

EDUCACIÓN INTERCULTURAL:
FORMACIÓN DOCENTE E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Ma. de los Angeles Sagastizabal

Claudia L. Perlo

Patricia San Martin

1. PRESENTACIÓN	4
2. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL	5
3. LA DISTANCIA CULTURAL: SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE FORMAL	8
3.1. CARACTERIZACIÓN DE LA DISTANCIA CULTURAL	10
<i>Visión de los padres</i>	10
<i>Visión de los docentes</i>	10
<i>Visión de los alumnos</i>	11
3.2. LOS ALUMNOS DE LOS PRIMEROS GRADOS: SUS POSIBILIDADES Y LIMITACIONES ANTE UNA SITUACIÓN DE LECTOESCRITURA.	12
<i>Pruebas aplicadas</i>	12
<i>Presentación de los datos</i>	13
<i>Rendimiento obtenido por cada grupo.</i>	20
<i>Conclusiones generales</i>	21
4. UN PUENTE ENTRE LA TEORÍA Y LA PRACTICA: LA CAPACITACIÓN DOCENTE	23
4.1. ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE	23
4.2. ANTROPOLOGÍA PARA MAESTROS	24
4.3. ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN	25
4.4. DIVERSIDAD CULTURAL Y ESCUELA	26
<i>La cultura de la comunidad y su relación con la intervención del docente en el aula.</i>	26
4.5. TEORÍAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA, CON ESPECIAL REFERENCIA AL ENFOQUE PSICOGENÉTICO	30
<i>Síntesis de los encuadres teóricos desarrollados</i>	31
La enseñanza pensada desde el sujeto que aprende	31
Revisión sobre las principales teorías del aprendizaje	32
Prácticas tradicionales de la enseñanza de la lectoescritura	32
Enfoque psicogenético de la lectoescritura	33
Rol y desempeño docente desde una perspectiva psicogenética en la enseñanza de la lectoescritura.	36
<i>Estrategias didácticas</i>	36
Origen e Historia de la Escritura	39
El dibujo	40
La diversidad cultural de la lengua y la escritura	41
Incorporación de la escritura al juego	41
El gesto como génesis de la expresión escrita:	42
El nombre propio	43
La conversación	44
<i>Hacia una sistematización de la enseñanza de la lengua en la escuela</i>	45
4.6. HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE: REFLEXIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS	47
<i>Análisis de supuestos básicos subyacentes en el discurso docente</i>	48
<i>Narración y análisis de experiencias</i>	49
<i>Análisis de juicios y prejuicios</i>	51
<i>Análisis de situaciones y búsqueda de estrategias</i>	53
<i>Conclusiones</i>	55
5. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL DOCENTE	57
5.1 A MODO DE INTRODUCCIÓN	57
5.2 LA EXPRESIÓN SONORA	61
<i>La voz humana.</i>	62
Hacia la comunicación	63
Cuidar el instrumento	65
La voz en la cultura	66
Lo sonoro corporal	68
<i>Las fuentes sonoras naturales y culturales</i>	70
Los sonidos de la cultura	70
Los tipos de escucha	74
El cuadro sonoro y sus posibilidades didácticas	75
Reflexiones sobre el hábitat	77
Percepción estética y contexto cultural	78
Construcción de instrumental sonoro	81

La computadora en la escuela	81
5.4 LOS TIEMPOS CONSTRUCTIVOS	82
<i>El punto de partida: "Los sonidos de la cultura"</i>	83
<i>El armado: Descubrir que...</i>	84
<i>El discurso sonoro : el sabor de hacer música...</i>	87
<i>La codificación gráfica</i>	93
<i>Reconceptualizar la producción</i>	96
<i>Los contenidos específicos en los procesos</i>	97
6. APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA: FORMULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS OPERATIVOS	98
6.1. PEDAGOGÍA INTERCULTURAL: UN ESPACIO DE ENCUENTRO	98
6.2 LOS PROYECTOS	99
CODA	105
7. APRECIACIONES FINALES	107
8. BIBLIOGRAFÍA	108

1. PRESENTACIÓN

El presente trabajo forma parte de una investigación acerca de la *Diversidad cultural en el Sistema Educativo Argentino* desarrollada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación -IRICE- con sede en la ciudad de Rosario. El mismo reseña una experiencia de capacitación docente en la aplicación de los principios de la educación intercultural en escuelas primarias urbano-marginales.

La tarea de formación realizada fue concebida como un puente entre la investigación teórica-empírica y la práctica educativa para construir y aplicar adecuaciones institucionales y estrategias didácticas en una búsqueda de soluciones al fracaso escolar. Para que esta transferencia sea efectiva se hizo necesaria la capacitación del docente en temáticas que habían sido ajenas a su formación, caracterizada ésta por una concepción monocultural y uniformadora de la educación, desconocedora del hecho de que en nuestro país existen determinados sectores socioculturales que, a pesar de compartir una serie de valores y pautas culturales de la sociedad global, tienen otras que les son propias.

El presente trabajo aborda los siguientes temas, todos ellos desde un enfoque teórico-práctico.

- La diversidad cultural y los aportes de la antropología para su comprensión. y elaboración de una acción escolar consecuente.

- La formación docente en la actualidad, con especial referencia a la enseñanza de la lectoescritura.

- La formación musical del maestro desde una perspectiva intercultural.

Si bien estas secciones temáticas se encuadran en un marco teórico común, en el que los abordajes específicos han sido enriquecidos con los aportes de las otras disciplinas, cada una de ellas responde a la diversa formación de sus autores. En tanto coordinadora de la experiencia, el encuadre teórico-metodológico, objeto de la primera parte, es responsabilidad de *María de los Angeles Sagastizabal* (antropóloga). *Claudia Perlo* (licenciada en ciencias de la educación) abordó las problemáticas referidas a la formación docente y a la enseñanza de la lectoescritura, incluido el diseño y aplicación de las pruebas para relevar las posibilidades y limitaciones de los niños ante una situación de lectoescritura. *Patricia San Martín* (profesora de educación musical) es la autora de los capítulos referidos a la formación musical del maestro y las propuestas que desde esa área se formulan. Estos son los principales núcleos de trabajo de cada una de las autoras, aunque debe tenerse en cuenta que se trata de aportes totalmente integrados e interrelacionados, fruto de una labor de equipo.

2. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Históricamente la educación formal, especialmente en su nivel primario, era concebida como agente de la uniformización cultural: la escuela debía asimilar a los “otros”, los diferentes¹. Este rol lo cumplió la escuela con la “asimilación” de los inmigrantes europeos a nuestro país, y trató de cumplirla con los grupos indígenas, no sólo en Argentina sino en toda Latinoamérica. La cultura dominante se imponía como el único modelo posible, y la discrepancia con el mismo constituía la marginalidad. Se pretendía aplicar el modelo del *melting pot*, fusión de pueblos de orígenes diversos para dar lugar a una nueva nación, el crisol de razas y culturas. Sin embargo:

“Numerosos historiadores y sociólogos han señalado que el melting pot no siempre cumplió su papel de tal, y muchos de los que abogaban por él, tanto en EE.UU como en Canadá, trazaban netas líneas, demarcatorias en cuanto a quienes debían ser “acrisoladas”, (excluyendo por el común, a los que no eran de piel blanca).²

Esta concepción fracasó en la tarea de integrar en la sociedad global a los “otros”.

La escuela transmisora de la cultura occidental urbana no logró la misma eficacia en otros contextos culturales, problema que se ha incrementado actualmente en muchos países europeos luego de la descolonización de la década del 60, debido a la inmigración masiva de contingentes asiáticos, africanos y de otras procedencias a las principales ciudades.

“El pluralismo cultural introducido en Europa por las nuevas migraciones, por su parte, ha desempeñado un papel clave en el replanteo del problema de la construcción antropológica y sociológica de las identidades individuales y colectivas, de la historicidad de las pertenencias y, contextualmente, de la vocación del hombre por lo universal y de la centralidad de la persona, con sus derechos fundamentales y libertades personales.”

¹ El proyecto poblacional de la generación del 37, contemplaba al inmigrante como habitante deseado no sólo por su capacidad laboral sino también por su tradición cultural. Como señala Hilda Sabato: “Finalmente se impuso una idea de nación. Un modelo basado en la fusión de elementos diferentes. La idea de crisol de razas no es nueva y se usaba en ese momento para definir lo que se quería hacer. Crear una nueva raza con elementos de lo que había pero donde la noción de argentino no estaba relacionada necesariamente a la idea de tradición o cultura nativa. Una cosa era el nativo y otra el argentino. El argentino era el hombre nuevo, y era un proyecto de transformación”.

“Este proyecto se pone en marcha desde el Estado y desde él se van a tomar una cantidad de medidas destinadas a “fabricar argentinos”.

...“La década del 20 es clave en este sentido. Se produce el éxito del modelo que tiene que ver con *la escuela*, el servicio militar, la ley Saenz Peña y una bonanza económica que permitió movilidad social y ayudó a cementar la idea de que valía la pena ser argentino. El proyecto fue exitoso no sólo porque fabricó argentinos sino porque la sociedad adoptó esa idea de nación.”

“La sociedad adoptó como valor positivo la idea de crisol de razas. El proceso histórico que dio este resultado tuvo una vuelta paradójica hacia los años 30, por las migraciones internas y de países latinoamericanos vecinos que acentuaron la convicción retrospectiva de que las mayorías urbanas blancas formaban parte de una amalgama previa que ahora se redefinía por diferencia con lo nuevo y comienza a verse a sí misma como el crisol de la raza blanca, de los inmigrantes europeos...” “Argentina: identidad y discriminación” en Síntesis. N°5. 1993. Fuali. Bs. As., p. 2-3

²PALMER, H. Etnicidad y pluralismo en América del Norte: comparación de las perspectivas canadiense y estadounidense. En *Estudios migratorios latinoamericanos*. N°12, CEMLA. Bs. As., agosto 1989. p. 260

“El pluralismo producido por las inmigraciones propone una nueva reflexión sobre los desequilibrios de fuerzas existentes en las relaciones internacionales, sobre la interdependencia de las naciones, sobre el sentido de la comunidad internacional, sobre el desarrollo económico y cultural global. Por ejemplo, es precisamente a partir de los hijos de los inmigrantes que se ha desarrollado en las escuelas europeas la perspectiva de la educación intercultural: partiendo de los que parecían más “diferentes” se percibió la necesidad de construir en Europa una educación no para quienes son culturalmente diferentes, sino para todos y de todos, en la búsqueda de aquello que une y diferencia.”

Los principios de la educación intercultural no son, como lo señala Rosoli, exclusivamente una demanda o una necesidad de las “minorías”. Sostiene, además, que esta multiculturalidad genera no sólo “problemas sociales” sino también “problemas de sociedad”.

“...Naturalmente el pluralismo de los inmigrantes está desequilibrado, en el sentido de que se trata de una pluriculturalidad fuertemente jerarquizada en el plano social y jurídico por vía del estatuto socio-económico minoritario (es decir, de no-ciudadanos), donde el “distinto” se confunde con el “desigual” y el “discriminado”. Queriendo operar culturalmente de modo constructivo no se tratará solamente de integrar diferencias culturales, reconociéndolas como positivas, sino de integrar estas alteridades que se caracterizan por carencias sociales y necesidades que deben ser satisfechas.”

*“El desafío no se traduce sólo en “problemas sociales” para resolver, sino también en “problemas de sociedad”, es decir, de las perspectivas del estilo de vida, concepción y calidad de la democracia en sentido amplio: la democracia social (lucha contra las discriminaciones y la pobreza), la democracia cultural (lucha contra la hegemonía de una cultura dominante y exclusivista), la democracia internacional (de la cooperación y la solidaridad)”.*³

Estos “problemas de sociedad” también se evidencian en nuestro país cuando el indígena dejó de ser una realidad lejana del “interior”, de algunas provincias o de otros países, para convertirse en una presencia cercana. Las migraciones internas hacia las grandes ciudades de pobladores indígenas y “criollos”, y la inmigración procedente de países limítrofes heterogeneizó más la población “europeizada” de las ciudades portuarias. En lo educativo, la escuela urbana debió enfrentar otro problema, atender una matrícula culturalmente diversa, tarea para la cual la institución y los maestros no estaban formados.

Surgió así en el ámbito escolar lo que denominamos “pseudoadecuación”, caracterizada por mecanismos que se siguen aplicando en la actualidad, tales como constitución de grupos “homogéneos” en secciones de grado que responden a algunas de estas características: escolarización previa, resultados obtenidos en determinados tests, repitencia. En estas secciones se establecieron criterios didácticos tales como disminución y simplificación de contenidos curriculares, menores exigencias para la promoción, tratamiento secundario de determinadas disciplinas y priorización de las actividades de “socialización”. En situaciones más extremas se recurre al grado o a la escuela especial transformando así la diversidad en deficiencia.

³ROSOLI, G. Migraciones internacionales, nuevas identidades étnicas y sociedades multiculturales. En *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, N° 25. CEMLA. Bs. As., 1993, p. 347-348.

Los resultados están a la vista: repitencia, repitencia reiterada, deserción y en el mejor de los casos, egreso con un nivel muy bajo de conocimientos -con escasa o ninguna posibilidad de proseguir estudios secundarios - en los alumnos de las escuelas urbano-marginales, las escuelas rurales o las escuelas indígenas.

Para esta situación de desigualdad, desde la educación ha surgido una propuesta que trata de generar cambios que posibiliten una escolarización efectiva, acorde con el principio democrático de igualdad de oportunidades, considerando que la alfabetización - en sentido amplio- es una herramienta indispensable en nuestra sociedad, una adquisición básica para constituirse en ciudadano.

Esta propuesta es la educación intercultural, que responde al modelo de mosaico (contrapuesto al del crisol) que procura que los diversos grupos culturales y/o étnicos conserven su peculiaridad pese a funcionar como parte de un conjunto.

Todo grupo cuenta con un saber social que regula sus comportamientos y que está profundamente internalizado. Con este saber se prepara para la función prevista o asignada a sus miembros en sus diferentes edades. En algunos casos existe menor distancia entre la cultura del niño y la esperada por la escuela, aunque en otros esta distancia es tan acusada que provoca, en parte, el fracaso escolar.

La desatención de esta diversidad cultural por la escuela, que opera como si su matrícula fuera culturalmente homogénea, genera repitencia y deserción. La corrección de esta desatención puede incidir en el rendimiento escolar en aquellos sectores para los cuales la alfabetización constituye casi su única posibilidad de mejoramiento laboral y de integración social.

Para comprender dicha diversidad se hizo necesario rastrear en profundidad aquellas normas, valores, creencias y comportamientos adquiridos durante la socialización primaria y su similitud o discrepancia con las exigencias de la socialización secundaria (escolarización). Dichos valores, normas, creencias, en general no son tomados por el docente a modo de preconceptos en el momento de guiar el aprendizaje.

La interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación, basados en la desigualdad, la intolerancia y el etnocentrismo. Constituye, pues, el instrumento más eficiente contra el racismo y la discriminación.

En "Educación intercultural para todos los peruanos", Zúñiga Castillo expresa al respecto:

*"Concebimos la interculturalidad como el principio rector de un proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre los actores pertenecientes a universos culturales y sociales diferentes, sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad."*⁴

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 medio, su religión, su clase, entre otros y múltiples factores.

⁴ZÚÑIGA CASTILLO, M. *Educación Intercultural para todos los peruanos*. Revista Tarea, Lima, nov. 1995. p. 40.

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.

“El diálogo entre culturas implica diálogo entre sociedades con redes complejas de relaciones que no son sólo culturales sino económicas, políticas, jurídicas, sociales; sociedades además, por lo general socialmente estratificadas. La relación entre estas culturas es conflictiva y por ello reclama interculturalidad”.

“La Educación Intercultural se basa en el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, la conciencia y reflexión críticas, la participación e interacción”.

*“La interculturalidad propiciará al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas”.*⁵

La Ley Federal de Educación, sancionada en la Argentina en 1993, concede el derecho a la educación bilingüe e intercultural a las comunidades aborígenes, y la expresión en el área educativa de la diversidad regional. Probablemente en los próximos años se efectúen cambios en la formación docente acordes con la aplicación de la ley. En este proyecto, que precede a cambios oficiales, se trabajó con los docentes en ejercicio de las escuelas -escuelas urbano-marginales de la ciudad de Rosario- que participan en la investigación.

3. LA DISTANCIA CULTURAL: SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE FORMAL

Podemos afirmar que la investigación realizada responde por sus características a la *“necesidad de investigación educativa a nivel local”* pues *“la educación multicultural/intercultural requiere de investigación precisa sobre las comunidades de las que provienen los alumnos”*⁶ En el caso en que se trabajó esta necesidad se acentuó, pues se trata de una diversidad cultural generalmente ignorada o negada por la sociedad global. En nuestra sociedad se ha olvidado el componente cultural “criollo”, nativo, cuya presencia es cada vez más evidente, especialmente debido al incremento de las migraciones y al crecimiento demográfico diferencial, realidad sociocultural negada por la sociedad global. Al respecto Margulis⁷ señala que:

“Se niega la existencia del otro. Múltiples textos hablan de la ciudad europea, de la Buenos Aires blanca, de la homogeneidad de nuestra población. Buenos Aires es considerada una ciudad europea y el “cabecita”, el mestizo, el “grone”, “carlitos”, “bolita”, “bolaino”, la población mestiza objeto de calificaciones peyorativas es disimulada en su existencia, relegada, invisible”.

En parte esta negación está representada por el término “carencia”; la diversidad es analogada a la deficiencia y el nivel económico al bagaje cultural.

⁵ZÚÑIGA CASTILLO, M. o.c. p.41.

⁶GAGLIARDI, R. *Un modelo integrado para la formación docente en contextos multiculturales*. O.I.E. - U.N.E.S.C.O. Ginebra, Sept. 94, p.5.

⁷MARGULIS, M. *Cultura y discriminación social en la época de la globalización* en Globalización e Identidad Cultural, Bayardo, R. y Lacarrieu, M. (compiladores). Ciccus. Bs. As., 1997. p.59.

El niño de los sectores urbano-marginales es visto exclusivamente como un niño “carenciado”, proyectándose así su déficit material a un déficit cultural:

“Una de las figuras clásicas de estas posiciones fue el etnocentrismo de clase, por el que se caracterizaba a los sectores socialmente desiguales sólo a partir de sus condiciones materiales de vida. La suposición básica era que los llamados grupos populares no disponen de ningún margen de libertad en la configuración de su experiencia cotidiana y que por lo tanto, sus selecciones, gustos, ritos, interacciones, creencias son meras respuestas a su privación económica”...

... “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 inscripción, pero tampoco se presenta como un mero reflejo de ellas”.⁸

Esta negación se hace más evidente en el ámbito educativo, en el cual la desatención a las características culturales de la matrícula que no proviene de la clase media urbana constituye un factor importante del fracaso escolar.

Por lo tanto uno de los aspectos fundamentales del diagnóstico fue reconocer la cultura de padres y alumnos de la comunidad urbano-marginal que atiende la escuela, para confrontarla con la cultura escolar y objetivar así la “distancia cultural”.

Esta distancia es un factor incidente en las dificultades de aprendizaje, que también se relevaron:

“Otro elemento importante para la educación multicultural... es la información sobre los obstáculos de aprendizaje de los alumnos. Esta información permite adaptar la enseñanza a las reales dificultades de los alumnos”.⁹

En este aspecto se detectó como obstáculo mayor en el aprendizaje de los alumnos, la adquisición de la lecto-escritura, dificultad vinculada entre otros factores con el método de enseñanza empleado.

Atendiendo a esto los cursos de capacitación para los maestros se orientaron principalmente al tratamiento de estas cuestiones; estos cursos respondieron por un lado al diagnóstico precedente, y por otro a las demandas manifestadas puntualmente por los docentes de las escuelas que participaron en la investigación, demandas concernientes a la didáctica. En lo cultural se respondió a un conjunto de interrogantes. Interrogantes sentidos como diferencias con el “otro”, diferencias que al no ser objetivadas, analizadas y comprendidas constituyen una “barrera”: para aceptar al “otro”. La aceptación del “otro” implica, a su vez, el conocimiento y aceptación de la propia cultura.

Para esto 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.

⁸DUSCHATZKY, S. *De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad* en Propuesta Educativa, N° 15, dic. 1996. p. 45 y p. 46.

⁹GAGLIARDI, R. o.c. p.7.

- reconocimiento y “jerarquización” de los elementos comunes y diferenciales de las diversas culturas / búsqueda e impulso de la homogeneidad humana.

- respeto por los caracteres heterogéneos/práctica de los valores pluri interculturales conforme a principios básico admitidos.¹⁰

3.1. Caracterización de la distancia cultural

Tanto los datos recogidos en las entrevistas realizadas a los padres de los alumnos de bajo rendimiento escolar que concurren a primer grado, como los cuestionarios respondidos por los docentes, nos permiten caracterizar en parte la "distancia cultural". Si bien los resultados no son estadísticamente representativos, son reveladores de un aspecto de la realidad difícil de abordar. Las conclusiones siguientes muestran, pues, las características más significativas.¹¹

Visión de los padres

- Valores preponderantemente personales y familiares, más que relacionados con una inserción social exitosa.

- El niño como un miembro más del grupo familiar tiene obligaciones y responsabilidades (colaboración económica, cooperación en tareas domésticas y otras).

- Innatismo, fatalismo que relativiza la educabilidad como vía de superación individual o social.

- Relaciones sociales circunscriptas a la vida familiar, por lo que la escuela cumpliría un papel muy importante de "ampliación social".

- Vida centrada en el presente por lo cual el proyecto escolar no se evidencia como continuidad gradual e ininterrumpida de larga duración (entre 8 a 10 años aproximadamente)

- Valoración de la función alfabetizadora de la escuela, sin precisiones acerca de su utilidad y/o aplicabilidad.

- La escuela es vista como el lugar específico del aprendizaje formal a cargo exclusivo de la institución.

- El fracaso escolar se atribuye principalmente a limitaciones o problemas del alumno.

Visión de los docentes

- Predomina una imagen negativa del medio familiar y social.

¹⁰SARRAMONA, J. Bilingüismo y biculturalismo en la escuela en *Revista Española de Pedagogía*, N° 50. 1992. Jordán, J. A. *La Educación Multicultural*. Ceac, Barcelona. 1992. Vazquez Gomez, G. en *Teoría y práctica de la educación intercultural*. PPU. Universidad de Sgo de Comospotela, 1994.

¹¹ SAGASTIZABAL, M.A. *La diversidad cultural en el sistema educativo argentino*. N° 37 del *Basic Education for Participation aand Democracy*” OIE-UNESCO. 1996. En la publicación citada se trata ampliamente esta temática.

- Las obligaciones y responsabilidades familiares del niño son percibidas como cargas excesivas.

- Los problemas de aprendizaje se atribuyen a lo social en primer término, a lo psicológico luego y por último a lo pedagógico.

- Se considera que existe contradicción entre los contenidos que enseña y el medio, especialmente en los siguientes temas: "valores, usos y costumbres"; "alimentación, salud e higiene"; "organización familiar".

- El fracaso escolar es atribuido principalmente a la familia (falta de apoyo y atención), al medio (carencias por bajo nivel socioeconómico), y a déficit físicos y/o psicológicos.

- El mejoramiento del aprendizaje se puede lograr principalmente desde políticas macrosociales.

- La función socializadora de la escuela es considerada como fundamental.

- Se señala la necesidad de capacitación del docente en temáticas relacionadas con el medio social en el que enseña, principalmente vinculadas con las "falencias".

- La mayor dificultad de aprendizaje se evidencia en el área de lengua (expresión oral y escrita, adquisición de la lectoescritura).

Visión de los alumnos

- La visión de los alumnos con respecto a la función de la escuela coincide con la de los padres: es el lugar específico de adquisición del aprendizaje formal

- Las actividades que más les gusta realizar en ella son las vinculadas con el aprendizaje formal.

