUGE, M. (1992) *Los no-lugares (espacios del anonimato). Una antropología de la sobremodernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- *BAJTIN, M. (1993) *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- *BARTHES, R. (1986) *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- *BAUDRILLARD, J. (1968) *Le système des objets*. París: Gallimard (trad. esp.: *El sistema de los objetos*, México: Siglo XXI, 1969).
- *BAUDRILLARD, J. (1989) "Publicidad absoluta, publicidad cero". En *Revista de Occidente*, N° 92, Madrid.
- *BAUDRILLARD, J. (1991) *La transparencia del mal*. Barcelona: Anagrama.
- *BENJAMÍN, W. (1989) "La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica". En *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- *BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España: Morata-Paideia.

- *BENT, I. (1987) *Analysis*. New York: W. W. Norton & Company.
- *BERTUCCELLI, M. (1996) *Qué es la pragmática*. Buenos Aires: Paidós.
- *BETES de TORO, M (2000) *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.
- *BORDIEU, P. (1979) *La distinction*, Paris: Minuit (trad. esp.: *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus, 1988.).
- *BORGES, J. L. (1995) *El Libro de Arena*. Buenos Aires: Alianza.
- *BRANCHESI, L. FERRARI, F. (1999) *Musica e suono nelle Elementari. Itinerari Didattici intorno ed oltre Muse. Progetto Amavi-Muse*. Roma: CEDE
- *BRANCHESI, L. FERRARI, F. (1999) *Formazione al Suono e alla Musica in Ambienti Multimediali. Valutazione dell'innovazione*. Roma: CEDE.
- *BRASLAVSKY, C, BIRGIN, A (comp.) (1992) *Formación de Profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- *BRINKMAN, A.; MARVIN, E. (1996) "CD-ROMs, HyperCard, and Theory Curriculum: A Retrospective Review" en *Journal of Music Theory Pedagogy*. Vol. 10, 1996. EE.UU.: School of Music. The University of Oklahoma.
- *BRUNER, J. (1984) *Acción, pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- *BURGER, P. (1997) *Teoría de la vanguardia*. Barcelona: Península.
- *CALABRESE, O. (1989) *La era neobarroca*. Barcelona: Cátedra.
- *CALVINO, I. (1985) *Palomar*. Buenos Aires: Alianza.
- *CALVINO, I. (1988) *Las ciudades invisibles*. Buenos Aires: Minotauro.
- *CALVINO, I. (1989) *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- *CALVINO, I. (1993) *Marcopolo*. Argentina: Destino.
- *CALVINO, I. (1996) *Bajo el sol jaguar*. Barcelona: Fábula Tusquets.
- *CALVINO, I. (1997) *Por que leer los clásicos*. Barcelona: Fábula Tusquets
- *CARR, W. (1996) *Una teoría para la educación". Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata y Fundación Paideia.
- *CORRADO, O. (1995) "Entre interpretación y tecnología: el análisis de músicas recientes". En *Revista Musical Chilena*. Año XLIX. Julio - Diciembre. 1995. N° 184. Chile
- *CORRADO, O. (1995) "Sonido, tiempo, forma: una escucha musical de los textos de Juan José Saer". En *Revista del Instituto Sup. de Música* de la UNL, Nro 5, Diciembre de 1995. Santa Fe (Argentina).
- *COSACHOV, M. (2000) *Entre el cielo y la tierra. Un viaje por el mapa del conocimiento*. Buenos Aires: Biblos
- *CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- *CULLEN, C. (1998) "Elementos para una teoría de la interdisciplinariedad". Apunte del curso de posgrado *Problemas teóricos y metodológicos en la Interdisciplina*. (Fuente del autor sin publicar)
- *CHION, M. (1993) *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. España: Paidós.

- *DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- *DAVINI, M. C., ALLIAUD, A. (1995) *Los maestros del siglo XXI". Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- *DEBORD, G. (1971) *La Société du spectacle*, Paris: Camp Libre (trad. esp.: *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Castellet, 1976).
- *DERRIDA, J. (1989) *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- *DERRIDA, J. (1998) *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- *DIAZ BARRIGA, A., ESPINOSA, C. (2001) "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos" en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 25. Enero- abril 2001. España: OEI.
- *DOURNON, G. (1981) *Guía para recolectar instrumentos musicales tradicionales*. Cuadernos técnicos: museos y monumentos 5. París: Unesco.
- *ECO, U. (1962) *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*. Milán: Bompiani (trad. esp.: *Obra abierta*, Barcelona, 1963, 2.ª ed.: Barcelona, Ariel, 1979).
- *ECO, U. (1968) *La struttura assente. Introduzioni alla ricerca semiologica*. Milán: Bompiani (trad. esp.: *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen, 1978).
- *ECO, U. (1975) *Trattato di semiotica generale*. Milán: Bompiani (trad. esp.: *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen, 1977).
- *ECO, U. (1979) *Lector in fabula*. Milán: Bompiani (trad. esp.: *Lector in fabula*, Barcelona: Lumen, 1981).
- *ECO, U. (1984) *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Turín: Einaudi (trad. esp.: *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen, 1990).
- *ECO, U. (1990) *I llimiti dell'interpretazione*. Milan: Gruppo Edit. Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas S.p.A. (trad. esp.: *Los límites de la interpretación*, Edit. Lumen: Barcelona, 1998)
- *ECHEVERRÍA, J. (2000) "Educación y tecnologías telemáticas". En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 24. Sep.- Dic. 2000 España: OEI.
- *ENEL, F. (1997) *El cartel: lenguaje, funciones, retórica*. Valencia: Fernando Torres.
- *ESCUADERO, L. (1998) *Malvinas: un gran relato*. Buenos Aires: Gedisa.
- *FABBRI, P.- PEZZINI, I (comp.) (1987) "Affettività e sistemi semiotici. Le passioni nel discorso". *Versus*, 47/48.
- *FAINHOLC, B y otros (2000) *Formación del profesorado para el nuevo siglo. Aportes de la tecnología educativa apropiada*. Buenos Aires: Lumen.
- *FERNANDEZ ENGUIA, M. (2001) "A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿Liberal, Burocrático o Democrático?". En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 25. España: OEI

- *FERRATER MORA, J. (1971) *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana
- *FESTINGER & KATZ, et al (1953) *Los métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- *FLOCH, J. M. (1990) *Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes, les stratégies*. París: Presses Universitaires de France (trad. esp.: *Semiótica, marketing y comunicación. Bajo los signos, las estrategias*, Barcelona: Paidós Ibérica, 1993).
- *FOULQUES, F. (2000) "Hábitat digital ¿gran recurso o puro verso?" en *Aula Hoy*, N° 22, Año 7, Rosario: Homo Sapiens.
- *FREGA, A. L, y otros (1997) *Fuentes para la transformación curricular*. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.
- *GAINZA, V. (compiladora) (1997) *Música y Educación Hoy*. Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). Buenos Aires: Lumen.
- *GAINZA, V. (editora) (1997) *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Sociedad Internacional de Educación Musical. Buenos Aires: Guadalupe.
- *GARCÍA ARETIO, L. (1998) *Educación a distancia hoy*. España: UNED.
- *GARCÍA CANCLINI, N. (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires: Sudamericana.
- *GARCÍA CANCLINI, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- *GARCIA VERA, A. (1994) *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. España: Visor.
- *GAUNA, G. (1996) *Entre los sonidos y el silencio. Musicoterapia en la infancia: clínica y teoría*, Argentina: Artemisa.
- *GAUNA; G. (2001) *Del Arte, ante la violencia*. Argentina: Nueva Generación.
- *GEYER, C. F. (1985) *Teoría crítica: Max Horkheimer y Theodor W. Adorno*, Barcelona -Caracas: Alfa.
- *GIBERT, B. (1994) "Variations transiconiques (dans un genre mineur)". En *Poétique*, n° 97, París, Seuil.
- *GIUNTA, A. (1999) *Graciela Sacco. Imágenes en turbulencia. Migraciones, cuerpo y memoria*. Rosario, Museo Municipal de Bellas Artes "Juan B. Castagnino"
- *GLUSBERG, J. (1985) *Del Pop-Art a la Nueva Imagen*. Buenos Aires: Gaglianone
- *GLUSBERG, J. (1992) *Conversaciones sobre las artes visuales*. Buenos Aires: Emecé.
- *GOETZ, J.P. LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- *GROSSATO, A. (1999) *Il libro dei simboli*. Mondadori: Milán (trad. esp. : *El libro de los símbolos. Metamorfosis de lo humano entre Oriente y Occidente*. Grijalbo: Barcelona, 2000)
- *GRUPO μ (1991) *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*. París: Seuil (trad. esp.: *Tratado del Signo Visual*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1993).
- *GUBERN, R (1974) *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.

- *GUMIER MAIER, J. (1994) *5 años en el Rojas*, Buenos Aires, UBA -C.C.R.Rojas.
- *GUMIER MAIER, J. (1997) *El Tao del arte*. Buenos Aires, UBA-C.C.R.Rojas.
- *GYÖRI, L. (1994) *Estiajes*. Buenos Aires: La Guillotina.
- *KRÖPFL, F. (1998) "L'organisation sonore dans la musique électroacoustique, questions et réponses: une proposition d'exploration pour la jeunesse". En *Actes IV des travaux 1998 de l'Académie Internationale de Musique Electroacoustique / Bourges*. France: Mnemosyne, 1998
- *HABERMAS, J. (1989) *Historia Crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- *HALL, E.T. (1971) *La dimension cachée*, Paris: Seuil (edic. original de 1966)
- *HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- *HAUPT, G. (1998) "Los museólogos exploran un nuevo medio. Es Internet una alternativa adecuada para la difusión de las artes y la cultura por todo el mundo?" En *Revista Humboldt* N° 123. Inter Naciones, 1998.
- *HOBBSAWM, E. 1998 (1999) *A la zaga. Decadencia y fracaso de las vanguardias del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- *HOFSTADTER, D. R. (1995) *Gödel, Escher, Bach, un eterno y grácil bucle*. España: Tusquets.
- *IMBERTY, M. (2001) *Alegato para la renovación de las problemáticas en Psicología Cognitiva de la Música*. En Shifres, F. (ed.) *Actas de la Primera Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM. CD-ROM (2001).
- *JAMESON, F. (1998) *The cultural turn*. Londres: Verso Books (trad. esp.: *El giro cultural*. Buenos Aires: Manantial, 1999).
- *JOLIBERT, J. (1995) *Formar niños lectores y productores de poemas*, Chile: Dolmen.
- *KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1985) *La enunciación*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- *KERCKHOVE, D. (1999) *La piel de la cultura. Investigando la nueva realidad electrónica*. España: Gedisa.
- *KOSICHE, G. (1994) *Arte y filosofía porvenirista*, Buenos Aires: Edic. de Arte Gaglianone.
- *LANDOW, G. P. (1995) *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. España: Paidós.
- *LERDAHL, F., JACKENDOFF, R. A. (1987) *Generative Theory of Tonal Music*. USA: Massachusetts Institute of Technology.
- *LÉVI-STRAUSS, C. (1994) *Mirar, escuchar, leer*. Buenos Aires: Ariel.
- *LEVIS, D., GUTIERREZ FERRER, M.L. (2000) *¿Hacia la herramienta educativa universal?* Buenos Aires: Ciccus- La Crujía.
- *LOCATELLI de PÉRGAMO, A. M. (1980) *La Música Tribal, Oriental y de las Antiguas Culturas Mediterráneas. Historia de la Música, Tomo I*. Buenos Aires: Ricordi.

- *LUNN, E. (1986) *Marxismo y Modernismo. Un estudio histórico de Lukács, Brecht, Benjamín y Adorno*. México: Fondo de Cultura Económica.
- *McADAMS, S. (1987) "Music: A science of the mind?" En *Contemporary Music Review*. Vol. 2. 1987. United Kingdom: Harwood Academic Publishers.
- *MAIZTEGUI, A., GONZALEZ, E. y otros. "La formación de los profesores de Ciencias en Iberoamérica". En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 24. Setiembre-Diciembre 2000. España: OEI.
- *MALBRAN, S. (1996) "Atributos críticos de la audición musical". En *Eufonía* N° 2. 1996. Barcelona: Grao.
- *MANOVICH, L. (1998) "Estética de los mundos virtuales". En *El paseante*, N° 27-28 ("La revolución digital y sus dilemas", Madrid: Siruela)
- *MARABOTTO, M. I. GRAU, J. E. (1995) *Multimedios y Educación*. Buenos Aires: FUNDEC.
- *MARC, E. y PICARD, D. (1992) *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*, Barcelona: Paidós (edición original en francés, 1989)
- *MARTÍN-BARBERO, J. (1987) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- *MATTELART, A. (1989) *La internacional publicitaria*. Madrid: Fundesco.
- *MATTELART, A. (1991) *La publicidad*. Barcelona: Paidós.
- *MÉLICH, J. (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. España: Paidós.
- *MINGIACA, RAMONDELLI, RANDISI, (2000) "0,7 voltios al sur". En *Escultura y Memoria. 665 Proyectos presentados al Concurso en Homenaje a los detenidos, desaparecidos y asesinados por el terrorismo de Estado en la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- *Ministerio de Educación de la Nación (1995). Contenidos Básicos Comunes (CBC) Contenidos Transversales. Argentina.
- *MOLES, A. (1969) *L' Afiche dans la Société Urbaine*. París: Dunod.
- *MORIN, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- *MORIN, E. (1998) "Cómo enseñar a pensar". En diario *Clarín* del 06/07/1998. Argentina.
- *MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- *NATTIEZ, J. J. (1992) *Music and discourse*. USA: Princenton University Press.
- *OLIVERAS, E. (2000) *La levedad del límite. Arte argentino en el fin del milenio*, Buenos Aires: Fundación Pettorutti.
- *OLLIVIER, B (1999) "La universidad y la educación entre le multimedia y la mundialización ¿Hacia una nueva ideología?" En *Tecnología y Comunicación Educativas*. Año 13. N° 29. Enero -Junio 1999. México
- *ONG, W. (1993) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica

- *ORTIZ, J. L. (1989) *En el aura del sauce*. Antología poética. Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- *OSLAK, O (1999) "Ajustar es una forma de orden". En *Diario La Capital*, Rosario, 12/11/2000.
- *PAEZ, A. (1995) *Políticas del lenguaje. Derrida. Habermas. Rorty. Davidson*. Buenos Aires: Atuel.
- *PAPERT, S. (1995) *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Buenos Aires: Paidós.
- *PELTA RESANO, R. (2000) "Propaganda política y diseño durante el primer franquismo". En *Box, diseño y subcultura*, Año 1, N° 1, Rosario.
- *PÉNINOU, G. (1972) *Intelligence de la Publicité. Etude sémiotique*, París: Laffont (trad. esp.: *Semiótica de la publicidad*, Barcelona, Gustavo Gilli, 1976).
- *PERCIA, M. (1991) *Notas para pensar lo grupal*. Buenos Aires: Lugar.
- *PEREDA, C. (1999) *Crítica a la razón arrogante. Cuatro panfletos civiles*. México: Taurus.
- *PERLO, C. (1998) *Hacia una didáctica de la formación docente. Criterios y estrategias para que los cambios lleguen al aula*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- *RABOSI, E. (comp.) (1995) *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva*. España: Paidós.
- *RACEDO J., RUEJO M.I., TABOADA M. S. (1994) *Los alfabetos sociales de la identidad*. Argentina: CERPACU Universidad Nacional de Tucumán.
- *RAVERA, R. M. (1979) *Cuestiones de Estética*. Buenos Aires: Correo de Arte.
- *RESTANY, P. (1995) "El arte guarango para la Argentina de Menem", *Lápiz*, 116:51-55.
- *RODRIGUEZ-ARDURA, I., RYAN, G. "Integración de materiales didácticos hipermedia en entornos virtuales de aprendizaje: retos y oportunidades". En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 25 (2001) O.E.I.
- *RODRIGUEZ, J., CASTAÑEDA BERNAL, E (2001): "Los profesores en contextos de investigación e innovación". En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 25, España: OEI
- *ROEDERER, J. G. (1997) *Acústica y Psicoacústica de la Música*. Buenos Aires: Ricordi.
- *ROSA, N. (1991) *Léxico de lingüística y semiología*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- *SAGASTIZABAL, M.A., PERLO, C (2001) *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. En prensa Buenos Aires: La Crujía .
- *SAGASTIZABAL, M.A., PERLO, C., SAN MARTIN, P. (1997) *Educación intercultural: Formación docente e intervención didáctica*. Rosario (Argentina): IRICE (CONICET/ UNR).
- *SAGASTIZABAL, M.A., SAN MARTIN, P., PERLO, C., PIVETTA, B. (2000) *Diversidad Cultural y Fracaso Escolar: Educación intercultural, de la teoría a la práctica*. Rosario (Argentina): IRICE (CONICET/ UNR).

- *SAITTA, C. (1997) *Trampolines Musicales. Propuestas didácticas para el área de Música en la E.G.B.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- *SAITTA, C. (1998) "El Lenguaje musical de la música contemporánea". En Revista *Eufonía. Didáctica de la Música*. N° 11. Abril de 1998. España: Grao
- *SALGADO, H. (1995) *De la oralidad a la escritura. Propuesta didáctica para la construcción inicial de la lengua escrita.* Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- *SAN MARTIN, P. (1997) *Educación Artística y Tecnológica: La Expresión Sonora y la Computadora" Nivel Inicial, E.G.B.* Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- *CDROM (2001) SAN MARTÍN, P. *Implementation of new technologies in the musical discipline.* Alemania - Noruega: International Council of Distance Education (ICDE) 20 th World Conference on Open Learning and Distance Education . Proceedings.
- *CD-ROM (2001) SAN MARTÍN, P. y otros *Polifonía Oblicua, Educación Musical en la frontera sxx1.* Rosario: UNR.
- *SARLO, B. (1994) *Escenas de la vida posmoderna.* Buenos Aires: Ariel.
- *SARLO, B. (1994) *Instantáneas. Medios, ciudad y costumbres en el fin de siglo.* Buenos Aires: Ariel.
- *SATUÉ, E. (1988) *El diseño gráfico.* Madrid: Alianza Forma.
- *SAZBON, J. (1993) *Saussure y los fundamentos de la lingüística.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- *CD-ROM (2001) Shifres, F. (Ed.) *Actas de la Primera Reunión Anual de SACCoM.* Buenos Aires: SACCoM.
- *SCHLEMEYER, S. (comp.) (1995) *Cuando el aprendizaje es un problema.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- *SCHLEMEYER, S. (1996) *El aprendizaje: un encuentro de sentidos.* Buenos Aires: Kapelusz.
- *SILVESTRI, A., BLANCK, G. (1993) *Bajtín y Vigotski : la organización semiótica de la conciencia.* España: Anthropos.
- *STEIMBERG, O. (1986) "La cultura de la transposición". En *Crisis* N°46, Buenos Aires.
- *SWANWICK, K. (1991) *Música, pensamiento y educación.* España: Morata y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- *TAIANA, C. (1999) "Redes de conocimiento y el concepto de innovación". En *Zona Educativa*. Año 4. N° 30, 1999, Buenos Aires.
- *TERÁN, B. (1994) (compilación y prólogo) *Lo que cuentan los tobas.* Buenos Aires: Del Sol.
- *TRAVERSO, C., CASTRO PAREDES, L. (1998) *El Proyecto Educativo Institucional. Un compromiso para hacer posible una Transformación Educativa Basada en la Escuela (T.E.B.E.)* Argentina: Ministerio de Educación de la prov. de Santa Fe. PRODYMES.
- *VALERY, P. (1990) *Teoría poética y estética.* España: Visor.

*VALLES, M. (1998) *Técnicas cualitativas de investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

*VERON, E. (1987) *La semiosis social*. Argentina: Gedisa.

*VIZCARRO, C. - LEÓN J. (1998) *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

*VYGOTSKY, L.S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo

*WAISBORD, S. (1995) *El gran desfile. Campañas electorales y medios de comunicación en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

* WEISSKOPF, V. (1991) *La revolución cuántica*. España: Akal.

* WULF, C. (1999) "Educación intercultural". En *Educación*, Vol. 60. Alemania: Instituto de Colaboración Científica

Anexos



ANEXO I

Cuento “El origen del violín”

“Había un muchacho que era muy feo.

Ninguna mujer lo quería porque era muy feo.

Y había mujeres que le hacían burla.

El muchacho estaba muy triste porque ninguna mujer lo quería, y él deseaba tener una mujer para él.

Una noche se quedó mirando el cielo.

Ahí arriba estaba Dapichí (las siete cabrillas). Dapichí era una mujer. Se le acercó a este muchacho y le dijo que viéndolo solo y triste había decidido ayudarlo.

“Te voy a dar como mujer a una de mis hijas”, le dijo.

Y Dapichí, que era muy linda, se volvió al cielo y le dejó al muchacho una de sus hijas.

La hija de Dapichí era una chica muy linda. Tenía la piel blanca y el pelo largo.

Y la chica se quedó con el muchacho y se juntó con él.

Se acostaron juntos e hicieron el amor.

La chica se quedó toda la noche a su lado, y después hicieron siempre así. Ella era ya la esposa del muchacho y se quedaba con él toda la noche y de día no se la veía

Y el muchacho se empezó a poner lindo

Se puso lindo de repente el muchacho.

Y la chica le dio al muchacho el nuyvike, el violín de una sola cuerda.

El nuyvike no se conocía en esa época. Y se conoció porque la chica se lo dio al muchacho.

Por eso el nuyvike suena tan lindo, porque viene del cielo.

El muchacho a la tardecita se ponía a tocar el nuyvike. Y vinieron entonces unas chicas que lo habían despreciado al muchacho cuando era feo. Se arrimaron a escuchar el sonido del nuyvike.

Pero el muchacho no las trató, no les dio importancia a las chicas, porque eran las mismas que antes lo habían despreciado.

El muchacho estaba todas las noches con la hija de Dapichí, que era su mujer.

Un día, la chica le dijo que se iba ir al cielo a visitar a su madre, que la acompañase.

Y se fueron juntos, la chica y el muchacho, al cielo, a la casa de Dapichí.

Y llegaron.

Y resulta que en el cielo hace mucho frío.

La chica le indicó un lugar donde había un fueguito.

Eran unos tizones que siempre estaban prendidos y que daban luz.

La chica le dijo:

-Si tenés frío, andá, calentate al lado de ese fueguito, pero no vayas a atizarlo por

nada, porque sino, va a pasar algo.

El muchacho tenía mucho frío. No daba más de frío. Y fue a calentarse al lado de ese fueguito.

Pero se olvidó de lo que la mujer le había dicho y se puso a atizar el fuego.

Y resulta que del fuego salió un cóndor real gigantesco que estaba dentro del fuego, razón por la cual no había que atizarlo.

Y el fuego de alrededor del cóndor quemó al muchacho.

Lo quemó todo y lo mató; y del muchacho no quedaron nada más que los huesos.

Cuando la chica vio eso, le entró mucha lástima.

Agarró una yica y ahí adentro metió los huesos del muchacho; también puso el nuyvike que le había regalado.

Por sueños la chica le avisó a la madre del muchacho lo que había pasado.

La madre del muchacho salió del rancho y se puso a mirar al cielo, y, desde el cielo, la hija de Dapichí le mandó la yica con los huesos del muchacho y el nuyvike.