- La escuela, en su vida cotidiana, ocupa un lugar irremplazable especialmente en lo que respecta al aprendizaje, pero no *exclusivo* como para los niños de otros sectores sociales, pues realizan tareas de colaboración familiar.

- La colaboración en las tareas familiares es una de cosas que "*más les gustan hacer*"

- Ser "buen alumno" es portarse bien, y "portarse bien" es obedecer.

En términos generales los alumnos constituyen el intermediario entre la casa y la escuela, sin embargo prevalece en ellos en su relación con la escuela una mayor cercanía con la visión de sus padres que con la de la escuela, coincidencia esperable si se tiene en cuenta el peso de la socialización primaria, la afectividad y la percepción de la familia predominante en estos grupos como un "nosotros" frente a otros.

3.2. Los alumnos de los primeros grados: sus posibilidades y limitaciones ante una situación de lectoescritura.

El niño trabaja cognitivamente desde muy temprana edad. La escritura se constituye en objeto de atención, es decir, de conocimiento para el niño en un largo camino que recorre para comprender sus características, valor y función.

Desde el enfoque psicogenético adoptado se postula lo siguiente:

- El niño llega a la escuela con un “desempeño lingüístico” determinado por el entorno sociocultural en que se ha desenvuelto.
- La escritura no es sólo una función psicomotriz ni un aprendizaje meramente perceptivo, y la lectura es mucho más que un acto decodificador de signos lingüísticos; es un proceso por el cual se recupera el significado social de la lengua escrita. El instrumento para el diagnóstico fue elaborado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación -IRICE- y adecuado al rendimiento escolar de los niños de las escuelas en las que fue aplicado.

El objetivo que nos propusimos al realizar el diagnóstico fue descubrir el desempeño lingüístico de los alumnos y mostrar sus posibilidades y limitaciones ante una situación de lectura y escritura.

Pruebas aplicadas

El instrumento diagnóstico consta de 12 pruebas, numeradas correlativamente, que se aplicó a los alumnos de los primeros grados de las escuelas -diferenciadas en tres niveles de rendimiento- que explicitaremos a continuación. Las pruebas son breves, dinámicas y entusiasman a los niños para trabajar.

Las diferentes tareas tienden a constatar si el niño:

- Ha aprendido las letras que la maestra ha enseñado.
- Puede reconocer letras que él ve con frecuencia en su medio, pero que no le han sido enseñadas por ser consideradas complejas.
- Forma el nombre propio, y los nombres de sus compañeros son objeto de su atención.
- Puede escribir su nombre de manera correcta, sin un modelo presente, como así también puede escribirlo en letra cursiva o imprenta.
- Transfiere el aprendizaje de letras, fonemas y palabras enseñadas, a otras que "aún no han sido enseñadas".
- Toma el material escrito presente en el medio (publicitario o no publicitario), constituyéndose éste para el niño en objeto de su atención.
- Considera el material publicitario presente en el medio y lo constituye en objeto de su atención.
- Conoce la importancia de la representación ideo-visual de la escritura y la lectura.
- Relaciona objeto y texto, y si el primero es tomado como anticipación del segundo.
- Es capaz de distinguir la palabra, como unidad mínima en una oración.
- Puede escribir de manera espontánea y autónoma y más allá de los aprendizajes estrictamente escolares.

Además estimamos las hipótesis -es decir aquellas ideas y supuestos preconceptuales que sostienen los niños cuando la lectura y la escritura pasan a ser objeto de su atención- en las que se encontraban estos niños y brindamos a aquellos que presentaron durante la prueba actitudes de inhibición e insatisfacción ante sus escrituras, la posibilidad de que escribieran algo que ellos consideraron que sabían hacer y sintieran satisfacción por poder hacerlo.

Las pruebas fueron tomadas a algunos niños de primer grado de estas escuelas, debido a que en este ciclo y más específicamente en este grado es donde encontrábamos el mayor índice de repitencia.

Fueron entrevistados: 67 niños de primer grado, 10 niños de segundo grado con características de primero o sea, un total de 77 niños. Estos 77 niños fueron seleccionados por las maestras, teniendo en cuenta 3 niveles de rendimiento en el aprendizaje de la lectoescritura:

- A: niños que no presentaban ninguna dificultad
- B: niños que presentaban alguna o mediana dificultad
- C: niños que presentaban bastante o mucha dificultad

Presentación de los datos

Los resultados obtenidos están organizados en dos grupos. El criterio escogido han sido las estrategias didácticas utilizadas por cada escuela, las que de ahora en más llamaremos *Grupo 1* (45 niños) y *Grupo 2* (32 niños). Como se mencionó anteriormente, las dos escuelas reunidas en el Grupo 1 trabajaban a partir del método de enseñanza de la lectoescritura conocido como “la palabra generadora”, y la escuela ubicada en el Grupo 2 durante el año 1993 había comenzado un cambio (aún no sistematizado) que tendía a trabajar desde un enfoque psicogenético.

A continuación presentamos los datos de pruebas que fueron considerados más significativos. Las respuestas se clasificaron en 2 categorías:

- 1) Aquellos niños que reconocen correctamente según la convención del código escrito (*reconocen*)
- 2) Aquellos niños que no reconocen correctamente según la convención del código escrito (*no reconocen*)

Esta última se subdivide en dos:

- a) Los que identifican con otra cosa (*identifica como*)
- b) Los que no contestan (*no contestan*)

Prueba N° 1: Reconocimiento de letras enseñadas

GRUPO 1		GRUPO 2	
<i>letra A</i>		<i>letra A</i>	
40 reconocen		27 reconocen	
		3 no reconocen	
		Identifican como	1 E
			1 Tarea
			1 O
5 no contestan		2 no contestan	

GRUPO 1		GRUPO 2	
<i>letra M</i>		<i>letra M</i>	
8 reconocen	18%	20 reconocen	62,5%
37 no reconocen	82%	12 no reconocen	37,5%
23 identifican como	1 Marcela(su nombre)	9 identifican como	2 mamá
	6 MA		1E
	4 mamá		1 ME
	1 A de mamá		1 E de mamá
	4 la de mamá		1 en la fecha
	1 la de Marisol		1 MA
	1 la de Ema		1 A
	1 dice tela		1 S
	1 I		
	1 P de Pepe		
	1 S		
	1 A		
14 no contestan		3 no contestan	

GRUPO 1		GRUPO 2	
<i>letra P</i>		<i>letra P</i>	
16 reconocen	36%	19 reconocen	59%
29 no reconocen	64%	13 no reconoce	41%
16 identifican como	5 pa	8 identifican como	3 papá
	3 papá		1 pato
	2 la de papá		1 pa
	1 la de Pablo		1 T
	2 la E		1 4
	2 la R		1 A
	1 la L		
13 no contestan		5 no contestan	

Los niños del Grupo 2 reconocen las letras enseñadas en un mayor porcentaje que los niños del Grupo 1.

En los dos grupos los niños identifican las letras M y P con mamá y papá respectivamente.

En el Grupo 1 algunos niños identifican la letra señalada con algún nombre propio o de alguien cercano.

En este grupo algunos niños repiten palabras enseñadas por la maestra como: Ema, tela, Pepe, dado, sol, oso.

Tanto en el Grupo 1 como en el 2 los niños identifican algunas letras con números: la P con el 4, la S con 2 y con el 6.

En la prueba N° 1 se intenta también saber si el niño reconoce la inicial de su nombre, en ambos grupos, 1 (60%) y 2 (78%) los niños mayoritariamente reconocen dicha letra, a la que suelen identificar con la primera sílaba de su nombre.

De todos modos es importante destacar que en el Grupo 1 el 40% no reconoce la inicial de su nombre, a pesar que diariamente la escribe junto a la fecha en su cuaderno.

Prueba N° 2: Reconocimiento de letras no enseñadas

GRUPO 1		GRUPO 2	
<i>letra X</i>		<i>letra X</i>	
7 reconocen	16 %	16 reconocen	50%
38 no reconocen	84%	16 no reconocen	50%
20 identifican como	9 Xuxa	6 identifican como	2 Xuxa
	2 es una cruz		1 H de Xuxa
	1 ye de Xuxa		1 la vio en una revista
	1 yo soy		1 Yu de Yuxa
	1 en un juego		1 A
	1 la de Xuxa		
	1 T		
	1 E		
	1 P		
	1 L		
	1 I		
18 no contestan		10 no contestan	

El Grupo 2 reconoce en su mayor porcentaje (50%) la letra x mientras que en el Grupo 1 ese reconocimiento es menor.(16%).

En ambos grupos hay 15 niños que asocian esta letra con Xuxa, personaje televisivo muy significativo para los niños en este momento

Prueba N° 6: Reconocimiento de letras, fonemas o palabras enseñadas

GRUPO 1		GRUPO 2	
<i>salida</i>		<i>salida</i>	
5 niños reconoce	(11%)	15 niños reconocen	(47%)
40 niños no reconocen	(89%)	17 niños no reconocen	(53%)
10 identifican como	4 nombres parientes/amigos)	7 identifican como	1 s/i/i
	1 dibujito		1 li
			1 se a sa vili
	1 sapo		1 ca/saidea
	2 deletrean letras		1 sai
	1 saposa		1 sapia
	1 pandan		1 saipa
30 no contestan		10 no contestan	

GRUPO 1		GRUPO 2	
<i>mamá</i>		<i>mamá</i>	
17 reconocen	(38%)	20 reconocen	(62,5%)
28 no reconocen	(62%)	12 no reconocen	(37,5%)
10 identifican como	1 yuyo (la de las dos patitas)	2 identifican como	1 Villordo
	1 ala		1 papá
	1 Billiken		
	1 nombre (pariente)		
	1 Lola		
	3 papá		
	1 m de pipa		
	1 ma/a/a		
18 no contestan		10 no contestan	

En las 4 palabras que aquí presentamos el Grupo 1 encuentra mayores dificultades en reconocer letras, fonemas o palabras enseñadas que el Grupo 2.

En ambos grupos algunos niños tratan de identificar con lo enseñado: día, dado, sapo.

En ambos grupos algunos niños se esfuerzan por leer: di/o, deletrean o reconocen letras, deos, do, doso, dedo + o + s, sai, sapia.

En el Grupo 1 algunos niños repiten palabras enseñadas: suma, sopa, Ema. pelo, ala, Lola, papá.

Prueba N° 7: Reconocimiento de letras, fonemas o palabras no enseñadas que se encuentran en el medio

GRUPO 1		GRUPO 2	
<i>XUXA</i>		<i>XUXA</i>	
23 reconocen	(51%)	26 reconocen	(81%)
22 no reconocen	(49%)	6 no reconocen	(19%)
8 identifican como	2 nombres propios	3 identifican como	1 trata de pronunciar el sonido x
	1 bici		1 la a
	1 Lola		1 Adrián
	1 lu		
	1 deletrea		
	1 una cruz		
	1 yo soy		
14 no contestan		3 no contestan	

GRUPO 1		GRUPO 2	
<i>Maradona</i>		<i>Maradona</i>	
1 reconoce	(2%)	15 reconocen	(47%)
44 no reconocen	(98%)	17 no reconocen	(53%)
7 identifican como	1 maradeodonea	5 identifican como	1 Madoda
	1 mamá		1 maerade
	1 ma		1 maradane
	1 m...		1 mara-do
	1 deletrea		1 m-a-d-o
	1 papá		
	1 polores		
37 no contestan		12 no contestan	

Los niños del Grupo 2 reconocen mayoritariamente letras, fonemas y palabras no enseñadas que se encuentran en el medio con respecto al Grupo 1, cuyos niños reconocen en un porcentaje menor en todos los casos.

En ambos grupos los niños reconocen en un mayor porcentaje: Xuxa y no Menem y Maradona.

En el Grupo 1 algunos niños tienden a repetir palabras enseñadas: lola, yo soy, Ema, lele, mamá, papá.

En ambos grupos, aunque mayoritariamente en el Grupo 2, algunos niños intentan leer: deletrean, o leen por ejemplo la palabra Maradona: maradeodonea, madoda, maerade, maradone, mara-do.

Prueba N° 8: Reconocimiento de palabras publicitarias, respetando forma, tamaño y color

GRUPO 1		GRUPO 2	
<i>Coca-cola</i>		<i>Coca-cola</i>	
34 reconocen	(76%)	27 reconocen	(84%)
14 no reconocen		5 no reconocen	
4 identifican como	(24%)	4 identifican como	(16%)
	15 como Coca		21 Coca-cola
	19 como Coca-cola		5 Coca
	2 Pepsi		1 Coca-cola/Coke
	1 gaseosa		3 Pepsi
	1 cerveza		1 Adrián
7 no contestan		1 no contesta	

GRUPO 1		GRUPO 2	
<i>Paladini</i>		<i>Paladini</i>	
3 reconocen	(7%)	17 reconocen	(53%)
42 no reconocen	(93%)	15 no reconocen	(47%)
31 identifican como	1 cerveza	12 identifican como	1 Adrián
	1 Seven up		1 paelade
	1 porrón		1 fiambre
	1 queso		1 cerveza
	1 leche		3 Coca-cola
	4 fiambre		2 mortadela
	8 mortadela		1 la A (señala i)
	5 Coca/Pepsi		1 porrón
	2 cigarrillos		1 en la TV/jabón
	1 soda		
	1 Palad		
	1 nombre propio		
	1 sandwiches		
	1 pila		
	1 li		
	1 deletrea		
11 no contestan		3 no contestan	

GRUPO 1		GRUPO 2	
<i>Sancor</i>		<i>Sancor</i>	
6 reconocen	(13%)	13 reconocen	(41%)
39 no reconocen	(87%)	19 no reconocen	(59%)
32 identifican como	13 leche	13 identifican como	7 leche
	1 es una leche		1 manteca (leche)
	10 yogur		1 leche (en la leche)
	1 manteca		1 sanso
	3 La Serenísima		1 jabón
	1 Salu (de por Salut)		1 s/sa/co
	1 la		1 yogur
	1 Pepsi		
	1 Cotar		
7 no contestan			

En esta prueba debemos considerar separadamente los resultados obtenidos a partir de la palabra coca/cola. En ambos grupos podemos apreciar porcentajes elevados de reconocimiento de la misma.

También podemos decir que todos los niños menos 1 identifica dicha palabra con una bebida.

Con respecto a las palabras Paladini, Sancor y Quilmes (marcas de fiambres, lácteos y cerveza de consumo masivo) el Grupo 2 las reconoce en un porcentaje mayor que el Grupo 1.

Es de destacar que en ambos grupos la mayoría de estos niños identifican dichas palabras con un comestible, por ejemplo al contestar fiambre, mortadela, leche, manteca, porrón y cerveza.

Prueba N° 11: Escritura espontánea

Se presentaron a los niños tres situaciones de escritura espontánea y una de escritura espontánea y libre. En una de ellas solicitamos a los alumnos, a través de la presentación de dos imágenes, que escribieran como pudieran el nombre de uno de dos personajes televisivos. En otra les mostramos el dibujo de un helado y les pedimos que escribieran sus tres gustos favoritos. Posteriormente les propusimos que realizaran una lista de cosas para ayudar a mamá a hacer las compras. Finalmente respecto a la escritura espontánea, les solicitamos a los niños que escribieran lo que más les gustara escribir.

En la siguiente tabla presentamos los datos de uno de los personajes de la primera situación de escritura espontánea propuesta.

GRUPO 1		GRUPO 2	
<i>Xuxa</i>		<i>Xuxa</i>	
11 escriben convencionalmente	(24%)	20 escriben convencionalmente	(62,5%)
27 no escriben convencionalmente	(60%)	11 no escriben convencionalmente	(37,5%)
27 escriben	1 a	11 escriben	2 xaxa
	3 xa		1 realiza un dibujo
	1 xux		1 xa
	1 uxax		1 ne/ea
	6 xaxa		1 xuax
	1 xaxu		1 E
	1 u l a		1 m a tiezs
	1 110		1 grafismo
	1 u a		1 uxux
	1 x x		1 xax
	1 yuya		
	1 a		
	1 peone		
	1 xueox		
	1 yo		
	1 realiza un dibujo		
	1 auxa		
	1 +u+a		
7 no contestan		1 no contesta	

El 62,5% del Grupo 2 escribe correctamente y el 24% lo hace en el Grupo 1.

En el Grupo 1 el 60% de los niños intenta escribir correctamente, mientras que el 16% no quiere hacerlo.

En el Grupo 2, el 37,5% de los niños intenta escribir correctamente, ninguno de los niños se niega a hacerlo. **ver con Claudia.**

Análisis de la escritura libre y espontánea teniendo en cuenta las diferentes hipótesis de escritura.

En esta tabla mostramos los datos correspondientes a las cuatro situaciones de escritura presentadas a los niños.

TIPOS DE ESCRITURA	GRUPO 1		GRUPO 2	
Presilábicos	18	42%	7	22%
Silábicos	23	54%	12	39%
Alfabéticos	1	2%	12	39%
Escritura estereotipada	1	2%	0	0%
TOTAL	43	100%	31	100%

En el Grupo 1 realizan la prueba 43 niños (de un total de 45) mientras que en el Grupo 2 lo hacen 31 niños (de un total de 32).

En el Grupo 1 encontramos mayor número de presilábicos y silábicos que en el Grupo 2.

En el Grupo 2 encontramos igual número de silábicos que alfabéticos.

En el Grupo 1 el 2% de los niños se encontraría en la etapa alfabética, mientras que en el Grupo 2 se encontraría en esta etapa el 39%.

Cabe agregar que esta categorización que hemos utilizado siguiendo el análisis de escritura espontánea de Emilia Ferreiro, Palacio y otros (ver bibliografía) no es tomado como un dato estático y definitivo considerando que los niños se encuentran definitivamente en estas etapas. Sólo decimos que los 74 niños a los que les fue tomada esta prueba, se ubicaron por los resultados obtenidos durante la misma en las hipótesis consideradas.

Rendimiento obtenido por cada grupo.

Grupo 1.

Los niños de este grupo aprendían a través del método de la "palabra generadora", expresión por la que se conoce en nuestro país al método sintético fonético de la enseñanza de la lectoescritura.

- La mayoría de los niños no puede transferir, ante un acto de lectura de palabras nuevas, letras o fonemas enseñados.
- Este grupo de niños, ante la posibilidad de escribir lo que más le gusta, escribe lo que la maestra ha enseñado.
- Por lo general, ante las situaciones de lectura y escritura espontánea, los niños mostraron:
 - inhibición ante situaciones nuevas
 - temor al error
 - falta de confianza en sí mismos.
 - sujeción a la reproducción exacta del "modelo correcto"(copiar)
 - necesidad de aprobación por parte del adulto.

Dentro de las expresiones de los niños, podemos citar "no la sé", "no me la enseñaron", "ésta no me la dio la señorita."

Este grupo de niños presentó un rendimiento menor en la mayor parte de las pruebas respecto del Grupo 2.

Grupo 2

Estos niños aprendían a leer y a escribir desde un enfoque psicogenético.

Los niños mostraban generalmente:

- espontaneidad ante situaciones nuevas;
- despreocupación frente al error;
- confianza en sí mismo.

Dentro de las expresiones de los niños podemos citar "con cuál va", "cómo se escribe".

Este grupo de niños presentó un mejor rendimiento en la mayoría de las pruebas respecto del Grupo 1.

Conclusiones generales

Las conclusiones sobre el rendimiento obtenido por parte de los niños nos muestran claramente la distancia entre los dos grupos analizados (ver datos en cifras y porcentajes en el anexo correspondiente).

Es evidente que el grupo de niños que aprendía a través del método de la palabra generadora obtuvo un rendimiento menor respecto del grupo de niños que aprendía a leer y a escribir a través del enfoque psigenético. Cabe aclarar que el grupo de niños que aprendía a través del enfoque psicogenético provenía de un grupo socioeconómico menos favorecido que aquellos que aprendían a través de la palabra generadora. Realizamos esta última aclaración debido a que en varias oportunidades se ha puesto en duda si dicho enfoque podía ser adecuado para trabajar en realidades urbano-marginales.

En nuestra sociedad occidental urbana la escritura forma parte de nuestro mundo social, es un elemento omnipresente del paisaje urbano, su presencia se impone al niño. La influencia de los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, y de los sistemas de comercialización apoyados en la publicidad oral y escrita, con logos de marcas nacionales e internacionales, marcas y etiquetas en todos los productos de consumo, carteles comerciales, entre otros recursos, hacen de la lectoescritura una práctica cultural.

Las reflexiones en torno a la propia lengua y la construcción de hipótesis respecto a la lectoescritura se originan en el pensamiento del niño de manera independiente del método empleado para la enseñanza de dichos conocimientos. Reflexiones e hipótesis que tendrán o no posibilidad de ser explicitadas de acuerdo a la intervención didáctica utilizada.

El abordaje tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura ignora la competencia lingüística del sujeto, desmerece la experiencia oral del niño, y no lo reconoce como usuario de la lengua.

Si bien es obvio que la mayor parte de los niños pertenecientes a nuestra cultura urbano occidental, tarde (repetencias reiteradas) o temprano terminan apropiándose de la lengua escrita, del mismo modo que nosotros mismos -y muy probablemente nuestros lectores- hemos aprendido a leer y escribir lejos de la perspectiva psicogenética de la lectoescritura, nos encontramos frente a diferentes tipos de apropiaciones. Por un lado sabemos que no será lo mismo la apropiación de la lectoescritura para un niño a la edad esperada por el sistema, que la apropiación de la misma luego de repetencias reiteradas. Por otra parte tampoco será igual la alfabetización de un niño a la edad esperada por el sistema, al cual se le enseña de modo irreflexivo un sistema de código escrito, que el desarrollo de otro sujeto al cual se lo guía y orienta en el desarrollo, evolución y construcción reflexiva de la propia lengua y su escritura.

Cuando los niños de clase media acceden al sistema de educación formal, generalmente se encuentran alfabetizados o a punto de estarlo. Si bien también para este grupo el enfoque psicogenético es considerado hoy el más apropiado para acompañar las hipótesis de los niños, difícilmente (aunque existen fracasos aún en este medio) la utilización de otro enfoque ubique a estos últimos en una situación de fracaso. Mientras que en grupos como los que estudiamos, donde los aprestamientos familiares para la adquisición de la lectoescritura son escasos, un enfoque que tiene en cuenta los saberes preescolares, que parte de la producción oral y la estimula, orientando la reflexión lingüística y metalingüística del niño para que pueda comprender posteriormente la convencionalidad de la escritura, no puede dejar de considerarse como el más apropiado. Sin duda que les está ofreciendo equiparar sus posibilidades de éxito con las del resto de los niños.

En este sentido la intervención didáctica en el aula se convierte en una variable de análisis de suma importancia en el momento de pensar el rendimiento del aprendizaje escolar. La intervención didáctica no tendrá que ver con la elección azarosa de un conjunto de actividades, sino con la opción de un enfoque teórico- metodológico que las guíe.

4. UN PUENTE ENTRE LA TEORÍA Y LA PRACTICA: LA CAPACITACIÓN DOCENTE

4.1. Estado actual de la formación docente

En la formación docente se han priorizado generalmente las materias de contenido específico a enseñar por sobre las materias didáctico-pedagógicas, a pesar de que ambos contenidos debieran estar a la par. Para enseñar matemáticas no sólo es preciso tener un conocimiento completo de la asignatura, sino que es indispensable también aprender cómo se la enseña (didáctica). Los institutos de profesorado tienden más a que el egresado sepa "algo", a que sepa "enseñar algo".

Por otra parte, tradicionalmente, las materias del área pedagógica estuvieron organizadas desde un enfoque teórico que no permitía un análisis crítico de la realidad del aula. En consecuencia, entre los docentes en general, se generó un rechazo hacia toda teoría pedagógica, percibiéndola como pura especulación desligada de lo real. De esta manera la práctica de la enseñanza resultó dominada por la rutina, y los docentes impregnados en ella se hicieron impermeables a toda teoría, reduciéndose su tarea a la ejecución de un modelo didáctico que otros habían elaborado. El docente se fue alejando de la reflexión y de la producción de nuevos conocimientos, conduciendo la enseñanza sin una teoría que la guíe. Este maestro, con escasos instrumentos para poder pensar su hacer, y atrapado por los problemas cotidianos que no le permiten reelaborar y proyectar su tarea, no ha sido formado para pensar el hecho educativo en situaciones diversas, con sujetos diversos. Su misma formación monocultural obstaculiza aún más la posibilidad de resolver hasta los problemas cotidianos.

Las renovaciones científicas producidas en las ciencias del hombre -pedagogía, psicología, antropología, sociología- no han logrado penetrar más que marginalmente en el sistema educativo y sus prácticas, que siguieron atadas en su mayoría a modelos tradicionales. En algunas circunstancias, incluso las nuevas orientaciones son enseñadas con las mismas metodologías tradicionales, de manera tal que pareciera que el docente maneja discursivamente algunos cambios pero no su utilización y su aplicación en el aula. Por ello decimos que es posible y no es difícil un cambio a nivel del discurso pedagógico, pero ello no implica necesariamente un cambio a nivel de la práctica cotidiana. Dichos cambios que hemos denominado discursivos no han pasado más que por adherir mecánicamente a modas y slogans pedagógicos, sin tener claro lo que dichos cambios significan, produciéndose de esta manera prácticas disociadas.

Por otra parte la formación docente monocultural deja un vacío que en la práctica escolar se evidencia como falencia cuando se interactúa con grupos subculturales o con otras etnias. No es posible pensar para la sociedad actual heterogénea y compleja una educación que no contemple la diversidad cultural.

El aprendizaje de discursos teóricos no basta para el autoreconocimiento y para realizar prácticas alternativas. Es necesaria una metodología de formación docente que permita el reconocimiento de las prácticas. Tampoco es suficiente el poder reconocer la práctica, sino que además deberá sumarse el esfuerzo de ir instaurando nuevas prácticas.

En ambos cursos se tuvieron en cuenta las experiencias tanto personales (pre-conceptos), como profesionales (supuestos teóricos subyacentes) de los docentes respecto a la temática de la lectoescritura.

La formación docente que postulamos tiene las siguientes características:

Formación a la medida: entendiéndola como una capacitación que responde a una problemática concreta y que le pertenece al grupo involucrado. Es decir los docentes trabajaron sobre las dificultades en la adquisición de la lectoescritura, a partir de los datos recogidos de sus propios alumnos, y sus características culturales.

Formación continua: considerándola no como una mera actualización de contenidos, sino como una revisión de la formación docente recibida y de una evaluación permanente de su práctica en el aula.

Formación estratégica: entendiéndola como un proceso por medio del cual, partiendo de situaciones problemáticas cotidianas se pueda llegar a la construcción de estrategias didácticas alternativas. De esta manera la capacitación docente no cumple sólo un papel de mayor capacitación, sino que a través de ella se busca la construcción de alternativas institucionales y didácticas que permitan alcanzar soluciones para la problemática estudiada y desde el marco teórico que la guía.

4.2. Antropología para maestros

Los aportes de la antropología constituyen los instrumentos conceptuales indispensables para la formación del maestro intercultural. Sólo puedo interactuar, aceptar al “otro” cuando lo comprendo y valoro, cuando despojado de etnocentrismo puedo “entender” su mundo.

Apreciar lo humano en su totalidad, comprender al hombre como un constructor de culturas y sociedades, únicas por su carácter humano y diversas por sus múltiples plasmaciones, es quizá uno de los conocimientos más completos. Relevar la inmensa gama de lo cultural, las posibilidades de adaptación, creación y recreación tanto en el mundo material como simbólico, permite dimensionar al “otro” como una expresión de las múltiples manifestaciones posibles del hombre que, por lo tanto, enriquece el patrimonio cultural, en general y en particular.

La diversidad cultural implica un estar y relacionarse con el mundo desde distintos ángulos, desde diferentes perspectivas, estas otras perspectivas amplían y enriquecen la propia. La enriquecen al relativizarla, pero también al profundizarla. Mi propia cultura adquiere mayor significación por su confrontación con otras, adquiere otra dimensión cuando además se reflexiona acerca de la historicidad de determinados aspectos culturales, vividos como “eternos”.

Este comprender comprendiéndome, fue una de las experiencias alcanzadas en los cursos de capacitación. Por ejemplo se llega a comprender la vida centrada en el presente de la mayoría de los padres de los alumnos cuando se la compara con la vida orientada hacia el futuro propia de la clase media urbana de nuestra sociedad.

Conceptos tales como cultura, subcultura, cosmovisión, orientación de valor, etnocentrismo, relativismo cultural, entre muchos otros, resultan conceptos fundamentales para ser transferidos al docente que debe actuar en medios multiculturales.

Si bien los conceptos antropológicos son básicos para la formación y reflexión, el desafío de la formación del maestro intercultural es múltiple porque no solo estriba en generar un cambio de apreciación y actitud ante lo “extraño” y “desconocido”, transformándolo en cercano e inteligible, sino también en adecuar el quehacer docente a otros requerimientos y partiendo de otros saberes, muchas veces no reconocidos como tales por la sociedad global.

La primera tarea radica en hacer conscientes a los docentes de la “distancia cultural” teniendo en cuenta que *“los decididores y responsables de la educación frecuentemente no son conscientes de los problemas causados por la diferencia cultural y lingüística en el aula”*¹². Para esto es necesario reflexionar la propia cultura y conocer la del “otro”.

La tarea subsiguiente es la adecuación curricular pues *“las currícula de educación básica son frecuentemente monoculturales, ellas están basados en la historia y creencias de los grupos sociales dominantes. Esta situación puede reforzar los sentimientos de ser discriminados de los alumnos provenientes de minorías discriminadas. Esto también puede contribuir a la perdida de su identidad cultural y a una reducción a la autoestima...”*¹³.

En el documento citado sobre la formación de maestros y la educación multi/intercultural, se señalan otros aspectos para los cuales la antropología proporciona las conceptualizaciones que facilitan la inteligibilidad de la diferencia. Entre otras dificultades se mencionan: la diversidad cultural y lingüística frecuentemente considerada un elemento negativo de la educación; diferentes objetivos educativos por parte de la comunidad, generalmente desconocida por los docentes; diferencias de estructura temporal que puede ser una fuente de incompreensión entre maestros y alumnos; desconocimiento de la reglas de comunicación, como así también de los tabúes de la comunidad de sus alumnos; desinformación con respecto a la comunidad, o estereotipos con respecto a ella; desconocimiento de los saberes tradicionales, lo que permitiría integrarlos en su labor educativa; materiales de enseñanza monoculturales que presentan sólo el modelo étnico y cultural dominantes.

4.3. Actividades de capacitación

A continuación, y como aporte de experiencias que pueden ser de utilidad para quienes actúan en contextos similares, referiremos la acción desarrollada en las actividades de capacitación.

¹²GAGLIARDI, R. *Un modelo integrado para...* o.c. p. 3.

¹³GAGLIARDI, R. *Un modelo integrado para...* o.c. p. 2.

Sabemos que esta acción es una de las múltiples posibles, susceptible de ser ampliada y enriquecida. Para nosotros constituyó un punto de partida importante porque nos permitió llegar a través del maestro, a situaciones concretas de aula y aprendizaje. Resulta el modo más realista de contrastar nuestras hipótesis y de transformar en acción presupuestos teóricos. Queda mucho por hacer, y algunas acciones sistemáticas y generales escapan a nuestro nivel de decisión. Hemos trabajado como ya se ha indicado, con maestros y directivos -directores, vicedirectores y supervisores- a cargo de las escuelas y en ejercicio al frente de alumnos, en escuelas que comparten una serie de problemas comunes: ubicación urbano-marginal; altos porcentajes de repitencia especialmente en los primeros grados -el mayor obstáculo de aprendizaje lo constituye la adquisición de la lecto-escritura-; desgranamiento y deserción; egresados con bajo nivel de aprendizaje.

De las situaciones estudiadas, a través de entrevistas se detectó entre los padres de los alumnos que el objetivo que le asignan principalmente a la escuela es el de brindar “alfabetización” a sus hijos, para una mejor inserción en la sociedad global (“ser alguien”). Por lo tanto, el objetivo principal del curso destinado a los docentes era lograr adecuaciones institucionales y didácticas para responder a las expectativas de la comunidad, respetando la diversidad cultural y haciendo más efectiva la acción escolar.

Desde el enfoque de la educación multi/intercultural se propusieron estrategias para modificar en parte esta situación. Es sólo el comienzo, pero un comienzo prometedor, por lo que deseamos a través de este trabajo, compartir la experiencia.

En los cursos se abarcaron tres áreas diferenciadas pero interrelacionadas, “diversidad cultural y escuela”, “teorías y métodos de enseñanza de la lectoescritura, con especial referencia al enfoque psicogenético” y “expresión sonora”. A partir de su interrelación se explicitaron y elaboraron criterios y estrategias didácticas. La integración de las áreas debía plasmarse en la elaboración de “proyectos operativos” por parte de los docentes.

4.4. Diversidad cultural y escuela

La cultura de la comunidad y su relación con la intervención del docente en el aula.

Se abordó la conceptualización antropológica básica como fundamento para el análisis e interpretación del diagnóstico sociocultural de la comunidad y su relación con la práctica educativa.

El programa se inició con la explicitación de algunos conceptos fundamentales del conocimiento antropológico: cultura, sociedad, etnocentrismo, orientaciones de valor, concepciones de tiempo y espacio, mito, ciencia, magia, relativismo cultural. Se presentaron a los docentes a partir del concepto clave de relativismo cultural, expuesto en el texto de Alfredo Jimenez:

“Ser relativista no supone carecer ni renunciar a los principios y valores que nos son propios, no significa ignorar las enormes diferencias cuantitativas que existen todavía hoy en el mundo; no supone caer en una especie de agnosticismo cultural que conduzca a una crisis interna, a un desapego o indiferencia respecto a lo que es nuestro y de lo que ya no podemos prescindir sin desgarrarnos por dentro. Ser relativista desde la posición de la antropología cultural implica especialmente y sobre todo, aceptar de buen grado la rica y jugosa variedad de la cultura humana representada por un mosaico de culturas; implica, como consecuencia necesaria, sentir un gran respeto por las formas de vida de los demás, y nada puede aumentar más el respeto que el conocimiento mutuo, la introducción en otros mundos culturales con objetividad y hasta con afecto. Ninguna ciencia como la antropología cultural puede llevarnos mejor de la mano en este camino de penetración en otras culturas y en este intento de explicación desde dentro, porque esto es en definitiva el relativismo cultural y la misma esencia de la tarea antropológica.”¹⁴

Su análisis promovió un diálogo que sirvió de elemento introductorio para reelaborar los conceptos y abordar prejuicios vigentes en nuestra sociedad con respecto a determinados sectores.

Para esto se fueron considerando los datos obtenidos en el relevamiento previo acerca de padres, maestros y alumnos. Parte de esta información se presentó en cuadros comparativos que permitieron objetivar la “distancia cultural” y aplicar los conceptos teóricos. Entre ellos, cuáles *relativizar*, lo que no significa una aceptación incondicional sino la comprensión que se logra a través del conocimiento del significado que cumple en determinada cultura un rasgo cultural. Porque *“...para los maestros, la educación intercultural debe incluir una información sobre las culturas no solamente de tipo descriptivo, sino sobre todo de tipo genético y explicativo.”* ... *“Podrían así aparecer muchas similitudes, frente a problemas análogos, en las reacciones colectivas de las comunidades: lo que ayudaría a hacer desaparecer ciertos estereotipos, ciertos complejos de superioridad o de inferioridad de unos y de otros.”¹⁵*

Un relativismo cultural extremo imposibilitaría la educación intercultural, por lo tanto ésta parte de un principio axiomático: *“La dignidad de la persona como fuente de valores que se manifiesta, eso sí, con perfiles propios en cada cultura”*.¹⁶ Pues el concepto de diversidad engloba dos términos correlativos: “diferencia” y “semejanza”.

Esta conceptualización resultó de interés porque permitió su aplicación a situaciones concretas y un re-conocimiento de lo cotidiano. No se estaban “estudiando” conceptos y situaciones abstractas, sino aquellas reconocidas como propias. Esto permitió además profundizar algunos conceptos o vivencias individuales insertándolas en un marco de conocimiento general y llevó a una comprensión de sus significaciones.

Estas significaciones caracterizan el quehacer humano, ya que los seres humanos actúan ante las cosas sobre la base del significado que estas cosas tienen para ellos y esta atribución de significados es un producto de la interacción social.¹⁷

¹⁴JIMENEZ, A. *Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación.* Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid, 1979. p.156.

¹⁵CAMILLERI, C. *Antropología cultural y educación.* UNESCO - OIE, 1985, p.161.

¹⁶GOMEZ VAZQUEZ, G. ¿Es posible una teoría de la educación intercultural? en *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural.* Santos Rego, M. A. Editor. PPU. Univ. de Santiago de Compostela, 1994, p.16.

¹⁷BLUMER, H. *Symbolic Interactionism* Englewood Cliffe, Prentice O. Hall. 1969.

El desarrollo del concepto de *cosmovisión* como “la forma de percibir el *tiempo* revela numerosas tendencias fundamentales de la sociedad y de las clases, grupos e individuos que la componen. El tiempo ocupa un primer plano en la “concepción del mundo”, que caracteriza a tal o cual cultura...”. “*Si es cierto que la cultura es la segunda naturaleza del hombre, no es menos cierto que no podemos entender un tipo de estructura particular e histórica de la personalidad humana, sin haber estudiado las formas de percibir el tiempo inherentes a cada cultura*”.¹⁸

Por lo tanto “... *parece oportuno captar el fundamento último de la diversidad de ritmos de vida, el pensamiento y la acción, puesto que esa diversidad solamente representa un obstáculo para la comprensión cuando su razón de ser permanece oculta*”.¹⁹

Se analizó la *orientación en el tiempo* de la acción humana. La orientación que prevalece entre las maestras y que la escuela transmite como institución, es la de una acción en el tiempo orientada hacia el futuro, mientras que entre los padres y alumnos se orienta hacia el presente. Estas *concepciones diversas del tiempo*, unidas a la *concepción de naturaleza humana* (educabilidad, destino prefijado, etc.) con una visión más fatalista por parte de los padres, permitió el abordaje de la “buena o mala suerte”, de las supersticiones y cábalas y, subsecuentemente, del *tiempo y espacio cerrado* que le otorgan significación y potencial efectividad, conservar objetos o reiterar acciones y situaciones, aún aquellas que la primera vez fueron casuales, para obtener nuevamente los mismos resultados, en una suerte de “eterno retorno”.

Esto develó la causa de determinados comportamientos y actitudes, presentes en la mayoría de los seres humanos, con mayor o menor preponderancia en relación con determinadas circunstancias sociohistóricas y culturales. Pues “...el tiempo lineal es una de las formas posibles del tiempo social, que solamente se impuso, en cuanto sistema único de recuento, en la región cultural europea”.

Se resignificaron con respecto a la concepción del tiempo prácticas vigentes en cuanto al festejo de determinados acontecimientos, de determinados hitos o fechas personales, sociales, religiosas. Se rescató el porqué de estas prácticas y la visión del tiempo que implican, la relación entre mito y rito.

Este tratamiento del “tiempo” como concepto cultural, permitió comprender que “...*el tiempo social no comporta solamente una diferencia entre las diversas culturas y sociedades, sino diferencias, también, dentro de cada sistema socio-cultural, en función de una estructura interna*”.... “*En otros términos, existe siempre en la sociedad, no un tiempo cualquiera, único y “monolítico”, sino toda una gama de ritmos sociales condicionados por las leyes de los diferentes procesos y por la naturaleza de los diversos grupos humanos*”.²⁰

¹⁸GURVITCH, A. Y. El tiempo como problema de historia cultural. En “*Las Culturas y el Tiempo*” Ricouer, R. , Larre, C. et al.. 1979. UNESCO, Sígueme. Salamanca, p. 268 y 260.

¹⁹RICOUER, R., LARRE, C. et al Prólogo en “*Las Culturas y el Tiempo*”, o.c. p. 9.

²⁰GURVITCH, A. Y. *El tiempo como...* o.c. p. 274.

Conocer *los valores* vigentes entre los padres acerca de las cosas más importantes en la vida de una persona entre las que no prevalece el “éxito social”, sino el aspecto personal (“ser buena persona”, “ejemplo para los hijos”), como así también la valoración y expectativas con respecto a la escuela, sirvieron para revisar el prejuicio acerca de que a “estos padres no les interesa la escuela”. Esto permitió entender otros puntos de vista con respecto a los “logros personales”, como así también la complejidad de las realidades socioculturales, sin caer en simplificaciones, que conllevan estereotipos.

En el caso analizado confluyen en la apreciación de la escuela una jerarquía de valores particular, con un escaso conocimiento del mundo escolar por parte de los padres de los alumnos, que han tenido en su gran mayoría una escolarización incompleta y casi olvidada que sólo abarcó 3 o 4 años de su niñez. Por lo que la función escolar se considera importante, pero está desdibujada en su aplicación real. Este reconocimiento permitió, entre otras acciones, implementar estrategias institucionales con respecto a la explicitación de normas y usos escolares que, por parecer obvios a docentes y directivos, eran considerados conocidos y compartidos por los padres.

El estudio de la familia, visualizada por las maestras como “desorganizada” cuando en realidad responde a otro tipo de organización, llevó al abordaje de los diversos modos de *organización familiar*. La familia extensa, matrifocal, el rol de los hermanos de la madre (tíos), la poligamia y la monogamia, el cambio y la permanencia en la organización familiar actual en nuestra sociedad, la familia “post-moderna”, constituyeron conceptos que se abordaron a partir de la reconceptualización de experiencias de vida. Y permitieron caracterizar a las familias de los alumnos como “organizadas” preponderantemente en torno a la madre, que muchas veces asume la responsabilidad económica del mantenimiento del hogar, al que contribuye también en el cuidado de los hijos la abuela materna.

Acercas de la valoración y el trato que se le da a los niños, aparecieron contrapuestas diversas representaciones de la infancia, por lo que se desarrolló el tema de la socialización primaria, los roles asignados al niño y sobre todo, por ser un elemento que acentúa la distancia cultural entre la escuela y la comunidad, la edad apropiada para realizar determinadas conductas sociales: para asumir responsabilidades en tareas de la casa, en el cuidado de hermanos; para la inserción laboral, iniciación sexual, maternidad y matrimonio. La valoración y el respeto a la infancia como una etapa propia del niño, que debe ser vivida plenamente en sí, aislada de los requerimientos, preocupaciones y obligaciones del mundo adulto, es un concepto relativamente nuevo en la sociedad occidental. En las sociedades tradicionales, incluida la nuestra, hasta las primeras décadas del siglo XX, el niño se incorporaba a las tareas familiares (quehaceres domésticos, trabajo en el campo, ayuda en el comercio, etc.) con determinadas obligaciones y responsabilidades. Era considerado un miembro más del grupo familiar al que también competía el mantenimiento económico y social del mismo y por lo tanto partícipe en la mayoría de los casos de los problemas familiares. Esta concepción parece estar aún vigente en muchos de los padres entrevistados.

Por el contrario entre los docentes y desde la escuela como institución se visualiza al niño como un ser que debe ser “protegido” de las cargas del mundo adulto. Esta concepción ha llevado, en una práctica exagerada de sus principios, a que los niños, especialmente los de clase media urbana, sean muy dependientes de sus padres u otros adultos para todos los aspectos referidos a sus necesidades cotidianas, y que su única y exclusiva ocupación deba ser el cumplimiento escolar, para el cual también cuenta con el apoyo familiar.

Esta diversidad de concepto con respecto a la niñez y por ende al rol del niño es quizá una de las más acentuadas y por lo tanto configuradora de la “distancia” o “discontinuidad” cultural entre familia y escuela.

En este *enfoque sociohistórico*, se analizó también la denominada “sexualidad temprana”, aspecto que ha ido cambiando en la sociedad occidental urbana.. En un pasado no muy lejano respondía a modelos muy similares con los hoy vigentes en los sectores en estudio. Por ejemplo, lo que actualmente es visto como iniciación sexual “temprana”, maternidad y matrimonio, en realidad en estos sectores urbano-marginales responde a los tiempos biológicos y a una concepción más tradicional de los roles genéricos. Esta concepción es compartida por muchas otras sociedades y se contrapone a la adolescencia prolongada, el matrimonio y la maternidad “tardías” que regían hace una o dos generaciones atrás en los sectores urbanos de clase media.

En síntesis se trató de transmitir a los maestros que *“la finalidad de la antropología consiste en ampliar el universo del discurso humano”*. *“Comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad.”*²¹

4.5. Teorías y métodos de enseñanza de la lectoescritura, con especial referencia al enfoque psicogenético

La tarea se organizó a partir de las conclusiones del instrumento diagnóstico sobre las posibilidades y limitaciones ante una situación de lectoescritura. que ya se ha reseñado.

El relevamiento de los problemas de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura mostró también en estos casos que es el área en la que se encuentra la mayor dificultad por parte de maestros y alumnos, dificultad acentuada por el momento educativo que se está viviendo en el país, un momento de cambio. Esta problemática resalta más aún en los establecimientos cuya matrícula está compuesta por alumnos que responden a otras pautas culturales, por lo que reflexionar sobre dicha problemática en estos contextos se torna indispensable.

El cambio mencionado no sólo está generado por la nueva ley de educación, sino también por la búsqueda por parte de los docentes de nuevos métodos de enseñanza. El aspecto positivo lo constituye la renovación que esto implica, la adopción de corrientes constructivistas como orientación teórica y el diseño de "proyectos operativos" como herramienta de planificación. Sin embargo en muchos casos estos cambios dejan espacios vacíos pues se desechan los viejos modelos pero todavía el docente no se ha apropiado acabadamente del nuevo. Esto se evidencia con mayor énfasis en los métodos de enseñanza de la lectoescritura, con la aplicación del enfoque psicogenético.

²¹GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona, 1995 p. 27.

Toda mejora de la educación en contextos multiculturales comienza con la comprensión de los responsables acerca de las dificultades de los alumnos. Será necesario pues, "...formar a los docentes en los métodos para analizar las concepciones y los obstáculos al aprendizaje de los alumnos, y aumentar su capacidad para adaptar la enseñanza de acuerdo con esta información". En este sentido la tarea del docente apuntará a "...seleccionar, evaluar y adaptar los métodos de enseñanza apropiados para ayudar a los alumnos a superar sus principales obstáculos al aprendizaje." ²²

En este curso nos proponíamos en primer lugar, reflexionar conjuntamente con los docentes sobre los datos obtenidos a través del trabajo diagnóstico realizado; por otra parte, revisar los supuestos teóricos subyacentes de los métodos tradicionales de la enseñanza de la lectoescritura, como así también brindar instrumentos técnico-pedagógicos que posibiliten al docente revisar y reflexionar sobre su propia práctica y buscar estrategias didácticas apropiadas al contexto sociocultural y a la especificidad de cada situación de aula.

Entre los contenidos desarrollados se tuvieron en cuenta: resultados de la investigación, teorías del aprendizaje, métodos tradicionales en la enseñanza de la lectoescritura y fundamentos teóricos del enfoque psicogenético y enseñanza de la lectoescritura.