La madre del muchacho la atajó.

Y desde entonces, la gente tiene el nuyvike que suena tan lindo porque viene del cielo”.

ANEXO II

Propuesta de trabajo compositivo:

“Sonorización de un relato”:

- Lee detenidamente el texto. Interpretalo en voz alta estableciendo distintos matices, entonaciones y ritmos de locución.
- Graba la versión que más te agrade. (Puedes realizar adaptaciones del texto resguardando el sentido si lo consideras pertinente)
- Imagina las sonoridades que implica el texto.
- Anota detalladamente estos sonidos.

(Utilizando el procesador de texto se pueden organizar diferentes columnas donde estén agrupados los sonidos según provengan de las distintas fuentes o de sus combinaciones)

Ej.: Cuadro 1

Hombre	Natural	Artificial	Hombre/ Natural
Voz hablada	Pájaros, insectos (diferentes tipos)	Música del nuyvike
Voz cantada	Follaje.. Fuego

¿Qué otras imágenes sonoras se pueden representar en la versión bibliográfica?

Ej.: Sensación de frío

Caída de la yica del cielo

Sensación de tristeza, etc...

Incorpora al cuadro la totalidad de las imágenes sonoras.

Para continuar el detalle sonoro, anota para cada sonido todo lo que puedas analizar definiéndolo a partir de los parámetros psicoacústicos, datos culturales, etc., como por ejemplo:

.Predefiniciones de objetos sonoros:

Voz de Dapichí: *Registro medio, entonación y pronunciación en lengua toba, sentido aseverativo, reverberación media, etc.....*

Sonido de la noche: *sonidos iterados de insectos, con espectro armónico complejo y banda medio/agudo, mezclado con del follaje y la acción del viento (sonidos semicontinuos, con ritmo aleatorio y distintos espectros complejos, envolventes dinámicas con distintos tipos de ataques y variedad de sostenimiento, extinciones rápidas.*

Sonido del nuyvike: *Grabación de secuencia sonora registrada originalmente del instrumento tradicional.*

- Establece distintas secciones formales, según el relato.

Se podrían establecer las siguientes secciones macroformales, que a su vez incluyen otras más pequeñas. Este ejemplo es sólo una primera guía que podrás reelaborar luego a partir de la conjunción texto verbal y no verbal.

Primera parte: Había un muchacho que era muy feo.

Ninguna mujer lo quería porque era muy feo.

.....

Y Dapichí, que era muy linda, se volvió al cielo y le dejó al muchacho una de sus hijas.

Segunda parte: La hija de Dapichí era una chica muy linda. Tenía la piel blanca y el pelo largo.

.....

Pero el muchacho no las trató, no les dio importancia a las chicas, porque eran las mismas que antes lo habían despreciado.

Tercera parte:.....

- Piensa con relación a cada sección, qué sonidos se podrían mezclar con el relato verbal.

Ej: En la primera parte los sonidos de la noche...en la segunda la música del nuyvike, el canto de las chicas tobas...etc.

- Realiza una exploración sonora de cómo reproducirlos para poder grabarlos o procesarlos, anota modos de acción, instrumentos posibles, transformaciones a partir del software de procesamiento, etc. Confecciona una lista de repertorios probables.

Ej.:

Objeto sonoro	Material / Instrumento	Modo de acción	Procesamiento
Follaje 1	Papeles de diferentes texturas dentro de una bolsa de tela	Estrujar, rotar, sacudir	Samplers: Loop, ecualización
Sensación de frío	Boquillas de flautas dulces, silbatos de cotillón, silbidos, flautas de émbolo, cañas, etc.	Soplar, frullatos, tapar y destapar orificio inf. de la flauta mientras se sopla, silbar	Samplers: Pegado especial (2 canales) herramientas: reverse, corte y pegado pequeños loop, poca reverberación

- En el software de edición secciona el relato grabado (No te olvides de hacer la copia de resguardo) y si lo deseas reemplaza las palabras que podrían ser comprendidas a través de otras sonoridades preservando el sentido.
- Graba y procesa por sección los sonidos que consideras que conforman mejor tus imágenes según lo realizado en el punto 2, 3 y 6. (Recuerda utilizar cualquier tipo de sonoridad vocal, corporal, natural, cultural, etc.)
- Edita en distintos canales los objetos sonoros y el texto. Balancea la mezcla jerarquizando los distintos planos sonoros según la tensión narrativa.
- Graba la versión master.

Nota: Se entiende por versión master a la grabación final de la mezcla realizada en mono (a un canal) o en stereo (en dos canales). De esta versión se pueden luego hacer las copias que se necesiten. Recomendamos **siempre** utilizar en el aula **copias** del original (master) así se preserva el trabajo de edición realizado.

ANEXO III

Programas Analíticos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO **FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES**

ESCUELA DE MÚSICA

Plan de estudios: 1992

Carrera: Educación Musical **Año:** 2001

Programa de: Metodología Educativa Musical

Profesor responsable: Prof. Patricia San Martín

Organización de las clases en: Teóricos y Prácticos

Cantidad de horas: 3 (tres) hs. semanales durante el
Primer Cuatrimestre

Objetivos:

* Elaborar y conceptualizar un marco teórico que sustente el futuro diseño de propuestas didácticas a desarrollar en los distintos ámbitos y modalidades de la educación musical.

* Abordar la problemática de construcción disciplinar educativa musical para profundizar e interrelacionar con otras áreas de conocimiento.

* Conocer básicamente los fundamentos epistemológicos de los principales paradigmas metodológicos en el ámbito de la educación musical.

* Apropiarse de instrumentos técnicos-pedagógicos que posibiliten a los futuros docentes:

.Revisar y reflexionar sobre la propia práctica.

.Desarrollar una actitud crítica que permita al futuro docente adecuar las estrategias didácticas al contexto institucional y aúlico o a otras modalidades educativas.

Síntesis de contenidos:

Marco teórico pedagógico de la Educación Musical. Modalidades y Sistema educativo argentino.

Metodología educativa musical: Principios generales.

Concepción epistemológica de los diversos paradigmas metodológicos de la educación musical. Experimentación.

Régimen de promoción

Alumnos regulares

Para regularizar la materia es preciso:

- a) Cumplimentar el 75% de asistencia.
- b) Aprobar el 100 % de los trabajos propuestos.

Para aprobar la materia es preciso:

Aprobar el examen final de la materia ante tribunal calificadorio dentro del lapso estipulado en el plan de estudios y según el régimen de correlatividades con una nota no inferior a cuatro (4).

Alumnos libres

No se inscriben alumnos libres.

Contenidos analíticos

Módulo I: Perfiles, sistema educativo y políticas culturales

Problemáticas actuales de la educación musical en Argentina. El rol de la o el educador musical. Modalidades y Sistema educativo argentino. Las artes en el curriculum escolar. Políticas culturales y educación artística.

Bibliografía:

*AKOSCHKY, J., BRANT, E. y otros *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós. Buenos Aires. 1998. Caps. I – IV - VII

*SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Ariel. Bs. As. 11° edición 1999. Caps. III y IV

*SAN MARTIN, P. *Educación Artística y Tecnológica: La Expresión Sonora y la Computadora” Nivel Inicial, E.G.B.* Homo Sapiens. Rosario, 1997. Cap. II

*FREGA, A. L., y otros *Fuentes para la transformación curricular*. Ministerio de Cultura y educación. Argentina. 1997.

Publicaciones:

- *Las otras formas de aprender*. Serie Comunicación y Sociedad. Cuaderno 1. Clarín. Argentina 1988.

Módulo II: Marco teórico pedagógico de la Educación

Musical

Análisis didáctico de las principales teorías de aprendizaje. Diferentes enfoques para entender la enseñanza. Introducción a los modelos de análisis de la enseñanza: Su proyección en la educación musical. Metodología y estrategias didácticas. La entidad del método, su concepto polimorfo. Disciplina, Intradisciplina, Multidisciplina, Interdisciplina, Transdisciplina. La educación musical en el área curricular de educación artística.

Bibliografía:

*CALVINO, I. "El modelo de los modelos" en *Palomar*. Alianza. Argentina, 1985.

*CALVINO, I. "Visibilidad" en *Seis Propuestas para el próximo milenio..* Siruela. Madrid, 1989.

*GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid, 1993. Caps. II – III - IV

*GIMENO SACRISTÁN, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. REI. Argentina, 1988. Caps. III – IV.7

*JOLIBERT, J. *Formar niños lectores y productores de poemas*. Dolmen. Chile 1995.

*PEREZ PEREZ, R. *El curriculum y sus componentes*. Oikos – tau. Barcelona, 1994. Cap. VI

*RACEDO J., REUEJO M.I., TABOADA M. S. *Los alfabetos sociales de la identidad*. CERPACU Universidad Nacional de Tucumán. 1994.

*SAGASTIZABAL, M.A., SAN MARTIN, P. y otros *Diversidad Cultural y Fracaso escolar. Educación intercultural, de la teoría a la práctica*. IRICE , Rosario, 2000. Caps I.3 –III – IV

*Revista "*Música, Arte y Proceso*". Números 1 al 5. Amarú Ediciones. España. 1996/98

*Documentación curricular ministerial. Nacional y provincial.

Módulo III: Diversos paradigmas metodológicos en la educación musical.

Concepción epistemológica: Marcos teóricos filosóficos, pedagógicos, didácticos y psicológicos. Conocimiento y experimentación de actividades propuestas en diversas metodologías de la educación musical del S. XX. Su proyección en la formación actual del futuro educador musical.

Bibliografía:

- *ARONOFF, F. *La música y el niño pequeño*. Ricordi. Bs. As. 1974
- *COMPAGNON, G. – THOMET, M. *Educación del sentido rítmico*. Kapelusz. Bs. As., 1960.
- *DELALANDE, F. *La música es un juego de niños*. Ricordi. Bs. As. 1995
- *DESPINS, J. *La música y el cerebro*. Gedisa. Barcelona, 1989.
- *FERRERO – FURNO *Musijugando*. Fasc. I-II-III-IV. E.M.E. Bs. As. 1992
- *GAINZA, V. (editora) *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Sociedad Internacional de Educación Musical. Guadalupe. Buenos Aires, 1997
- *GAINZA, V. (editora) *Nuevas perspectivas de la Educación Musical*. Guadalupe. Bs. As, 1990
- *GAINZA, V. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical. Ensayos y conferencias 1967 –1974*. Ricordi, Bs. As. 1977
- *GARMENDIA, E *Educación Audioperceptiva. Bases intuitivas en el proceso de formación musical*. Ricordi. Bs. As. 1981
- *KABALEVSKY, D. *Un compositor habla de la Educación Musical*. Teide – Unesco. Barcelona, 1988
- *MALBRÁN, S. – FURNO, S – ESPINOZA, S. *Resonancias I y II*. Ricordi. Bs. As. 1988
- *MURRAY SCHAFER, R *El rinoceronte en el aula – Limpieza de oídos – Cuando las palabras cantan – El nuevo paisaje sonoro – El compositor en el aula*. Ricordi, Bs. As. 1982
- *Orff – Schulwerk – GRAETZER, G. *Música para niños*. Tomos 1°, 2°, 3°. Barry. Bs. As. 1983
- *SAITTA, C. *Trampolines Musicales. Propuestas didácticas para el área de Música en la E.G.B*. Novedades Educativas. Buenos aires, 1997.
- * SAN MARTÍN P *Polifonía Oblicua. Educación Musical en la frontera del siglo XXI*. 2da. Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical. Edit. UNLa. Y FEM. Pags. 119/21. Buenos Aires, Mayo de 1998.
- *SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*. Morata y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. España. 1991.
- *TORT, C. *El ritmo, la música y el niño*. UNAM. México, 1995

*WILLEMS, E. *Las bases Psicológicas de la Educación Musical*. Eudeba. Bs. As. 1978

Metodología de trabajo (síntesis) :

A) De desarrollo de la cátedra

Los marcos teóricos se desarrollarán luego de breves actividades que funcionan como disparadores de la problemática a tratar. La bibliografía propuesta por módulo es aquella que se plantea en primera instancia para luego ser enriquecida y revisada en función de los intereses y necesidades de los alumnos.

Para las introducciones conceptuales se tendrán en cuenta los preconceptos y supuestos básicos que tengan los alumnos respecto al tema.

Los módulos serán desarrollados en forma secuencial y espiralada estableciendo relaciones analíticas que se generan a través de sus títulos.

La reflexión de los distintos temas tratados será trabajada a partir de producciones, exploraciones e investigaciones realizadas grupalmente dentro y fuera del contexto del aula.

Se utilizará material audiovisual para ilustrar más claramente los temas. La búsqueda de material bibliográfico, audiovisual, musical y relevamiento de información por parte de los alumnos se utilizará como estrategia didáctica para orientar hacia una actitud investigativa a los mismos. Se plantearán trabajos prácticos grupales y/o individuales con el fin de elaborar los contenidos en forma más integral.

B) De evaluación de alumnos

Propuesta de seguimiento:

Se realizará a través de una ficha de registro, observación y ejecución de trabajos prácticos y un trabajo investigativo, que recabará los sig. datos:

Asistencia:

Participación en las tareas: se evaluará a partir de una escala de 3 niveles:

Escaso, Satisfactorio y Muy satisfactorio.

-Interés

- Aportes

- Integración interdisciplinaria

- Administración del tiempo en función del trabajo a realizar

- Interpretación de consignas

- Presentación de trabajos propuestos

Trabajo práctico individual:

Realización de una monografía escrita con exposición oral a partir de un eje de contenido dado en relación con el o los trabajos grupales realizados.

Propuesta flexible adecuada al diagnóstico y a los intereses del grupo clase:

La siguiente propuesta de trabajo investigativo grupal será desarrollada durante todo el cuatrimestre interactuando con los módulos propuestos, brindándole a los alumnos los lineamientos e instrumentos investigativos básicos para llevarla a cabo.

Trabajo investigativo grupal:**“Una mirada sobre las políticas culturales públicas en la ciudad de Rosario”:**

Relevamiento y análisis cualitativo de la información de las propuestas artísticas musicales gratuitas sobre dos meses del año en curso de los organismos públicos : municipalidad, provincia y universidad.

Instrumento para la evaluación grupal:

Teniendo en cuenta una escala de 1 a 10 se calificará el trabajo presentado a partir de los sig. aspectos según el trabajo:

- * Cohesión Grupal
- * Organización de recursos
- * Calidad técnica
- * Elaboración y análisis de la información
- * Logro de las intencionalidades propuestas
- * Consulta bibliográfica y de otras fuentes

Bibliografía

*AEBLI, H., COLUSSI, G., SANJURJO, L. *Fundamentos Psicológicos de una didáctica operativa. El aprendizaje significativo y la enseñanza de los contenidos escolares.* Homo Sapiens. Rosario, Argentina. 1995.

*AKOSCHKY, J., BRANT, E. y otros *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Paidós. Buenos Aires. 1998

*ARONOFF, F. *La música y el niño pequeño.* Ricordi. Bs. As. 1974

*BAUDRILLARD, J. *La transparencia del mal.* Anagrama. Barcelona, 1991.

*BRUNER, J. *Acción, pensamiento y Lenguaje.* Alianza. Madrid, 1984

- *CALVINO, I. *Bajo el sol jaguar*. Fabula Tusquets. Barcelona, 1996.
- *CALVINO, I. *Palomar*. Alianza. Argentina, 1985.
- *CALVINO, I. *Por que leer los clásicos*. Fabula Tusquets. Barcelona, 1997.
- *CALVINO, I. *Seis Propuestas para el próximo milenio*. Siruela. Madrid, 1989.
- *CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata y Fundación Paideia. España 1996.
- *CASTELLS, M y otros *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós. Bs. As., 1997
- *COMPAGNON, G. – THOMET, M. *Educación del sentido rítmico*. Kapelusz. Bs. As., 1960.
- *CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós. Buenos Aires, 1997
- *DELALANDE, F. *La música es un juego de niños*. Ricordi. Bs. As. 1995
- *DESPINS, J. *La música y el cerebro*. Gedisa. Barcelona, 1989.
- *DOURNON, G. *Guía para recolectar instrumentos musicales tradicionales*. Cuadernos técnicos: museos y monumentos 5. Unesco. París, 1981.
- *FERRERO – FURNO *Musijugando*. Fasc. I-II-III-IV. E.M.E. Bs. As. 1992
- *FREGA, A. L, y otros *Fuentes para la transformación curricular*. Ministerio de Cultura y educación. Argentina. 1997.
- *GAINZA, V. (compiladora) *Música y Educación Hoy*. Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). Lumen. Buenos Aires, 1997
- *GAINZA, V. (editora) *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Sociedad Internacional de Educación Musical. Guadalupe. Buenos Aires, 1997
- *GAINZA, V. (editora) *Nuevas perspectivas de la Educación Musical*. Guadalupe. Bs. As, 1990
- *GAINZA, V. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical. Ensayos y conferencias 1967 –1974*. Ricordi, Bs. As. 1977
- *GARDNER, H. *Educación Artística y desarrollo humano*. Paidós. Bs. As. 1994
- *GARMENDIA, E *Educación Audioperceptiva. Bases intuitivas en el proceso de formación musical*. Ricordi. Bs. As. 1981
- *GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid, 1993
- *GIMENO SACRISTÁN, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. REI. Argentina, 1988
- *HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata. Madrid, 1996.
- *JOLIBERT, J. *Formar niños lectores y productores de poemas*. Dolmen. Chile 1995.
- *KABALEVSKY, D. *Un compositor habla de la Educación Musical*. Teide – Unesco. Barcelona, 1988
- *LANDOW, G. P. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós. España. 1995

- *LÉVI-STRAUSS, C. *Mirar, escuchar, leer*. Ariel. Buenos Aires, 1994.
- *MALBRÁN, S. – FURNO, S – ESPINOZA, S. *Resonancias I y II*. Ricordi. Bs. As. 1988
- *MARABOTTO, M. I. GRAU, J. E. *Multimedios y Educación* FUNDEC. Bs. As. 1995.
- *MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona, 1994
- *MURRAY SCHAFER, R *El rinoceronte en el aula – Limpieza de oídos – Cuando las palabras cantan – El nuevo paisaje sonoro – El compositor en el aula*. Ricordi, Bs. As. 1982
- *Orff – Schulwerk – GRAETZER, G. *Música para niños*. Tomos 1°, 2°, 3°. Barry. Bs. As. 1983
- *OVEJERO, A. *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. PPU. Barcelona, 1990
- *PERCIA, M. *Notas para pensar lo grupal*. Lugar. Bs As. 1991
- *PEREDA, C *Crítica a la razón arrogante. Cuatro panfletos civiles* Taurus. México, 1999.
- *PEREZ PEREZ, R. *El curriculum y sus componentes*. Oikos – tau. Barcelona, 1994
- *PERLO, C. *Hacia una didáctica de la formación docente. Criterios y estrategias para que los cambios lleguen al aula*. Homo Sapiens. Rosario 1998.
- *RABOSSI, E. (comp.) *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva*. Paidós. España. 1995.
- *RACEDO J., REUEJO M.I., TABOADA M. S. *Los alfabetos sociales de la identidad*. CERPACU Universidad Nacional de Tucumán. 1994.
- *SAGASTIZABAL, M.A., PERLO, C., SAN MARTIN, P. *Educación intercultural: Formación docente e intervención didáctica*. I.R.I.C.E. (CONICET/ UNR).1997
- *SAGASTIZABAL, M.A., SAN MARTIN, P. y otros *Diversidad Cultural y Fracaso escolar. Educación intercultural, de la teoría a la práctica*. IRICE, Rosario, 2000.
- *SAITTA, C. *Trampolines Musicales. Propuestas didácticas para el área de Música en la E.G.B*. Novedades Educativas. Buenos aires, 1997.
- *SAN MARTIN, P *Educación Artística y Tecnológica: La Expresión Sonora y la Computadora” Nivel Inicial, E.G.B*. Homo Sapiens. Rosario, 1997.
- *SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Ariel. Bs. As. 11° edición 1999
- *SILVESTRI, A., BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski : la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos. España, 1993
- *SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*. Morata y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. España. 1991.
- *VERON, E. *La semiosis social*. Gedisa. Argentina. 1987
- *WILLEMS, E. *Las bases Psicológicas de la Educación Musical*. Eudeba. Bs. As. 1978

Publicaciones:

* *Las otras formas de aprender*. Serie Comunicación y Sociedad. Cuaderno 1. Clarín. Argentina 1988.

*Revista Tecnología y Comunicación Educativas. N° 27. Junio 1998. México

Artículo: **“El hipertexto en la capacitación de los profesores en el área de tecnología educativa”**. Consideraciones y posibilidades de una propuesta teórica y práctica.

Autora: B. Fainholc

*Revista Pedagogía y Saberes. Número 6 Editorial Univ. Pedagógica Nac. Colombia (Fac. de Educación) 1995. Colombia.

Artículo: **“Las nuevas comunicaciones educativas: de lo escrito a lo digital”**

Autor: M. Mejía

*Revista Humboldt 123. Inter Naciones 1998

Artículo: **Los museólogos exploran un nuevo medio. Es Internet una alternativa adecuada para la difusión de las artes y la cultura por todo el mundo?**

Autor: G. Haupt

*Revista Eufonía. Didáctica de la Música. N° 6 Enero de 1997. Monografía **“Interculturalidad”**. Grao. España

*Revista Eufonía. Didáctica de la Música. N° 11. Abril de 1998. Monografía **“Lenguaje Musical”**. Grao editorial. España

Artículo: **El Lenguaje musical de la música contemporánea**

Autor: C. Saitta

*Revista Journal of Music Theory Pedagogy. Vol. 10, 1996. School of Music. The University of Oklahoma. (en inglés)

Artículo: **CD-ROMs, HyperCard, and Theory Curriculum: A Retrospective Review**

Autores: A. Brinkman – E. Marvin

*Revista **“Música, Arte y Proceso”**. Números 1 al 5. Amarú Ediciones. España. 1996/98

Documentación on – line (Internet) y publicaciones en CD-ROM:

*Progetto Muse: “Musica e Suono nella Scuola elementare”. Lic. Lida Branchesi, directora del proyecto de capacitación docente. Cede: Centro Europeo dell’Educazione. Ministero della Pubblica Istruzione. Italia

* CD- ROM: “Polifonía Oblicua, Educación Musical en la frontera sxx1”. Patricia San Martín. Directora proyecto SHIPEM. Fac. de Humanidades y Artes. Escuela de Música. U.N.R.

* Diferentes sitios web sobre metodologías de la Educación Musical y Artística

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

ESCUELA DE MÚSICA

Plan de estudios: 1992

Carrera: Educación Musical **Año:** 2001

Programa de: Metodología Comparada

Profesor responsable: Prof. Patricia San Martín

Organización de las clases en: Teóricos y Prácticos

Cantidad de horas: 3 (tres) hs. semanales durante el
Segundo Cuatrimestre

Objetivos:

* Conceptualizar los principios y finalidades actuales de la metodología comparada de investigación.

* Abordar la problemática investigativa de la metodología comparada en el campo educativo musical para profundizar e interrelacionar con otras áreas de conocimiento.

* Contribuir al desarrollo del campo epistemológico de la metodología de la investigación comparada de la educación musical.