Síntesis de los encuadres teóricos desarrollados

Los resultados de la investigación, revelaban con claridad un mejor rendimiento y resultados de aprendizaje en aquellos niños que abordaban el aprendizaje de la lectoescritura mediante la enseñanza desde un enfoque psicogenético. Pero esta conclusión no fue expuesta de esta manera a priori ante los docentes. Se mostraron los datos y comenzamos a trabajar desarrollando la parte teórica que proporcionaría instrumentos para leer significativamente los datos presentados.

La enseñanza pensada desde el sujeto que aprende

Comenzamos por analizar la relación entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Comúnmente se habla de proceso de enseñanza-aprendizaje como si fuera un proceso indiferenciado. A los fines de la comprensión de ambos procesos esto no es erróneo, ya que en la práctica educativa misma se dan de manera recíproca e integrada entre educando-educador y es muy difícil determinar hasta donde cada uno de ellos aprende y cada uno de ellos enseña. Pero a los fines teóricos debemos hablar de proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje.

Existen dos disciplinas científicas que estudian cada objeto en particular, y que se hacen cargo más específicamente de cada uno de los procesos sin perder de vista la relación estrecha entre ambos: la *pedagogía* por un lado y la *psicología* por el otro. Todo aquel que enseña debe preguntarse primeramente: *¿cómo aprende el sujeto?* para sobre esta base preguntarse: *¿cómo enseñar a ese sujeto?* Ese *cómo enseñar* no es otra cosa que la *didáctica* misma. El sistema o modelo de enseñanza es objeto de estudio de la pedagogía mientras que del proceso de aprendizaje da cuenta la psicología. Esto no implica que ambos conceptos estén desligados en la práctica. Sencillamente los diferenciamos para poder establecer qué tipo de relación guardan entre sí.

²²GAGLIARDI, R. *Un modelo integrado para...* o.c. p. 9-10.

Para poder determinar cómo va a enseñar, la pedagogía necesita recurrir a la psicología y recibir sus aportes acerca de cómo aprende el sujeto. Según la concepción de aprendizaje que adopte determinará cómo enseñar, y de acuerdo a cómo enseñe voy a contribuir a la construcción de una determinada modalidad de aprendizaje en el sujeto. Esto nos da cuenta de la relación estrecha y condicionante entre ambos conceptos.

Nos pareció oportuno realizar esta aclaración conceptual antes de comenzar a desarrollar *las teorías del aprendizaje*, con el propósito de que los docentes tomaran conciencia de que detrás de toda tarea de enseñanza se encuentra una teoría de aprendizaje y, más que una determinada forma de enseñar, una determinada forma de aprender.

Revisión sobre las principales teorías del aprendizaje

De las teorías del aprendizaje revisamos tres grandes líneas: las teorías del condicionamiento (Watson, Skinner), la teoría genético-cognitiva (Piaget) y la teoría genético-dialéctica o sociocultural (Vygotski). Se desarrollaron más en profundidad las dos últimas.

Con respecto a la teoría genético-cognitiva desarrollamos el aprendizaje como construcción, las invariantes funcionales, lo heredado y lo adquirido, entre otros conceptos. Con respecto a la teoría sociocultural abordamos la naturaleza social del conocimiento, la doble formación de los conceptos, desarrollo, pensamiento, lenguaje, como conceptos principales.

Prácticas tradicionales de la enseñanza de la lectoescritura

Los métodos tradicionales de la enseñanza de la lectoescritura, se encuentran divididos para su análisis en sintéticos y analíticos.

Los métodos sintéticos parten de los elementos menores del texto y a su vez se subdividen en dos: *alfabético*, cuya unidad mínima a enseñar es la letra, y *fonético*, cuya unidad mínima es el fonema. Este último método, influenciado por el desarrollo de la lingüística, ha sido el más utilizado en nuestro país. Ambos suponen una correspondencia directa entre lo oral y lo escrito, entre sonido y grafía, cuyo proceso propone "ir de la parte al todo".

En el método fonético se parte de lo oral, asociando el fonema con la representación gráfica correspondiente. Es necesario tener en cuenta la correcta pronunciación para evitar confusiones entre fonemas, la presentación separada de las grafías de forma próxima para evitar confusiones y no presentar un nuevo fonema-grafema hasta que no esté fijado el anterior. Leer es decodificar lo escrito en sonido. Este es el método que tuvo -y aún tiene, aunque en menor medida- mayor vigencia en nuestro medio, y que comúnmente se denomina de la "palabra generadora".

El aprendizaje de la lectura tiene tres momentos: 1º lectura mecánica, 2º lectura comprensiva y 3º lectura expresiva.

Decroly reacciona contra los postulados de los métodos sintéticos: "Las visiones de conjunto preceden al análisis en el espíritu infantil". Sostiene que la lectura es un acto global, lo previo es el reconocimiento global de palabras u oraciones, el análisis de los componentes es una tarea posterior. La lectura es una tarea ideovisual, por lo que se debe comenzar por imágenes significativas.

"No importa cual sea la dificultad auditiva porque la lectura es una tarea visual... La vista proporciona nociones más numerosas y más precisas que el oído, es pues más útil al niño que al oído... El ojo y los centros nerviosos en relación con él y con los músculos que permiten los movimientos del ojo son los que constituyen los órganos principales de la tarea de la lectura".²³

Ambos métodos sintéticos constituyen dos estrategias de enseñanza que provocan aprendizajes de tipo perceptivos, y se diferencian justamente en el tipo de estrategia utilizada, auditiva para unos y visual para otros. Algunos docentes utilizaban estas dos estrategias como un método mixto, pero aún así ninguna de estas estrategias contempla el aprendizaje de la lectura y de la escritura como un aprendizaje de conceptos.

Ambos métodos descuidan tres cuestiones fundamentales: la competencia lingüística del niño, sus capacidades cognitivas y el contexto sociocultural en el que se desarrollan. Los dos métodos anteriores consideran que el niño al llegar a la escuela comienza de cero, sin ningún conocimiento previo. Siguiendo los conceptos de Chomsky, el hecho de que el niño aún no tenga un desempeño convencionalmente "correcto", no significa que no sea competente.

Enfoque psicogenético de la lectoescritura

Existe un consenso generalizado con respecto al impacto que ha provocado la teoría sociocultural de la psicología sobre la importancia del medio social en la educación, como resultado de la diferencia que estableció Vygotski entre los procesos psicológicos superiores, humanos, de origen social. Con esta idea nos alejamos de la concepción de un niño arquetípico universal, que evoluciona y aprende solo, en un ambiente vacío de cultura y al margen de las relaciones sociales de su medio.

Desde el enfoque psicogenético *"...tanto la escritura como la lectura son consideradas dos prácticas culturales, debemos pensar en estas tareas del hombre como dos procesos históricos que han sufrido una evolución".²⁴*

Los números romanos, por ejemplo, son letras con valor numérico. En la tradición hebrea las letras servían para representar números. *"En Europa la introducción de signos especiales para los números es sumamente tardía, su utilización se generaliza recién en los siglos XIII y XIV después que la adoptan los matemáticos y comerciantes florentinos".²⁵*

El lenguaje escrito es producto de una historia cultural y no un resultado de la evolución biológica. La lectoescritura es una práctica cultural, está inserta en la vida de cada niño y su grupo o familia de un modo particular. La lectoescritura implica la interacción de las personas con la palabra escrita, pero existen diferentes maneras de estar alfabetizado.

²³DECROLY y BOON, G. *Iniciación al Método Decroly. Ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Losada, Buenos Aires, s/f.

²⁴ANDERSON, A. y TEALE, N. La lectoescritura como práctica cultural, en FERREIRO, E. y PALACIO, G., M. (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1986, p. 272.

²⁵FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1988, p. 70.

En cada sociedad las coyunturas históricas varían y con ellas el contenido de la lectoescritura y su significación social dentro del grupo. La lectura y la escritura ocupan diferentes lugares en la organización social de las culturas contemporáneas. Con esto queremos señalar que existen diferencias en la forma en que el lenguaje escrito entra en la vida social de la comunidad.

La lectoescritura sólo puede entenderse cabalmente cuando se toma en cuenta el contexto socio-cultural, dentro del cual el lenguaje escrito es utilizado.

"El desarrollo de la habilidad para leer y escribir implica el aprendizaje en la manera de participar en un conjunto organizado de prácticas que incluyen la utilización de materiales escritos como aspectos de las actividades particulares".²⁶

En nuestra sociedad occidental urbana la escritura forma parte de nuestro mundo social, es un elemento omnipresente del paisaje urbano, su presencia se impone al niño. La influencia de los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, y de los sistemas de comercialización apoyados en la publicidad oral y escrita, con logos de marcas nacionales e internacionales, marcas y etiquetas en todos los productos de consumo, carteles comerciales, entre otros recursos, hacen de la lectoescritura una práctica cultural.

El niño, antes de la edad escolar, trata de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, construye su propia gramática. *"El niño se acerca a la escritura como una etapa natural de su desarrollo y no como un entrenamiento desde afuera".²⁷*

Esta nueva concepción sobre la lectoescritura surge en la Argentina como trabajo de investigación de un grupo de docentes de la UBA, entre 1974 y 1976. Como parte de su tarea, dicho grupo -conformado por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Susana Fernández, Ana María Kauffman, Alicia Lenci y Liliana Tolchinsky- realizó un trabajo experimental. El objeto de dicho trabajo fue estudiar el proceso de construcción de los conocimientos en el dominio de la lengua escrita, a partir de:

- a) La identificación de los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la escritura.
- b) La comprensión de la naturaleza de las hipótesis infantiles.
- c) El descubrimiento del tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar.

Idearon situaciones experimentales donde el niño pusiera en evidencia la escritura tal como él la ve, la lectura tal como él la entiende y los problemas tal como él se los plantea. Los resultados de la investigación proporcionaron dos indicios: el proceso de aprendizaje del niño puede ir por vías insospechadas para el docente, y ningún niño, incluso los pertenecientes a los sectores urbano-marginales, comienza desde cero en primer grado.

²⁶ANDERSON, A. y TEALE, N. *La lectoescritura...* o.c. p. 276.

²⁷VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Barcelona, 1988, p. 177.

Esta investigación dejó en claro que el niño comienza el aprendizaje de la lectoescritura cuando el lenguaje escrito pasa a ser objeto de su atención y no es coincidente con el comienzo de la enseñanza formal de la lectoescritura. Hasta hace poco se consideraba el momento adecuado para ello -y aún hoy algunos lo consideran así- el comienzo de la escolaridad primaria.

El niño interactúa con el lenguaje escrito que se encuentra en su medio desde mucho antes del comienzo de su escolaridad formal. El equipo de investigación de Ferreiro, del que antes hicimos mención, debió retroceder hasta los tres años de edad para buscar hipótesis con respecto a la lengua escrita. Esto no significa que los niños lleguen alfabetizados a la escuela, pero sí que los niños han realizado, en mayor o en menor medida, reflexiones acerca de la lengua escrita. Y que por tanto ha llegado el momento de orientar dicha reflexión, mostrando las convenciones y las regulaciones que tiene nuestra escritura y que es justamente lo que le da valor social. Será válido comenzar por las hipótesis, por las preguntas del niño para llegar a entender la escritura como una convención. Se pasará de expresiones tales como: ".acá dice....." a "¿con cuál va.....?" o "¿con cuál se escribe?" Pareciera que el niño pequeño supiera que sus primeras escrituras son para sí, y que no son convencionales por lo que ve la necesidad de explicarlas cuando las muestra a otro. Posteriormente este niño sospecha una regularidad en la escritura, como ya la ha descubierto en el habla, y se propone comprenderla y apropiarse de ella.

Sin embargo cuando el niño llega a la escuela estos procesos no siempre son tenidos en cuenta. *"Se les ha enseñado a los niños a trazar letras y formar palabras, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito..." " Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la escritura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal..." "A los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras..."*.²⁸

En 1929 Luria, por iniciativa de Vygotski, investiga las raíces de los procesos de escritura y aconseja a los maestros que se apoyen en ese conocimiento para enseñar a escribir a sus alumnos.

Ahora bien, desde esta nueva perspectiva ¿cómo se concibe la escritura y la lectura?

La escritura no es sólo una función psicomotriz, como se supone en el aprendizaje tradicional, ni es un aprendizaje simplemente perceptivo, como se supone desde los métodos tradicionales. La lectura es mucho más que un acto decodificador de signos lingüísticos, es un proceso en el cual se recupera el significado de la lengua escrita. Entendamos el aprendizaje de la lectura como un cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor del objeto cultural que es la escritura, y ambos procesos comienzan antes de la llegada del niño a la escuela. La falta de atención hacia el saber que traen los niños acentúa el fracaso escolar. Muchas veces los docentes piensan que el niño no está maduro, que es desatento, pero lo que sucede es que sus inquietudes son otras y distintas a las respuestas que la maestra le quiere dar. Sin embargo, las preguntas que el niño plantea no son otras que las que se ha planteado a lo largo de la historia toda la humanidad.

Podemos concluir que la educación formal debe proporcionar nuevos instrumentos que atiendan a una sistematización del conocimiento poseído por el niño, dentro de los contextos para su empleo.

²⁸ VYGOTSKI, L.S. *El desarrollo...* o.c. p. 178.

Rol y desempeño docente desde una perspectiva psicogenética en la enseñanza de la lectoescritura.

Desde nuestra situación de adultos podríamos decir que el objetivo básico de la instrucción es el desarrollo de las habilidades cognitivas-lingüísticas. El niño, lejos de imaginar este objetivo, podrá encontrar significado al aprendizaje de la lectoescritura cuando encuentre una relación estrecha entre este objeto formal y sus preconceptos cotidianos. Dicha relación se puede entablar mostrando didácticamente al niño que la escritura puede ampliar y mejorar sus actividades, sus juegos, sus dibujos, sus relatos....

Ahora bien, ¿qué lugar ocupa el docente en la relación interactiva entre el niño y la escritura? Según Piaget el docente debe ayudar al educando a construir su propio conocimiento, guiándolo a través de la experiencia y, a la vez, brindarle una atmósfera de autoconfianza, reduciendo su nivel de autoridad en la medida de lo posible, respetando errores y estrategias propias de aprendizaje.

Para Vygotski el docente debe desempeñar dos papeles, directivo e inductor, pero en momentos distintos. Es directivo en cuanto crea un sistema de apoyo, al que Bruner ha denominado "andamiaje", por donde transitan los alumnos. Posteriormente, con los avances del alumno en la adquisición o internalización del contenido, su participación se va reduciendo hasta el nivel de un simple "espectador empático". El maestro debe ser un experto que guíe y mediatice los saberes. Debe enseñar en un contexto de interacción, negociando significados.

De acuerdo con Goodman²⁹ creemos que el maestro llena distintos roles a lo largo del proceso de aprendizaje, iniciador, observador, mediador, liberador...

El maestro no puede ser pasivo, debe crear un contexto donde estimula a sus alumnos creando situaciones para que se expongan, se manifiesten. El docente debe saber lo que sus alumnos saben, explorar y conocer la etapa de desarrollo de sus alumnos, observar zonas de desarrollo próximo y estar alerta ante las situaciones emergentes. El educador se encuentra presente en los conflictos socio-cognitivos de sus alumnos, apoyando las fuerzas de invención y mostrando las fuerzas de convención. Media haciendo preguntas, ofreciendo sugerencias, señalando contradicciones y proporcionando la información que se le solicita. Libera en el sentido en que el maestro comparte con el alumno el control del aprendizaje, deja que el alumno experimente, que corra riesgos, que se sienta capaz. Libera en la medida que otorga poder al niño al acercarlo al saber.

Estrategias didácticas

El desempeño lingüístico del niño, tomado como punto de partida en la intervención didáctica puede llevarle a adquirir competencias lingüísticas esperadas. Una vez identificado dicho desempeño, la escuela podrá partir de la compatibilización de estos diversos saberes para la iniciación del aprendizaje formal, con su adecuación institucional y didáctica.

²⁹GOODMAN, Y. y GOODMAN, K. Vygotski desde la perspectiva del lenguaje total, en *Vygotski y la Educación*. Aique, Buenos Aires, 1993.

Al diseñar estrategias didácticas el maestro podrá tener en cuenta tres etapas en el planeamiento de la enseñanza. A través de un ejemplo de *aprendizaje de la lectoescritura* las describimos a continuación. Cabe aclarar que estas etapas pueden pensarse para desarrollar contenidos en otras áreas y con otras temáticas. El área lengua, el recurso del nombre propio y las actividades que aquí presentamos deben ser consideradas sólo a modo de ejemplo.

a) Etapa exploratoria :

En esta primera etapa el docente deberá poner en diálogo la cultura escolar, es decir decir aquello que la escuela espera lograr en el niño, con la cultura comunitaria, es decir aquellos saberes de los cuales el niño es portador y que refieren al conjunto de saberes de su grupo de pertenencia.

En este caso el docente puede preguntarse en relación al grupo de niños: ¿qué expresan oralmente? ¿qué dibujan? ¿qué leen? ¿qué escriben?

Esta primera etapa debe prestar especial atención a la reflexión sobre la lengua, es decir al desarrollo de la conciencia léxica y fonológica. La oralidad debería ser la primera preocupación o más bien ocupación para la enseñanza de la lengua escrita

Si tomamos el nombre propio como punto de partida para el aprendizaje formal de la lectoescritura, entre algunas de las actividades posibles en esta etapa, podríamos proponerle a los niños:

- expresar oralmente su nombre
- expresar oralmente el nombre de sus compañeros
- ponerle música a su nombre, y al de sus compañeros.
- inventar una canción con todos los nombres.
- dibujarse a sí mismos.
- escribir como puedan su nombre, al lado del dibujo
- observar los nombres escritos de los compañeros e indicar a quienes pertenecen.

Al finalizar esta etapa el docente contará con un diagnóstico al menos global acerca del saber de sus alumnos, lo que se constituirá en punto de partida para la reflexión, e incorporación de nuevos conocimientos.

b) Etapa reflexiva:

En una segunda etapa, y teniendo en cuenta los datos recabados en la primera, el docente realizará un trabajo de adecuación didáctica de la cultura escolar a la cultura comunitaria. Lo que equivale a decir que organizará los conocimientos a enseñar en función de los saberes previos con los que cuenta el niño.

El docente se preguntará: ¿cómo hablan? ¿cómo leen? ¿cómo escriben? para luego diseñar situaciones de enseñanza que le permitan al niño contrastar sus saberes, permitiendo el conflicto cognitivo en el desempeño lingüístico del niño.

Siguiendo el ejemplo tomado en la etapa anterior, el maestro podrá proponer a sus alumnos:

- buscar sonidos iguales entre su nombre y el de sus compañeros
- discutir acerca de sonidos diferentes que los niños le atribuyen a nombres iguales
- trabajar con los nombres que suenan parecido pero que no suenan igual
- discutir acerca de lecturas diferentes que los niños realizan de un mismo nombre
- discutir acerca de escrituras diferentes que los niños realizan de un mismo nombre
- comparar el nombre escrito por la maestra, con el nombre escrito por el niño, buscar similitudes y diferencias

c) Etapa de sistematización y formalización:

Finalmente el docente como representante social del código escrito convencional en el aula se ubicará en el rol de mediador de saberes entre la cultura comunitaria y la cultura escolar. Esta etapa requiere del diseño de actividades de enseñanza que impliquen interacción e integración de los saberes particulares del grupo del que el niño es portador y de aquellos saberes legitimados y convenidos en el seno de la sociedad global.

En el caso de la lectoescritura, el docente mostrará: ¿cómo se lee? ¿cómo y con cuál se escribe?, respetando la naturaleza alfabética del sistema y las diferentes convenciones que regulan dicho sistema -gramática, ortografía, etc.-, como así también rescatando y valorando los fonemas regionales.

En esta última etapa el docente acercará a los niños a las siguientes actividades:

- observar el alfabeto y reunir en grupos aquellas letras que suenan iguales, luego aquellas que suenan muy diferentes, y por último aquellas que suenan muy parecido
- buscar la letra, o las letras, por la cual un nombre difiere en su sonido respecto de otro
- observar diferentes tipos de pronunciación de un mismo nombre en diferentes regiones
- observar los diferentes tipos de pronunciación de algunas letras en diferentes regiones
- observar el alfabeto y reunir en un grupo aquellas letras que según las regiones difieren en su pronunciación
- observar qué lugar ocupa en el alfabeto la letra inicial de su nombre

- reconocer y separar entre todas las letras del alfabeto las letras de su nombre
- presentar el nombre propio en diferentes tipos de escritura: mayúscula, minúscula, imprenta, cursiva
- observar y comparar un nombre propio escrito por la maestra con un nombre escrito en minúscula por un niño y comentar reglas de convención: ortografía
- observar las diferentes escrituras que puede tener un mismo nombre en nuestro idioma
- observar las diferentes pronunciaciones y escrituras que tiene su propio nombre en diferentes idiomas
- investigar y analizar el significado de los nombres
- observar el uso más frecuente de determinados nombres en los diferentes grupos, y buscar los orígenes culturales de estos usos

Las actividades arriba planteadas a modo de ejemplo no pretenden de modo alguno agotar las posibilidades en cada una de las etapas descritas, ni tampoco deben ser realizadas en su totalidad con un mismo grupo de alumnos y para un mismo nivel. Deberán ser seleccionadas y graduadas según corresponda.

A continuación sugerimos a los docentes algunas estrategias con las cuales pueden diseñar actividades para el aula. Las mismas constituyen a nuestro entender recursos altamente aprovechables, no sólo para pensar actividades para la iniciación sino también para el desarrollo de la lectoescritura. Se pueden elaborar, a partir de los mismos, diferentes y variadas actividades de aprendizaje, pudiendo ser adaptadas cada una de ellas para otras áreas de conocimiento, como las ciencias sociales, matemática, ciencias naturales, etc.

Origen e Historia de la Escritura

El enunciado de esta estrategia nos está señalando el enfoque antropológico que sostenemos respecto a este objeto, la escritura. Esta perspectiva sociocultural ya ha sido desarrollada en el apartado “Enfoque psicogenético de la lectoescritura”. Aquí solo pretendemos sugerir algunas actividades de aula que pueden derivarse del mismo.

En primer lugar puede resultar curioso para nuestros alumnos descubrir que la escritura tal como la conocemos en nuestros días es relativamente reciente respecto a la existencia humana y tal vez las siguientes preguntas ¿desde cuándo existe la escritura? o ¿desde cuando escribe el hombre? ¿cómo comienza a escribir? o para los más pequeños, ¿quién es el primero que enseña a escribir? ¿en qué lugar del mundo comienza la escritura? ¿cómo imaginan que escribía el hombre? se conviertan en interesantes disparadores de pequeños trabajos de investigación e imaginación sobre el origen e historia de la escritura.

Puede resultar interesante tomar los dibujos de los niños y trabajarlos a modo de pictogramas e ideogramas intentando mostrar la evolución de la escritura hasta llegar a la construcción de nuestro sistema de escritura, el alfabeto. Es decir recorrer con los alumnos la historia de la escritura.

Por otra parte se pueden trabajar sistemas ideográficos o pictográficos presentes en nuestra sociedad actual, tales como las señales de tránsito, los íconos informáticos, los dibujos de los signos del zodiaco occidental u oriental. Los alumnos podrán construir mensajes con los íconos de la computadora o proponer íconos sustitutos.

En relación con la expresión plástica se puede trabajar la evolución de los medios tecnológicos que fueron soporte en la evolución de la escritura. Las preguntas disparadoras en este sentido podrían ser ¿dónde escribimos en la actualidad? ¿cuándo comienza el hombre a escribir sobre una máquina? ¿cuándo comienza a escribir sobre papel? ¿sobre qué materiales escribía el hombre antes? Y de este modo trabajar los diferentes soportes de escritura: hojas, piedra, papel, arcilla, corteza de árbol, madera, caracoles, arena, desarrollando el modo de utilización de los mismos, las culturas que los utilizaban, por qué algunos de ellos dejaron de utilizarse, cuáles se siguen utilizando en la actualidad, de qué modo y para qué actividades sociales.