* Apropiarse de instrumentos técnicos-investigativos que posibiliten a los futuros docentes:

.Revisar y reflexionar sobre la propia práctica.

.Desarrollar una actitud crítica que permita al futuro docente adecuar las estrategias didácticas al contexto institucional y aúlico o a otras modalidades educativas.

Síntesis de contenidos:

Principios y finalidades de la Metodología Comparada. Investigación metodológica. Teoría y práctica.

Régimen de promoción

Alumnos regulares

Para regularizar la materia es preciso:

- a) Cumplimentar el 75% de asistencia.
- b) Aprobar el 100 % de los trabajos propuestos.

Para aprobar la materia es preciso:

Aprobar el examen final de la materia ante tribunal calificadorio dentro del lapso estipulado en el plan de estudios y según el régimen de correlatividades con una nota no inferior a cuatro (4).

Alumnos libres

No se inscriben alumnos libres.

Contenidos analíticos

Módulo I: Metodología Comparada. ¿Por qué, cómo y para qué?

Introducción básica a los fundamentos, antecedentes históricos, técnicas de la investigación y paradigmas de la metodología comparada. La educación comparada, la sociología y la antropología. Investigaciones y modelos en el área de la Educación Musical

Bibliografía:

- *FERRER, F. *Educación Comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos*. PPU. Barcelona. 1990
- *FREGA, A. L. *Tesis de doctorado*. Fac. de Humanidades y Artes. UNR. 1998.
- *KEMP, A. (comp.) *Aproximaciones a la Investigación en educación Musical*. Collegium Musicum. Bs. As. 1992. Cap. III

Publicaciones:

*Boletín de Investigación Educativo Musical. CIEM. Collegium Musicum de Buenos Aires.

- Año 1, N° 3, 1994

-Año 2, N° 6, 1995

-Año 3, N° 7, 1996

Módulo II: Análisis comparativo. Metodología

Revisión y construcción de criterios teóricos – metodológicos para el análisis comparado de métodos de educación en el campo musical. Variables e indicadores de análisis.

El enfoque socio cultural en el análisis comparativo de métodos La delimitación de la problemática investigativa. Los materiales – herramientas didácticas y el método asociado. Los instrumentos de investigación y análisis: diseño y aplicación.

Bibliografía:

*ARONOFF, F. *La música y el niño pequeño*. Ricordi. Bs. As. 1974

*BRANCHESI, L. FERRARI, F. *Musica e suono nelle Elementari. Itinerari Didattici intorno ed oltre Muse. Progetto Amavi- Muse*. CEDE, Roma, 1999

-----*Formazione al Suono e alla Musica in Ambienti Multimediali. Valutazione dell'innovazione*. CEDE. Roma, 1999

*COMPAGNON, G. – THOMET, M. *Educación del sentido rítmico*. Kapelusz. Bs. As., 1960.

*DELALANDE, F. *La música es un juego de niños*. Ricordi. Bs. As. 1995

*FERRERO – FURNO *Musijugando*. Fasc. I-II-III-IV. E.M.E. Bs. As. 1992

*GADNER, H. "Arts Propel" en *Educación Artística y desarrollo humano*. Paidós. Bs. As. 1994

*GAINZA, V. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical. Ensayos y conferencias 1967 –1974*. Ricordi, Bs. As. 1977

*GARMENDIA, E *Educación Audioperceptiva. Bases intuitivas en el proceso de formación musical*. Ricordi. Bs. As. 1981

*KABALEVSKY, D. *Un compositor habla de la Educación Musical*. Teide – Unesco. Barcelona, 1988

*MALBRÁN, S. – FURNO, S – ESPINOZA, S. *Resonancias I y II*. Ricordi. Bs. As. 1988

*MURRAY SCHAFER, R *El rinoceronte en el aula – Limpieza de oídos –Cuando las palabras cantan – El nuevo paisaje sonoro – El compositor en el aula*. Ricordi, Bs. As. 1982

*Orff – Schulwerk – GRAETZER, G. *Música para niños*. Tomos 1°, 2°, 3°. Barry. Bs. As. 1983

*SAITTA, C. *Trampolines Musicales. Propuestas didácticas para el área de Música en la E.G.B.* Novedades Educativas. Buenos aires, 1997.

*SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*. Morata y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. España. 1991.

*TORT, C. *El ritmo, la música y el niño*. UNAM. México, 1995

*WILLEMS, E. *Las bases Psicológicas de la Educación Musical*. Eudeba. Bs. As. 1978

-----*La preparación musical de los más pequeños*. Eudeba. Bs. As. 1976

-----*Educación Musical, guía didáctica para el maestro*. Ricordi. Bs. As 1966

-----*El ritmo musical*. Eudeba. Bs. As. 1979

.....*todo material sobre metodologías diversas en la enseñanza de la música que responda a los objetivos de la asignatura.*

Publicaciones:

*SAN MARTÍN, P, POZZO, M.I.: "Armillas" en *Musicworks Magazine*. N° 60. Setiembre 1994. Toronto, Canadá

*SAN MARTÍN, P: (2000) CDROM: Polifonía Oblicua, Educación Musical en la frontera sxx1

Metodología de trabajo (síntesis) :

A) De desarrollo de la cátedra

Los marcos teóricos se desarrollarán luego de breves actividades que funcionan como disparadores de la problemática a tratar. La bibliografía propuesta por módulo es aquella que se plantea en primera instancia para luego ser enriquecida y revisada en función de los intereses y necesidades de los alumnos.

Para las introducciones conceptuales se tendrán en cuenta los preconceitos y supuestos básicos que tengan los alumnos respecto al tema.

Los módulos serán desarrollados en forma secuencial y espiralada estableciendo relaciones analíticas que se generan a través de sus títulos.

La reflexión de los distintos temas tratados será trabajada a partir de producciones, exploraciones e investigaciones realizadas grupalmente dentro y fuera del contexto del aula.

Se utilizará material audiovisual para ilustrar más claramente los temas. La búsqueda de material bibliográfico, audiovisual, musical y relevamiento de información por parte de los alumnos se utilizará como estrategia didáctica para

orientar hacia una actitud investigativa a los mismos. Se plantearán trabajos prácticos grupales y/o individuales con el fin de elaborar los contenidos en forma más integral.

B) De evaluación de alumnos

Propuesta de seguimiento:

Se realizará a través de una ficha de registro, observación y ejecución de trabajos prácticos y un trabajo investigativo, que recabará los sig. datos:

Asistencia:

Participación en las tareas: se evaluará a partir de una escala de 3 niveles: Escaso, Satisfactorio y Muy satisfactorio.

- Interés
- Aportes
- Integración interdisciplinaria
- Administración del tiempo en función del trabajo a realizar
- Interpretación de consignas
- Presentación de trabajos propuestos

Trabajo práctico individual:

Realización de una monografía escrita con exposición oral a partir de un eje de contenido dado en relación con el o los trabajos grupales realizados.

Propuesta flexible adecuada al diagnóstico y a los intereses del grupo clase:

La siguiente propuesta de trabajo investigativo grupal será desarrollada durante todo el cuatrimestre interactuando con los módulos propuestos, brindándole a los alumnos los lineamientos e instrumentos investigativos básicos para llevarla a cabo.

Trabajo investigativo grupal:

1) “Una mirada sobre las políticas culturales públicas en la ciudad de Rosario”:

Relevamiento y análisis cualitativo de la información de las propuestas artísticas musicales gratuitas sobre dos meses del año en curso de los organismos públicos : municipalidad, provincia y universidad. (*continuación de lo iniciado en la Metodología Educativa Musical*)

2) “El enfoque socio cultural en el análisis comparativo de los métodos de Educación musical”

Construcción de preguntas e instrumentos para el análisis comparativo a partir de la contextualización socio-cultural de los métodos implementados para la enseñanza de la música.

Instrumento para la evaluación grupal:

Teniendo en cuenta una escala de 1 a 10 se calificará el trabajo presentado a partir de los sig. aspectos según el trabajo:

- * Cohesión Grupal
- * Organización de recursos
- * Calidad técnica
- * Elaboración y análisis de la información
- * Logro de las intencionalidades propuestas
- * Consulta bibliográfica y de otras fuentes

Bibliografía

- *AKOSCHKY, J., BRANT, E. y otros *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós. Buenos Aires. 1998
- *ARONOFF, F. *La música y el niño pequeño*. Ricordi. Bs. As. 1974
- *CALVINO, I. *Seis Propuestas para el próximo milenio*. Siruela. Madrid, 1989.
- *CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata y Fundación Paideia. España 1996.
- *COMPAGNON, G. – THOMET, M. *Educación del sentido rítmico*. Kapelusz. Bs. As., 1960.
- *DELALANDE, F. *La música es un juego de niños*. Ricordi. Bs. As. 1995
- *DOURNON, G. *Guía para recolectar instrumentos musicales tradicionales*. Cuadernos técnicos: museos y monumentos 5. Unesco. París, 1981.
- *FERRERO – FURNO *Musijugando*. Fasc. I-II-III-IV. E.M.E. Bs. As. 1992
- *FREGA, A. L, y otros *Fuentes para la transformación curricular*. Ministerio de Cultura y educación. Argentina. 1997.
- *GAINZA, V. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical. Ensayos y conferencias 1967 –1974*. Ricordi, Bs. As. 1977
- *GARDNER, H. *Educación Artística y desarrollo humano*. Paidós. Bs. As. 1994
- *GARMENDIA, E *Educación Audioperceptiva. Bases intuitivas en el proceso de formación musical*. Ricordi. Bs. As. 1981
- *GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid, 1993
- *JOLIBERT, J. *Formar niños lectores y productores de poemas*. Dolmen. Chile 1995.
- *KABALEVSKY, D. *Un compositor habla de la Educación Musical*. Teide – Unesco. Barcelona, 1988

*MALBRÁN, S. – FURNO, S – ESPINOZA, S. *Resonancias I y II*. Ricordi. Bs. As. 1988

*MURRAY SCHAFER, R *El rinoceronte en el aula – Limpieza de oídos – Cuando las palabras cantan – El nuevo paisaje sonoro – El compositor en el aula*. Ricordi, Bs. As. 1982

*Orff – Schulwerk – GRAETZER, G. *Música para niños*. Tomos 1°, 2°, 3°. Barry. Bs. As. 1983

*OVEJERO, A. *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. PPU. Barcelona, 1990

*PEREZ PEREZ, R. *El curriculum y sus componentes*. Oikos – tau. Barcelona, 1994

*RACEDO J., REUEJO M.I., TABOADA M. S. *Los alfabetos sociales de la identidad*. CERPACU Universidad Nacional de Tucumán. 1994.

*SAGASTIZABAL, M.A., PERLO, C., SAN MARTIN, P. *Educación intercultural: Formación docente e intervención didáctica*. I.R.I.C.E. (CONICET/ UNR).1997

*SAGASTIZABAL, M.A., SAN MARTIN, P. y otros *Diversidad Cultural y Fracaso escolar. Educación intercultural, de la teoría a la práctica*. IRICE, Rosario, 2000.

*SAITTA, C. *Trampolines Musicales. Propuestas didácticas para el área de Música en la E.G.B*. Novedades Educativas. Buenos aires, 1997.

*SAN MARTIN, P *Educación Artística y Tecnológica: La Expresión Sonora y la Computadora” Nivel Inicial, E.G.B*. Homo Sapiens. Rosario, 1997.

*SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*. Morata y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. España. 1991.

*WILLEMS, E. *Las bases Psicológicas de la Educación Musical*. Eudeba. Bs. As. 1978

Documentación on – line (Internet) y publicaciones en CD-ROM:

*Progetto Muse: “Musica e Suono nella Scuola elementare”. Lic. Lida Branchesi, directora del proyecto de capacitación docente. Cede: Centro Europeo dell’Educazione. Ministero della Pubblica Istruzione. Italia

* CD- ROM: “Polifonía Oblicua, Educación Musical en la frontera sxx1”. Patricia San Martín. Directora proyecto SHIPEM. Fac. de Humanidades y Artes. Escuela de Música. U.N.R.

*Groupe de Recherches Musicales. Daniel Teruggi (director). Institut National de L’audiovisuel. Paris. Francia

* Diferentes sitios web sobre metodologías de la Educación Musical y Artística

Otro material ampliatorio:

**Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas. Centro de Investigaciones Sociológicas. N° 84, España, Octubre – Diciembre 1998*

ANEXO IV

A continuación se presenta el parcial cuatrimestral centrado en el análisis de un relato biográfico. Se administraron equitativamente entre el grupo dos relatos diferentes.

METODOLOGÍA EDUCATIVA MUSICAL

Parcial Julio 2001

Prof. Patricia San Martín

Tema: **“Cómo aprendí a hacer música”**

a) A partir del relato citado reflexiona analíticamente sobre:

- 1) Modalidades educativas (formal, no formal, etc.)
- 2) Hipótesis de teorías de enseñanza y aprendizaje subyacentes.

b) Considerando tu futuro o actual rol de educador musical y tus experiencias vivenciadas ¿Podrías enunciar algunos de los fundamentos teóricos que sostendrían tus prácticas docentes?

Relato A

“Mi primera experiencia significativa fue a los 7 años, cuando comencé a estudiar música en un conservatorio de mi barrio, la considero así por las marcas que dejó en mí, ya que me costó mucho trabajo superar los problemas que me causó. Las clases eran individuales y me enseñaban las cosas de memoria, es decir que me daban un tema, lo memorizaba, lo repetía y se daba por sabido. Cosa que no fue así porque después de 3 años de estudio me había aburrido y no recordaba ni tenía idea del ritmo, de las notas ya que la mayoría de las canciones aprendidas las conocía de escucharlas y las tocaba de oído.

Cuando dejé el conservatorio, comencé a estudiar con otra chica que era estudiante avanzada de la Escuela de Música de la U.N.R., con ella aprendí en un año lo que no había comprendido en tres, desde ese año me entusiasmé, apoyada por el interés de resolver un problema tratando de reorganizar y cuestionar mis anteriores construcciones para entender la música.

Luego de ese año rendí libre e ingresé a la escuela provincial de música cursando audio y piano.

En audio pude grabar los esquemas rítmicos de tanto repetirlo y en piano mi maestro orientaba, controlaba y planificaba el trabajo para todo el año supervisando mostrando por ejemplo, como se debían fijar los movimientos de la mano sobre el teclado del piano.

Casi al finalizar el año decidí hacer la carrera en la facultad de música, teniendo como primeras materias también audio y piano dadas al principio de igual forma.

En este momento estoy cursando diversas materias como audio, análisis y armonía y puedo vincular los contenidos dados con sentido y significación.

También en las materias como psicología, pedagogía y metodología se hace presente el diálogo y la comunicación.

Me costó mucho trabajo y estudio poder ponerme al día con lo que supuestamente sabía, debido a mi mala base de chica, lo que hasta hoy me cuesta superar para poder seguirle el ritmo a Audio ..”

Relato B

“Una de las primeras etapas que tuve en mi niñez fue la de hacer música, eso sí, a mi modo. Fue cuando me sentaba junto con mi abuela y mi mamá a tocar el piano. En ese momento me sentí que “tocaba el cielo con las manos” porque era tanta la ilusión y las ganas que tenía de aprender y de experimentar cuál era el sonido de cada tecla del piano. Tenía tanta ilusión de poder llegar a tocar el piano algún día, que me entusiasmé y empecé a descubrir cosas: el sonido de las notas graves, agudas, el porqué de las teclas blancas y negras, etc.

Hasta que llegó el día que mi papá llamó a una profesora para que me enseñe música, que era algo que yo todavía no sabía qué era. Lo único que sentía y sabía era que lo llevaba adentro y que necesitaba aprender.

Esa profesora no era lo que yo esperaba. Era una señora grande, con pelo largo como una bruja, tenía un maletín y cuando me miraba yo me asustaba pues era muy chiquita.

Ella me enseñó el pentagrama, las notas musicales, a leer y a escribir música.

Trataba de enseñarme con estrategias muy entendibles: libros infantiles, juegos con el tablero del piano, etc. Trataba de ayudarme tocando juntas melodías que generalmente eran infantiles y así con el tiempo fui logrando solfear, cantar notas por mi misma, sin la ayuda de la profesora. Esta profesora tan recordada por mí, utilizó mucha creatividad para enseñarme, trataba de buscar muchas estrategias para que yo entendiera mejor y que a la vez me resultara divertido. Utilizaba su propia creatividad que se le presentaba en el momento. Luego de 2 o 3 años no me pudo enseñar más y me tuve que quedar algún tiempo sin instructora de música

Hasta que por fin encontré a Carolina, una chica joven que con mucho entusiasmo me enseñaba.

Pero no fue muy positivo porque en las obras que realizaba no le encontraba la esencia ni lo que me transmitía.

Era un aprendizaje muy mecánico, de una clase para otra estudiaba tal obra pero no teniendo en cuenta la expresión, el ritmo, ni lo que me quería transmitir. Lo hacía acordándome de cómo lo había tocado la profesora la clase anterior.

Así fueron pasando los años hasta que llegué a 6° rindiendo bajo un programa que tenía que cumplir pero en realidad no sabiendo nada. Llegaba a fin de año, tenía todo lo que tenía que tocar frente a otra profesora per todo mecánicamente. Si no tenía la partitura me

moría. La profesora me decía aprendí esta obra porque sino no vas a poder rendir a fin de año, entonces yo me apuraba y lo estudiaba mecánicamente.

Cuando llegué a la Escuela de Música de la U.N.R. me sentía muy preocupada, se me presentó todo un pantallazo de temas que yo sabía pero no lo sabía expresar. Tuve que sacar toda la teoría que tenía mecanizada y llevarla a la práctica, me costó un toco. Todo esto en Audioperceptiva...”

ANEXO V

Monografías de alumnas

Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes. U.N.R

Monografías presentadas y aprobadas en el examen final de las asignaturas
Metodología Educativa Musical y Metodología Comparada

Alumnas regulares 2000

*Monografía de Marisa Cenacchi.

Calificación: Sobresaliente (10 diez) - 45 folios

* Monografía de Patricia Cudós

Calificación: Sobresaliente (10 diez) - 34 folios

ANEXO VI

TRABAJO INVESTIGATIVO

TÍTULO DEL PROYECTO:

“Aproximación a las Políticas Culturales Públicas”

INSTITUCIÓN: Escuela de Música. Facultad de Humanidades y Artes. U.N.R.

DIRECCIÓN: Berutti 2197. Predio Universitario

CARRERA - ESPECIALIDAD: Licenciatura Nac. de Música. Esp. Educación Musical

ASIGNATURA: Metodología Educativa Musical. Metodología Comparada

DOCENTE RESPONSABLE: Prof. Patricia San Martín

TÍTULO DEL TRABAJO: “Aproximación a las Políticas Culturales Públicas”

TEMA: Políticas Culturales Públicas. (Módulo I en el programa analítico)

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: Alumnos regulares de las Asignaturas Metodología Educativa Musical y Metodología Comparada. (2001)

PALABRAS CLAVES: Políticas Culturales Públicas - Educación Musical.

PRESUPUESTO DE TIEMPO: (en meses): Siete – (Mayo a Noviembre 2001).

RESUMEN:

Como futuros Educadores Musicales sentimos el deber de comprometernos con las Políticas Culturales que se implementan en nuestra ciudad, al estar convencidos que la tarea educativa no termina en el aula, ni se circunscribe a los límites de una Institución Educativa.

Defendemos la libertad de disfrute del arte como posibilidad abierta a todos y para eso es necesario un Estado interviniente y una crítica cultural libre del encierro neopopulista y de los prejuicios elitistas.

Es por eso que queremos informarnos acerca las distintas acciones en el orden de las Políticas Culturales Públicas (PCP), planteando este trabajo investigativo.

A tal fin y recortando la problemática en función de los tiempos y la metodología de trabajo, nos limitaremos al área musical, atendiendo a los espectáculos gratuitos, en los ámbitos Municipal, Provincial y Universitario, en el lapso de 2 meses del año 2001, dejando en claro que nuestra iniciativa no es analizar con un criticismo vacío, sino por el contrario parte de una actitud de compromiso activo para poder generar en un mediano plazo, propuestas y proyectos que favorezcan nuestro progreso cultural.

DESARROLLO DEL PROYECTO

1- ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMA Y FUNDAMENTACIÓN:

La realización de este trabajo investigativo tiene su fundamentación en la creencia compartida, por quienes lo llevan a cabo, de que la educación artística ocurre como tal, no sólo dentro del ámbito escolar sino que también acontece en otros espacios no formales en concordancia con lo expuesto por Flavia Terigi (1998) en el libro *Artes y Escuela*.

Somos parte de un panorama más amplio y precisamente para ampliar nuestra visión es que queremos leer, estudiar, indagar, investigar y así recabar conocimientos que nos sean de suma utilidad para desempeñar una tarea más compleja. Necesitamos conocer a fondo la situación actual de nuestra cultura y somos conscientes que vivimos en una sociedad donde se celebran las proféticas consecuencias de la menor de las alteraciones en la tecnología informática o genética, y que en este escenario la idea de una cultura de las humanidades y del arte parece francamente un arcaísmo.

Pero defendemos la cultura humanística como una necesidad y no como lujo frente a lo tecnocrático.

La desigualdad social coloca al arte en una escena limitada. Las artes han sido casi desalojadas en las amplias definiciones de cultura. Un límite que lo restringe a ser un ejercicio destinado únicamente a realizarse en los espacios de las elites estéticas e intelectuales.

Dentro de los ámbitos de formación se encuentran entre otras, aquellas actividades culturales generadas por la gestión pública Municipal, Provincial y Nacional, para la ciudad de Rosario, de acceso libre y gratuito.

Consideramos entonces, realizar una indagación básica de las ofertas existentes para un lapso de tiempo determinado, la modalidad de planificación de las mismas y su concreción para poder comenzar a analizar su incidencia socio-cultural y, por consecuencia educativa artística.

Políticas Culturales Públicas:

Se entiende en este trabajo por Políticas Culturales Públicas a la voluntad específica de los entes responsables que generan, organizan, impulsan y difunden expresiones culturales y habilitan a todos a entrar en contacto y sentirnos con derecho a participar gratuitamente (en forma activa y/o pasiva).

Entendemos como Expresiones Culturales a las representaciones y comportamientos producidos como consecuencia de la reinterpretación constante que hacen los individuos y/o grupos que viven en ella.

Educación Musical:

Es una disciplina que incluida dentro de un cuerpo o área multidisciplinar (área de Educación Artística) aporta desde su especificidad, criterios de análisis y perspectivas propias de su campo, para abordar problemáticas complejas referentes al fenómeno artístico y la experiencia en la producción musical. Su acción se desenvuelve tanto en las modalidades formales, no formales como informales.

Este trabajo retoma las indagaciones introductorias sobre el tema y reformulaciones que sobre esta problemática han realizado los alumnos regulares 2000 de las asignaturas Metodología Educativa Musical y Metodología Comparada de nuestra Escuela.

1.1. Problemática emergente:

* Se observa que los canales de información y difusión utilizados son de alcance limitado y a veces insuficientes a fin de cubrir la instancia comunicacional entre las propuestas de la P.C.P. que se llevan a cabo en nuestra ciudad en los ámbitos Municipal, Provincial y Universidad y sus destinatarios.

2- OBJETIVOS:

Generales:

- Relevar información sobre la gestión de las P.C.P. en los niveles municipal, provincial y universidad en la ciudad de Rosario
- Analizar dicha información con función diagnóstica.