El dibujo

En un primer momento, así como lo fue en su origen para el hombre, para muchos niños escribir es igual a dibujar o modelar. Por lo que esta estrategia en estrecha relación con la anterior requiere especial importancia en la iniciación de la lectoescritura.

El dibujo en este sentido es considerado como prehistoria de la escritura. Al llegar a la escuela, éste es un medio gráfico de expresión que los niños poseen. Y para algunos niños, sólo el único. Por lo anteriormente expresado el dibujo no puede ser considerado como mera ilustración de lo que el niño dice o escribe sino un objeto de conocimiento del niño con identidad y relevancia propia.

Desde este encuadre consideramos que cuando el niño dibuja, está escribiendo y esta forma de escritura es punto de partida indiscutible en el camino hacia la comprensión del código convencional.

El dibujo debe considerarse como un recurso de exploración y experimentación lúdica del medio gráfico. Será necesario trabajar intencionalmente con el dibujo, a través del cual se puede narrar, describir, representar gráficamente la lengua (iconización). Esta representación -de otra naturaleza que no es la propia del sistema alfabético, pero que no por ello deja de ser un sistema de representación- cuenta con la ventaja de que, como ya hemos dicho, el niño ya la posee. Respecto a los íconos, tan utilizados en la tecnología actual, constituyen en primer lugar un signo. Siguiendo a Peirce, todo signo es el sustituto de algo, a lo que denomina su objeto.

El ícono como un tipo de signo, refiere al objeto y transfiere al interpretante la posibilidad de que una determinada forma exista en tal objeto. Para reproducir el objeto se selecciona una forma gráfica, o una forma acústica, o una forma táctil. La forma podrá pertenecer o no al mismo objeto que quiere sustituirse, podrá conservar semejanza o no con determinados aspectos de dicho objeto, o bien se desligará de toda relación física o intelectual, debiendo pautarse una convención establecida. Como ejemplo de estos signos icónicos establecidos en nuestra sociedad podemos pensar en las señales de tránsito.

Por otra parte podemos considerar que el niño aún no diferencia texto de objeto, es decir dibujo y escritura alfabética. Trabaja con íconos, esto podemos observarlo cuando un niño muestra un dibujo (objeto) y expresa: "ahí dice....." y enuncia una oración.

Consecuentemente el docente podrá trabajar con los signos icónicos que produce el niño y, a la vez, le brindará instrumentos para ser un intérprete competente en una sociedad en donde los íconos, especialmente a través de la informática, vienen ocupando un importante lugar.

La diversidad cultural de la lengua y la escritura

Realizar un enfoque antropológico del lenguaje y la escritura, implica reconocer la diversidad dentro de este objeto. Es decir reconocer diferentes sistemas de comunicación y escritura, no sólo los pertenecientes a otras culturas, sino dentro de una misma cultura o dentro de la compleja sociedad actual en la cual coexisten diferentes referentes culturales.

Partiendo de lo más cercano podemos inducir a los niños a la búsqueda de diferentes sistemas de escritura y/o lengua en su ciudad, en su provincia, en el país hasta llegar a otras culturas en el mundo.

En este sentido se trabajarán diferentes tipos de escritura en relación a la lengua y al grupo de origen: aborígenes, inmigrantes, extranjeros y en relación a algún sub-grupo social diferente tales como ciegos, mudos, etc.

A nivel de actividades de aula se puede trabajar a través de la comparación de los alfabetos, de sonidos, de la relación entre el habla y la escritura y de la convencionalidad de la escritura en cada uno de ellos: escritura de izquierda a derecha o de derecha a izquierda, de arriba hacia abajo, etc.

En los ciclos superiores de enseñanza se pueden abordar los diferentes lenguajes en nuestro siglo surgidos a partir de lo que Ong³⁰ llama “oralidad secundaria”, es decir la tecnologización del habla con la aparición de la escritura, que se ha visto complejizada en nuestros días a través de los medios masivos de comunicación, el manejo masivo de la información, la comunicación multimedial, etc.

Incorporación de la escritura al juego

Al igual que lo señalamos en el caso del dibujo, el juego es un recurso genuino que posee el niño, por lo que no es lo mismo decir “incorporar el juego a la escritura” que “incorporar la escritura al juego”. Podemos estar seguros de que el juego se encuentra presente en la actividad cotidiana del niño, pero no sabemos en qué medida y cómo se encuentra presente la escritura. De la misma manera que para el hombre se originó la escritura como una necesidad, deberíamos lograr que mediante esta estrategia de enseñanza la escritura también fuera necesaria para el niño. En un principio, a modo de representación gráfica -como lo expresáramos en el apartado “dibujo”- hasta ir desarrollando paulatinamente el código convencional.

En este sentido y teniendo en cuenta que la escritura tiene para todo grupo una función social, deberíamos preguntarnos ¿para qué le sirve la escritura a un niño? Quizás un niño nos responda que la escritura puede ser importante para él si le sirve para jugar.

³⁰ONG, W., *Oralidad y Escritura, Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica. México, 1993.

"La influencia del juego en el desarrollo del niño es enorme" afirma Vygotski quien agrega *"Aunque la relación juego-desarrollo pueda compararse a la relación instrucción-desarrollo, el juego proporciona un marco mucho más amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia"*.³¹ Para Bruner, jugar con algo es abrirlo a la consideración. El juego es la libertad de utilizar los materiales e ideas de manera creativa e hipotética. En el juego el niño no se preocupa si fracasa, si algo no sale bien se puede volver a comenzar. En el juego lo principal es la exploración, probar cada cosa sin riesgos, con expectativas, deseos y convicciones. Jugar con las formas y las convenciones, empleando la escritura como una extensión del juego dramático, puede servir para abrir la actividad de escribir a la consideración y a la exploración.

Bruner al examinar la adquisición de la lengua oral de los niños sostenía que el uso que los niños hacen del lenguaje es más atrevido y más adelantado cuando se ejerce en un marco lúdico. El juego le demuestra al niño que es competente para cualquier actividad que para un adulto puede parecer no acorde a su edad o demasiado compleja. De esta manera los niños trabajan, tienen hijos, cocinan, conducen automóviles, pilotan aviones, sin cuestionarse su competencia en el momento de realizarlo.

El juego alienta al que juega como si ya fuera competente. El niño necesita sentirse habilitado para la escritura, y antes de poseer la habilidad y el conocimiento para producir una escritura convencional puede sentirse capaz de lograrlo a través del uso lúdico de la misma.

El juego crea en el niño una zona de desarrollo próximo.³² En el juego un niño siempre actúa más allá del promedio de su edad, por encima de su conducta diaria, es como si el niño se superara a sí mismo en una cabeza.

Consideramos que todo lo arriba expresado acerca de este recurso infantil puede ser utilizado como estrategia de enseñanza de la lectura y la escritura. De modo que la escritura puede utilizarse para dibujar, para realizar el menú de un restaurant, para jugar a la maestra, para jugar al banco, para jugar al tutti frutti.

La escritura será relevante para el niño en tanto pueda ampliar y mejorar su juego, en el mismo sentido que si el juego permite esto, el juego será relevante para la enseñanza.

El gesto como génesis de la expresión escrita:

La escritura es también representación a través del cuerpo, del gesto, del sonido.

*"El gesto es el primer signo visual que contiene en sí la futura escritura del niño, al igual que una bellota contiene un futuro roble. Como acertadamente se ha dicho, los gestos son escritura en el aire, y los signos escritos suelen ser gestos que han quedado fijados."*³³

³¹VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo...* o.c. pp. 146 y 156.

³²Según Vygotski, en la obra ya citada, "...la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial; determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz." p. 133.

³³VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, 1988, p. 162.

Del mismo modo que otros recursos que hemos tratado, también el gesto integra la prehistoria de la escritura e intentamos organizar a partir de él estrategias didácticas para el aula. En el mismo sentido en que el niño que se expresa competentemente a través de sus gestos en cierta medida escribe, podríamos decir que aquel que interpreta, de algún modo lee.

Al considerar estos recursos como primeros signos de escritura y lectura, estamos acompañando la génesis del conocimiento del niño no sólo desde el punto de vista cognitivo sino desde el punto de vista psicológico individual. Le estamos brindando al niño un espacio de reconocimiento hacia sus propios saberes, dentro de una estructura de enseñanza que otorga confianza en sí mismo al que aprende. Consideramos que este hecho, lejos de parecer poético o romántico, es estructurante de la modalidad de aprendizaje que está construyendo el sujeto que aprende, y que desde esta perspectiva podrá constituirse en activa, autónoma, reflexiva y creativa.

En el aula el docente podrá trabajar con sus alumnos gestos convencionales, algunos de carácter universal, como por ejemplo el gesto de hacer silencio (apoyar el dedo índice sobre los labios), el de enojarse (fruncir el seño y levantar enérgicamente el dedo índice), el de burlarse (hacer morisquetas con las manos y con la boca), etc. Se puede solicitar a los niños que expresen todos los gestos que conocen, y luego que intenten dibujarlos. Luego, que a partir de los dibujos elaboren en grupos un texto para narrar a otro grupo de compañeros, que deberá realizar una lectura del mismo a través de la visualización de los gestos. En otro momento, y según el ciclo en que estén los alumnos, el docente puede presentar dibujos de los gestos y pedirles que escriban su significado.

Para llevar a cabo actividades en relación a lo gestual se pueden tomar juegos conocidos los alumnos, como por ejemplo “dígalos con mímica” o escenificar textos “como mimos”. Entre los más pequeños el docente puede presentar un enunciado oral pidiendo a los niños que realicen el gesto contrario.

En los ciclos superiores el docente podrá hacer notar a sus alumnos la utilización del cuerpo en su expresión cotidiana, (ademanos con las manos, meneo de la cabeza etc.), intentando que los alumnos hablen sin realizarlos. Luego conjuntamente se podría conversar y reflexionar acerca de cuánto se pierde del discurso al suprimir lo gestual.

El nombre propio

El nombre propio se constituye en el recurso didáctico óptimo para que el niño comprenda que la palabra escrita es la representación de algo que existe fuera de la palabra y que a su vez es su referente. Cuando un niño comprende esto, comienza a hacer uso de la escritura como sistema de representación. Este es el motivo por el cual muchas propuestas didácticas para la enseñanza de la lectoescritura, como así también las propuestas editoriales, los textos escolares, toman el nombre propio como punto de partida en la enseñanza de la lengua.

Sin embargo, al respecto, Salgado³⁴, reconoce la importancia de dicho recurso pero al mismo tiempo señala algunos obstáculos que puede traer aparejada la utilización del mismo en el inicio de la enseñanza de la lectoescritura. La propuesta de Salgado, como referiremos brevemente más adelante, apunta a la presentación de información, racional, mínima y suficiente cuando el niño inicia su aprendizaje formal de modo de evitar la complejización de los conflictos cognitivos por los cuales el niño debe transitar para lograr aprender. Según Salgado la presentación indiscriminada de información, lejos de favorecer el aprendizaje puede conducir al niño a “reestructuraciones innecesarias o irreflexivas”.

La presentación, reflexión y análisis del conjunto de nombres propios de todos los niños de una sección de grado -como suele ser tomado por la mayoría de los docentes en las primeras semanas de clase- puede resultar al comienzo demasiada información para presentar a los niños y por lo tanto demasiados conflictos a resolver. El autor no desecha ni desmerece este recurso pero alerta sobre sus posibles dificultades

Los docentes pueden presentar numerosas situaciones donde el niño explore, reflexione y sistematice la lengua escrita a partir de su nombre, del de sus compañeros y del de sus seres más próximos.

La conversación

Para el niño pequeño o para el niño con escasas interacciones orales, es indispensable construir significados verbales cotidianos y, posteriormente, introducir gradualmente la escritura.³⁵

La escuela atribuye a los hogares “carenciados”, escasas interacciones orales. Sin embargo la mayor parte de los maestros, que forman parte de la clase media alfabetizada donde es más frecuente la instrucción por medio de la conversación, no aplican este recurso usualmente en el aula.

Recordamos aquí que lo que tradicionalmente se delegaba a los "encargados de crianza" o "institutrices" no estaba relacionado estrictamente con el aprendizaje formal. Se consideraba en gran medida la posibilidad de intercambios comunicativos (instrucción por medio de la conversación) entre el niño y el adulto, dando lugar a la presentación del modelo adulto a seguir: hablar correctamente, adquirir determinados modales, desarrollar posturas físicas adecuadas, formar actitudes y aptitudes, o conocer sobre algún tema.

Salvando la distancia con aquellos modelos tradicionales de educación, rescatamos la intervención del adulto en tareas orales, de conversación que, pareciendo espontáneas, no por ello son improvisadas y contienen una alta cuota de intencionalidad.

³⁴SALGADO, H. *De la oralidad a la escritura, Propuesta didáctica para la construcción inicial de la lengua escrita*. Magisterio del Río de la Plata, 1995.

³⁵El concepto de "conversación instructiva" que se reseña y reelabora en el presente trabajo, ha sido tratado por R. Gallimore y R. Tharp en su artículo *Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización en Vygotski y la educación*, o.c. .

Ahora bien, ¿qué significa y qué diferencias existen entre conversar instruyendo e instruir conversando? Cualquier conversación puede ser instructiva aunque no tenga dicha intención. Cuando hablamos de instruir conversando, estamos señalando en primer lugar la intencionalidad de la tarea, el objetivo es *instruir*, la conversación sólo será un recurso entre otros. A este recurso en el presente apartado le prestamos especial importancia.

Al conversar, el docente proporciona un lugar de conocimiento en el que el niño tiene algo que decir. La conversación desde esta perspectiva deberá tener una conducción por parte del docente, quien tendrá claro qué es lo que a través de ella quiere enseñar. Por otra parte, deberá brindar oportunamente un espacio para escuchar y tomar las opiniones, preguntas y cuestionamientos por parte de los niños, lo que le dará un carácter dirigido, a la vez que abierto y flexible. Sin lugar a dudas que un ejemplo de este tipo de interacción no podría quedar mejor ilustrado que con la imagen del diálogo socrático.

En la actualidad diversos autores enfatizan el abordaje de la escritura desde la toma de conciencia léxica y lingüística por lo que esta estrategia, desde la perspectiva vigente del aprendizaje de la lengua, cobra especial importancia.

Hacia una sistematización de la enseñanza de la lengua en la escuela

La introducción de la perspectiva psicogenética en las escuelas ha producido cambios en la enseñanza de la lengua. Estos cambios no han significado necesariamente y en todos los casos una aplicación didáctica, a nivel de aula, siguiendo los fundamentos teóricos de dichas investigaciones. En algunos casos ha consistido en la flexibilización de métodos tradicionales de la lectoescritura, trabajando por ejemplo grafismos, memorizando las vocales y realizando escrituras espontáneas a la vez. Algunas de estas prácticas se autodenominaron “mezcla”, considerando que no se aplica “psicogénesis pura”. En otros ha constituido sólo la adopción rígida de ciertos criterios que se supusieron emanados de dicha perspectiva, tales como “escribir sólo en imprenta”, “mostrar y trabajar conjuntamente todas las letras, fonemas y grafemas del alfabeto”, “no corregir errores”. Estas prácticas se suelen considerar como “la aplicación de la modalidad psicogenética” en el aula. En ambos casos pero más específicamente en el último, a nuestro entender existe un elemento común, *la imposibilidad de formular una metodología de la enseñanza de la lengua..*

En el discurso docente se popularizó rápidamente la versión de no hablar más de *método de lectoescritura*”, sino de *modalidad* o de *enfoque*, restringiendo el concepto de método a “camino unívoco a seguir”, o asimilándolo a la rigidez en el proceso de enseñanza.

Si partimos del significado etimológico del término, proviene del latín *methodus* que significa camino, es decir establecer una orientación clara hacia donde se pretende ir. En este sentido deberíamos decir que todo proceso de enseñanza formal tendría que contar con un método que lo guíe.

Gimeno Sacristán (1988)³⁶, define al método como una “...síntesis práctica de opciones tomadas en variables de orden psicológico, didáctico y filosófico...” que se plasmarán en criterios didácticos, estrategias y actividades para llevar a cabo en el aula.

³⁶GIMENO SACRISTÁN, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Rei, Argentina. 1988, p. 227.

El prejuicio generado en torno al concepto de método y términos asociados como planificar, elaborar objetivos, secuenciar actividades y tiempos en el aprendizaje, etc, provocaron en las escuelas situaciones de enseñanza asistemáticas, fragmentadas, discontinuas y procesos de aprendizaje a la deriva, que no contaron con una metodología que pudiera guiar dichas prácticas.

Al respecto nos parece relevante referir brevemente el aporte teórico y la propuesta didáctica que realiza Salgado(1995)³⁷en su obra de la “Oralidad a la escritura”.

Es amplia la bibliografía que hoy podemos encontrar en torno a las investigaciones psicogenéticas de la lectoescritura, y a experiencias de aula en la misma línea. Muchos de estos materiales brindan un marco teórico que nos acerca a la comprensión del proceso de aprendizaje de los alumnos frente a este objeto, como también aportan originales y creativas actividades para desarrollar en el aula. Sin embargo no habíamos encontrado aún alguna propuesta que partiendo de las investigaciones realizadas intentara *sistematizar el proceso de enseñanza en la iniciación de la lectura y escritura*. Consideramos que este es el aporte que contiene la obra de Salgado ya citada. En la misma el autor presenta una *metodología para construcción inicial de la lengua escrita*, si bien el autor expresa en un apartado:

“...Esta propuesta no constituye un método en el sentido tradicional y lato del término, pues no configura una serie de pasos que rigurosamente deban darse uno después del otro...” más adelante continúa: *“...La presente propuesta trata de brindar al educador una serie de estrategias e informaciones para que el sujeto de aprendizaje pueda ir transitando este complejo proceso en la forma más ordenada posible (constituyéndose sí en un método en el sentido literal y exacto del término)...”*.³⁸

Salgado propone cuatro momentos para organizar la enseñanza de la lectoescritura.

El primer momento, denominado de *conciencia lingüística*, en el cual plantea comenzar desde las competencias que tiene el niño en tanto sujeto hablante, lo que implica iniciar el trabajo a partir de la oralidad y no de la escritura como tradicionalmente se ha hecho. Se intenta que el niño reflexione acerca de los sonidos que emplea articuladamente cuando habla.

El segundo momento que llama de *reconocimiento fonético- ortográfico* introduce al niño en la identificación fonema-grafema. Sabemos que en nuestra lengua, y aún más en nuestros hábitos de pronunciación regional (rioplatense), no existe una identificación unívoca entre fonema y grafema , es decir que existen fonemas que se representan con más de un grafema, como es por ejemplo el caso de los fonemas [c , [s , [z . Por lo que el autor *propone presentarle a los sujetos información racionalmente organizada*, sin ignorar y decuidar la información de la cual el niño es portador. En este sentido selecciona un pequeño grupo de palabras que suministran una posible representación unívoca de los 22 fonemas en uso. Ellas constituyen un total de 9 palabras distribuidas en tres series: serie A: mano, dedo, uña; serie B: pato, jirafa, burro, y serie C: leche, yogur, queso. Estas palabras son presentadas a los alumnos en láminas con la imagen, y con la escritura en imprenta y cursiva conjuntamente.

³⁷ALGASDO, H., *De la oralidad a la escritura, Propuesta didáctica para la construcción inicial de la lengua escrita*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1995.

³⁸SALGADO, H., *o. c.* p. 157-158. (el subrayado es nuestro)

Salgado presenta los *criterios metodológicos de esta selección* que de ningún modo han sido arbitrarios, como así también actividades de aprendizaje y actitudes del docente frente a las producciones de los alumnos. La selección de estas palabras le brinda al docente un *marco de referencia* que le permite organizar las primeras situaciones de enseñanza formal para orientar y continuar el aprendizaje que ya han comenzado sus alumnos.

En un tercer momento, de *escritura fonológica*, pone el acento en la representación gráfica de la lengua oral, teniendo en cuenta las series antes presentadas. En esta instancia concibe la escritura del niño como una aproximación al sistema alfabético de escritura, y al docente como el representante en el aula de una convención social, en este caso la escritura. Por lo que la actitud docente frente a estas aproximaciones del niño (primeras escrituras) deberá ser criteriosa y cuidada. Si bien deberá tener una actitud alentadora y promotora de la escritura espontánea, tampoco aceptará como código acordado las primeras escrituras del sujeto. Admitirá los errores como tales, poniéndolos al servicio de una reflexión constructiva. El autor relata numerosos ejemplos de correcciones y suministro de información adecuadas por parte del docente.

El cuarto momento de escritura ortográfica estará abocado a *que el niño corrobore su propio código, con el convencionalmente aceptado*. El niño paulatinamente irá formando su conciencia ortográfica, la cual no radica, según Salgado, en saber si tal palabra lleva *v* o *b* sino en la toma de conciencia de la posibilidad de error que encierra la utilización de uno u otro. De este modo el niño comenzará a introducirse en las reglas de escritura, las que son presentadas en tres instancias que el autor denomina de transformación.

El autor subraya que el desarrollo de estos momentos no deben tomarse de forma lineal, por el contrario el comienzo de un nuevo momento no anula las posibilidades de continuar trabajando con el anterior, como así también los tiempos de trabajo en uno y otro, como el trabajo simultáneo con actividades de dos momentos sólo dependerá de las posibilidades y desarrollo cognitivo de cada grupo de niños.

Lejos de realizar un desarrollo exhaustivo de la obra, que se encuentra mejor explicitada por su autor, sólo quisimos reseñar en este apartado una propuesta que intenta brindar a los docentes algo más que algunas actividades desde el enfoque psicogenético, es decir una metodología para la iniciación de la lengua.

4.6. Hacia una didáctica de la formación docente: reflexiones teórico metodológicas

Las actividades de capacitación desarrolladas concebidas, según se ha señalado como un puente entre la teoría y la práctica, generaron también una serie de reflexiones teórico metodológicas sobre la formación docente, más precisamente acerca de cómo se les enseña y cómo aprenden los maestros.

En general, en los profesorados y también en los cursos de formación de postgrado, las nuevas orientaciones pedagógicas y didácticas -teoría- son enseñadas con metodologías tradicionales -práctica-. Por medio de esta contradicción, a veces no perceptible, la práctica se impone a la teoría. Los alumnos -futuros docentes- enseñarán no como se les ha dicho que deben enseñar, sino como se les ha enseñado. Queda presentado aquí uno de los problemas más preocupantes de la formación docente en la actualidad: la formación de los formadores.

Desde nuestro lugar, intentamos revertir esta cuestión, utilizando con los docentes estrategias didácticas que guarden coherencia con la teoría que propugnamos. Presentamos a continuación algunas estrategias didácticas que fueron utilizadas durante los cursos dictados a los docentes.

El propósito de utilizar estas estrategias didácticas está ligado a la idea de que los docentes experimenten personalmente, tomando el rol de alumnos, situaciones de aprendizaje constructivista, cuya metodología pudieran transferir posteriormente a su tarea en el aula.

Cuando caracterizamos la formación docente describimos un perfil profesional donde prevalecía más un hacer práctico, desligado de la reflexión sobre dicho hacer. Creímos conveniente partir de la práctica cotidiana con la que está familiarizado el docente -con la experiencia acumulada a lo largo de los años- y la tomamos como objeto de análisis.

La pretensión de trabajar con la experiencia de los docentes implica trabajar no sólo con los preconceptos, sino también considerar opiniones generalizadas y revisar los prejuicios y supuestos básicos subyacentes que sostienen sus prácticas.

Análisis de supuestos básicos subyacentes en el discurso docente

El fracaso escolar de muchos de los niños que pertenecían a nuestra muestra se inscribía como uno de los temas más preocupantes entre los docentes asistentes al curso. Hablar de lectoescritura en este contexto, implicaba comenzar por las dificultades y obstáculos en la adquisición de dicho concepto.