Específicos:

- Investigar sobre los roles de gestión de las P.C.P. en las Instituciones u Organismos Educativos y Gubernamentales.
- Recopilar información sobre espectáculos, propuestas y actividades gratuitas musicales en los ámbitos mencionados durante un período de dos meses
- Observar la presencia y diseño de gestión de cada nivel público mencionado en la ciudad de Rosario durante el período elegido.

3- MARCO TEÓRICO:

¿Porqué surge la necesidad de implementar una política de Educación Artística?

En primer lugar debiéramos preguntarnos por qué NO hacerlo, o por qué excluirla.

Si las Instituciones escolares, culturales y artísticas no se propusieran quebrar con el mito que sostiene el “gran público” respecto al arte como privilegio de unos pocos, tanto en el goce como en la producción y el consumo cultural, nos encontraríamos dentro del contexto, de retracción de las oportunidades de participar en la apropiación del derecho de acceder a experiencias artísticas, que todo ser humano como tal, tiene dentro de un ámbito democrático, amplio, diverso, que sostenga la pluralidad de intereses y expresiones contando con el Estado como garante de este derecho.

Vivimos en una sociedad que encomienda el arte a los especialistas y encierra a los artistas en franjas de mercado especializado, y frente a esto nos planteamos una cuestión que se pregunta si millones de personas sólo tendrán como posibilidad de disfrute estético la visión imposible del bailarín que salta sobre un escenario a una cuadra de distancia, o el montaje hogareño del zapping. (Sarlo:1999)

Por lo tanto, una política cultural en democracia deberá asegurar que todas las Instituciones que intervienen de un modo u otro en la producción y el disfrute de manifestaciones culturales, cumplan con las siguientes funciones:

- 1) Legitimar, promocionar, seleccionar, intercambiar, conservar, proteger, explicar, reproducir, fomentar, difundir la actividad cultural y la existencia de una variedad (en cantidad y calidad) de circuitos culturales de modo plural, libre y gratuito.

2) Defender una Educación Artística, pero también una política respecto del arte y un espacio para debatir acerca de la función que el Estado debe asumir.

3) Defender el derecho a participar de la construcción del patrimonio cultural de la región, localidad, país, humanidad, a través del contacto directo con el arte, sabiéndose incluido en la tarea de producción del arte.

4) Controlar, que dada la distribución de recursos (económicos, organizacionales o de gestión, e ideológicos) el Estado garantice que ninguno sea eliminado o preferentemente enfatizado.

5) La implementación de una política cultural que coloque el arte en sus diversas expresiones, al alcance de todos, creando la demanda de productos culturales, a través de:

* Gestiones directas, apoyo mediante políticas tributarias, regulaciones específicas para el sector, incentivos, subsidios, etc.

* Defender los espacios culturales y fomentar el acceso masivo, libre gratuito, garantizando la calidad de las propuestas artísticas.

Teniendo en cuenta lo expuesto sumado a la necesidad de transformación de las prácticas de enseñanza artística en las escuelas y demás ámbitos educativos, creemos posible la modificación de ciertos supuestos acerca del arte, como por ejemplo la ruptura de las barreras que separan a los que pueden producir, de los que pueden apreciar. De este modo el arte, se posicionaría como un hacer de todos y un compromiso con las generaciones pasadas y venideras.

4- METODOLOGÍA

El diseño de este trabajo está orientado al diagnóstico de la gestión de políticas culturales públicas en los niveles provincial, municipal y universidad de la ciudad de Rosario durante dos meses del año 2001. Se encuadra dentro de un paradigma cualitativo y se preveen las siguientes actividades:

4.1-Actividades

Fase I: Relevamiento de datos

I.I. Relevamiento de información pertinente a la problemática tratada, a nivel Municipal, Provincial y Universidad.

I.II. Elaboración de un cuestionario abierto a los Secretarios o personas autorizadas en dichos niveles

I.III. Realización de las entrevistas.

I.IV. Recopilación de publicaciones informativas

Fase II : Análisis diagnóstico

I.I: Desgrabaciones textuales de las entrevistas y compilación de datos

I.II: Análisis de toda la información recabada a partir de los datos obtenidos.

I.II: Elaboración de conclusiones

5- CRONOGRAMA

Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiem.	Octub.	Nov.
F1XXX	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX	
					F2XXX	XXX

6- BIBLIOGRAFIA

*AKOSCHKY, J., BRANT, E. y otros (1998) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.

*SARLO, B. (1999) *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.

“Aproximación a las Políticas Culturales Públicas”

Conclusiones¹⁶⁷:

La aproximación a la problemática de gestión de las PCP se realizó con las limitaciones propias de un primer acercamiento, recortando la observación a un lapso de tiempo breve y en una temática que nos es afín a nuestra disciplina. Sin embargo, esta primera experiencia nos permitió introducirnos más sistemáticamente a un tema, que si bien forma parte de nuestros intereses, no habíamos abordado nunca con una visión investigativa.

En el año 2001 nos enfrentamos a una situación de la realidad argentina completamente crítica, la universidad llevó adelante un plan de lucha con paros docentes y movilizaciones permanentes que afectaron en alguna medida la buena continuidad de la tarea. Los meses programados que en principio eran agosto y setiembre para los tres niveles en el ámbito Municipal se concretaron en setiembre y octubre. La incertidumbre general en cuanto presupuestos económicos y políticas futuras estuvo presente en todas las entrevistas. Sin embargo, este trabajo fue para nosotros una posibilidad de encuentro y de proseguir más activamente nuestras tareas más allá del paro docente, no vaciando la institución y motivándonos a pensar otras formas de defender la universidad pública.

Con toda la provisionalidad de la situación mencionada, utilizando distintos instrumentos estudiamos analíticamente la información obtenida y observamos que:

- La información más precisa y completa se obtuvo en el nivel Municipal. contrariamente a lo observado en el ámbito provincial donde fue sumamente dificultoso acceder a la misma.
- Se pudo observar que la Municipalidad de Rosario presenta una programación abarcativa y orgánica en las distintas modalidades medianamente equilibrada en cuanto a lo cuantitativo y cualitativo y con una infraestructura importante.
- En los tres ámbitos acceso a los cargos superiores o directivos se realiza por antecedentes en la especialidad, siendo el concurso un mecanismo esporádico y poco utilizado para la selección.

¹⁶⁷ Se adjuntan a modo de ejemplo y como documentación del trabajo realizado las desgrabaciones de las entrevistas y análisis parciales de los datos obtenidos.(25 folios)

- En la Universidad no resulta suficientemente clara la política instrumentada con respecto a la gratuidad o no de las actividades y a los canales de difusión de las mismas.
- A nivel provincial se evidenció por parte de los funcionarios responsables una actitud negativa y falta de colaboración para brindar al grupo investigador la información requerida.
- La información de los espectáculos y propuestas de PCP en los tres niveles estudiados, no es uniforme en todas las zonas de la ciudad y está sumamente condicionada por los recursos económicos disponibles en ese momento.
- Las actividades estudiadas que aborda este trabajo se realizan en un alto porcentaje en la zona centro de la ciudad quedando muchos barrios prácticamente excluidos, la Municipalidad plantea su acción atendiendo más a este problema pero aún no se ha logrado superar dicha problemática.
- Universidad y Municipalidad plantean en algunos casos propuestas de acción conjuntas otorgando patrocinios según el caso.

Por lo expuesto consideramos que la distribución de los recursos y las propuestas no responde equilibradamente a la población en su conjunto. La difusión no está diagramada estratégicamente y no se evidencia una destacada presencia en los medios masivos de comunicación, se acentúa dicho problema en los niveles universidad y provincia.

Algunas recomendaciones:

Con respecto a la prosecución de este trabajo por quienes estuvieran interesados recomendamos:

- Ampliar la observación de la gestión de las PCP en los tres niveles a una mayor extensión en tiempo y diversidad de propuestas (teatro, danza, etc)
- Observar la presencia o no de Educadores Musicales vinculados a la gestión de PCP en las distintas modalidades.
- Profundizar la información a nivel Universidad y Provincia.
- Aplicar instrumentos propios de la metodología comparada para efectuar un diagnóstico más preciso.

- A partir de dicho diagnóstico formular una propuesta de posibles acciones en el ámbito de la PCP desde la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR

Con respecto a lineamientos que tendrían que tener en cuenta los gestores de las PCP recomendamos:

- Generar propuestas en las distintas zonas de la ciudad, atendiendo a la diversidad.
- Difundir todas las actividades a partir de gacetillas de bajo costo abrochándolas por ejemplo, en los recibos de impuestos. Aumentar el nivel de frecuencia de la información en medios como la radio y televisión abierta.
- Cubrir la totalidad de los cargos por Concurso Público debidamente publicitado y atendiendo a todas las normativas previstas para el caso. Recomendamos evaluadores externos y un régimen claro en años de renovación de cargo por concurso para garantizar las posibilidades de participación democrática.
- Promover la participación y realizar una mayor articulación conjunta de la acción entre las posibilidades de transferencia de las instituciones educativas formales (producciones escolares, universitarias, etc.) y la gestión de las Secretarías encargadas de llevar adelante las PCP.

ANEXO VII

Proyectos de investigación

Síntesis de las actividades desarrolladas en las distintas fases de los proyectos de investigación acreditados por la Facultad de Humanidades de la U.N.R.

I

“El libro electrónico hipermedial como herramienta para la Educación Musical básica”:

(1998 –1999)

Fase 1: Relevamiento y diagnóstico

1.1. Relevamiento y consulta de bibliografía. Ampliación de información sobre investigaciones realizadas o en curso relacionada a las temáticas que abarca el proyecto.

1.2. Relevamiento de experiencias de diseño de Hipermedias educativos y/o de difusión cultural en las ciudades de Buenos Aires y Rosario. Entrevistas a autores y a diversos especialistas relacionados con las disciplinas involucradas en este proyecto.

1.3. Relevamiento de libros hipermediales: análisis clasificatorio y evaluativo a partir de productos que se ofrecen en el mercado comercial argentino con orientación educativa, principalmente en el área de la Expresión Artística. Confección de un instrumento de clasificación y evaluación.

1.4. Formulación de un cuestionario dirigido a docentes y estudiantes sobre la incidencia de la tecnología computacional en su vida cotidiana y la posibilidad de expresarse musicalmente utilizando dicha tecnología. Aplicación del cuestionario.

Fase 2: Marco teórico pedagógico y de diseño general

2.1. Formulación de un enfoque teórico psicopedagógico sobre la educación musical básica con relación a los destinatarios del proyecto.

2.2. Definición de una propuesta básica de contenidos para la educación musical (área Educación Artística) de los destinatarios considerando las posibilidades de las herramientas computacionales.

2.3. Macrodiseño del libro hipermedial.

Fase 3: Aplicación en desarrollo I

- 3.1. Diseño general del libro hipermedial.
- 3.2. Recopilación parcial de material de texto, imagen, sonido, video y programas.
- 3.3. Armado de un prototipo experimental. (P.E. I)
- 3.4. Informe sobre posibilidades de desarrollo a partir del primer prototipo experimental.

Fase 4: Ajuste y optimización del planteo teórico

- 4.4. Revisión crítica de los supuestos formulados en el informe final de la Beca de Estudio y Perfeccionamiento realizada en 1997- 98 (Prof. Patricia San Martín).
- 4.5. Definición de las hojas de contenidos a partir de las zonas previstas.

Fase 5: Aplicación en desarrollo II

- 5.1. Recopilación específica de material de texto, imagen, sonido, video y programas. Digitalización.
- 5.2. Elaboración de la guía de programación para el armado de un P.E.II.

Fase 6: Análisis del prototipo II

- 6.1. Análisis críticos de los enlaces nodales, operatividad, contenidos, comunicación al servidor, actualización, recorridos de navegación, etc. ¹⁶⁸
- 6.2. Elaboración del informe final

¹⁶⁸ Se realizaron pruebas experimentales con distintos sujetos destinatarios que operaban básicamente una PC con sistema windows, en grupos de n° reducido (3/4 personas) y pruebas individuales.

II

SHIPEM: Sistema Hipermedial para Educación Musical

(2000 –2001)

Fase 1: Optimización del sistema hipermedial y del libro "Polifonía Oblicua".

1.1. Desarrollo del marco metodológico para la capacitación docente a distancia utilizando la web.

1.2. Optimización y adecuación del sistema "Libro de Arena" y del texto hipermedial en CDROM "Polifonía Oblicua, Educación Musical en la frontera sxx1" (PEII)

Fase 2: Transferencia al sistema educativo

2.1. Diseño y elaboración de materiales didácticos del curso piloto de capacitación docente para educadores musicales en la modalidad a distancia con instancias presenciales en el campus virtual de la UNR.

2.2. Testeo general y consolidación del sistema de comunicación por red.

2.3. Realización del curso "Polifonía Oblicua: Educación Musical en las fronteras del S. XXI.

Fase 3: Evaluación final y elaboración de conclusiones

3.1. Evaluación de los resultados obtenidos en la transferencia

3.2. Formulación de problemáticas.

3.3. Elaboración de informes académicos y publicaciones.

ANEXO VIII

Ejemplo reducido de guía de programación (1.7, abril-99)

Con respecto a la lectura de la guía de programación se recomienda para su comprensión ir abriendo los archivos correspondientes en las distintas carpetas del CDROM según las indicaciones de cada hoja.

En **Polifonía de textos** se encuentran la totalidad de los archivos de texto diseñados con extensión .rtf (Colores: verde: sonido – azul: video – rojo: hipertexto – bordó, morado, rosado enlace a aplicaciones de edición gráfica, texto y sonido)

Ej: archivo **función.rtf**

Función sociocultural del instrumento musical

El instrumento musical, soporte a la vez material y sonoro, entraña una dimensión suplementaria determinada por el papel funcional y simbólico que desempeña en la sociedad.

Sintéticamente, la función de los instrumentos musicales puede depender de los siguientes órdenes:

- 1) Servir de soporte melódico y rítmico a la música vocal o a la ejecución de un repertorio puramente **instrumental**. En el primer caso, en las culturas tradicionales, el instrumento que acompaña el canto constituye sobre todo el principal medio de transmisión de la literatura oral (mitos, cuentos, epopeyas, leyendas, etc.) además de estar asociado a otras formas de expresión como la danza o el teatro. En el **actual** contexto multicultural no debemos dejar de señalar también su función en los medios audiovisuales, las concepciones diversas sobre el teatro musical **contemporáneo** y la funcionalidad económica que adquieren en la producción en serie.
- 2) Intervenir como medio de comunicación privilegiado entre la comunidad y el individuo y las fuerzas sobrenaturales. Es el caso de los chamanes siberianos o amerindios que basan sus poderes mágicos en los sonidos de los instrumentos. Por regla general, el instrumento desempeña un papel primordial en la mayor parte de los ritos religiosos destinados a honrar las divinidades y los espíritus.
- 3) Transmitir mensajes de carácter lingüístico o señales sonoras. Desempeñan esta función en Africa y Melanesia, los tambores de hendidura hechos de madera, las trompas o las caracolas en las distintas regiones del mundo y las campanas de las iglesias que marcan el tiempo y anuncian los acontecimientos importantes.
- 4) En la musicoterapia: intervenir como medio de comunicación privilegiado entre el paciente y su entorno.

En **Polifonía de imagen** se dispone de las sig. subcarpetas:

Presentación: contiene los archivos para realizar la secuencia de presentación del libro "Polifonía Oblicua". (.JPG)



Imagen: Compilación de cuadros, fotografías, artesanías, etc. (Base de ilustración de cada hoja). (.JPG)

Archivo: ballet.jpg



Hojas: Todos los fondos de las hojas principales, hijas, nietas y bisnietas. (.JPG)

Archivo enseña.jpg



Botones: pegados sobre una barra aparecen y desaparecen sobre el lateral derecho. (.JPG y .gif)

Bva: ampliación temática

Bvb: ir al menú

Bvc: índice temático

Bvd: imprimir

Bve: ayuda

Bvf: salir

Bvg: mapa

Bvh: volver atrás

Bspausa, Bsapaga, Bsona: control de sonido

Vidplay, Vidpauasa, Vidstop: control de video

En **Polifonía de ampliación** con extensión .rtf se encuentran todas las ampliaciones temáticas diseñadas, se abren como ventana de texto a partir del botón ampliación temática:

Ej: Ampliación para la hoja Hija gorgoritos (amphgorgorito.rtf)

Otras obras para escuchar y seguir investigando:

- Jannequin, Clement: **"El canto de los pájaros"** para coro a 4 voces (Renacimiento francés, s. XVI)
- Schmelzer, Johann H.: Sonata **"El cucú"** para violín y continuo (Barroco de la Europa central, s. XVII)
- Rapp, Jorge: **"Biosfera"**, obra electroacústica (Argentino, contemporáneo)
- Saint-Saëns, C.: **"El carnaval de los animales"** (Francia, fines del s. XIX)
- Prokofiev, S.: **"Pedro y el lobo"**. Cuento sinfónico (Rusia, principios del s. XX)

Videos:

- **"El carnaval de los animales"**: Verses by Ogden Nash. Narrated by Gleen Close - Jeremy Irons
Original Chamber Orquesta Versión, Paul Dunkel, Conductor.

Bibliografía:

- Hernández Moreno Antonio: **Aplicación del "Método intuitivo de audición musical" a la educación infantil y primaria**. Edit. Siglo XXI. Madrid, 1992
 - Saint-Saëns C: El carnaval de los animales - Le coucou au fond des bois - Volières - Pág. 38 -
 - Prokofiev Sergei: Pedro y el lobo: Cuento sinfónico para narrador y orquesta - pág. 72.

Finalmente en **Polifonía de sonido** (.wav) y **Polifonía de Video** (.avi) se podrán ver y escuchar los archivos respectivos correspondientes.

A continuación se expone un fragmento de guía de programación:

Actualización del primer prototipo

Zona Fuentes

Indice de **texto**, **sonido**, **video**, **imágenes**

Abrir pequeña ventana abajo al centro, archivo: texto, sonido, video....rff. Según donde se hace clic aparece la lista. Se abre una ventana sobre archivo indice.jpg

Botones: para "Sonido": Bpausa, bsapaga,

Para "Video": videostop, videoplay,

Y en todos: Bvb (menú), Bvf (salir), Bvg (mapa) Bvh (atrás)

Ej. de Índice Sonoro

GENERO	REFERENCIA	<i>Hoja - ARCHIVO</i>
Literario (en el mapa)	"Smeraldina" Fragmento de un relato de las "Ciudades Invisibles" de Italo Calvino	Mapa: mapa!.wav
Literario con acompañamiento musical instrumental (Presentación)	Fragmento del cuento "El Libro de Arena" de J.L.Borges Tango "Sanateando" de Eduardo Rovira	Presentación: empiezo!.wav
Musical (flauta travesa, teclado y percusión) (Despedida)	"Vivir, convivir, sobrevivir" de Patricia San Martín (fragmento)	Salida: irse!.wav
Literario con acompañamiento musical	"Origen del coro de pájaros" cita del libro "Teatro para niños" de Leticia Cossettini	HijaCORO: Pájaros!.wav
Literario: Poema	"Los Formales y el frío" de Mario Benedetti	Hoja Humana: formale!.wav
Musical (orq. sinfónica)	"El trencito de Caipiriña" de Hector Villalobos	Nietartificial: caipira!.wav
Musical (conj. de cámara de cuerdas)	"La batalla" de Henrich von Biber (fragmento)	Nietartificial: batalla!.wav
Musical (conj. de cámara de cuerdas)	"Representatio avium" de H. von Biber (fragmento)	Hijagorgoritos: aves!.wav
Musical (electroacústico)	"Divertimento II (El reloj)" de Julio Viera (fragmento)	Hoja artificial:desperta!.wav
Musical (montaje sonoro)	"Cumpleaños": cuadro sonoro, alumnas de 2do año de la Lic. de Musicoterapia (1997) de la U.A.I.	Hija de Artificial: cuadro!.wav
Musical/ verbal	"Macarena" Idem ant. Fragmento	Hija de Artificial: recuerd!.wav
Musical (voz y teclado)	"Tirulirurí" de Hermeto Pascoal	Hoja Fuente: Tirulii!.wav
Musical (voz y percusión)	"Tutuhil" canción de cuna guatemalteca por Vitale – Condomí	Hoja vozcorporal: guatemala!.wav
Musical (vocal)	"Radio Reloj" Conjunto Vocal Sampling "Del caribe vengo" Conjunto Vocal Sampling "A un giro sol de belli occhi lucenti" Claudio Monteverdi	Hoja vozcorporal: Radio!.wav Hoja voscorporal:caribe!.wav Hoja vozcorporal: aungiro!.wav
Musical (electroacústico)	"Orillas" de Francisco Kröpfl	Hija vozcorporal: orillas!.wav
Relato mítico	"Tostao, pilao, colao" (Tradicional Cubano) Adaptación libre	Hijanatural: Tosta!.wav
Texto informativo	"El deporte acústico" cita del libro "La Audiovisión" de M. Chion	Hija de fuentes sonoras: tenis!.wav

En menú principal Musical (vocal, masculino) Musical (papagallo y conj. instrumental) Musical (acústico/electroacústico)	“Del caribe vengo” Vocal Sampling para F. humana “Papagallo alegre” de Hermeto Pascoal para F. natural “El trencito de Caipiriña” de E. Gismonti (fragmento) para F. artificial	ICB: caribe!.wav ICA: ESFERA, PAPAGALLO!.WAV ICC: PIRAMIDE,VACAS!.WAV
Musical (voz y conj. instrumental)	“Dietético” de Cerati, Grupo Soda Stereo	Hoja nietartificial: dietetico!.wav
Musical (voz y conj. instrumental)	“Piedra y camino” de Atahualpa Yupanqui en Baglietto, a 15 años	Hoja bisnietartificial: piedra!.wav
Musical (voz y conj. instrumental)	“Workin in the morning” de Charly García (La hija de la lágrima)	Hoja fuente: workin!.wav
Musical (Violín, contrabajo y piano)	“Al menor ruido los pájaros se callan” de Antonio Tauriello (fragmento)	Hoja hijagorgoritos: alruido!.wav
Musical (canto y conj. Instrumental)	“Los formales y el frío” versión de J.M.Serrat en el “Sur también existe”	Hoja voz-corporal: formales.wav

Secuencia para Salida

Archivo irse!.wav y archivos despedida.rtf animado sobre fondo PRNooo1.jpg (Presentación). Letra color Blanco con un tamaño medio. La animación puede durar alrededor de 1´15”.

Botón: Bvf

Mapa para mostrar el recorrido realizado

Fondo: mapa.jpg, se hace automático. El nombre de las hojas es lo que aparece como **tema en índice temático**.

Cuando se pide el mapa que suene archivo mapa!.wav al mismo tiempo que aparece la hoja, en todos los casos si no se quiere escuchar que se pueda anular con Botón de control de sonido. El texto no se muestra. Esta hoja aparece desde cualquiera que tenga el botón Mapa. (Bvg). Para irse del mapa botón Bvh (hoja anterior) va a la última hoja que se visitó.

Botones: Bsapaga, Bsona y Bspausa para el sonido, Bvh para volver a la hoja anterior, Bvd (imprimir), Bvc (índice temático) Bvf (salir, siempre va a la secuencia de despedida)

Menú principal

Sobre fondo pro (Presentación) se pegan botones e íconos. Cuando se complete la totalidad de íconos aparecerán cubiertos por la arena (esfera, pirámide, mano.....)

Cuando el mouse pasa por encima se escucha el archivo wav correspondiente, y el ícono se descubre con click se entra a la hoja correspondiente:

ICA: ESFERA, SE ESCUCHA papagallo!.WAV

ICB: MANO, SE ESCUCHA caribe!.WAV

ICC: PIRAMIDE, SE ESCUCHA vacas!.WAV

Botones: Bvf (salir) va a despedida, Bvc (índice) va al índice temático, Bve (ayuda, explicación de la concepción general del hipertexto), Bvh (atrás para cuando ya se está navegando)- Bvg (mapa)

Hoja Natural

Archivo de texto: Silbido.rtf

Diseño general: Página con sólo texto escrito. Fondo: Faj0001.jpg

Botones: Bvh (volver atrás), Bvf (salir), Bve (ayuda), Bvg (mapa), Bvd (Imprimir), Bvc (Índice temático), Bvb (menú principal)

Enlaces:

[Pájaros ...Fuente](#)

[Intensidad – Frecuencia....](#) Psicoacústico: donde sale del prototipo poner archivo [Segundoprot. jpg](#)

[Vibraciones:](#) Sonido, [Segundo Prototipo](#)

[Atención...](#)Zona Sonido: Tipos de escucha : [Segundoprot. jpg](#)

[Escuchado..](#) hijanatural

[Modulado:](#) Sonido, [Segundo prototipo](#)

[Repetirlo...](#) Hoja Voz/ corporal

[Gorgoritos...](#) Hijagorgoritos

[Gorgeos...](#)HijaCORO

[Oral...](#)Zona Educación Intercultural. Hoja relato [Segundo prototipo](#)

Hijagorgoritos

Se escucha al entrar aves!.wav y se ve la hoja hijagorgorito.jpg, luego aparece la ventana del texto (demora de 12 segundos a aprox.). Archivo de texto: nuevas formas.rtf

Diseño general:

Hoja con texto, video y ejemplos musicales.

Botones: Bva (ampliación temática) abre ventanita (Archivo: amphgorgorito) Bvh, (atrás), Bvg (mapa). Bsapaga y Bspausa. Vidpausa, vidstop

Enlaces

[Papagallo alegre....](#)suenapapagallo!. Wav

[Representatio avium...](#)aves!.wav

[Al menor ruido los pajaros se callan...](#)alruido!.wav

[Voces...](#)cuest.avi (se abre ventanita de video)

Ampliación temática: *amphgorgorito.rtf*

Hijacoro

Se escucha archivo pajaros!.wav sobre la hoja artemin.jpg

El texto no se muestra.

Referencia para el diseño:

Botones: Bva (ampliación temática): abre pequeña ventana de texto, archivo: amphcossetini

Bsona.jpg está activado, poner variante de pausa y apagar.

Bvh, (atrás), Bvg (mapa), Bvd (imprimir la hoja de fondo), Bvc (índice temático)

Archivo amphcossetini.rtf

Hijanatural

Entra voz del locutor ([mezclatos!.WAV](#))

Fondo: hijanatu.jpg

Archivo de texto: escuchando. Rtf

Botones: Bsapaga, Bspausa Bva (ampliación temática), Bvc (índice temático), Bvd (imprimir), Bvg (mapa), Bvh (vuelve atrás)

Enlaces:

[Escucha:](#) Tosta!.wav

[Anota...](#)Hoja nieta natural1

[Secciones...](#)Hoja nietanatural2

[Exploración...](#)Hoja nietanatural3

[Lee...](#)Hoja nietanatural4

Ampliación temática: amphnatural.rtf

Nietanatural4

Fondo: nietanatu.jpg

Archivo: Tostao. Rtf

Botones: Bvd (imprimir), Bvg (mapa), Bvh (vuelve atrás)

Nietanatural1

Texto dicho por el locutor, no se muestra (archivo niet!.wav)

Fondo: nietanat.jpg No va botón de sonido

Botones: Bvd (imprimir), Bvg (mapa), Bvh (vuelve atrás), Bvc (índice)

Suena el wav y aparece al mismo tiempo el texto. Archivo de texto: Ejempl.rtf

Nietanatural2

Fondo: nietanatu.jpg

Botones: Bvd (imprimir), Bvg (mapa), Bvh (vuelve atrás) Bvc (índice temático)

Archivo de texto: Secciones. rtf

.....

ANEXO IX

Desescrito en la hipertextualidad

El sabor de la memoria¹⁶⁹

María Claudia Mingiaca – Patricia San Martín

*“La quesería se presenta a Palomar
como una enciclopedia a un autodidacta:
podría memorizar todos los nombres,
intentar una clasificación según las formas (...)
según la consistencia (...)
según los materiales extraños que intervienen
en la corteza o en la pasta,
pero esto no lo acercaría un paso al verdadero conocimiento
que reside en la experiencia de los sabores,
hecha de memoria y de imaginación juntas,
y solamente a partir de ella
podría establecer una escala de gustos y preferencias
y curiosidades y exclusiones”¹⁷⁰*

¹⁶⁹ El presente trabajo es parte del capítulo III del libro “Desescrito en la hipertextualidad” de Patricia San Martín (2001) con la colaboración de María Claudia Mingiaca. En prensa Buenos Aires: La Crujia. (diciembre 2001)

¹⁷⁰ CALVINO I. (1985) *Palomar*. o.c. p.78

En este capítulo nos proponemos elaborar algunos interrogantes en función del análisis aspectal para poder seleccionar con mayores fundamentos nuestros textos educativos hipermediales.

Habida cuenta de la imposibilidad de desarrollo de todas las variantes posibles, nos abocaremos solamente al análisis de aquellos textos a los que podemos acceder a través de nuestra computadora, tanto sean desarrollos en CDROM como publicaciones en la “www”. Aún así, a los fines del presente trabajo en relación con nuestra preocupación educativa, recortaremos tal abrumadora cantidad significativamente.

A continuación se sintetizará brevemente la base teórica sobre la cual se pueden comenzar a formular las preguntas para la elaboración de un discurso que, atravesado por el pensamiento aspectal, no las agote en sí mismas y las configure en relación al *por qué y al para qué*

3.1. Elaborando preguntas:

3.1.1. ¿Interacción en la red?

*“Urgido por la necesidad de hacer algo, de poblar de algún modo el tiempo,
quise recordar, en mi sombra todo lo que sabía...”*

*Así fui develando los años,
así fui entrando
en posesión
de lo que
ya era”*

JORGE LUIS BORGES, *La escritura del dios*.

Sumergidos en la contemporaneidad y ante los desafíos que los avances tecnológicos imponen, cabe interrogarnos cuánto del individuo en soledad impregna esa nueva propuesta de *¿interacción social?* con el otro, como sujeto virtual. Internet posibilita conocer la información que el otro nos propone, y sobre la que seguramente espera una sugerencia o un posterior contacto para romper el aislamiento que la **situación** impone a través del **marco**, la **institución** y los **rituales** (MARC, PICARD:1992).

Este encuentro en el espacio y el tiempo, se sitúa y circunscribe en el marco de las telecomunicaciones que a través de la Internet y de un ritual específico, contextualizan la acción del cibernauta. Internet, como institución, proporciona a la relación virtual propuesta, modelos sociales (el cibernauta, el diseñador de web, el informante cibernético) y es también el marco concreto dentro del cual se desarrollan las interacciones virtuales. El ritual es la gramática que garantiza que con el manejo pertinente de las reglas, el contacto será efectivizado, por ejemplo: ir a los buscadores, pasar al tema, ingresar en la web, navegarla, establecer contacto o no y salir hacia nuevo rumbo.

Un aspecto interesante para tener en cuenta, y quizás tema de próxima investigación, es el disloque de la **proxemia** (HALL: 1971), ya que partiendo de una situación inicial del actor social real, sentado ante su computadora, se enfrenta al espacio **público** de la Red para rastrear la información necesaria, que en pocos segundos más estará en la pantalla a una “distancia íntima” (menos de 45 cm.), invadiendo la esfera de lo **privado**, perforando el **tiempo social** cuando es usado para trabajar o estudiar, o el **tiempo psicológico** cuando se transforma en **pasatiempo** (BERNE:1975), sirviendo para estructurar ciertos lapsos de tiempo alrededor de un núcleo, el uso de Internet. Este pasatiempo marca otro rasgo de su función cuando sirve para establecer contactos con “el otro virtual” porque le permite al actor social, que pretende ser el internauta, confirmarse en su imagen e intentar consolidar su posición en la trama social (Ej.: te mandé un e-mail con sugerencias, respondeme; te invito a la inauguración de mi muestra, los extraño). Aún cuando se esté chateando con cámaras filmadoras y “el otro virtual” ahora se nos aparezca como “real”, ¿en qué medida la comunicación, como resultante de la interacción social, se ha dado? ¿Da cuenta de la distancia interpersonal que a través de la distancia psicológica y social nos proyecta simbólicamente?

Otro aspecto interesante para investigar es el de la identidad de ese espacio virtual, ya que para el sociólogo Auge¹⁷¹, los espacios que son puntos de tránsito (museos, aeropuertos, estaciones de ómnibus o trenes, hoteles, tiempos compartidos), en los cuales el actor social sólo se hace una ocupación provisional, como el caso de quien navega por las webs, son no-lugares porque no atienden a lo relacional entre los individuos y no históricos en el sentido de que no hay convivencia e intimidad: no propician la construcción social de la identidad. ¿En qué medida el espacio de la red es homogéneo y paradigma del no-lugar? Cuando establezco un vínculo interpersonal,

¹⁷¹ AUGE, M. (1992) *Los no-lugares (espacios del anonimato). Una antropología de la sobremodernidad*, Buenos Aires: Paidós

facilitado por la agilidad del correo electrónico, y comienzo una relación fluida de intercambio, salvando las distancias geográficas y culturales ¿no estoy ensayando una nueva manera de entender el espacio?

Goffman (GOFFMAN, E: 1969), exponente de la escuela de Chicago, elaboró, a partir de los años cincuenta, estudios sociológicos enmarcados en la etnografía de la comunicación, que deberían ser retomados y replanteados a la luz del impacto de las TIC. ¿Cuáles son las reglas que disciplinan el acceso al “territorio” de los participantes en el juego hipermedial? ¿Existe una gramática de la comunicación virtual que contempla normas de respeto y de deferencia, que pueden ser violadas, transgredidas y, posteriormente, reparadas? Se necesitan estudios interdisciplinarios que aborden la problemática, algunos sabemos que ya están en camino. ¿O será que necesitamos un hipertexto que aglutine todas estas temáticas dispares, acercando reflexiones y también abriendo las ventanas de la duda?

Steimberg y Traversa hacen una interesante reflexión sobre el crecimiento del interés por los llamados “fenómenos de recepción” y desde qué perspectiva hacer el abordaje:

*“La cuestión del efecto de los medios de comunicación es considerado desde la perspectiva del análisis enunciativo, inaugurado por Benbeniste en la década del '60, pero reformulado ahora atendiendo a la construcción de la escena comunicativa en situaciones no presenciales –que caracterizan los medios-, diferenciadas de las de la comunicación interpersonal. Se toma en cuenta el carácter del dispositivo, es decir, de las condiciones técnicas y sociales del funcionamiento discursivo que modifican las propiedades contextuales y situacionales del vínculo y determinan la imposibilidad de hablar de situación, en el caso de la prensa, la televisión, la radio, el cine o la interacción computarizada, de la misma manera en que se lo hace en relación con la comunicación interpersonal. Este modo de abordar las relaciones entre texto y público da cuenta de la indecibilidad estructural en todo efecto mediático.”*¹⁷²

Quizá la cuestión más urticante respecto del estudio del impacto de las nuevas tecnologías, sea la referida a las relaciones entre cultura y tecnologías, donde un macabro concepto de efecto homogeneizador parecería querer la desaparición de las diferencias culturales, que nos enriquecen. Denunciamos el poder de las logo-tecnias por aplastar la pluralidad cultural (MARÍN – BARBERO:1987), y también la falsa

¹⁷²STEIMBERG, O y TRAVERSA, O (1997) *Estilo de época y comunicación mediática*. Buenos Aires: Atuel, Colección del Círculo. p.21

contemporaneidad entre objetos y prácticas, tecnologías y usos. La “simulación” (BAUDRILLARD: 1974) se pone en marcha cuando se cree que la apropiación de tecnología da cuenta de la construcción de la memoria cultural y no de la transnacionalización tecnológica, perniciosamente puesta en práctica como la materialización de una cultura y de un modelo global de organización del poder (MATTELART y SCHMUCLER: 1983), dando paso a la aculturación. Basta sólo con pensar en los países del Tercer Mundo. ¿Qué posibilidades tenemos de acceder a las tecnologías y de desarrollar esa energía, entendida como potencial, a partir de los requerimientos de la propia cultura? Creemos que muchas, si quienes somos conscientes de ello, le damos batalla en su propio terreno, enseñándolas a usar para marcar las diferencias (BOURDIEU, 1979) y convirtiéndolas en una herramienta para que el resto de mundo, del cual fuimos excluidos, nos conozca en la dimensión descarnada, la que las tecnologías ya no podrán simular.

Recién comienzan los estudios...las investigaciones interdisciplinarias, en las que el aporte de la antropología social será fundante, tienen mucho para descifrar.

3.1.2. Gestación y reconocimiento

El análisis de la producción de hipertextos -como propuesta interdisciplinaria- incluiría, siguiendo a Verón (VERÓN:1987), un análisis de las condiciones de producción y, por otro, de recepción de ese discurso social, propio de la contemporaneidad. Posicionándonos en un enfoque pragmático, intentaremos leer las dimensiones sintácticas y semánticas de los signos y enunciados. Tan compleja red sólo puede ser comprendida, a nuestro criterio, a través de la deconstrucción, que permite con su estrategia de lectura sobrepasar “las intenciones de quien produjo el texto en cuestión o las intenciones que pretende manifestar el texto mismo”¹⁷³, tratando de dar con el desliz textual en el que se insinúa otro significado del texto diferente, quizás opuesto, al que en un primer momento se creyó que proponía y que es producto del anclaje cultural del lector.

Pensar el hipertexto como un texto es posicionarse en la dirección planteada por **M.Bajtín**, posteriormente por **Lotman** y la **Escuela de Tartu**. Con la afirmación **texto es un conjunto signico coherente** se rebalsa lo lingüístico para atravesar otros campos y permite el abordaje de obras que, como el hipertexto, combinan a través de links, a veces, lo plástico, lo literario y lo sonoro, amalgamando en su seno distintas

¹⁷³ GONZÁLEZ MARÍN, C. (1998) Presentación de *Márgenes de la filosofía*, de Jacques Derrida, trad. de Carmen González Marín, Madrid: Cátedra, p. 10

disciplinas enhebradas por la coherencia, propiedad semántica, y la cohesión de las partes entre sí¹⁷⁴.

Los ejes decisivos que atraviesan tanto la gestación como la materialización de toda creación artística son la **selección** (del concepto a trabajar, de materiales, técnicas, soporte, público al que va dirigida, espacio de exhibición) y la posterior **combinación** de los mismos en busca de la contundencia de la obra. Elegidos los signos, esperarán en la urdimbre ser atravesados por el hilo de la trama que transformará lo anterior en tejido, en malla, en red. La textura de este encuentro de signos es el texto.

El hipertexto, como todo un texto, pasa así a formar parte del circuito autor-obra-lector, que se retroalimenta en cada lectura, porque cada lector decodifica según:

* las restricciones de su universo discursivo;

* las determinaciones psicológicas;

*pero, por sobre todo, por sus competencias ideológicas, lingüísticas, paralingüísticas y pragmáticas ¹⁷⁵

El complejo **sistema de transformaciones** de la imagen abarca una gran variedad de operaciones productivas basadas por un lado, en convenciones y por el otro, en precisas operaciones de transformación. Estas pueden describirse a partir de operadores lógicos fundamentales en: **adjunción**, **supresión**, **sustitución** y **permutación**. Un aspecto concomitante es el análisis de esas transformaciones, que pueden ser agrupadas en otras cuatro tipologías: **geométricas**, **analíticas**, **ópticas**, **cinéticas** (Grupo μ :1993).

El signo plástico es difícil de situar en la topología de los signos, unas veces se acerca al símbolo y otras, al ícono. "Pero su especificidad está, quizá en otra parte, y la hipótesis más económica consiste en verla en la noción de índice, como a veces se

¹⁷⁴ Queda entendido que no se prioriza aquí la noción sostenida por Teo Van Dijk, en la que se priva el constructo teórico en el que la unidad lingüística comunicativa concreta una actividad verbal con carácter social y la intención del hablante produce un cierre semántico-comunicativo. Pero sí se recuperan algunos de sus planteos sobre el abordaje interdisciplinario desde la filosofía, la estética, la lingüística, la sociología, la semiótica, la psicolingüística y la crítica de arte, expuestos en *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona: Paidós, (1983)

¹⁷⁵ Son interesantes los estudios sobre estos temas realizados por C. Kerbrat-Orecchioni (1985), compilados en *La enunciación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina y el libro de Marcela Bertuccelli Papi (1996) *Qué es la pragmática*, Buenos Aires: Paidós.

ha alegado a propósito de la fotografía (véase DUBOIS: 1983)¹⁷⁶. Rasgos como colores, formas y texturas describen el funcionamiento de los signos plásticos, siendo importante rescatar estos conceptos, pues en el hipertexto se traman signos icónicos y plásticos y su pertinente reconocimiento traerá aparejada una lectura basada en la obra y no en supuestos supra-plásticos, de los que tanto se dice cuando no se dice nada, de los que la obra no da cuenta.

El contexto en el que se produce un hipertexto es sumamente importante porque enriquece las lecturas, amplía el horizonte cultural en el que se inserta el producto artístico y desfonda el límite de las interpretaciones.

3.1.3. La deconstrucción como estrategia de lectura

Poniendo en marcha un mecanismo textual, que conlleva un movimiento de búsqueda, en la que cada cibernauta traza un recorrido en función de sus expectativas, se construye un nuevo texto. En el libro impreso, deconstruimos atendiendo a los márgenes, las inscripciones de borde, los trabajos poco relevantes, las notas a pie de página, las aclaraciones entre paréntesis, el soporte, el marco, activando un interés por la búsqueda de la verdad en otro lado, negando la centralidad como lugar absoluto: margen y texto coexisten en el territorio de la textualidad. En el hipertexto, la página central ¿es el portal? ¿O es sólo una excusa para acceder a lo relevante que estoy buscando? El paralelismo entre portal en el hipertexto, e índice en el texto impreso en papel, es latente: orientan al lector en la búsqueda. En la web, se nos permite, a través de la operación retórica de la adjunción, agregar, durante nuestro periplo, información que se intuye relevante, de no ser así mediante la supresión de esa elección y una nueva adjunción, se estará en un nuevo sitio.

El análisis deconstruccionista desmonta los dualismos que han regido desde los griegos el pensamiento en Occidente: sensible - intelegible (en Platón), materia - forma (en Aristóteles), sujeto - objeto (en la filosofía moderna), a priori - a posteriori (en Kant), significado - significante (en Saussure), real - irreal (en Sartre), lengua - habla (en los estructuralistas). Derrida pone de manifiesto la fuerza dinámica del lenguaje a través del desvelamiento de la *différence*, entendida en los dos sentidos del verbo diferir: por un lado “no ser idéntico” (distinguir una cosa de otra) y, por el otro, “dejar para más adelante” (postergar, retrasar, nunca llegar). Ese *no-estar* le permite negar el origen pleno, aceptar el origen contaminado, predicar un retraso original.

En ausencia del centro, todo es discurso: el lenguaje invade el campo del saber, desaparece el significante central, aparece la *différence*, con una escritura fonética casi imperceptible desde lo hablado, que remite a la archiescritura, a la huella,

¹⁷⁶ Grupo μ , (1983) *Tratado del signo visual*, Madrid: Cátedra, p.177

al rastro. Por lo tanto subordinar la escritura a la palabra escrita es un prejuicio, porque es clausurar el amplio campo que abarca la expresión oral y ritual de la memoria¹⁷⁷.

La deconstrucción no es un método, es más bien un acontecimiento histórico que se manifiesta como clausuración del saber y diseminación del sentido, que toma cuerpo como una cadena, y también una estrategia móvil, donde ellos mismos son la respuesta, pues el acontecimiento ya ha tenido lugar.

Al reflexionar sobre “la retirada de la metáfora”, entendida como desvío, deriva o deslizamiento imposible de ser detenido, dice Derrida:

*“Su retirada tendría entonces la forma paradójica de una insistencia indiscreta y desbordante, de una remanencia sobreabundante, de una repetición intrusiva, dejando siempre la señal de un trozo suplementario de un giro más, de un re-torno y de un re-trazo (re-trait) en el trazo(trait) que habrá dejado en el mismo texto. En consecuencia, si quisiese interrumpir el deslizamiento, fracasaría. Y esto pasaría incluso en el momento que me resistiese a dejar que eso no se notara.”*¹⁷⁸

El texto jamás se agota, siempre hay un plus por descubrir, un velo que correr, una opacidad por traslucir...una *restancia*

3.1.4. Había una vez...

Para abordar la problemática del hipertexto, es necesario rescatar los conceptos de vanguardia y ruptura generados a partir de movimientos socio-culturales capaces de ofrecer un lenguaje alternativo, experimental y fuera del control oficial. Ya a fines del siglo XIX en Francia poetas como **Flaubert, Mallarmé o Verlaine**, entendían el libro como concepto.

Mallarmé provocó un espacio de reflexión sobre las relaciones del lenguaje, abarcando grama y espacios en blancos en su concepto de escritura, trascendiendo las fronteras establecidas, instaurando con la poesía concreta la manipulación de las letras, el uso - abuso de los espacios en blanco y el abordaje de la página como un lugar otro.

¹⁷⁷ Es difícil saber cuáles son las palabras de la profesora Rosa María Ravera y cuáles las de uno, sobre todo cuando se fue su alumna y se hizo una primera lectura de los clásicos de la estética, desde su cosmovisión. (M.C. Mingiaca)

¹⁷⁸ DERRIDA, J (1989) *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Barcelona: Paidós.

El arte concreto aspiró a la elaboración de un lenguaje formal universal, ajeno a motivaciones simbólicas o emotivas. Los formalistas rusos, a principio de siglo, lo usaron como vehículo para la difusión del cambio social, así aparecieron folletos, volantes y panfletos en soportes económicos y de terminaciones poco pretensiosas que incorporaban collage, fotomontaje, fotografías y diversas formas abstractas. Este arte efímero al servicio de un ideario terminó asfixiando la creatividad de muchos que emigraron a Europa Occidental.

Otro aporte decisivo fue el del futurista italiano **Filippo Marinetti**, que en mayo de 1912 publicó su *Manifiesto técnico de la literatura*, donde exaltaba la absoluta libertad de las palabras del yugo gramatical, sintáctico y de puntuación y a partir de entonces dio vía libre a la imaginación sin ataduras. Su obra *Palabras en libertad* (1914-1915) así lo atestigua: laberintos tipográficos, los llenos y los vacíos, lo gráfico y lo verbal todo combinado con una osadía inusual, que sirvió de apoyo a dadaístas, cubistas y surrealistas.