Al desarrollar el tema *Prácticas tradicionales de la lectoescritura* se analizaron frases escolares que contaban -y en algunos casos aún cuentan- con cierta legitimidad institucional en las escuelas.

- *"Juan es un niño capaz, pero le falta madurez, aún no está maduro para adquirir la lectoescritura"*.

- *"La capacidad de percibir y memorizar movimientos de direcciones determinadas y la habilidad de traducirlos gráficamente, es muy importante para la adquisición de la escritura"*.

- *"Santiago es un niño atento pero le falta aprestamiento, claro, a Santiago no lo mandaron a preescolar"*.

- *"Los padres de Laura se preocupan, pero la nena todavía no incorpora la mecánica de la lectura"*.

Estas frases fueron presentadas a los docentes en el pizarrón, y a medida que las íbamos leyendo, les planteábamos preguntas, cuestiones, dudas. Desde estas frases legitimadas, comenzamos a desarrollar conjuntamente con los alumnos -los docentes- un encuadre teórico.

Algunas de las preguntas fueron: ¿Qué se entiende por madurez? ¿Qué tipo de madurez es necesaria para la adquisición de la lectoescritura?, ¿Leer es decodificar en signos los sonidos? ¿Qué le proporciona el aprestamiento a los niños tal como lo hemos dado en las escuelas? ¿Qué tipo de aprestamiento necesita Santiago para aprender a leer y a escribir? ¿Es la lectura un proceso mecánico? ¿Son la lectura y la escritura sólo tareas visuales?

Narración y análisis de experiencias

Abrimos el primer encuentro con el tema *Métodos y prácticas tradicionales en la enseñanza de la lectoescritura*, proponiéndoles a los maestros que elaboraran una composición anónima donde relataran sus primeras experiencias de lectura y escritura. Mediante esta actividad pretendíamos que los docentes, en primer lugar hicieran suyo, se apropiaran del problema de la adquisición de la lectoescritura y además, que intentaran recordar sus primeras hipótesis sobre este objeto, describiendo sus éxitos y fracasos. En síntesis, que se comprometieran e implicaran en el problema actual de sus alumnos, partiendo de su experiencia pasada.

Por otra parte queríamos descubrir si las primeras experiencias de lectoescritura de los docentes se habían originado con el aprendizaje escolar, o si habían comenzado antes de iniciar la escuela. Además pretendíamos saber si en dichas experiencias había vivencias y sentimientos de éxito o fracaso. Finalmente queríamos que los docentes recordaran los procedimientos de enseñanza mediante los cuales ellos habían aprendido a leer y escribir.

A continuación presentamos algunas frases significativas extraídas de las composiciones realizadas.

..."Me molestaban inicialmente los renglones y el margen, y no entendía cómo se debía dibujar arriba de los renglones, si eran rayas"...

..."Lo primero que aprendí fueron las vocales, pero no en la escuela, sino con mi papá porque él preparaba el menú para el restaurante de mis abuelos. Mientras él escribía yo le preguntaba qué decía y repetía las letras y los números en una hoja o en un pizarrón"...

..."Mi mamá, mi abuela o mi papá por las noches me leían cuentos, generalmente eran los tradicionales, pero el que más recuerdos me trae es "Los escarabajos y las monedas de oro".

..."Antes de ingresar a la escuela me habían comprado un cuaderno, en el que me hacían practicar palotes y ceritos, papá, mamá, nena y nene. Esto no lo recuerdo por memoriosa sino porque a veces reaparece"...

..."De esa evaluación que fue con la directora de la escuela recuerdo el miedo que me provocó que me pidiera que escribiera las mayúsculas. Después durante el transcurso de la primaria, mi mayor temor era que la maestra dijera ¡Redacción!"...

... "Luego leíamos en el patio, cuando me tocó a mí me asusté mucho y no quería leer, me dio un temblor por todo el cuerpo y no quise leer más, en cuanto a la escritura recuerdo que me limitaba a copiar, no recuerdo haber producido un escrito"...

... "Cuando llegamos había una escalera que subir, y un cartel al lado de ella, yo lo miré y dije leyendo: - Subir la escalera, todos se rieron mucho, incluso gente que estaba al lado nuestro, el cartel decía: "carnicería", me acuerdo que me dio mucha vergüenza y que dijeron que yo estaba apurada por leer"...

... "Y me sentí muy mal un día que queriendo demostrar mi sabiduría, señalé que mi tía vivía en el departamento f (reproducción del sonido de la letra) en vez de efe (nombre de la letra), todos se rieron y yo no supe por qué"...

... "También recuerdo la preocupación que me causaba recortar letras y palabras para colocar dentro de un sobre no sé bien para qué, mejor dicho no lo recuerdo. En esta tarea mi mamá me ayudaba pues yo no podía hacerlo y lloraba..."

... "Lo único que recuerdo es que repetí de grado, y el motivo era que como pronunciaba mal, escribía mal. Aún hoy puedo sentir lo feo que fue para mí ese fracaso, vergüenza de ver a mis compañeros en 2do..."

... "Recordar mis primeras letras, me emociona y no me deja pensar, no me deja escribir, pues el recuerdo de mi amada maestra es más fuerte"...

En un primer momento la actividad planteada sorprendió a los docentes y causó variadas reacciones, en parte con buen humor y en parte con cierta resistencia. La mayoría de ellos argumentaba la imposibilidad de traer a la memoria recuerdos tan lejanos, motivo por el cual no se les ocurría qué escribir. Pasados los primeros minutos después de dada la consigna y ante el propósito firme de nuestra parte de la ejecución de la actividad, los maestros emprendieron la tarea.

En las frases arriba transcritas podemos apreciar cómo los recuerdos acerca del aprendizaje de la lectoescritura se remiten en algunos casos a experiencias escolares y en otros a vivencias extraescolares que muestran la significación social de la lectoescritura. Por otra parte advertimos cómo dichos procesos están ligados fuertemente a emociones, a sentimientos ya sean de éxito o de fracaso. Quizá este sea el motivo por el cual en un primer momento dicha actividad genera resistencia y requiere esfuerzo traer a la memoria las experiencias.

Cabe destacar cómo varias de las experiencias están ligadas con situaciones de temor, de sentir que se estaba a prueba en el momento de comenzar a leer y escribir.

También se pueden apreciar algunas hipótesis que manejaban estos maestros cuando niños: ¿cómo dibujar sobre las rayas (renglones)? ¿Mi tía vive en el departamento f (sonido de la letra) o en el efe? El cartel que se encuentra subiendo la escalera (texto), debe indicar dicha acción (objeto).

Se mencionan algunas actividades que eran realizadas sin encontrarles el real sentido.

Algunos aprendizajes extraescolares toman en cuenta y preparan para el aprendizaje escolar (realización de palotes, grafismos, etc.).

Es importante comentar la frase de aquel docente que expone su experiencia de fracaso en la escuela y que se atreve a revelar el sentimiento de vergüenza y angustia que le provocó aquella experiencia escolar por la que hoy pasan gran número de alumnos.

El resultado de esta estrategia resultó importante. A partir de la lectura de las diversas experiencias se creó un clima de trabajo basado en la sinceridad, reflexión y cooperación. De esta manera la adquisición de la lectoescritura dejó de ser un problema de “otros” para ser de “nosotros”, en distintas etapas de nuestra vida, en el desempeño de distintos roles, según edades y circunstancias.

Análisis de juicios y prejuicios

En esta actividad denominamos juicios a aquellas opiniones fundadas que sostienen los docentes, y prejuicios a aquellas opiniones generalizadas, casi siempre infundadas y no reflexionadas que se encuentran comúnmente en el discurso docente. Estos prejuicios se construyen con referencia a ciertos problemas o planteos teóricos que han sido incorporados asistemáticamente en la formación docente.

Para comenzar el desarrollo del encuadre teórico *Enfoque psicogenético de la lectoescritura*, consideramos oportuno trabajar con las opiniones que los docentes traían del mismo. Entregamos a los docentes, reunidos en grupos, una hoja para transparencias, en la que debían anotar todas las opiniones favorables o desfavorables que compartían o que habían leído o escuchado acerca del enfoque psicogenético de la lectoescritura.

A continuación se transcriben algunas de las opiniones que fueron presentadas al grupo clase por medio del retroproyector.

Cuando se trabaja con psicogénesis, los chicos que escriben bien es porque copian.

Apunta a la creatividad.

Los libros de lectura parecen vacíos, sin contenidos.

El niño logra seguridad y confianza en su trabajo, da mayor libertad de expresión.

Desde ese enfoque, nadie dice en realidad qué es lo que hay que hacer.

Permite reflexionar sobre su propia escritura.

Genera caos en el aula.

Facilita y desarrolla la espontaneidad en la lectoescritura.

¿Cuándo fijan las letras si todos los días damos lo que a los chicos se les ocurre?

Se parte de lo que el niño trae de su entorno.

El libro de lectura de primer grado, tiene letras de 3ro y 4to. ¿Cómo leen de allí?

El error se aprovecha como una herramienta de corrección.

Los docentes interpretaron que no era necesario planificar.

Se respeta el bagaje cultural con el que el niño llega a la escuela, dando una participación activa, en un trabajo dinámico.

¿ Debemos corregir o no?. Si el error no se corrige se fija.

Los padres no entienden por qué se les pone bien si la palabra está incorrecta.

Consideramos que muchas de las opiniones arriba expresadas son producto del modo en que se suele introducir este enfoque en las escuelas. Esta línea teórica llega a los docentes en mayor medida desde las nuevas propuestas editoriales que presentan su nuevo material y organizan charlas y conferencias, que desde una política educativa y de capacitación convergente. Aceptada o discutida por las instancias intermedias, es aconsejada sólo como una práctica parcial, carente de fundamento, (no se debe escribir con letra cursiva, sólo con imprenta mayúscula en las primeras etapas del aprendizaje, por ejemplo) o, por lo contrario, se resiste a la innovación que supone en el aula un cambio en el concepto de aprendizaje y por ende del rol docente.

Por otra parte se organizan cursos de capacitación docente desde la lingüística, en los cuales no se explicitan sugerencias didácticas. A su vez los dos libros más difundidos en un primer momento de Ferreiro, Teberosky y Gómez Palacios, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* y *Nuevas perspectivas en los procesos de la lectura y escritura*, presentan datos y desarrollos teóricos que no están destinados al quehacer docente ya que dicho trabajo comunica los resultados de una investigación. Además este tipo de lecturas no es de manejo habitual entre los maestros.

De esta manera comenzaron a circular por las escuelas algunos postulados imprecisos y sin fundamentos que le eran atribuidos al "método psicogenético". Dentro de esos postulados se podían encontrar frases tales como *el niño debe escribir como quiera, no se deben corregir los errores, el docente debe dejar al niño que aprenda solo, no es necesario planificar, hay que enseñar lo que a los niños les interese...*

Todos los prejuicios que funcionaban a modo de preconceptos fueron trabajados teóricamente a partir de esta actividad disparadora. Esta actividad permitió además al docente reconocer sus propios obstáculos para abordar el enfoque psicogenético de la lectoescritura.

Análisis de situaciones y búsqueda de estrategias

Siguiendo el criterio ya mencionado de *formación estratégica*, se presentaron a los docentes cinco situaciones problemas, situaciones imaginarias pero muy próximas a situaciones reales que estos maestros viven en la escuela. Se debían resolver teniendo en cuenta el encuadre teórico desarrollado en el curso. Los docentes reunidos en pequeños grupos reflexionaron acerca de ellas y propusieron estrategias alternativas de solución a las mismas. A modo de ejemplo a continuación transcribimos dos situaciones - problemas.

Situación 1

Luis y Pablo son hermanos, tiene 6 y 9 años respectivamente. Llegaron al barrio con su familia en abril, un mes después de comenzadas las clases. Sus padres vienen de Formosa en busca de trabajo. Son ocho hermanos en total, no tienen vivienda propia, vinieron a vivir a la casa de una tía; su padre construye una precaria vivienda al lado de la vía del ferrocarril.

Luis realiza en nuestra escuela su primera experiencia escolar, Pablo ya cursó dos veces primer grado en su provincia natal, lo repite por tercera vez este año. Los niños asisten irregularmente a la escuela, a veces no traen su cuaderno, cuando lo traen viene enroscado con una bandita elástica y muy manchado por dentro. Luis copia algunas cosas del pizarrón cuando la señorita Marta queda a su lado, Pablo sólo realiza grafismos primitivos. Ambos hermanos nunca se separan, en los recreos suelen jugar solos. Hablan muy poco, no son indisciplinados. No realizan ninguna actividad de lectoescritura ni de matemática en el aula, a veces ni siquiera abren sus mochilas.

La señorita Marta está muy preocupada porque dice que los padres de los chicos no los atienden. Ella les prepara tareas especiales de aprestamiento en el cuaderno pero no las realizan. Según la señorita Marta es muy probable que Luis repita primer grado. Pablo es el gran cuestionamiento. ¿Debe ir a la escuela especial,³⁹ o le hacemos repetir por cuarta vez primero?

La señorita Marta se pregunta, camino a su casa:

- 1) ¿Qué es lo especial que debe tener un niño para ser derivado a la escuela especial?
- 2) Si Luis y Pablo repiten, ¿qué es lo que deben repetir para no volver a fracasar?

Junto con la señorita Marta nos preguntamos:

- 1) Ante el fracaso escolar, por qué hablamos de "repetir" ?
- 2) ¿Qué es lo que debemos presentar al niño para que no volvamos a repetir él y nosotros una experiencia de fracaso?

Situación 2

Raúl tiene 15 años, está en séptimo grado, repitió cuatro veces primer grado. Tiene adquiridas prácticamente las cuatro operaciones, escribe y lee regularmente. Desde que comenzó el año llamamos en dos oportunidades a sus padres porque molesta a sus compañeros.

En clase realiza las actividades y luego comienza a hacer dibujitos, chistes y bromas, hasta terminar indisciplinando al grado. Sobre todo se alía con José (13) y Pedro (14), también repetidores.

Las señoritas Susana y Carmen, docentes de las áreas Lengua y Matemáticas, respectivamente, se han puesto de acuerdo en tratar de sobrellevar a estos chicos hasta noviembre para que terminen de una vez por todas la escuela. ..."A esta altura, qué vamos a cambiar nosotras lo que no han podido cambiar maestras anteriores, cuando eran más pequeños"..., comentan las maestras..." Lo que saben les alcanza para el trabajo que van a realizar en el futuro, total no van a seguir estudiando"...

Conjuntamente con las señoritas Susana y Carmen, nos preguntamos:

- 1) ¿Existe aún alguna alternativa didáctica para Raúl, José y Pedro en la escuela?.

³⁹En nuestro medio, la Escuela Especial o de "Recuperación para Discapacitados Mentales", es una modalidad prevista en el sistema para niños con discapacidades mentales severas, moderadas y leves. Su matrícula en el servicio destinado a los leves, está mayoritariamente constituida por alumnos que han fracasado reiteradamente en la escuela común.

Luego de la discusión en pequeños grupos, se realizó una puesta en común de las situaciones analizadas y las estrategias alternativas propuestas. Entre las conclusiones se expresó que Luis y Pablo son dos niños especiales, en tanto y en cuanto su entorno sociocultural familiar no es el mismo que el entorno sociocultural escolar. La escuela es responsable de reconocer dicha heterogeneidad producto de la diversidad cultural de sus alumnos y realizar la adecuación didáctica pertinente.

Luis y Pablo no pueden, ni deben repetir, por dos razones. En primer lugar no es posible "repetir" idéntica experiencia, porque no es posible comenzar de cero, es decir, desandar el camino. Por otra parte en caso que se pudiera "repetir", no se debe transitar por un camino equivocado, no se debe repetir una experiencia que tuvo como resultado, tanto para Luis, Pablo y la señorita Marta, el fracaso.

La escuela debe ofrecer una alternativa didáctica a Raúl, José y Pedro, ya que los mismos se encuentran en la escuela, y ésta es responsable del aprendizaje de los mismos.

Raúl, José y Pedro difieren en sus expectativas, deseos e intereses respecto del resto de sus compañeros, situación íntimamente relacionada con sus historias escolares comunes (repitencia y fracaso escolar).

Estos niños sufren las consecuencias de una relación didáctica que existe, directamente proporcional, entre alumnos y maestros: *A menores recursos de aprendizaje por parte de los alumnos, menores expectativas de enseñanza por parte de los docentes.*

En los diferentes grupos surgieron variadas estrategias didácticas alternativas en relación con el aprendizaje formal ofreciendo posibilidades de solución a cada una de las situaciones.

Conclusiones

La formación docente que tratamos de llevar a cabo atiende tanto a la revisión de los modos de enseñar y aprender incorporados a lo largo de toda experiencia escolar, como a la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes que le permitan interpretar e intervenir en la compleja realidad educativa, constituyéndose el saber de los que enseñan en punto de partida de sus propios aprendizajes.

Consideramos que la formación de docentes a través de la investigación-acción constituye una herramienta para recobrar el trabajo intelectual en la escuela. Las instituciones educativas en todos sus niveles, necesitan investigaciones sobre los problemas concretos que en ellas se gestan y construyen.

En síntesis, podemos apreciar que algunas de las estrategias llevadas a cabo con los docentes pueden ponerse en relación con las estrategias que sugeríamos a los docentes para el aprendizaje de sus alumnos. Nos estamos refiriendo aquí a las etapas denominadas de: exploración, reflexión y sistematización del conocimiento, las cuáles fueron ejemplificadas a través de la enseñanza de la lengua.

Esta premisa de enseñar al maestro con los mismos criterios y estrategias con los que el enseñará a sus alumnos fue una de las características que se mantuvo durante todas las actividades de formación, esto se evidencia también en el próximo apartado que refiere la capacitación en el área de la *expresión sonora*. La formación monocultural del maestro ha considerado que los aspectos sonoros y más precisamente musicales estaban reservados exclusivamente al maestro especial, desde esta propuesta de formación y acción didáctica el enfoque es otro, interesa por lo tanto explicitar el marco teórico que fundamenta los criterios y propuestas didácticas implementadas.

5. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL DOCENTE

*... "Vistas a escala de los milenios, las pasiones humanas se confunden. El tiempo no añade ni quita nada a los amores y odios experimentados por los hombres, a sus compromisos, a sus luchas y a sus esperanzas: tanto antaño como hoy, siempre son los mismos. Suprimir al azar diez o veinte siglos de historia no afectaría de manera sensible a nuestro conocimiento de la naturaleza humana. La única pérdida irreparable sería la de las obras de arte que esos siglos vieron nacer. Pues los hombres difieren e incluso existen sólo por sus obras. Como la estatua de madera que dio a luz un árbol, sólo ellas aportan la evidencia de que en el transcurso de los tiempos, algo ha sucedido realmente entre los hombres".*⁴⁰

5.1 A modo de introducción

En el desarrollo de este escrito se fundamenta la necesidad de formar al maestro en el área de expresión, en especial la relacionada con la generación de discursos utilizando lenguajes no verbales (gestuales, sonoros, plásticos) que están, al igual que el lenguaje verbal, profundamente arraigados en la cultura del individuo que lo genera pero que a la vez configuran una posibilidad de comunicación más primigenia, vinculada a la expresión emocional y afectiva propia de lo inherentemente humano. Tomando como referencia los estudios realizados por distintos investigadores, consideramos que la acción educativa efectiva del docente que ejerce en la diversidad cultural se basa en el logro de una comunicación profunda con sus alumnos, que se concibe como un proceso interactivo donde se involucran la totalidad de los canales perceptivos y expresivos del ser.

El desafío del docente intercultural es descubrir y elaborar una forma de comunicación que desde un principio le permita compartir con sus alumnos los saberes que se gestan en las distintas culturas involucradas en esa realidad.

Donde las palabras resultan extrañas, se intensifica el gesto, nace la música, el movimiento, se buscan imágenes que se redescubren con distinto sentido, con el sentido del otro.

¿Cómo entender, cómo dar, cómo encontrar canales de comunicación para poder estar verdaderamente juntos en el aula? Estas preguntas surgen de dificultades reales, manifestadas por docentes que vivencian el no haber sido suficientemente formados entre otras, en el área de la expresión no verbal, para poder abordar una realidad que sienten lejana de sus modos de pensar, de su lengua, de su gran ciudad.

⁴⁰LÉVI-STRAUSS, C. *Mirar, escuchar, leer*, Ariel, Buenos Aires, 1994, p. 186.

Nos damos cuenta de los alcances que podrían tener estos planteos si se incorporaran orgánicamente, a partir de un análisis detallado, en los profesorados de formación docente. Este trabajo intenta exponer un marco teórico centrado en el lenguaje musical con la intención de que pueda ser incluido en futuras reflexiones de especialistas y docentes sobre la incidencia fundamental que tienen en los procesos de enseñanza - aprendizaje y la comunicación, la totalidad de los lenguajes a través de los cuales se expresa el ser humano y, a partir de su replanteo, ocupar en la formación docente el lugar que corresponde.

En las postrimerías del Siglo XX ¿qué sucede en esta sociedad donde todo es espectáculo, donde lo legítimo que se manifiesta, es sólo *lo visible* que implica una mirada regida por el orden económico? En la historia occidental, esta mirada fue cambiando desde un pretérito mágico, hacia lo artístico y luego a lo visual, sensorio en su esencia y bastante alejado en su intencionalidad del desarrollo sensible del sujeto.

Así lo expresa Régis Debray :

“Cuando todo se ve nada vale. La indiferencia ante las diferencias crece con la reducción de lo válido a lo visible. La semblanza como ideal lleva en sus flancos un virus devorador del parecido. Todos los ideales particulares se alienan uno tras otro en la porción de la humanidad dotada de la más fuerte visibilidad social. De ahí se sigue que la lengua del más rico se convierte en la de todo el mundo, y la ley del más fuerte en mi regla suprema. Una videosfera omnipresente tendría el cinismo por virtud, el conformismo por fuerza y por horizonte un nihilismo consumado...Para eliminar la asfixia y la angustia se volverá a dar juego a los invisibles espacios interiores, a través de la poesía, la proeza, la lectura, la escritura, la hipótesis o el sueño...

...Una simple pregunta al próximo milenio: cómo ver perfectamente alrededor de uno sin admitir, al lado, abajo o arriba, “cosas invisibles”? No necesariamente ángeles ni cuerpos astrales. Realidades ideales, mitos o conceptos, generalidades o universalidades, inmaterialidades o símbolos que nunca tendrían traducciones visuales posibles, aunque fueran sólo virtuales, en un ciberespacio.

*Cómo puede haber un aquí sin un allí, un ahora sin un ayer y un mañana, un siempre sin un nunca...?”*⁴¹

Esta propuesta configura, entonces, una posibilidad de educar musicalmente al docente desarrollando y haciendo manifiesto su ser sensible, con un enfoque que descarta en primer lugar el "saber enciclopedista", el "virtuosismo instrumental" y el aprendizaje de códigos específicos de escritura vacíos de significación.

*...”Todas las culturas han dado y dan a la música un espacio inmenso. Desde un punto de vista filogenético, la relación entre el hombre y la música ha sido estudiada exhaustivamente, demostrándose que ha sido y sigue siendo utilizada por todas las sociedades como catalizador de sus propios procesos culturales. Desde un punto de vista ontogenético, gran cantidad de estudios -inclusive los no realizados por musicoterapeutas-, demuestran la impronta constitutiva que la música promueve en el ser humano.”*⁴²

⁴¹DEBRAY, R. *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada de Occidente*. Paidós, Madrid, 1994, pp. 306-308.

⁴²GAUNA, G. *Entre los sonidos y el silencio. Musicoterapia en la infancia: clínica y teoría*. Artemisa, Rosario, 1996, p. 10.