En la misma época, **Guillaume Apollinaire**, que participó como crítico y poeta de la vanguardia surrealista, arreglaba los versos de sus poemas en imágenes plásticas, transformando así el vulgar texto escrito en caligrama¹⁷⁹. Esto era característica hasta de sus notas personales, en las que explotaba las cualidades pictóricas de las letras. En Argentina, la revista *Arturo* (1945) y la primeras exposiciones del grupo liderado por **Kosiche**, llamado primero *invención* y más tarde *Arte madí*, captaron la estética del arte abstracto y a través de la “filosofía porvenirista” nos animaban a habitar la Ciudad Hidroespacial, que daba cuenta de una sociedad global digitalizada, que nos ingresaría en el umbral de un nuevo y ¿alentador? panorama social¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Para verificar la apertura ideológica de las vanguardias que posibilitaron una ruptura en la manera de concebir el texto, que dará lugar más tarde al libro de artista, primero y al hipertexto, después, ver MINGIACA, M.C. Desescrito en la Argentina, Introducción: La problemática de los libros de artista en Rosario desde 1980 al 2000, Edic. de la autora, con compilación de páginas de 35 artistas plásticos argentinos, 7 vols., Rosario, 2000. Los libros de artista se encuentran en: Biblioteca Argentina (Rosario), MAMBA (Buenos Aires), MOMA (New York), Centro Pompidou (París), Biblioteca Nacional (Florencia).

¹⁸⁰ “En el que prevalezcan las fuerzas convergentes de la construcción, el solidarismo y el emergente para recuperar un nuevo espíritu de la modernidad y de la vanguardia peligrosa” en KOSICHE, G. (1996) *Arte y filosofía porvenirista*. Buenos Aires: Edic. de Arte Gaglianone, p. 113.

La apertura intelectual estaba dada para concebir otras formas de comunicar que no constriñeran con fronteras de tiempo y espacio... faltaba el desarrollo tecnológico. La invención de la computadora y luego de Internet, posibilitó otras formas de abordaje de la información y también del arte. El diseño de la web era un desafío que pulverizaba el marco como delimitación exterior la obra y estaba en consonancia con las vanguardias artísticas. El cibernauta podría ahora navegar por distintos lugares, poniendo al cuerpo en la búsqueda y considerar relevante y significativo sólo aquello que nuestro sentido común juzga como tal. Esto le permitirá acceder al conocimiento como enacción (VARELA:1990), y posibilitar la emergencia del mundo conocido-actuado a partir de la circularidad acción-interpretación-construcción de esquemas y conceptos, guiados por el sentido común y con la presencia de sistemas básicos de categorización para hacer significativas las diferentes vivencias (DALLERA:1985)

3.1.5. Las claves de Italo Calvino

Realicemos un “link” al maro teórico de “Polifonía Oblicua” en el punto llamado “De la pluma de Calvino” y, reflexionemos creando una relación directa con textos hipermediales conocidos a través de la computadora.

Nos preguntamos:

¿En que medida ese texto hipermedial se podría configurar en un clásico o en mí clásico?

¿... ejerce una influencia particular ya sea cuando se impone por inolvidable, ya sea cuando se esconde en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual...?

¿... suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que se sacude continuamente de encima...?

¿... te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él...?

¿... tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo...?

¿... persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone...?

¿Cómo manifiesta su levedad?

¿observamos sobrecarga de imágenes, sonidos, textos verbales que se suman redundantemente?

¿hay elaboración del pensamiento puesto en discurso, entramando los diversos lenguajes?

¿sugiere otros niveles de percepción, modulaciones entre los lenguajes?

¿se logra un justo equilibrio en el tratamiento hipermedial?

¿Cómo comunica su rapidez?

¿posee agilidad, movilidad, desenvoltura de estilo y pensamiento?

¿puede reencontrarse el sentido en los saltos argumentales y en sus divagaciones?

¿promueve el pensamiento aspectal?

¿suscita en la máxima concentración la ampliación de horizontes en el pensamiento?

¿Percibimos su exactitud?

¿inferimos un diseño de la obra bien definido y proyectado?

¿nos moviliza en la evocación de imágenes nítidas, incisivas, memorables?

¿hay precisión en la comunicación del contenido, definición minuciosa de los detalles?

¿permite la recuperación de significados posibles?

¿Colabora en el desarrollo de nuestra visibilidad interior?

¿despierta nuestra fantasía y creatividad?

¿nos alienta y motiva a seguir explorando?

¿desarrolla otras formas posibles del hacer y pensar?

¿nos permite ubicarnos desde nuestra subjetividad en relación con el otro?

¿De qué forma se manifiesta su multiplicidad?

¿se pueden realizar múltiples recorridos y secuencias posibles de lectura?

¿están presentes múltiples autores?

¿hay multiplicidad de lenguajes?

¿cómo percibimos su totalidad?

¿permite una multiplicidad de posibles comienzos y finales?

Cada una de estas preguntas nos remite a la otra y nos damos cuenta de que es necesario plantearlas en estrecha relación; el orden establecido en este caso responde al orden expuesto en el marco teórico mencionado, pero el mismo se podría alterar ya que todas las preguntas tienen la misma jerarquía y cualquiera podría ser la primera.

Tengamos en cuenta también que:

“El lenguaje verbal no es el único participante de la conciencia. Y, aunque existan como procesos independientes psicológica o neuropsicológicamente hablando, el pensamiento verbal, visual y musical se conectan en múltiples e inagotables formas. El dominio de una u otra forma varía de persona a persona, y cambia a través de su vida. Los estudios transculturales demostraron también, que hay ciertos patrones, históricamente conformados, que difieren de

una cultura a otra, en los que se detecta distinto grado de predominio entre lo visual y lo verbal (John – Steiner1985)¹⁸¹.

En un marco más general observamos que realizar un análisis de los textos hipermediales nos enfrenta a la tensión entre lo particular y lo general, incluso dentro del propio texto; en realidad, esta complejidad no es nueva y se manifiesta en la multiplicidad de perspectivas que podemos observar en el análisis de un mismo objeto textual.

“Como en otras áreas de conocimiento, los enfoques exclusivamente estructurales, inmanentes, se vieron impulsados a asumir aquellas dimensiones menos asépticas y formalizables en las que reside también la especificidad de los hechos simbólicos, dimensiones para las cuales las herramientas objetivas y cuantificables no aparecen como vías de acceso pertinentes. Además los análisis se encuentran inevitablemente ligados a la teoría, en un doble juego en el cual ésta es el punto de partida, la hipótesis que yace bajo la descripción mientras que son los análisis los que constituyen a su vez la base y la validación de la teoría”¹⁸²

Recordamos que no hay “asepsia” analítica, la mirada del otro y las formas de pensamiento están indisolublemente ligadas a los contextos culturales. En tal sentido reflexionamos sobre lo expuesto en el punto 3.1.2. de este capítulo. El reconocimiento de la multiplicidad de interpretaciones nos permite una mejor interacción con los textos hipermediales y los distintos saberes disciplinares e interdisciplinares. Y aquí reencontramos el sentido del análisis aspectal que proponemos¹⁸³.

¹⁸¹ SILVESTRI, A., BLANCK, G. (1993) Bajtín y Vigotski : la organización semiótica de la conciencia, España: Anthropos, p. 79

¹⁸² CORRADO, O. (1995) “Entre interpretación y tecnología: el análisis de músicas recientes” en Revista Musical Chilena. Año XLIX. Julio. Diciembre. 1995. Nº 184, pp.47/48.

¹⁸³ Lo expuesto no invalida la posibilidad de diseñar como un primer acercamiento exploratorio un fichaje de orden más instrumental, que permite rápidamente visualizar cuestiones informativas sobre el contenido, procedencia, realizadores, destinatarios, etc. Recientes publicaciones como por ejemplo, los trabajos de D. Levis y M.L. Gutiérrez Ferrer (2000) mencionados en la bibliografía exponen análisis introductorios de sitios web que tienen relación con lo educativo, definiendo diversas variables contextualizadas en el marco teórico analítico desarrollado por los autores.

3.1.6. La violación del ciberespacio

La aplicación de las claves propuestas por Calvino (1997) para evaluar las producciones culturales nos introducirán en un pensamiento crítico respecto del abordaje de las webs, que ampliaremos con otras herramientas provenientes de los diversos campos de la cultura, a fin de hacerlo interdisciplinario. Cabe rescatar, en este momento del abordaje, el concepto de “obra abierta” propuesto por Umberto Eco (1962) para abrir así la trama de las interpretaciones y practicar la deriva hermenéutica. Corresponde plantearse algunos interrogantes que tienen que ver con la violación que la mirada hace del ciberespacio, a fin de no creer que este texto surge de una reflexión homogénea, cuando en verdad fuimos constantemente asediadas, hasta la última línea, por la incertidumbre: qué clase de espacio es el virtual, qué diferencias pueden marcarse entre el espacio virtual de la red en su conjunto y el espacio de un hipertexto específico y, sobre todo, si es pertinente la palabra espacio.

Riegel, en 1901, pensaba en el desarrollo de la humanidad como un movimiento pendular entre dos polos de atracción, que no eran otra cosa que dos maneras antagónicas de concebir el espacio, y los denominó “háptico” y “óptico”. Un estudio de Lev Manovich, crítico estadounidense especializado en los nuevos medios de comunicación, aporta luz sobre la problemática:

“La percepción háptica aísla el objeto en el campo como si fuera una entidad discreta, mientras que la percepción óptica unifica los objetos en un continuo espacial...Finalmente, otro fundador de la historia del arte, Erwin Panofsky, contrastó el espacio “agregado” de los griegos con el espacio “sistemático” del Renacimiento italiano en un famoso ensayo, Perspectiva de las formas simbólicas (1924-1925). Panofsky estableció un paralelo entre la historia de la representación espacial y la evolución de arte abstracto pensamiento. La primera se mueve desde el espacio de los objetos individuales en la Antigüedad hasta la representación del espacio como un continuo sistemático en la modernidad; dicho con los neologismos de Panofsky, desde el espacio “agregado” al espacio “sistemático”. De modo paralelo, la evolución del pensamiento abstracto progresa desde la concepción de la filosofía antigua del carácter discontinuo del universo físico a la comprensión postrenacentista del espacio como infinito, ontológicamente primario con relación a los cuerpos, homogéneo e isotrópico, en suma, “sistemático”.¹⁸⁴

Un primer acercamiento nos induciría a pensar que la técnica de gráficos tridimensionales de los ordenadores genera un espacio sistemático, donde los objetos

¹⁸⁴ MANOVICH, L (1998) “Estética de los mundos virtuales”, *El paseante*, N° 27-28 (“La revolución digital y sus dilemas”) Madrid: Siruela, p. 96

caban coherentemente en un espacio acotado por el sistema cartesiano de coordenadas. El modelado poligonal es la técnica más empleada, con ella se trabaja por adjunción de elementos que se crean aislados, que se van integrando en un vacío a ocupar. Medidas exactas delimitan los contornos de las figuras, que pueden variar el escenario de fondo, según las pautas. La perspectiva crea la ilusión de realidad, pero lo que no pudo inventarse fue el entorno: esa espesura que separa las cosas o las funde para borrar los límites, con una atmósfera que lo impregne todo y dé cuenta de la relación. No hay espacio en el sentido en que lo entendemos hoy, con el lastre renacentista, sino adjunción de formas: un espacio agregado, que se reviste de postulaciones falsas. Dadas las características de la representación del espacio informático virtual, estamos, al decir de Panofsky, como en la Antigua Grecia: sin poder concebir el espacio en su totalidad.

Ni la Worl Wide Web ni VRML 1.0 usados para los hipertextos generan espacios sistemáticos. Son espacios aislados, supravinculados con links, pero ya afirmamos que la conectividad no garantiza la desenvoltura de pensamiento. Los espacios informáticos virtuales, creados por diferentes diseñadores, pueden ser manipulados por los usuarios, pero no dejan de ser la suma de espacios agregados, aspectos a indagar que sólo la enacción, como producción de conocimiento, puede resolver a través del sentido común y categorizaciones. Éste es el aspecto profundo de nuestra investigación: apoyándonos en el conocimiento aspectal de la información del hipertexto, avanzar hacia la detención morosa en los intereses del usuario, según lo que sea significativo para él, y posteriormente intentar la integración intratextual, rastreando la tensión entre lo particular y lo general, que es lo que más pertinentemente define el estilo en las TIC. Esta comunicación intermitente, fundada en la turbulencia y en la dimensión fraccionada, propone un nuevo orden a partir del caos, que cada uno transformará en su interacción global-contextual.

Quizá sea la introducción del CD-Rom *Zush*¹⁸⁵, que cuenta con la colaboración de Peter Gabriel, donde se da una singular amalgama entre música e imágenes mientras parece la representación de la estructura de un pensamiento dentro de la mente, dando importancia a cada uno de los aspectos y haciendo conexiones e interrelaciones, que van mutando a medida que se avanza. El pensamiento aspectal, en su plena dimensión.

No dudamos de que gran parte de la red es paradigma del capitalismo tardío, donde se alientan los negocios financieros del capital y se promueve el consumo

¹⁸⁵ Acceder por www.evru.org o www.conec-arte.com

excesivo pero tampoco desconocemos las ventajas educativas de algunos hipertextos, es por eso que dedicamos parte de esta investigación a analizarlos.

3.2. La diversidad en las categorizaciones

Sabemos que el lenguaje hipermedial va creando sus propias formas, géneros y estilos. Los términos para los softwares desarrollados como enciclopedias, educativos, herramientas de edición y otros, fueron adquiriendo paulatinamente un perfil diferenciado con respecto a las producciones realizadas en otros soportes (libro impreso, video, etc.) Comenzaremos nuestro análisis enunciando algunas categorizaciones de sitios web y luego nos referiremos a realizaciones hipermediales en CDROM.

3.2.1. Sitios Web

Las tipologías de los sitios web como institucionales, educativos, servicios, entretenimiento, etc. anidan a su vez en las terminologías antes mencionadas. Toda clasificación, en concordancia con los autores Levis y Gutiérrez Ferrer, no pretende ser un cuerpo teórico cerrado dada la constante modificación que se observa en Internet. En nuestro caso constituye un recurso de orden metodológico para la investigación y desarrollo tecnológico y la selección está relacionada con la temática a tratar en el capítulo siguiente de este libro. Por ejemplo:

Tipos:

- 1) Educación a distancia
- 2) Temáticos
- 3) Institucionales educativos (universitarios)

Brevemente explicitamos las características de los mismos:

1) Educación a distancia:

“Es una categoría que tiene relación directa con los centros o plataformas de enseñanza a distancia de cursos que se imparten –total o parcialmente- a través de la red. La página web actúa como plataforma para la comunicación entre los estudiantes y sus tutores, como soporte de la información administrativa del centro educativo, y como fuente de la documentación necesaria para el seguimiento del curso”¹⁸⁶

¹⁸⁶ LEVIS, D.; GUTIERREZ FERRER, M.L. (2000) *¿Hacia la herramienta educativa universal?. Enseñar y aprender en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Ciccus – La Crujía, p.

En general, más allá de la información básica, el ingreso a la totalidad del sistema es restringido y se accede sólo con una clave que poseen los usuarios del curso tanto en las instituciones públicas como en las privadas. Observamos también que los sitios de las universidades virtuales se asocian y/o son coincidentes con la categoría de los **institucionales universitarios**.

2) *Temáticos:*

Centrados en contenidos específicos informan sobre un tema o disciplina. No necesariamente están pensados con propósitos pedagógicos pero pueden ser utilizados en educación a partir de una navegación orientada. Algunos incluyen instancias de participación a partir del correo electrónico, foros, etc.

La calidad y la validez de los contenidos varían cualitativamente encontrándose todo tipo de nivel. Es importante y recomendable chequear qué institución avala dichas publicaciones y si cuentan o no con referato científico.

La calidad de diseño de varios de estos sitios es un importante referente para el desarrollo de futuras propuestas.

3) *Institucionales educativos (universitarios):*

Presentan las informaciones más relevantes sobre la institución universitaria como, por ejemplo, las modalidades educativas, carreras, cursos de transferencia a la comunidad, cursos de postgrado, requisitos de ingreso, becas, etc. La estética de diseño es variada, algunos tienen fotos institucionales, otros son muy austeros en la gráfica resaltando básicamente el logotipo de la universidad. Son claros en lo expositivo y en la navegación. Permiten la interactividad para requerir mayores informes, o realizar algunos trámites administrativos. Muchos de los sitios dedicados a la educación a distancia se encuentran como links desde estas páginas.

3.2.2. Un primer acercamiento

Es muy numerosa la cantidad de sitios web que se encuentran dentro de estas categorías, del análisis de los mismos tomamos algunos aspectos que nos resultan de interés fundamentalmente teniendo en cuenta la claridad comunicativa y los aportes originales en el diseño hipermedial.

¿Cómo realizamos una primera aproximación analítica? Observamos en primer lugar los aspectos más identificatorios de la categoría y los aportes que podrían

conceptualizarse para la producción de un sitio destinado a educación a distancia con un entorno de campus virtual¹⁸⁷.

Por ejemplo:

*Categoría **Educación a distancia:**

UNIVERSIDAD OBERTA DE CATALUNYA

<http://www.uoc.es>

*"La principal característica del sistema de formación, no presencial de la UOC radica en que no es preciso coincidir ni en el espacio ni en el tiempo, para poder desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje".*¹⁸⁸

Además de un campus virtual esta universidad brinda otros apoyos que colaboran eficazmente con el entorno no presencial a través, por ejemplo, de encuentros presenciales con el alumno si lo requiriera. La incorporación de plataformas especialmente diseñadas para la educación a distancia en universidades utilizando la web optimizan y simplifican la operatoria y el acceso a cualquier parte del campus virtual en forma directa y sencilla. La utilización de estas plataformas¹⁸⁹ es una constante en muchas universidades europeas (no tan común en España) y norteamericanas.

La estructura del campus virtual la encontramos también en la Universidad de Quilmes (Argentina) cuyo modelo es la UOC que mantiene vínculos académicos y de sistema de plataforma con dicha institución.

La Universidad Nacional de Rosario ha lanzado recientemente su campus virtual (www.puntoedu.edu.ar).

¹⁸⁷ Para una mayor ampliación sobre campus virtual y educación a distancia ver:

*FAINHOLC, B y otros (2000) *Formación del profesorado para el nuevo siglo. Aportes de la tecnología educativa apropiada*. Buenos Aires: Lumen.

*GARCÍA ARETIO, L. (1998) *Educación a distancia hoy*. España: UNED

*Consultar: <http://www.uned.es/catedraunesco-ead>

¹⁸⁸ GUITERT, M. "La tecnología educativa y la educación a distancia en una buena práctica pedagógica" Cap. III en *Formación del profesorado para el nuevo siglo* de Fainholc, B. y colaboradores. Lumen. Bs. As. 2000

¹⁸⁹ Para ampliar información sobre plataformas ver por ejemplo: <http://www.webct.com>

*“En el ámbito de la formación se ofrecen **cursos para la formación virtual** de tutores, consultores y autores, una **revista digital** con artículos e informaciones vinculadas al tema de la formación virtual y una plataforma de difusión de **recursos para la acción formativa asíncrona.**” (texto informativo del sitio)*

El sitio está muy bien organizado, es muy importante la inclusión del mapa web donde se ve todo el árbol del sistema del sitio y la posibilidad de entrada por link a cada página. La información está expuesta de manera sencilla y sintética. El sitio en sí es un modelo de lo que la universidad pretende lograr e innovar. Estéticamente tiene un diseño conceptual con predominio de texto escrito, su finalidad informativa académica fundamenta dicho enfoque.

*Categoría **Temáticos:**

///Web de México

<http://www.webdemexico.com.mx>

Este sitio nos sumerge en la cultura mexicana, es un buen sitio por la multiplicidad de su temática que comprende desde lo educativo hasta lo turístico. Recientemente rediseñado integra todas las posibilidades multimediales con un cuidado estético y funcional de altísima calidad en el diseño. El portal se presenta con una animación y logra una síntesis armoniosa y equilibrada de texto, colores, fotografía e iconografía. Su navegación es simple de tipo lineal, no siendo hipertextual en la mayoría de los textos específicos de las páginas temáticas. La coherencia iconográfica de todas sus páginas es destacable en cuanto se logra una lectura integradora entre los objetos visuales y verbales. Posee links a la Universidad de Guadalajara, responsable del diseño y mantenimiento del sitio, además de dirección de e-mail e invitaciones (con links) para realizar sugerencias o recabar mayor información relacionados con el tema de las páginas. Específicamente su contenido cultural resulta de gran interés.

Quizás este sitio podría alcanzar un nivel superlativo si fuera más rico en sonido, por ejemplo se muestran muy creativamente los textos de las rondas infantiles pero no hay registro sonoro de campo. Al explorar las características del sitio, no se observa que exista algún fundamento tecnológico que limite la inclusión de mayor información sonora.

///“La route des orgues”

<http://www.culture.fr/culture/orgues>

Excelente sitio que brinda una información completa e interesante sobre un instrumento musical, en este caso los principales órganos de Francia. Se los puede explorar desde varios aspectos, siendo muy clara la propuesta desde la ubicación geográfica o por el siglo en que fue construido el instrumento musical (estética instrumental).

Las fotografías de cada página muestran detalles básicos e importantes del instrumento seleccionado, con muy buena definición. La velocidad de transferencia de datos es alta a pesar de la gran cantidad de imágenes. Algunos ejemplos sonoros están aún en desarrollo pero resultan un aporte fundamental a la temática. Brinda dos posibilidades de formato para el sonido que son muy difundidas universalmente. Es un muy buen ejemplo de diseño para realizar un desarrollo hipertextual sobre características organológicas de un instrumento musical.

El sitio ofrece un tratamiento técnico específico sin dejar de lado su ubicación en el contexto social (importantes instrumentistas, obras especialmente compuestas, etc.). La iconografía del sitio utilizada para la navegación (tipología de botones, enlaces hipertextuales, etc.) surge de las formas mismas de los botones de los órganos o de sus referencias para los registros. Esta síntesis entre forma y contenido constituye un aporte muy importante para el estudio del diseño de un sitio y la escritura hipermedial. El recorte temático es apropiado a la intencionalidad del sitio, sin embargo, se podría desarrollar y dejar planteada la posibilidad de poder realizar enlaces hacia otras rutas, como por ejemplo Alemania, Austria, etc., o hacia importantes compositores significativamente relacionados al tema como J. S. Bach (aunque no sea francés) que cuentan con sitios con información específica. O sea, se propone a modo de sugerencia, superar la estructura lineal cerrada del sitio para generar otra de red hipertextual más abierta.

* Categoría **Institucionales universitarios:**

///Universidad de Guadalajara

<http://www.udg.mx>

Este sitio con su portal es prototípico dentro de los institucionales universitarios. Posee en el portal todas las posibilidades de enlace a distintas informaciones y las noticias más importantes sobre la institución y sus emprendimientos actuales. Se puede acceder al sitio por ejemplo, desde el web temático de México antes mencionado.

Se lo puede explorar en tres idiomas (castellano, inglés y francés), tiene entre otros elementos característicos, contador de visitas. La iconografía es representativa, por un lado el logo de la Universidad y por otro, una

fotografía representativa de la cultura mexicana. Predomina lo textual y el concepto de navegación es una red abierta ya que ofrece enlaces a otros sitios de interés.

En el momento del análisis se informa en el sitio de un encuentro de Educación a distancia y se accede a una información muy completa sobre el evento, a través del desarrollo de un ramal hipertextual completo. Esto es propio de sitios tan abarcativos y complejos que anidan varios sitios dentro de sí.

3.2.3. La mirada aspectal

Realizamos en el punto anterior una primera aproximación que estaría relacionada a un fichaje más instrumental.

Ahora plantearemos un análisis sobre en qué medida podemos hablar sobre lo clásico, lo exacto, lo múltiple del producto a estudiar.

En el hipermedio existe también lo sonoro, a veces como palabra, a veces como música. No podemos dejar de plantear las particularidades de ese hecho musical que se entrama con los otros lenguajes:

[...]En realidad, tocamos aquí uno de los problemas esenciales de la filosofía de la música actual, la dificultad mayor consistiría en que la tradición filosófica occidental desde la época clásica está basada sobre una ontología de los objetos y no sobre una ontología de los sucesos (MOLINÓ: 1998). Lo que caracteriza a la ontología de los objetos es que ella formaliza lo discontinuo, la delimitación espacial, la separación y la estabilidad de los límites en el campo del ser. Los objetos están allí, delante de mí, y yo puedo entonces tocarlos, mirarlos, nombrarlos. No sucede lo mismo con los sonidos, que por naturaleza aparecen y desaparecen, y que reconozco como productos de fuentes que intento identificar. Los sonidos no son sustancias, son sucesos, y lo discreto en música, es sólo el artificio del pensamiento humano, que separa y analiza sobre la base de realidades objetales y no de realidades eventuales. Los sonidos no son objetos son procesos. [...] la experiencia primaria de lo sonoro es el continuo, es la duración y es el proceso. Sólo la voluntad de analizar fuera de todo contexto subjetivo y humano genera una serie de notas”¹⁹⁰

La música en el hipertexto es justamente subjetividad entramada. Todo análisis que le reste dicha complejidad no dará cuenta de esa escritura. El análisis aspectal que aquí planteamos trasciende justamente la “serie de notas”.

Categoría **Temáticos**:

¹⁹⁰ IMBERTY, M. (2001) *Alegato para la renovación de las problemáticas en Psicología Cognitiva de la Música...o.c.* CD-ROM.

///Poesía Virtual

www.postypographika.com

Aquí el nombre actúa como símbolo temporal que nos ubica en el tiempo siguiente de la comunicación circunscripta al de las tipografías estancas de la imprenta. Entramos buscando la novedad e instantáneamente somos sorprendidos con la **exactitud** del diseño del portal, que brinda un índice preciso de los contenidos: noticias, géneros, autores, catálogo, definición, las jornadas, paralengua. A través de links instalados en ellos, profundizamos con **rapidez** la información, porque con agilidad y desenvoltura de estilo puede promover el pensamiento aspectal desde su seno mismo: ¿poesía virtual, hiperpoesía o poesía visual? Aspectos concomitantes de una misma problemática son puestos, en acto. por las obras o enunciados, en su potencia, por los ensayos de notable calidad académica. Las *Jornadas de Paralengua*, desarrolladas en el Centro Cultural Ricardo Rojas de la UBA, durante 1996, dan cuenta de una apertura vanguardista de algunas instituciones dispuestas a dar cabida a expresiones artísticas que están en los bordes, de un modo casi marginal. De ese grupo de artistas, Ladislao Pablo Györi¹⁹¹ tiene una interesante trayectoria: paralelamente a su formación de Ingeniero electrónico, experimenta con la poesía y su aplicación a los nuevos soporte tecnológicos. Su acercamiento a la figura prominente del Arte Madí, Gyula Kosiche, redundará con beneficio en hallazgos estéticos significativos para la poesía virtual. Antes de estar en la web, algunos trabajos fueron presentados en diciembre de 1995, en el cielo del Planetario de la Ciudad de Buenos Aires, junto con la digitalización, hecha por la NASA, de las esculturas de Kosiche. Nuevas estrellas brillaban en el firmamento, suspendidas con el soporte de la tecnología. Posteriormente, las obras de Györi pasarían a integrar la galaxia del ciber-arte en Internet.

Otros artistas a través de operaciones de **sustitución** (quitar un elemento sintáctico o semántico y sustituirlo por otro que no pertenece a ese texto, por no estar presente en él) e **intercambio** (reemplazando una marca sintáctica o semántica del discurso por otra presente en el mismo texto) logran producir un extrañamiento altamente significativo, que interroga desde la **levedad** del entramado de los discursos de las obras con los de los ensayo y noticias. La **visibilidad** es plena y nos convoca a seguir explorando, activando otras formas posibles de hacer y decir. Los **múltiples**

15 Kosiche lo definió así en el Prólogo de *Estiajes*: “Alerta y avizor, Györi, potenciado en el caos y en la simultaneidad cósmica, rehace su mapamundi y participa de la “unidad - fragmentada”, su existencia toma conciencia de ello y su verbo comienza a dar respuestas en la disensión.” GYÖRI, L, (1994) *Estiajes*, Buenos Aires: La Guillotina, p.12

recorridos propuestos y lenguajes utilizados hacen percibir su totalidad como aspectos que se integran dentro de un complejo entramado, que se nos presenta como un **clásico** porque se torna inolvidable, resuena aún después de haber transitado por ella, se agazapa en los pliegues de la memoria (DELEUZE: 1968), para ser barro activado de nuevos barro.

///Crítica cultural

www.adbusters.org

El activismo político de los 90 encuentra en ellos un brillante representante. A través de esta web, artistas, escritores y diseñadores gráficos retoman imágenes de la publicidad y mediante la subversión de los valores ostentados por ésta, los recrean, dando lugar a mensajes altamente antitéticos al del punto de partida: son la pesadilla de los publicistas. Su logo es un apretado sistema de marcas:

* Las sintácticas dan cuenta de la forma carro de supermercado que lleva una mercadería constituida por una trama. El desplazamiento secuencial y helicoidal del carro hace que la mercadería adopte distintas posiciones dentro de él.

** Las semánticas hablan de la “cultura del consumo”, exacerbada por el capitalismo. En ese contexto de tácito consumidor y mercancía, se establece la relación entre las partes, que son arremolinadas por una fuerza extrínseca, la cual hace reposicionar a ambos objetos para ser mirados desde otros ángulos.*

**Las pragmáticas permiten interpretar la subversión de valores que la manipulación de los adbusters, acaso fantasmas de la adjunción cibernética, provocan. Irónicos e incisivos, toman la mercancía de otro y la reelaboran, desde un pensamiento crítico y buscando también un lector del mismo rango. Presumimos un arrebató al carro del deseo, mercantilizado bajo la forma de publicidad. Esos ladrones, actantes latentes, protegidos por Hermes, dios volátil, ambiguo y padre de todas las artes (entre ellas las del robo), posicionados en el límite, rompen la frontera y, sacrílegamente, construyen un puente para que el lector atraviese otros caminos de los bosques narrativos (ECO: 1990). Si la estrategia de distribución en shoppings de las mercancías es jalón de la economía de escala, donde los beneficios se optimizan (STEIMBERG, TRAVERSA:1997), entonces, es posible que con otra estrategia de distribución a gran escala como lo es Internet, puedan sacar el mejor provecho a su propuesta de hacer repensar algunas cuestiones sociales a partir de la sátira de los propios valores endiosados.*

Adentrándonos en la página, el menú nos ofrece: campañas, magazine (revista con suscripción), parodias, comerciales unitarios e información.

Desde Vancouver, Canadá, respaldados por Kalle Lasn, el editor, se definen como impulsores de la cultura Jam (apócope de Jammers), y verdaderos activistas políticos, provenientes de diversos movimientos: el “Power flower” de los ‘60, el feminismo de los ‘70, el ecologismo de los ‘80 y del atemporal APDH (defensores de los derechos humanos). El código visual se imbrica con el lingüístico para dar paso a la estrategia de la ironía. La obra que emerge como signo de mundo posible.

“La noción de mundo posible es útil para la teoría de la narratividad porque ayuda a decidir en qué sentido un personaje narrativo no puede comunicar con sus contrafiguras del mundo actual. Este problema no es tan extravagante como parece. Edipo no puede concebir el mundo de Sófocles; de otro modo no se hubiera casado con su madre. Los personajes narrativos viven en un mundo impedido. Cuando comprendemos verdaderamente su destino, empezamos a sospechar que también nosotros como ciudadanos del mundo actual, sufrimos a menudo nuestro destino sólo porque pensamos en nuestro mundo tal como los personajes narrativos piensan en el suyo. La narrativa sugiere que quizá nuestra visión del mundo actual es tan imperfecta como la de los personajes narrativos. He aquí por qué los personajes de éxito se convierten en ejemplos supremos de la “real” condición humana.”¹⁹²

Los personajes narrativos de las creaciones de los ADS viven en *mundos impedidos* donde:

- no se respeta la ecología y las ciudades agobian con su cemento los espacios verdes;
- los derechos humanos aparecen mutilados con media carta, como si el respeto total a la Carta de Declaración Universal de Derechos fuera un menú demasiado abultado y podemos conformarnos con menos, sólo una porción de la ración merecida;
- el consumo de alcohol y tabaco está festejado por el contexto social, aún cuando va en desmedro de la salud y el bienestar;
- los paradigmas corporales difundidos por los medios conllevan, en su seno, obsesión (Ej.: gordura, impotencia) y enfermedad (Ej.: bulimia, anorexia);
- la alimentación basada en “comida chatarra”, que acarrea diversos problemas digestivos, no sólo es patrimonio de los fast-food, sino que

¹⁹² ECO, U. (1998) *Los límites de la interpretación*, Barcelona: Lumen, p.227

aparece agazapada entre las bondades de los productos considerados indispensables para la salud (Ej.: la leche);

- la moda en la vestimenta reviste de status social a sus protagonistas, valorando sólo su impronta estética, sin importar el enclave ético.

La comprensión del destino de los personajes narrativos de esta página nos acercan a nuestro sufrimiento del mundo actual¹⁹³, es por eso que los personajes narrativos se nos revelan como ejemplos superlativos de la “real” condición humana, escondida en “la piel de la cultura” (KERCKHOVE:1999)

Lo grotesco aparece como tensión estilística (STEIMBERG, TRAVERSA: 1997) e impide al lector situarse en los terrenos firmes de la tragedia o la comedia, donde se ríe o se llora sin trabas: ahora la risa llorará la angustia y el dolor se reirá mientras llora. Los ADS, comprometidos con su realidad, pergeñan un mundo desquiciado, donde está tácita la ilusión de un mundo mejor. Siempre se creyó que lo grotesco podía rastrearse pertinentemente en la literatura¹⁹⁴.

¹⁹³ Es interesante consultar la tesis doctoral, dirigida por Umberto Eco, de ESCUDERO, L., (1998) *Malvinas: un gran relato*, Buenos Aires: Gedisa, pues, a partir de la teoría de Eco sobre los posibles mundos narrativos, plantea cómo se fue tramando durante la guerra de Malvinas, en Argentina, el contrato mediático y el modo en que irrumpe la ficcionalidad.

¹⁹⁴ Los historiadores de la literatura generalmente ponderan estos autores: Swift (*Una modesta proposición*), Rabelais (*Gargantúa y Pantagruel*), Voltaire (*Cándido*), Valle Inclán (*Martes de Carnaval*). Pero es en el terreno del teatro expresionista donde reaparece con mayor fuerza para expresar la naturaleza bestial del hombre que aflora bajo su apariencia social: *Woyzeck* de Büchner (1803-1837), *El espíritu de la guerra* de Wedekind (1864-1918) y *De la mañana a la medianoche* de Kaiser (1878-1945). Hacia 1920, aparecen los “esperpentos”, suerte de fantoches a medio camino entre la marioneta y el hombre, del español Valle Inclán (1866-1936). En Italia, entre 1916 y 1925 surge el teatro del Grottesco. Este movimiento se inicia con Luigi Chiarelli, quien en 1916 estrena *La máscara y el rostro*, lo siguen Antonelli *El hombre que se encontóa a sí mismo* (1918), Cavachiolli *La danza del vientre* (1921) y, el más difundido en el exterior, Luigi Pirandello, con *El gorro de cascabeles* (1917) entre otras tantas obras. La propuesta es mostrar que el hombre esconde su verdadera intimidad con una máscara, o apariencia, que le permite sobrevivir en la sociedad: todos, mundos posibles impedidos con personajes narrativos. En Argentina, el fenómeno teatral acompañó al proceso inmigratorio, iniciado en 1890 y extendido por más de 40 años. El grotesco criollo aprovechó la brevedad del sainete para vehiculizar la risa quebrada por la desesperanza. Una serie de obras tales como *Los disfrazados* (1906) de Carlos Mauricio Pacheco, *Los primeros fríos* de Alberto Novión, *El día sábado* (1913) y *Los desventurados*

La mayor parte de los investigadores obviaron la etimología de la palabra: grotesco viene de *gruttresco*: dibujo en las grutas. Se denominaban así los gráficos en las paredes de cuevas o construcciones subterráneas de la Roma Imperial. La explotación minera y las obras de ingeniería, como los acueductos, eran realizadas con mano de obra esclava, proveniente en gran parte de Africa. Esos esclavos, sujetos por sus propietarios con cadenas y pesadas bolas de hierro, que los circunscribían a una territorialidad mínima, obedecían trabajando ante los ojos de los guardianes del amo. En cuanto éstos se distraían se liberaban a través del dibujo en las paredes, con trozos de carbón, riéndose de su trágica condición humana. Esas auténticas producciones culturales son el antecedente certero de las *Cárceles Imaginarias* de Piranesi (1720 - 1778), donde el hombre deambula por la oscuridad de la soledad humana, preso en el espacio de cárceles de la mente¹⁹⁵. Los ADS usan la web de caverna, el carbón son los pixels: se sienten presos en un mundo impedido.

El artista plástico argentino Víctor Grippo (1936-) durante los 70, sorprendió con sus exposiciones donde usaba las papas como disparador conceptual¹⁹⁶. Comprobó, de niño, que la papa libera una pequeña carga de energía: 0,7 voltios. Una papa era insuficiente, pero al usar varias conectadas por un alambre de cobre podía unificar la energía a través de la improvisada antena, consiguiendo captar la transmisión de radio. A través del pensamiento analógico, Grippo planteaba la correspondencia de la energía de la papa, oriunda de América y principal sostén del Imperio Incaico junto con el maíz, con la conciencia latinoamericana. Ambas eran casi imperceptibles si se toman individuos o tubérculos aislados, pero si unimos las fuerzas podemos replantear nuestro destino de sometimiento y pobreza. ¿Arte político? Si político va en desmedro y se lo equipara a panfletario, no. Si político se toma como

(1922) de Francisco Fillipis Novoa, testimonian la corrupción, la injusticia social, la miseria y la soledad. En 1921 aparece en la escena el escritor Discépolo con *Mustafá*: la suerte estaba echada. El grotesco criollo se afirmó como rasgo pertinente en la construcción de la identidad nacional y Discepolín, con *Mateo, Relojero, Stéfano, Cremona*, entre otras, se convirtió en su más dilecto representante. Durante los 60, en Argentina, Hallac, Cossa, Gené, Somigliana, Talesnik y Rozenmacher, a través del realismo crítico, retomaron algunas estrategias del grotesco, que vuelve a irrumpir triunfante en *Teatro Abierto* (1982) de la mano de Gorostiza.

¹⁹⁵ Para ampliar sobre Piranesi, ver trabajo de investigación de MINGIACA, M.C.(2000), *Desescritos entre plástica y literatura: la imbricación Borges-Piranesi*, presentado en II° Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria, UNR. Rosario, 2000.

¹⁹⁶ Sobre este tema ver trabajo de investigación de MINGIACA, M.C. (1996) *Victor Grippo o el periplo de la anagnórisis*, presentado en las Primeras Jornadas de Historia y Crítica de Arte Argentino del Siglo XX, UBA, Buenos Aires, 1996.

preocupación por las condiciones de vida del hombre en una comunidad organizada, cuyo antecedente es la polis, sí¹⁹⁷.

Los esclavos dibujantes de grutescos, Piranesi, Gippo y los ADS son aspectos concomitantes de la complejidad de lo múltiple.

Uno de los segmentos incluye el desafío creativo de crear tu propia publicidad. No existen pautas fijas, sino que develan algunas estrategias compositivas usadas por ellos. Ponerle el cuerpo a la obra, transformarla, transponerla: eso es enacción. Edgard Morin propone en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*:

Debemos inscribir en nosotros:

** La conciencia antropológica que reconoce nuestra diversidad.*

** La conciencia ecológica, es decir la conciencia de habitar con todos los seres mortales una misma esfera viviente (biosfera); reconocer nuestro lazo consustancial con la biosfera nos conduce a abandonar nuestro sueño prometeico del dominio del universo para alimentar la aspiración a la convivencia sobre la Tierra.*

**La conciencia cívica terrenal, es decir, de la responsabilidad para los hijos de la Tierra.*

** La conciencia espiritual de la humana condición que viene del ejercicio complejo del pensamiento que nos permite a la vez criticarnos mutuamente, autocriticarnos y comprendernos entre sí.”¹⁹⁸*

Poder vivir en un mundo más digno y más justo es un derecho. Por tanto, la formación de una conciencia colectiva planetaria es un deber urgente de todos, siendo para los educadores doble el desafío porque son los encargados de implementar estrategias¹⁹⁹, donde las TIC estén al servicio de la educación para la paz y la convivencia. ADS rompe el cerco: las TIC pueden ser soporte de un pensamiento capaz de replantear nuestro mundo *impedido*. Ahora bien, podríamos pensar que los

¹⁹⁷ Víctor Gippo es un fuerte referente plástico para el arte latinoamericano y su obra *Analogía* es citada como hipotexto en la fundamentación del proyecto artístico de MINGIACA, RAMONDELLI, RANDISI, (2000) “0,7 voltios al sur”, en *Escultura y Memoria. 665 Proyectos presentados al Concurso en Homenaje a los detenidos, desaparecidos y asesinados por el terrorismo de Estado en la Argentina*, Eudeba, Buenos Aires, p. 448

¹⁹⁸ MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires: Nueva Visión, p.74.

¹⁹⁹ Es muy ácida, pero certera, la reflexión de Foulques “A mí me resulta imposible desvincular la palabra recurso de la palabra estrategia...generemos nuevas estrategias didácticas...no hagamos con herramientas nuevas, lo mismo que hacíamos con las viejas”, FOULQUES, F. 2001) “Hábitat digital ¿gran recurso o puro verso?”, en *Aula Hoy*, N° 22, Año 7. Rosario: Homo Sapiens, p. 56

ADS, siendo canadienses, no tienen los mismos problemas, los mismos impedimentos que los latinoamericanos. Seguramente no son los mismos, pero echan luz sobre **otro aspecto** de la cuestión social, tan olvidada, por la jerarquización del binomio orden y progreso que hacen los estados capitalistas, como lo señala el politólogo Oslak.²⁰⁰

Existen diversos estudios sobre la imbricación entre arte y publicidad, que provienen de distintos campos de la cultura. Autores como Barnicoat (1973) o Enel (1977) han investigado la influencia de las propuestas estéticas de los siglos XIX y XX en la evolución del cartel publicitario. También Gibert (1994) aportó certeros avances con la señalización de la estrategia de dotación de *textura pictórica* a ciertas fotografías publicitarias en busca de un *ensimismamiento* formal que recuerde lienzos famosos de Picasso, van Gogh, Modigliani, Mondrian o Magritte y la experiencia estética del espectador frente a ellos, en un museo. Pero no hay trabajos que aborden específicamente las mutuas prestaciones entre las producciones artísticas y publicitarias durante el fin de siglo, en Argentina.

Entre las investigaciones que sirven de marco referencial se cuentan las que abordan *lo obvio y lo obtuso* (BARTHES: 1986), aduciendo que el objeto publicitado entra en el mundo del signo, convirtiéndose en exponente de un *status* social (PÉNINOU:1976). Pero como los objetos no se agotan en su *valor de uso* o en su *razón práctica* (BAUDRILLARD: 1968) sino que ostentan un valor añadido, un plus de sentido (RAVERA: 1979), la publicidad se apropia del arte a través de citas, para seducir al consumidor con la propuesta estética. Hace así prédica con una eficaz herramienta ideológica de alienación colectiva, y con una estrategia comunicativa altamente estetizada, creando en los individuos “cierta ilusión de distinción cultural y un cierto afán de ascenso social para acabar poniendo a cada cual en su sitio” (LOMAS: 1996:9), mientras asisten diariamente a “la sociedad del espectáculo” (DEBORD: 1970).

Cientos de políticos han usufructuado de las mieles de la propaganda para posicionarse en la sociedad, cual mercancía digna de ser consumida, a la que los ribetes artísticos dotan de status. Basta con recordar las campañas presidenciales de Carlos Menem en 1989, o Fernando de la Rúa en 1998, o la del “Generalísimo” Franco promocionándose, como brazo armado de un envío mesiánico, que devolvería la alegría, mientras reprimía, castigaba y mataba a sus opositores políticos.

²⁰⁰OSLAK, O, “Ajustar es una forma de orden”, en *Diario La Capital*, Rosario, 12/11/2000, p. 5

¿Cuál hubiera sido la reacción del general Franco de tener a estos detractores en la red? Recordemos que, recién dado el golpe de 1936, dictó medidas represoras, contra las publicaciones. La que se apartaba de sus ideas era considerada “pornográfica, socialista, comunista, libertaria y disolvente”²⁰¹

¿Cómo se ejerce la censura sobre la red? Tema polémico que se debate entre los representantes de los “distintos bloques” de pensamiento. Afortunadamente aún no se implementaron, quizá porque no se encontraron, las estrategias clausurantes y queda un rincón para rebelarse en los intersticios de Internet. Adbusters es un **clásico** hipermedial porque, sirviendo de espada a una pléyade de ciudadanos rebeldes y con conciencia crítica, levanta incesantemente polvareda, pero logra desempolvarse y persistir. Manifiesta su **levedad** porque las imágenes interactúan, construyendo redes de sentido, pero no se suman redundantemente, comunicando su **rapidez** con los saltos argumentales y sus divagaciones, que posibilitan al lector un pensamiento aspectal. La evocación de imágenes nítidas, incisivas y memorables dan cuenta de la **exactitud** en el diseño. Nuestra fantasía y creatividad se ven desafiadas y al provocarnos otras formas posibles del hacer y pensar, colaborando con el desarrollo de nuestra **visibilidad** interior. La **multiplicidad** de lenguajes y recorridos no impide captar la totalidad, sostenida por el activismo político en la red.