La presencia en la escuela de maestros especialmente formados en las áreas de expresión artística permitiría suponer que estos conocimientos no son necesarios por parte del maestro de grado. Sin embargo se considera que esta área no es exclusiva del maestro especial, sus contenidos deben organizarse en relación estrecha con el maestro de grado participando éste en forma activa en la educación para la expresión de sus alumnos, vinculando dichas experiencias estratégicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de otras áreas. Además, la falta de conocimientos sobre las características culturales de los alumnos también es un problema para el maestro especial, que en general no fue preparado para trabajar en la diversidad cultural. Por lo tanto *la ayuda cooperativa entre los docentes se torna indispensable para una acción educativa* que promueva en los niños expresiones genuinas de comunicación sonora no verbal que rescaten sus raíces culturales.

Si las propuestas didácticas que favorecen esta expresión no son desarrolladas en el aula con profundidad, se genera en los alumnos una actitud que refleja y devuelve, como si fuera un espejo, todas las contradicciones, temores y falencias del docente; resultando una situación frustrante en cuanto a lo expresivo, al aprendizaje, la comunicación, la integración de conocimientos y áreas. Es casi un lugar común escuchar el comentario de los chicos diciendo que en esa hora no pasó nada o que se hizo un gran "lío". Además, es frecuente observar que el docente desconoce las posibilidades interpretativas que le brindan las experiencias sonoras que comparten los alumnos, acentuándose más la distancia cultural y a veces generacional que media entre el grupo y el docente.

Es común que en las propuestas interdisciplinarias que se realizan en la escuela, la educación artística cumpla una función subordinada, recreativa, ilustrativa en el sentido más restringido y precario. La problemática observable es que no se establecen conexiones válidas que se manifiesten en *la significación del hacer expresivo a partir de un lenguaje que involucra como principio el pensamiento creador del niño*.

La posibilidad que brinda el lenguaje musical para afianzar los sentimientos humanos, ayudar a compartirlos como vehículo de representación de toda una fantasía humana individual y/o colectiva, se enriquece aún más si se lo entiende como un lenguaje capaz de generar toda una nueva concepción de lo humano, aquello por descubrir, que necesita ser dotado de algún sentido.

En los cursos realizados sobre esta temática con los maestros de las escuelas partícipes de la investigación se observó que se debían plantear estrategias tendientes a una "rehabilitación" de la expresión sonora musical, ya que en muchos casos el mundo adulto había derrumbado las sutiles construcciones intangibles.

*"El niño, sumido en el éxtasis del juego, inventa su música que traspasando el cuerpo se hace danza, percibe los sonidos disueltos en su mundo y hace canciones; toma las sugerencias de la realidad trasponiéndolas sutilmente a través de incansable soñar; levanta construcciones con los elementos más simples y extraños y nos hace pensar en un arte esencialmente creador"*⁴³.

⁴³COSSETTINI, L. *Teatro para niños*. Poseidón, Buenos Aires, 1947, p. 3.

La expresión musical surge en los niños como una necesidad que paulatinamente va siendo sofocada durante la educación escolar a falta de propuestas didácticas efectivas de desarrollo donde se valoricen las potencialidades de dicha expresión en forma profunda.

Si bien las currículas y las reformas educativas parecen amplias en este aspecto, la práctica diaria y los resultados tangibles muestran una contradicción con los postulados teóricos. Esta realidad crítica sobre la educación musical demanda una urgente revisión a través de distintos estudios investigativos que originen propuestas válidas de acción en los ámbitos de la educación formal.

El marco teórico desarrollado en los cursos de capacitación se elaboró a partir de los siguientes temas que se abordaron en forma interrelacionada :

La educación artística en la escuela. La particularidades de los distintos lenguajes expresivos y la educación musical se pueden conjugar para favorecer:

- La toma de conciencia que la función creadora de la imaginación pertenece a todos.
- El despliegue de los distintos modos de operar del alumno en vistas a lograr la complejización de los mismos.
- El desarrollo de una identidad a través del trabajo creado.
- La creación de microculturas donde se inventen vocabularios, estilos, nuevas formas de notación, etc.

Enfoque de aprendizaje: la construcción del aprendizaje musical estaría dada a partir de los procesos de exploración, creación, composición e integración de conocimientos que interactúan en el alumno en forma no lineal.

Este enfoque se establece desde una relación que se define básicamente a partir de:

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

Enfoque de análisis musical: se parte de conceptualizaciones sobre cómo se podría iniciar en la actualidad el análisis de un discurso musical atendiendo en macro a los conceptos organizativos que se pueden percibir y discriminar en los rasgos distintivos del sonido, aunque no se encuentren dentro de los cánones tradicionales de Occidente. Esta formalización analítica posibilita comprender algunos aspectos de la organización compositiva a partir de las concepciones gestadas en las distintas culturas.

Las estrategias desarrolladas en los cursos generaron reflexiones sobre cómo la utilización de una didáctica adecuada puede revertir en gran medida una situación de falta total de confianza en sí mismo para el logro de los aprendizajes propuestos.

*“Ser capaz de...
Jugar con el sonido
Descubrirlo en distintas partes del cuerpo
Escuchar en silencio,
olvidar por un tiempo las palabras,
dar lugar a la música,*

*comprender y ser comprendido
en el juego de los múltiples sentidos,
es encontrar un lenguaje para compartir”.*

5.2 La Expresión sonora

*“...Buscar un camino para que “la inefable sonora”,
abandonada a su suerte,
no deambule más por las currículas
y encuentre un lugar en el aula
donde habite al abrigo de niños y maestros,
es el recorrido de esta propuesta...”*

La siguiente propuesta brinda un panorama que está orientado hacia el enriquecimiento de la práctica diaria vinculado a una ampliación de la perspectiva sobre la posibilidad de incluir experiencias sonoras en los procesos de enseñanza - aprendizaje y a la toma de conciencia de las propias potencialidades para *poder expresar o entender los discursos sonoros con una visión más creativa o recreativa.*

Para focalizar la atención hacia cuáles serían las necesidades de formación en la educación musical intercultural del maestro, se tuvieron en cuenta en primer lugar los aspectos que se configuraron como problemáticas emergentes y que se asociaban más directamente a la práctica diaria. Los maestros señalaban las dificultades “expresivas” de los niños, entendiendo por esta exclusivamente el lenguaje oral, las “carencias” de todo tipo para la concreción de la expresión musical, la necesidad de capacitarse en recursos y actividades para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Estas vivencias abren un camino para que en el tiempo excedan los límites de la expresión sonora constituyéndose en una posibilidad del hacer expresivo, ya que la expresión en sí debe considerarse como un proceso constante, en donde a conciencia o no, con voluntad o sin ella, surgen de la persona una serie de conductas que lo reflejan en su intencionalidad.

Las emociones, los afectos, los recuerdos, sensaciones, etc., están en juego permanentemente y conforman al ser expresadas, diferentes experiencias de representación que permiten al sujeto nuevas maneras de sentir y pensar las cosas.

*“crecen los pájaros
crecen los cantos
yo crezco
en la intimidad de la casa
con las ventanas abiertas
los que pasan oyen
mi nueva voz de manzana”.*
(poemas para un poema total. Dora Norma Filiau) ⁴⁴

⁴⁴CUE, A. M., FILIAU, D. N., IBAÑEZ, G., SANTILLAN, A. *Dos y Dos*. El Laberinto, Rosario, 1980.

La problemática de enunciación de contenidos, *el qué*, se relaciona con las conceptualizaciones sobre la formación del docente y también de consideraciones sobre lo se entiende específicamente dentro de una disciplina con respecto a determinado contenido. Por ejemplo, una visión incompleta o superficial podría considerar que la escritura musical es sólo aquella que se refiere al pentagrama, figuras, notas y simbología asociada. Sin embargo para algunos profesionales con interés hacia lo interpretativo dentro de los estilos medieval, renacentista o barroco, podría significar todas las formas de escritura musical que se generaron en la cultura occidental. Un paso más profundo dentro de estas conceptualizaciones sería una perspectiva ligada a lo compositivo, que partiendo de la significación de la escritura musical, ahonde en todas las posibles formas de simbolización gráfica que se han generado y se puedan generar, constituido esto en un proceso dinámico al servicio de la expresión musical, fruto de una concepción cultural.

Es muy importante establecer cómo va a ser desarrollado determinado aspecto para este contexto de formación, al que le cabrían según el caso múltiples posibilidades de enfocarlo.

El cómo, entonces, está relacionado con una visión conceptual y filosófica sobre contenidos específicos y aspectos de los procesos de enseñanza - aprendizaje teniendo en cuenta el marco psicopedagógico y didáctico de la acción.

El sentido y la fundamentación de los contenidos desarrollados en el área de Expresión Sonora serán expuestos a continuación con la intención de clarificar en lo posible el perfil de la propuesta.

La voz humana.

*“Cómo empezaré mis cantos
en la noche azul que está llegando ?*

*En la gran noche mi corazón saldrá afuera,
las sombras vienen hacia mí sonando.
En la gran noche mi corazón saldrá afuera”.*⁴⁵

Revalorizar la emisión vocal en todas sus posibilidades como la más significativa fuente sonora del ser humano, es conceptualizarla como el instrumento primigenio, poseedor de una riqueza tímbrica insospechada, que alberga potencialmente las combinaciones sonoras de cualquier lengua y una extensión de registro que permite la creación de los más bellos cantos. A partir de las posibilidades de este instrumento, organológicamente común a todas las culturas porque es biológico, se han desarrollado las más disímiles técnicas, estilos compositivos y resultantes sonoras.

La voz como instrumento de comunicación en su más amplio sentido ha sido dejada de lado en la formación docente. En los profesorados, por lo general, la clase de música se ha planteado con el objetivo de que el futuro maestro toque un instrumento musical (teclado, guitarra o flauta dulce). Considerando la escasa dedicación horaria asignada a la materia, esto resulta prácticamente imposible y por demás frustrante para quién no posea una experiencia musical instrumental previa.

⁴⁵En *Poesía Oral*, Cantos y poemas de los Papagos. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1981.

Con esta perspectiva, los lineamientos básicos para un correcto uso de la voz cantada o hablada con un trabajo profundo de investigación corporal no son desarrollados. Este contenido ausente no es casual y se podría citar la historia de una mala práctica lle-vada a cabo en una época por algunos maestros de “canto” que gestó en los alumnos una postura totalmente adversa hacia el trabajo vocal.

En las posteriores reformas curriculares, en vez de elaborarse e implementarse otras formas más eficaces de abordaje de lo vocal, prácticamente se lo elimina, centrando la capacitación musical en la práctica de un instrumento “externo”, en el canto de canciones “didácticas infantiles”, con pocos lineamientos técnicos e interpretativos que también trajeron a los futuros docentes mucha frustración y poco o nada de desarrollo expresivo y musical.

Hacia la comunicación

La voz es el único instrumento que acompaña siempre al docente y que puede ejecutar casi permanentemente, los otros dependerán de múltiples situaciones y realidades para ser utilizados. No se descarta ninguna posibilidad, se trata solamente de priorizar aquello más cercano.

¿Cómo es mi voz, cómo surge mi canto... cómo es la voz del otro, cómo es su canto?

El canto simboliza una expresión identificatoria en el universo semántico social, sonoridad manifestada para ser compartida, más allá de un prejuicio estético, a veces infundado, inhibitorio de cualquier expresión vocal, individual o comunitaria.

*“Al cabo me había juntado
con quién deseaba cantar
con quién se entiende la letra
y se divierte un pesar”⁴⁶*

La comunicación no se cierra en el parecer del otro, sino que deviene de un proceso donde se extravía la propia palabra para recuperarla en la del otro; se identifican mutuamente a partir de una historia compartida. Al considerar la funcionalidad y significación de la copla que se ejemplificó, ésta abre la posibilidad de seguir comunicándose y reflexionando para sobrellevar una difícil realidad social.

En un sentido más general, este planteo no está concebido como una distorsión comunicativa o de deformación del interlocutor. Se trata de un proceso abierto en múltiples sentidos que permite fundamentar la producción de imágenes a partir de los fragmentos comunicativos dispersos y actualizados en el campo grupal lográndose posicionar de otro modo el pensamiento.

⁴⁶RACEDO, J., REQUEJO, M. I., TABOADA, M. *Los alfabetos sociales de la identidad*. Cerpacu U.N.T. Tucumán, 1994. Copla citada (p.110) perteneciente a Luisa Monasterio de Bazán, una coplera ya desaparecida de la zona de El Mollar (Tucumán).

Desde la problemática individual del sujeto, la voz es *un objeto sonoro interno, inmaterial, que lo diferencia*, pero muchas veces esa diferencia tiene problemas de representación. La expresividad está más desprotegida hacia el otro y lo comunicacional se pierde si la voz no se siente como un objeto que da seguridad.

“La personalidad expresiva es aquella característica particular, personal, definida, que cada sujeto posee y utiliza consciente o inconscientemente como modelo de expresión y de comunicación. Esta denota las estructuras psíquicas, en un muestrario de las posibilidades e imposibilidades individuales”.⁴⁷

Llegar a expresarse fluidamente utilizando la voz con todas sus potencialidades implícitas resulta de un largo proceso.

“Para que los niños puedan relacionarse y reconocerse como miembros de un mismo grupo, deben tener primaria y básicamente la oportunidad de hablar, de escuchar y ser escuchados sin condicionamientos”.⁴⁸

El canto colectivo ha perdido fuerzas como expresión social, más allá de algunos cantos futbolísticos. Las mamás dicen con frecuencia que no le cantan a su niño porque “no quieren arruinar su oído”. ¿Qué se ha desvirtuado en lo educativo y social para que colectivamente se den estas manifestaciones? ¿Por qué acallamos nuestras voces ..?

La historia de la práctica educativa en el área de expresión, en reiteradas ocasiones fue el relato de una triste clase de canto, que por supuesto estaba dirigida a aquellos que tenían “buena voz” y descartaba de plano al resto. El coro escolar se formaba con los que tenían “naturalmente” aptitudes manifiestas para el canto, no realizándose ningún tipo de propuesta educativa para los “desentonados”. Esta situación no es exclusiva de una práctica musical, sino que resultó una constante que en las distintas áreas acentuó el fracaso escolar para todos aquellos que no respondían al “modelo”. Modelo dirigido a los que no presentan dificultades en su expresión y aprendizaje, recortado de una realidad, de un con-texto, inhibitorio para el desarrollo expresivo grupal e individual. Signo de una escuela donde las problemáticas de la diversidad no tienen espacio de representación.

“El desafío que tenemos por delante es pensar en una situación grupal que no aplane las diferencias, niegue la singularidad o reduzca la diversidad”.⁴⁹

Considerar, por ejemplo, que el canto es sólo un tipo tímbrico e interpretativo de un determinado estilo musical, es limitar esta expresión a una porción tan pequeña como el tamaño del hombre en el universo. El problema mayor se manifiesta cuando erróneamente se piensa que la música “entra” por repetición, que lo creativo y compositivo es sólo producto de inspiración espontánea, que la forma más correcta de hacer música es teniendo el cuerpo inmóvil o desconociendo que existe un cuerpo.

Si la expresión musical es pensada y vendida en una sociedad como patrimonio de genios y dotados, poco espacio le queda a la gente para hacer música. Consumir el producto acabado es la única salida posible conjuntamente con una débil e íntima satisfacción de cantar en la casa a puertas cerradas y en soledad.

⁴⁷GAUNA, G. o.c. p. 31.

⁴⁸SCHLEMONSON, S. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapelusz, Buenos Aires, 1996, p. 54.

⁴⁹PERCIA, M. *Notas para pensar lo grupal*. Lugar, Buenos Aires, p. 44.

Este deterioro marcado sobre el desarrollo de una genuina expresión musical, es evidente también en otras formas de expresión artística. La fragmentación del individuo se ve reflejada en su imposibilidad de “sacar fuera” sus sentimientos, emociones, pensamientos. El aislamiento comunitario afianza la sensación de irreversible soledad y del no sentido.

El cuerpo se inmoviliza, los movimientos se estereotipan, las posibilidades de adecuación rítmica desaparecen paulatinamente, la voz se pierde...

*“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 “susci- tar”. 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.”*⁵⁰

Cuidar el instrumento

Es absolutamente necesario formar al futuro docente en el desarrollo de una técnica básica de emisión vocal que lo prepare para la dura exigencia de una fonación prolongada durante varias horas diarias, a un nivel de intensidad superior al diálogo coloquial, teniendo en cuenta un entorno acústico muchas veces inadecuado. Con esto se podría prevenir que su hacer profesional se vea afectado en el tiempo por *un deterioro marcado de la voz evidenciado en disfonías permanentes y distintas consecuencias patológicas.*

La correcta utilización de la voz y la toma de conciencia de los mecanismos que la comprenden constituyen una herramienta básica para el educador, no sólo por lo beneficioso que resulta para su salud sino porque se constituye en un referente para sus alumnos. El contenido semántico de un discurso cobra mayor sentido si está claramente internalizado y es dicho con las matizaciones tonales, rítmicas y dinámicas adecuadas.

Contenido y forma sonora constituyen dos elementos indisociables que en la lengua oral, tanto hablada como cantada deben trabajarse conjuntamente.

La experiencia nos demuestra que son numerosos los alumnos con problemas de fonación y que en la mayor parte de los casos los padres no tienen conciencia de los problemas de comunicación y salud que esto les puede ocasionar a sus hijos.

No es la escuela el lugar para curar patologías manifiestas pero sí le incumbe la prevención de las mismas al igual que la detección para su posterior derivación clínica.

En general al hablar de técnica vocal se piensa en largas y tediosas vocalizaciones, desvinculadas de la realidad y los intereses del niño y los docentes. En la actualidad una concepción clara y precisa del funcionamiento de los aparatos respiratorio, fonador y resonador, unido a un trabajo de experimentación e investigación vocal, facilita el logro del objetivo propuesto y alienta hacia la búsqueda de un buen sonido no como resultado de pesados ejercicios repetitivos sino como un acto creativo y comunicativo.

⁵⁰ GAUNA, G. o.c., p. 35.

La voz en la cultura

Pensar a la “voz” como un contenido que puede ser desarrollado desde las distintas áreas -Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, Educación Física, Lengua, etc.- se configura en una concepción psicopedagógica sobre lo que significa en los múltiples aspectos la voz para el hombre.

*“La voz en la nueva información, o incluso en el teléfono, es una voz táctil, una voz nula y funcional. Ya no es exactamente una voz, de la misma manera que en el caso de la pantalla ya no se trata exactamente de una mirada. Ha cambiado todo el paradigma de la sensibilidad. Esta tactilidad no tiene el sentido orgánico del tacto. Significa simplemente la contigüidad epidérmica del ojo y de la imagen, el fin de la distancia estética de la mirada.”*⁵¹

El sonido que es fruto de una sana emisión natural no se configura en un vacío semántico y tampoco denota en principio ningún estilo musical en particular. El marco cultural y estilístico será gestado a través de la práctica comunitaria en los discursos hablados o cantados. El gusto y las significaciones hacia el color tímbrico de la voz es una pauta netamente cultural. Por lo tanto, desde lo operacional, una buena técnica vocal es aquella que respeta la fisiología de quién la utiliza, se readapta a sus necesidades para que el individuo, reelaborándola desde su realidad expresiva y contexto cultural, la pueda utilizar eficazmente.

*Canción que cantó otra boca
hace siglos y después
de vibrar y de alumbrar
en el aire se perdió.*

*Canción que buscó el aliento
de mi garganta, y tomó
en mis labios angustiados
otra forma, otro color...*⁵²

Los medios de comunicación nos muestran hombres y mujeres con un modelo físico “perfecto”, “casi atemporal” que en la mayoría de los casos surge de una cuidadosa escultura hecha a través de una cirugía plástica. Sus voces también son sometidas a procesos digitales de filtrado con múltiples efectos y lo que escuchamos no es ni remotamente su voz natural. El desencanto sobre la realidad de algunas voces se vivió en el pasado cuando el cine sonoro desplazó al cine mudo; muchas de las “estrellas” tenían voces que no respondían a lo que el público había imaginado, un buen rostro no era sinónimo de una buena voz. Los productores de cine convocaron en aquel entonces a anónimos artistas o locutores (cuyos rostros no se mostraron jamás) para doblar con voces hermosas y profesionales a los artistas más afamados.

⁵¹ BAUDRILLARD, J. *La transparencia del mal*. Anagrama, Barcelona, 1991, p. 62.

⁵²BALLAGAS, Emilio. *Obra poética*. Letras Cubanas, Cuba. 1984. Fragmento del poema “Canción” p. 133.

Para alcanzar a los modelos actuales multimediáticos deberíamos acompañarnos con un sistema de sonido multiefecto portátil y un ingeniero especialista. Son voces sólo para los medios específicos, que se manifiestan previamente captadas por un micrófono y con un importante procesamiento posterior. Estas posibilidades tecnológicas crearon, entre otras cosas, intérpretes vocales que no realizan presentaciones en vivo ; toda su producción está orientada hacia lo virtual y no es posible de ser procesada en tiempo real. No enjuicamos esta estética y asignamos valor a las nuevas búsquedas creativas a través de los medios tecnológicos de que se disponen, pero es importante tener claro el perfil de dichas producciones para ponderar en toda su dimensión las posibilidades de las distintas propuestas de producción y no creer que esa imagen es el “único” y “natural” modelo que delimita la “buena voz” o la norma de expresión vocal.

Como ejemplo extremo, presentamos la audición por un lado (sin que medie ningún micrófono), de la interpretación de un aria cantada por un renombrado intérprete en un teatro de ópera (modelo occidental de buena voz y calidad interpretativa) y por el otro en nuestra casa a través del equipo de audio o video de la versión realizada por el mismo intérprete, procesada en un estudio de grabación. ¿Qué diferencia podríamos establecer? ¿Sería pertinente preguntar cuál es la mejor ...?

Las respuestas pueden ser variadas y contrapuestas. Más allá del gusto individual es importante mencionar que son desde todo punto de vista diferentes y que la situación de recepción del mensaje implica ámbitos totalmente distintos, en los que confluyen una multiplicidad de factores que redimensionan la vivencia estética cualitativamente.

Un posible primer análisis a plantear es el de los significados de la experiencia de concierto como evento público, presente en este caso con sonoridad acústica natural, y luego mencionar las diferencias que se suscitan con la escucha en un ámbito reducido y privado mediado por una señal electroacústica o digital, al aire o con auriculares, en este caso con máxima privacidad en la escucha.

Se puede presentar *otro problema*: la señal electroacústica o digital, signo de nuestro tiempo, se “infiltra” en conciertos de música que no fue concebida para ser amplificada; se utilizan grandes equipos y consolas de sonido dispuestos en teatros que no lo necesitan, ya que cuentan con una excelente acústica para la sonoridad natural de las voces e instrumentos.

¿Cómo se explica esto ...? ¿Hemos perdido en la sobredimensión de los efectos, la sensibilidad al sonido natural ?

Pero no se puede dejar de plantear una realidad estético-compositiva. La voz y demás instrumentos acústicos necesitan ser amplificados (el gusto actual también demanda que sean procesados) si son acompañados por instrumentos electroacústicos o digitales, para lograr un mejor balance de las sonoridades y mezclas de conjunto.

El volumen de amplificación generalmente es excesivamente alto. Se pretende más la sensación de “golpe sonoro corporal” que privilegiar una audición sensible y reflexiva. ¿Qué problemas físicos, sociales, etc. puede ocasionar esta realidad ?

En el principio de lo que implicaría un análisis extenso que abarca áreas sociológicas, psicológicas, estéticas, etc., lo que aquí se desea explicitar es la necesidad de una toma de conciencia por parte del docente de lo que significan en la cultura estos fenómenos sonoros verbales y no verbales gestados desde la voz humana ; discursos que forman parte fundamental de nuestra vida cotidiana, tanto en el orden perceptivo como de producción y que, por supuesto, están mucho más allá de alguna anécdota banal sobre cantantes que rompen copas con su voz.