Categoría **Institucionales Universitarios**:

///Instituto Universitario del Audiovisual

www.iua.upf.es

El Instituto Universitario del Audiovisual, dependiente de la Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, ofrece una página institucional atractiva. La máxima economía en el diseño redonda en beneficio: los colores de la bandera española (amarillo y rojo) sirven para lograr un fuerte sentido de territorialidad institucional. El fondo amarillo mostaza es segmentado en tres sectores de diversas proporciones. En la izquierda una banda vertical muestra una serie de links que sugieren: información, producción, actividades, recursos y noticias. El espacio central está totalmente despojado y el color plano del fondo aparece intervenido con un trazo gestual, que dibuja con línea blanca un ojo y una oreja, al modo de Joan Miró, máximo exponente de la pintura catalana del siglo XX. Con sólo desplazar el cursor sobre alguno de los dos órganos se abren imágenes titilantes de actividades referidas a los distintos

²⁰¹ PELTA RESANO, R. “Propaganda política y diseño durante el primer franquismo”, en *Box, diseño y subcultura*, Año 1, N° 1, Rosario, 2000, p.30

campos: lo visual y lo auditivo. Sobre el párpado abierto, posan las iniciales de la institución: las expresiones fraseológicas “abrí bien los ojos” o “hay que andar con los ojos bien abiertos” encuentran aquí su correspondencia pictórica. Otra banda vertical sobre la derecha relata, a modo de calendario, las actividades, alternando amarillo y bordó. Pocas veces vemos un institucional tan jugado desde lo artístico, como si ello fuera en desmedro de lo académico, quitándoles seriedad²⁰².

Los estudios sobre *semiótica, marketing y comunicación* (FLOCH: 1993) permiten descifrar las estrategias que se agazapan bajo los signos que, sumados a la atenta distinción entre signo icónico y plástico (GRUPO μ : 1992), permiten discernir algunas cuestiones propiamente artísticas, de otras ligadas al consumo del mercado. “*La evocación de una obra de arte*” dentro de una publicidad “*emana su prestigio sobre el producto*” y se nos impone “*como argumento de autoridad*” (ECO: 1968 [1972:300]), usufructuando del *estatuto de excepción* (BOURDIEU: 1979) al que nos convoca el espectáculo del arte. Según Gubern (1974) nos acercamos así al umbral de la estética *kitsch*, vale decir, a “*una imitación estilística de formas de un pasado histórico prestigioso o de formas y de productos característicos de la alta cultura moderna, ya socialmente aceptados y estéticamente consumidos*”. En tanto que para Jamenson, el concepto de pastiche, como nota distintiva de la posmodernidad, posibilita una reflexión, desde un pensamiento crítico, de las continuas citas “*a los textos verdaderamente serios de un pasado más saludable*” (JAMESON: 1998

²⁰² Otras instituciones, como la Universidad Nacional de Rosario y Universidad de Guadalajara (México) prefieren páginas más austeras: blanco fondo tranquilo, mientras los colores fríos, azul y verde, marcan, desde el distanciamiento, las características de la institución. Hay que destacar que la UNR incluyó en su portal la muestra de artistas plásticos “*A veinticinco años del golpe*”, marcando así una preocupación efectiva por apuntalar la memoria. Aunque considerando que entre el reservorio de artistas plásticos rosarinos destacados se cuenta con gente como Berni o Nigro, de amplio reconocimiento mundial, aunque no estudiaron en esa universidad, y también con egresados de la UNR como Mimí Scandell, Graciela Sacco, Claudia del Río, Rubén Porta, Hugo Cava, María Angélica Carter Morales (entre otros), creemos que se desaprovechó la oportunidad de usar sus obras para jerarquizar artísticamente la web. No obstante la posibilidad de mejoramiento siempre está presente y en este sentido fundamentamos lo expuesto. La Universidad de Guadalajara, si bien tiene una página más que escueta, quizá porque no incluye en su oferta educativa carreras de corte artístico, deja entrever su excelencia académica en el diseño y mantenimiento del portal (www.webdemexico.com.mx).

[1999:136]). Seguramente, el UIA fue consciente de estas cuestiones cuando diseñó su web: citando a Miró, logró dar status artístico a su producto en Internet.

La composición plástica es un logro del alto grado de **exactitud** con que fueron seleccionados y combinados los elementos, aunque el sonido tan importante como la imagen visual está ausente, imposibilitando disfrutar de las propuestas sonoras que se quedan en las titulaciones.

Destacamos que este lugar ofrece como postgrado dos doctorados: uno, en Comunicación Social y otro, en Informática y Comunicación Digital.

Es responsabilidad de la institución la publicación de la revista *Formats* (revista de Comunicación Audiovisual) con excelentes artículos en la web.

Llama la atención que un lugar académico con tanto prestigio -basta con leer el menú de cursos y los docentes que los dictan- no ofrezca un servicio de Educación a Distancia, siendo que el IUA brinda una formación académica singularísima y reconocida en el mundo entero.

Categoría **Temáticos**:

///Río de Janeiro (Brazil)

www.riodejaneiro.com.br

Esta página temática tiene la responsabilidad de presentar a Río de Janeiro frente a los ojos del mundo virtual. Es interesante analizar cómo se desaprovechó una oportunidad tan valiosa, dejándose aplastar por:

* La **inexactitud en la composición**, dada por varios aspectos: el fondo amarillo de la página parecería retomar los colores de la bandera brasileña, pero cuando irrumpen las letras celestes (en vez de verde brillante), nos sumimos en el desconcierto de lo no pertinente, generando desplazamiento del contraste, por sustitución óptica. Rápidamente nos invade la publicidad intentando vendernos un auto, tanto por el borde superior como por el inferior, ahogando al lector y precipitándolo a elegir entre las seis grandes opciones que, con gráficos, segmentan el espacio central. Se supone que esos seis aspectos deben ser los relevantes a tener en cuenta para la jerarquización del lugar, pero no, se torna en un bricolage del consumo: hospedajes, guía de calles, mujeres para el placer, comidas, sexo y región de los lagos. Quien conoce Río, sabe que es muchísimo más que eso: es superlativamente bella, atractiva y cultural. Priorizar esos datos es menospreciar al visitante virtual, y quizá posible viajero real. En la banda vertical colocada en el costado izquierdo, el menú ofrece otras opciones en letras pequeñas y abigarradas, ya que el centro y la publicidad se han fagocitado los mejores centímetros. La larga lista

excluye: educación, arte y cultura, o sea, que, para conseguir esos datos, se debe recurrir a un buscador. Sabemos de la importancia académica de la Universidad de Río de Janeiro y de sus museos, especialmente el de Arte Moderno, pero desde el portal no se puede acceder directamente; sí, en cambio, a sexo, que rápidamente muestra las opciones ¿adolescentes o adultos? mientras nos intenta vender un lavarropas en siete cuotas. El desequilibrio formal y conceptual de esta página es verdaderamente contrario a la **exactitud**.

* **La pesadez** se registra, especialmente, por la conexión a mega-buscaadores, que sobrecargan con imágenes y textos innecesarios, dando lugar a la redundancia visual, pero con el agravante de la carencia sonora, vital en la descripción de ese lugar identificado con el ritmo de zamba que despliega el carnaval. El entramado de los distintos lenguajes da cuenta del exceso que afecta no sólo a la **levedad**, sino también a la **rapidez**.

* La **visibilidad interior** está escasamente explotada, aunque despierta nuestras fantasías y nos motiva a seguir explorando, sobre todo en pos de lo placentero; la creatividad tiene aquí un desafío mínimo y nos dificulta la relación con el otro a partir de nuestra subjetividad, pues no promueve una visualización de nuestras potencias que desean ser activadas.

* La **multiplicidad** está presente en el variado menú de recorridos posibles, pero se ve asfixiada por una estética neobarroca, en la que los recursos básicos del detalle y el fragmento, apoyados en la técnica del exceso, logran el efecto de inestabilidad, temática y retórica, e imprecisión, como lo señala Omar Calabrese al analizar la era neobarroca:

“Se trata siempre de una pérdida de valores de contexto, de gusto por la incertidumbre y causalidad de los confines de la obra así conseguida y de adquisición de nuevas valorizaciones provenientes del aislamiento de los fragmentos de su puesta en escena”²⁰³

El detalle, desde la gramática de la producción, se genera con inestabilidad, disolviendo lo total-representado (Río, así, es la sumatoria de todos esos detalles y quizás mucho más: la duda es la estrategia), y con exceso, repitiendo imágenes redundantes de alta fidelidad (un virtuosismo extremo relata micropartes de cuerpos desnudos, platos sabrosos o paisajes). En cambio, desde el reconocimiento, instala la desmesura, provocando inestabilidad y sensación de prolongación en el tiempo (aún después de salir de allí, queda la sensación en el lector de que esa imagen perdura).

²⁰³ CALABRESE, O. (1989) *La era neobarroca*. Barcelona: Cátedra, p. 40-41

El fragmento es el encargado de escenificar lo relevante, anteriormente cuestionado, que se convierte en cita del otro mundo, del “real”, lo reconocemos por la depreciación de lo contextual, haciendo zapping, para navegar “lo otro”, aún a expensas de no dar lugar a la profundización del concepto investigado, quizá buscando otros géneros discursivos que permitan dar cuenta de la incertidumbre del mundo que agobia.

¿En qué medida en este tipo de web podrían rastrearse síntomas de cómo el auge del pensamiento débil, que adolece de una aparente (aunque nada inocente) asepsia ideológica, ha producido un vaciamiento de significados en las propuestas estéticas?

Esta página no se puede considerar un clásico hipermedial en el sentido de que se impone por inolvidable, pero no deja de ser “lo clásico” que encontramos generalmente en la red, donde la isotropía está signada por la mediocridad.

3.2.4. Hipermedios en CDROM

Durante los primeros años de la década del 90, las posibilidades tecnológicas de almacenamiento que brindaba el soporte en CDROM a la par de los avances en el procesamiento digital de la imagen y el sonido, dieron lugar a la creación de realizaciones hipermediales que en muchos casos constituyeron por su originalidad los fundamentos compositivos del lenguaje hipermedial en las computadoras personales. En los últimos años de los 90 observamos que en las diferentes realizaciones de sitios web está la huella de dichas obras.

El CDROM **Xplora 1 Peter Gabriel's Secret World** desarrollado por Real World Multimedia²⁰⁴ en Inglaterra y publicado en 1994 se constituye en un claro ejemplo de lo expuesto. Su perfil creativo es aún hoy un importante referente para un buen número de sitios web dedicados a músicos solistas y grupos de actualidad.

También en los CDROM hipermediales o multimediales (es común esta última denominación) encontramos categorías tales como:

- Educativos
- Enciclopédicos
- De autor (en general se utiliza cuando su perfil es tan original que se constituyen como obras indefinibles desde las categorías más comunes)
- Entretenimiento
- Herramientas para la edición o programación multimedial

²⁰⁴ Para mayor información ver <http://www.realworld.co.uk>

Artículos recientes de diversos especialistas²⁰⁵ señalan críticamente la baja calidad del software educativo que circula en el mercado comercial, además de las pocas propuestas que en relación con otras categorías podemos encontrar. Si bien coincidimos con lo expuesto agregamos que más allá de su categoría específica o “de venta” hay productos hipermediales que no están categorizados como educativos y que pueden resultar útiles para su utilización en dicho contexto si se realiza una evaluación detallada con relación a su calidad compositiva, nivel de contenidos, relación pertinente con la temática a tratar, etc.

En especial, podemos considerar aquellos que por su originalidad y calidad se configuran más allá de toda categorización (por ejemplo los productos “de autor”) muy sugerentes para utilizar en el contexto educativo con una mirada que escapa al didactismo mal comprendido, que reduce y recorta la experiencia estética y cognoscitiva. La transversalidad del objeto que se configura como obra expresiva original permite el desarrollo de la mirada desde múltiples lugares. Descubrimos contenidos de Ciencias Sociales, Educación Artística, Literatura,... La propia multiplicidad del objeto invita a elaborar una perspectiva multidisciplinaria y transversal sobre su contenido.

Posicionados nuevamente en las propuestas de Calvino y teniendo presentes las preguntas formuladas al comienzo de este capítulo, podemos decir que **Xplora 1 Peter Gabriel’s Secret World** y **Le Theatre de Minuit**²⁰⁶ son clásicos de lo hipermedial. Su descripción en palabras siempre va a ser incompleta. Son realizaciones para ser degustadas en su discurso original.

CDROM Xplora 1 Peter Gabriel’s Secret World

Marca la irrupción de las TIC en la cultura hipertextual. Permite disfrutar de una serie de opciones compositivas entre música y imagen, incorporando videos en sus relatos culturales. Fue uno de los pioneros en la utilización, con fines artísticos, de *Morph*, sistema digital de mutación de formas, ideado por Nancy Burson y Mathias Wähler, en 1968 y perfeccionado recién en 1994, que permite visualizar el futuro envejecimiento.

²⁰⁵ Ver: SORBINO, A. “Los programas multimedia educativos” en Boletín gestionprivada.com. Año 3 N° 51. Setiembre 2001

²⁰⁶ PACOVSKÁ, K (1992) Le théâtre de Minuit. Syrinx. Francia (red. 1999). Para mayor información dirigirse a <http://www.syrinx.fr>

Como marco general observamos que "Xplora..." justamente encarna el concepto de la exploración dentro de un campo temático, en este caso la producción musical de Peter Grabriel, con la propuesta de una navegación abierta, intuitiva que invita a descubrir, a abrir nuevos caminos para el pensamiento. Nos invita también a reecontrar lo lúdico en sus múltiples facetas. Visualizamos lo explícito de lo lúdico a través de un juego que se entrama con la navegación del hipermedio casi en forma secreta y las otras facetas se manifiestan más bien en la vivencia del sujeto interpretante que se desplaza con mucho placer por todo el CDROM con espíritu lúdico e imaginativo.

Sobre la lectura textual, la presentación de los videos clip de las canciones con el texto en la pantalla y sus posibilidades de posicionamiento en cualquier parte del texto escrito con visualización del correlato en video, descubren posibilidades de interacción que el medio computacional brinda como innovación en relación con la televisión tradicional. Esto en 1994 resultaba sorprendente para el usuario no profesional.

El contenido multicultural, la crítica a la sociedad posmoderna, no sólo se expusieron en la letra de las canciones o de las imágenes de los video clip sino que estuvieron presentes en la concepción creativa del CDROM. El lugar que se otorga a los aportes de las distintas culturas para la producción musical de Peter Gabriel da cuenta de un gran respeto y reconocimiento hacia el patrimonio de las mismas. La forma de mostrar los instrumentos musicales tradicionales etnográficos a través de videos donde ejecutan y hablan los diferentes representates de diversas culturas es un testimonio elocuente de dicha postura.

Si hablamos de materiales didácticos para la Educación Musical, Xplora es sumamente interesante ya que las aportaciones de esta realización son significativas para el desarrollo de contenidos con una perspectiva actual e innovadora. La visualización en video de los instrumentos musicales donde se aprecia claramente el modo de acción del ejecutante fue muy original en ese momento si se compara, por ejemplo, con la enciclopedia en CDROM de Instrumentos Musicales que en la misma época fue publicada por una conocida empresa de software. Las posibilidades tecnológicas a principios de los 90 no permitían almacenar en CDROM un gran número de videos ni de obras musicales completas. Por eso, el criterio evidenciado en Xplora de mostrar menor número de ejemplos pero completos y en video, resultó para la práctica educativa más útil que la visión enciclopédica citada que exponía una gran diversidad de instrumentos utilizando dibujos, fotografías, texto y muy brevemente el sonido. Lo sonoro en este caso no duraba más de 20

segundos, prácticamente no se llegaba a percibir lo significativo y relevante del instrumento musical (sus posibilidades sonoras y de ejecución) configurándose paradójicamente dicha información en insuficiente y fragmentaria.

Esta experiencia comparativa nos abre un sinnúmero de reflexiones sobre aquellos materiales que se conciben “para la escuela” o como informativos, y otras realizaciones que muy lejos del “didactismo” se constituyen en expresión artística.

Recuperemos para la escuela la producción expresiva y artística de las culturas en cualquiera de sus lenguajes como material didáctico. Además de la abundante cantidad de material impreso, las nuevas tecnologías nos permiten ver películas en distintos soportes, reproducciones de cuadros, acceder a propuestas multimediales, etc. La formación docente continua “informal” puede ser vivenciada activamente por aquellos docentes que participan críticamente de la producción cultural asistiendo a distintos eventos artísticos, museos en sus distintas especialidades, muestras cinematográficas, navegando por internet... La atención detallada en la reflexión profunda sobre la educación en toda su complejidad, da luz sobre aquello que dentro de las grandes y pequeñas ofertas puede ser un material didáctico enriquecedor.

CDROM Le Théâtre de Minuit

Este material realizado sobre ilustraciones de Kreta Pacovska por Dada média y con música de Michiru Oshima, es presentado como un producto multimedial para computadoras personales dirigido a niños de 3 a 6 años y para todos aquellos que conservan “un niño en su corazón”...Este teatro tan especial es poesía audiovisual: imágenes en movimiento que nos sumergen en la magia de una noche donde la luna es la encargada de despertar a comediantes coloridos, llenos de música, danza y fantasía.

La interactividad del sistema permite sobre la base de cada pantalla recrear distintas escenas, hacer sonar pequeñas ventanas, completar collages, seguir un recorrido sobre un plano, descubrir un sinnúmero de personajes, dibujar...La secuencia de pantallas es aleatoria cada vez que se entra al software.

En el recorrido de navegación encontramos los bigotes de una gata que suenan al pasar el mouse como si fuesen cuerdas de un instrumento; en otra pantalla, cascadas de signos caen por pentagramas al recorrerlos

haciendo click con el mouse, mientras van sonando bellísimas melodías que entretengan una sutil polifonía.

La banda de sonido de cada escena (una por pantalla, 25 en total) está compuesta tomando los distintos fragmentos del tema musical de la presentación y de la sonorización concreta de la imagen (la percusión de un tambor, el sonar de un clarín, etc). Realizadas con el criterio de collage sonoro, se perciben en cada escena los pequeños fragmentos melódicos combinados en diferentes sucesiones y superposiciones creando nuevas formas pero manteniendo a la vez una gran unidad de sentido dentro de la multiplicidad de variaciones posibles y de las secuencias que se generan en la sucesión de escenas. Además se observa una gran integración estilística entre lo visual y lo sonoro. Lo realizado, configurado en las posibilidades de interacción que ofrece la tecnología computacional, resulta totalmente original como propuesta hipermedial y es diferente y novedoso como forma artística. Este reconocimiento se ha evidenciado también en los premios internacionales otorgados a dicha realización.

La interactividad del usuario (muy simple y amigable, sólo utilizando el mouse) enriquece y completa cada vez las distintas propuestas a través de su acción creativa y exploratoria. La posibilidad compositiva se contextualiza en las posibilidades que brinda la computadora en relación a los intereses de un niño pequeño.

Si realizamos un análisis desde su potencialidad educativa, la cantidad de contenidos que permite desarrollar es claramente visualizada por los docentes especialistas en el nivel inicial. Si bien el producto en sí no trae ningún tipo de guía didáctica, se puede inferir que los realizadores conocen muy bien cómo motivar y desarrollar las potencialidades creativas, estéticas y de operatividad de un niño pequeño utilizando una computadora. A la vez, observamos cómo un buen docente, abierto a la creatividad y la fantasía puede desarrollar un proceso de enseñanza y orientar el aprendizaje conceptualizando las posibilidades de la tecnología computacional mucho más allá de la mera transmisión de información.

CDROM Berni para niños²⁰⁷

²⁰⁷ CD- Rom RODRIGUEZ JAUREGUI, P., BOCCARDO, J. TABORDA, S. (2000) *Berni para niños. Las infancias que vio Berni*, Rosario: Editorial Municipal de Rosario.

En el marco de una serie de reconocimientos al plástico rosarino, la Municipalidad de Rosario, Argentina, decidió editar este texto hipermedial, dedicado especialmente a los niños, que fue subtítulo *Las infancias que vio Berni*. Cuatro links nos sumergen en el mundo del pintor: Cronología, Galería, Juegos y Habla Berni. Es interesante la composición sonora con músicas de la época, grabaciones con la voz del maestro y de la actriz Chiqui González, con imágenes fijas, texto y animaciones.

La cronología permite la ubicación certera de datos biográficos, mientras que en otro link, el artista cuenta experiencias y recuerda un pasado no tan lejano, pero plagado de lagunas por la turbulencia de los tiempos, considerando que su mayor caudal de producción fue durante los 70. Sus obras pueden encontrarse en la galería, mientras que en los juegos se recupera lo lúdico de “meter mano” al producto de otro o dislocarlo con transgresiones, colocando fragmentos de otra obra. Todo esto con el agregado de las graciosas animaciones de Rodríguez Jáuregui, Boccardo y Taborda, que rescatan rasgos de la cultura nacional, para hacer notar la diferencia (La orquesta de tango se llena de energía virtual y, en el llorar del acordeón, brota el 2 por 4, en un escenario de kermés, desafiándonos a salir a milonguear).

Juanito Laguna, el personaje del niño marginal creado por Berni, simboliza la infancia como tiempo detenido de los mundos impedidos, y desanda caminos en el espacio virtual, remontando su ilusión²⁰⁸.

Posicionamos a este hipertexto como un clásico porque logra, pioneramente, poner las tecnologías al servicio de la memoria colectiva desafiando la pretendida aculturación, para que sigamos habitando los mundos impedidos²⁰⁹.

²⁰⁸ Lo interesante de este proyecto interdisciplinario es el marco en el que aparece: Antes la ciudad había sido sorprendida con la muestra interactiva Berni para niños, que ocupa, hasta hoy, durante los fines de semana, los viejos galpones contra el río. En este momento, cada escuela cuenta con una copia del material para trabajar, en su biblioteca, pero poderlo disfrutar depende de varios factores: de la infraestructura necesaria (pc con equipo multimedia), docentes capacitados mínimamente en el manejo de la computadoras, directivos interesados en implementar nuevos soportes y nuevas estrategias.

²⁰⁹ Es de destacar que en el claustro de la UNR se fomenta el pensamiento crítico de las tecnologías y se están preparando hipertextos con trabajos realizados en el marco del doctorado, que abordan problemáticas culturales interesantes, como por ej.: Artistas rosarinos de los 90: entre la herencia alternativa y la herencia menemista; las producciones de borde, de María Cristina Pérez.

3.3. Breve conclusión

Si ahora, en función de una futura teoría de la producción, nos posicionamos ante lo expuesto, podemos sintetizar que los análisis realizados nos permitieron observar:

- La necesidad de realizar un recorte temático configurado en las posibilidades tecnológicas, atendiendo a unidades de sentido suficientemente relevantes y significativas sobre el contenido.
- La complejidad creativa que plantea la integración equilibrada de los distintos lenguajes.
- La necesidad de un desarrollo teórico, técnico e ideológico que sustente la propuesta creativa.
- La importancia preponderante de la interfase visual y auditiva y de la calidad del desarrollo tecnológico para asegurar el buen funcionamiento.
- La creación de una estética propia y original hipermedial adecuada a las pantallas de las computadoras personales.
- En los materiales más interesantes y motivadores subyace lo lúdico, lo experimental y un rasgo de buen humor o ironía crítica.

“Detrás de cada queso hay un pastizal de un verde diferente bajo un cielo diferente: prados con una costra de sal que las mareas de Normandía depositan cada noche; prados perfumados de hierbas aromáticas al sol ventoso de Provenza; hay diferentes rebaños con sus estabulaciones y trashumancias; hay secretos de elaboración transmitidos a través de los siglos...”²¹⁰

²¹⁰ CALVINO I. *Palomar*. o.c. p.78