Se considera que el maestro debe tener un manejo conceptual, operativo y saludable de la voz. El uso profesional de la voz que la actividad docente requiere estará sustentado en un marco teórico relacionado con las temáticas planteadas en este trabajo.

En el mismo sentido ese conocimiento estará presente en sus clases como algo absolutamente necesario no sólo para el acto de fonación sino para enriquecer profundamente los procesos de enseñanza - aprendizaje que se gestan en el aula.

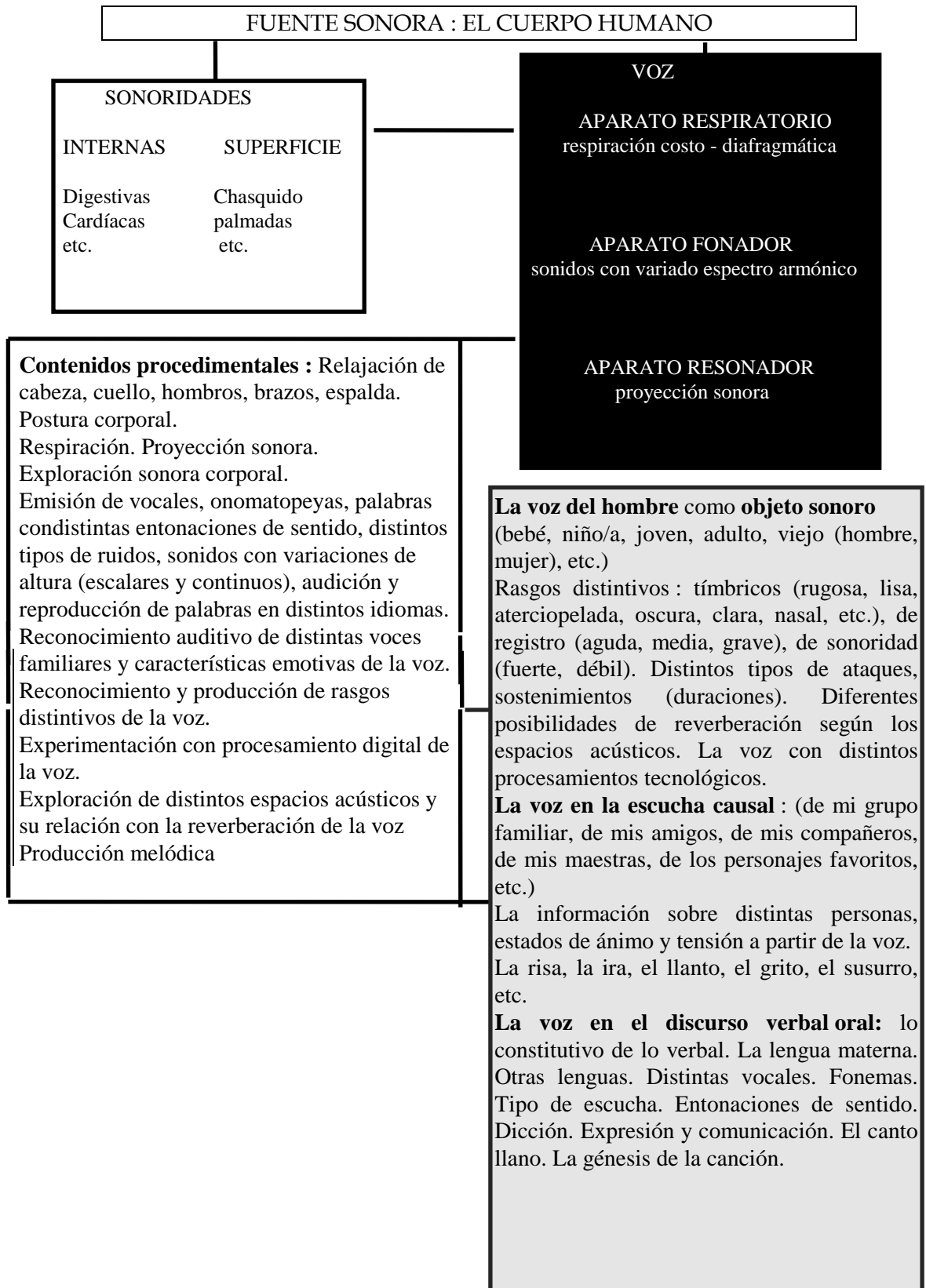
Lo sonoro corporal

“Lo sonoro corporal también refleja mecanismos psicológicos, de aprendizaje, lingüísticos y motrices. Pero lo musical tiene una capacidad de comprensión y una posibilidad de expresión imposibilitada de alejarse de lo propio “humano”, ya que ella en todas sus formas siempre ha sido y seguirá siendo historia viva del hombre individual y del hombre cultural.”⁵³

Al analizar los contenidos del siguiente cuadro se puede establecer de inmediato las vinculaciones entre las distintas áreas de conocimiento. En los cursos de formación docente se planteó básicamente que estos conceptos se comprendieran tanto en la teoría como en la práctica, reflexionando y sintiendo en lo posible el procedimiento adecuado en el propio cuerpo, experimentando a partir de la búsqueda de una posición y tensión muscular correcta para el acto de fonación. Al no limitarnos sólo a la voz se entendió al cuerpo en su totalidad como una fuente sonora y se exploraron y analizaron la multiplicidad de sonidos internos y de superficie que se pueden producir. Fue interesante destacar cómo en muchos casos, dichas sonoridades son portadoras de informaciones útiles sobre nuestra salud u otros aspectos, codificados según la cultura como signos válidos para la comunicación.

⁵³GAUNA, G. o.c., p. 110.

ESTA HOJA SE CAMBIA POR LA INTERCALADA



Las fuentes sonoras naturales y culturales

*“La voz que embellece la tierra !
La voz de la altura,
la voz del trueno,
entre las negras nubes
suena y retumba,
la voz que embellece la tierra.*

*La voz que embellece la tierra !
La voz de abajo
la voz de la langosta,
entre las flores y la hierba
una y otra vez suena,
la voz que embellece la tierra.
La voz que embellece la tierra”⁵⁴*

Entender el fenómeno sonoro musical como la conjunción de dos áreas de experiencia, la natural -biológica-, vinculada a las percepciones psicoacústicas que produce el sonido en sí -que atribuiría a la música cierto grado de "universalidad"- y la experiencia cultural que se asocia a la percepción estética y a los procesos evocativos, contribuye a la clarificación conceptual a la hora de relacionar contenidos por áreas.

La posibilidad de utilizar el sonido como objeto -instrumento- de enseñanza es factible a partir del conocimiento y sensibilización profunda del fenómeno sonoro por parte del docente; por lo tanto, los conceptos aquí vertidos invitan a una reflexión y a la realización de un futuro estudio más detallado.

Los sonidos de la cultura

En la medida en que un grupo humano se desarrolla tecnológicamente, el ambiente sonoro primigenio resultante de la fusión de las fuentes de sonidos naturales con las del cuerpo humano, se enriquece o “deteriora” con aquellos sonidos provenientes de los “arte-factos” del hombre. A esta realidad sonora propia de un determinado contexto cultural inscripta en un tiempo y lugar, se la define en este trabajo como *los sonidos de la cultura*. El sentido de este enfoque tiene una raíz antropológica en cuanto el hombre, *creador de cultura y receptor psicoacústico de su medio sonoro, le otorga sentido significativo a dichos fenómenos*.

Por ejemplo, un trueno es un sonido de procedencia natural, en cualquier lugar de la tierra puede producirse pero... ¿suena siempre igual ? ¿Anuncia lo mismo a todas las culturas ? ¿Es un hecho frecuente o esporádico ? ¿Su sonido se asocia a otros sonidos ? ¿Podemos reconstruir ese sonido a partir de una fuente artificial creada por el hombre ? Si se reconstruye... ¿cuál trueno es el que se produce ?

⁵⁴En *Poesía oral, o.c.* Canto de los Navajos, p. 68.

Todo lo que se pueda responder o recrear va a tener la impronta del grupo humano que escucha y elabora un concepto sobre el sonido *trueno* desde su realidad, reflejando sus creencias, mitos, costumbres, grado de desarrollo tecnológico, asociaciones con la totalidad de los sentidos, etc.

En otro orden de cosas, hoy en día, una escucha "limpia" de toda fuente artificial es casi una utopía. Es difícil parar el avión que sobrevuela la gran aldea global y es hermoso escuchar el tañido de una campana que viene de lejos.

Sin dejar de ser sensibles a las pequeñas cosas, tratemos de reencontrar en la escuela un espacio para elaborar múltiples percepciones. No podemos olvidarnos de:

Percibir

*la nube fija
en el horizonte*

*el viento
de la soledad*

*el ladrar
lejano de los perros*

*las campanadas
de un angelus olvidado
en la ciudad*

*las campanadas
que dan temporalidad
al instante*

*el brevísimo
planear de un gorrión
en lo alto*

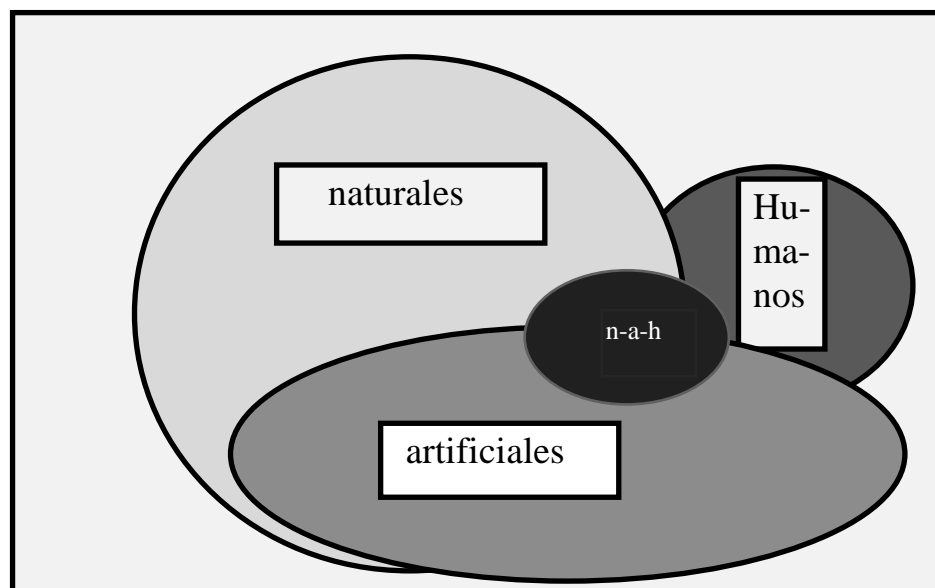
*y el cruzar
vertiginoso
de algunos otros
entre árbol y árbol⁵⁵*

Lo positivo y lo negativo -en cuanto perjuicio biológico y social- de las distintas realidades sonoras culturales, tendría que ser el punto de inicio de otra posible discusión. En la escuela, se debería trascender lo meramente descriptivo para llegar a enfocar el análisis hacia *el tipo de relaciones que a partir del fenómeno sonoro ha establecido el hombre con su medio natural y social y las proyecciones que en la actualidad se están dando.*

En el siguiente cuadro se esquematiza el conjunto de fuentes sonoras a partir de las cuales se va construyendo el universo sonoro.

⁵⁵CUE, A. M. y o. c. Fragmento del poema *Los espejos del aire*, de Guillermo Ibañez.

Los sonidos de la cultura



En este cuadro el rectángulo central representa aquellas sonoridades que surgen de la combinatoria de las fuentes o de la conjunción, por ejemplo, de fenómenos naturales y materiales de origen cultural.

Si se analiza el siguiente fragmento literario, se podrá observar como se configura en nuestra mente a partir del relato, la fusión de las distintas sonoridades provenientes de diversas fuentes que en forma explícita o implícita nos son narradas. El sentido y significación de las mismas lo podemos aprehender sólo por la información con la que contamos desde nuestra vivencia cultural.

*“...Al principio, la gente se agolpaba en las carreteras para verme pasar. He tenido que escuchar toda clase de comentarios. Pero ahora (hace ya sus buenos cinco años que ruedo por el camino) ya no se ocupan de mí... Como me encanta el violín, he comprado otro cochecito en el que toma asiento el célebre violinista X; me deleita con sus melodías sublimes. Cuando esto ocurre escalono en la carretera a diez niñeras encargadas de empujar el cochecito del violinista.. Sólo diez niñeras, pues no resisto más de diez kilómetros de música. Por lo demás, todo marcha sobre ruedas...”*⁵⁶

No obstante, es preciso señalar que, como se trata de imaginar sonidos a partir de un discurso literario y no del relevamiento del hecho en sí, la multiplicidad de imágenes sonoras es muy vasta y subjetiva pero en los hechos explícitos se encontrarán acuerdos comunes. Por ejemplo, la melodía (no importa cuál) será tocada por un violín y no por un piano.

⁵⁶PIÑERA, V. *El que vino a salvarme*. Sudamericana, Buenos Aires, 1970. Fragmento del cuento *El viaje*, p. 111.

La posibilidad de crear una imagen propia, subjetiva, en un contexto general de posibles sentidos es lo significativo de cualquier expresión artística y se manifiesta en este caso a partir del discurso literario.

Escuchar el entorno sonoro próximo familiar y los sonidos del paisaje en distintos momentos, épocas del año, diferentes situaciones, etc., es un registro que más allá de lo sonoro suministra al niño una multiplicidad de información sobre su mundo próximo, el transcurrir del tiempo, la interconexión de los cambios que puede percibir en lo visual con lo auditivo, el espacio que lo rodea...

La escucha atenta, sensible y reflexiva de este paisaje y entorno sonoro nos hace tomar conciencia sobre una realidad sonora vivenciada, "olvidada" y generalmente no jerarquizada como patrimonio cultural.

Un análisis que no debe quedar fuera es el de la realidad acústica que nos rodea. Los fenómenos de contaminación sonora son más que frecuentes en nuestras ciudades y todos padecemos los males de estar expuestos a sonidos irritativos y de muy alta sonoridad. Si-milar a la sensación de ahogo e incomodidad que tendríamos en un lugar cerrado apretados entre un gran número de personas, es lo que sentimos al escuchar permanentemente el bullicio provocado por todo tipo de fuentes sonoras. La búsqueda del silencio es "aire" para nuestros oídos. Varias son las experiencias didácticas publicadas que exponen trabajos realizados por escolares sobre contaminación sonora; son muy interesantes aquellos que incluyen dentro del estudio el ámbito escolar, ya que esto se torna fundamental para la salud de niños y maestros además de incidir profundamente sobre el rendimiento intelectual y el comportamiento emocional de los mismos. La contaminación sonora genera cansancio, abatimiento, dolor de cabeza y malestares corporales en general, conductas agresivas y lesiones irreversibles en la audición.

La escuela debe prevenir proponiendo trabajos de alta significación y de toma de conciencia de los daños psíquicos, físicos y sociales que ocasiona la sobresaturación del entorno sonoro. Es un problema de todos, la comunidad escolar también es responsable. No basta con la información si, paradójicamente, ésta es dicha en un acto escolar a través de un equipo de sonido que aturde a todos los presentes.

La música puesta por el maestro jamás debe servir para "tapar" las voces de los niños.

El gran ruido, en las culturas primitivas resultaba aterrador porque se le asignaba poder a quien lo producía, pudiendo destruir y silenciar a quienes lo escuchaban.

Hoy el permanente ruido nos separa del otro, se instala como una presencia, acompaña la soledad del sin sentido. Es como un espejo sucio que no puede reflejar ni lo próximo, ni lo lejano y que a la vez no se puede traspasar.

La civilización del "walkman" cierra sus oídos a la comunidad y a la propia capacidad de producción sonora.

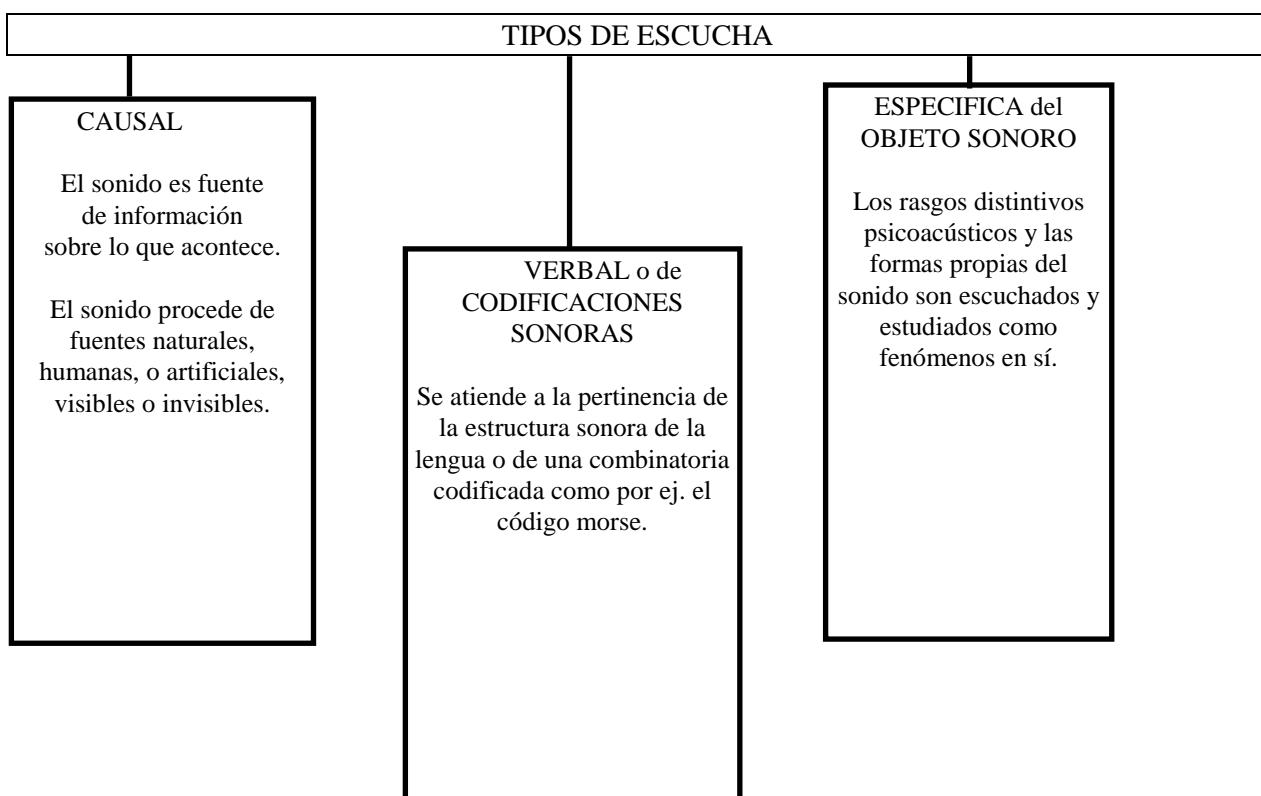
En esta realidad es importante trabajar la reubicación de los fenómenos; al igual que la música los otros lenguajes artísticos son fundamentales para llevar adelante un proceso de prevención y la prevención es una labor educativa de la cual no puede estar ajena la institución escolar.

“Cuando las posibilidades expresivas de los niños se ven bloqueadas, el sonido y la música crean un espacio de representación en donde las capacidades de asociación de dichas representaciones se ven favorecidas.”⁵⁷

En los grupos de niños que juegan con un material sonoro-musical, la posibilidad preventiva se sustenta en la apertura expresiva dentro de un marco de continencia afectiva. Esta, “cierra” las nuevas experiencias emotivas y las fortifica con un nuevo elemento de la personalidad expresiva. Es importante hacer hincapié en este concepto de “cerrar”, ya que cuando la vivencia artística es cerrada por otro -con la mirada, el sonido, el acuerdo tónico, el silencio- esa vivencia se transforma en representación y es la manera operativa de la eficacia simbólica”.⁵⁸

Los tipos de escucha

A partir de un perfil macroconceptual, las actitudes de escucha del ser humano se podrían categorizar en el siguiente cuadro :



Tomando la audición de la voz humana como ejemplo, se podría decir que en la *escucha causal* podemos determinar con distinto grado de especificidad la procedencia del sonido, desde una determinación clara y precisa: la voz de mi madre, de mi hermano Ariel, hasta un grado de generalidad donde sólo se percibe la procedencia de una fuente humana, como por ejemplo, decir que en determinado momento alguien gritó.

⁵⁷GAUNA, G. o.c. p. 44.

⁵⁸GAUNA, G. o.c. p. 128.

En la *escucha verbal* podemos determinar si alguien interroga, habla de un tema en común, afirma categóricamente, habla en una lengua distinta a la nuestra, omite trozos de palabras. En general, las entonaciones propias de cada región que no modifican el contenido semántico no son tenidas en cuenta en este tipo de escucha. Es una escucha orientada a la captación del sentido del discurso oral.

No obstante no se puede ignorar que los modos discursivos asociados con las entonaciones de las distintas regiones son un dato significativo cuando nos referimos a la forma de hablar de los sujetos y que predisponen a quien realiza la escucha en modo positivo o negativo en cuanto a su “entendimiento” semántico. Prejuicios sociales, raciales, etc. se hacen manifiestos en el momento de la comunicación verbal estableciéndose fuertes presiones sobre quien, alejado de su región, inmerso en una situación de transculturación, quiere comunicarse en el nuevo medio y pretende ser escuchado.

Cuando realizamos una escucha orientada hacia las características del *objeto sonoro*, la sonoridad de la voz es despojada en este caso del sentido del texto oral y escuchada en sus rasgos distintivos. Por ejemplo decir que la voz de Marta es estridente y nasal con algunas rugosidades, que se mantiene en un registro medio y por lo general tiene una sonoridad fuerte, es atender al valor de lo sonoro específico de esa voz que está delimitado por nuestra percepción psicoacústica.

Al analizar estos tres tipos de escuchas que se configuran a partir de la vivencia en un medio determinado, se podría afirmar que la más primitiva sería la escucha causal, ya que proporciona elementos de información fundamentales para la supervivencia. La segunda estaría vinculada directamente a la vivencia social con producción de lenguaje y la tercera complementa a las otras dos y profundiza en las posibles connotaciones perceptuales y expresivas que provocan las distintas sonoridades en nuestro ser.

*“...Cuando una maestra invita a descubrir objetos que producen un sonido interesante, despierta una escucha de los ruidos cotidianos que habitualmente no es solicitada. Los niños van a prestar atención al ruido de un resorte, al soplo de un tubo, a una pala que raspa el piso, a la sonoridad de los instrumentos de cocina. Los padres participarán y descubrirán el ruido de las cosas. Porque la buena maestra educa a toda la familia a la vez..”*⁵⁹

El cuadro sonoro y sus posibilidades didácticas

El dibujo y la actividad plástica que realiza el niño explorando la bidimensión y el espacio tridimensional son de fundamental importancia en el proceso educativo. Podemos apreciar en dicha expresión, manifestada desde los distintos momentos del garabato hasta los paisajes, cuadros familiares, dibujos de alusión histórica, etc., un largo proceso de enseñanza-aprendizaje donde se van construyendo distintas organizaciones en el plano y en el espacio a través de realizaciones de láminas, maquetas y esculturas, por ejemplo.

Las maestras generalmente dicen a los niños que dibujen algún aspecto que les haya gustado del tema desarrollado en clase pero es muy inusual que propongan componer el cuadro sonoro de dicho tema.

⁵⁹DELALANDE, F. *La música es un juego de niños*. Ricordi, Buenos Aires, 1995, p. 80.

Quizás por el aspecto concreto o temático del dibujo esto parezca más simple que el armado de un discurso sonoro-temporal. *En ambos casos hay elementos compositivos de cada lenguaje específico que hay que desarrollar y que implican un proceso de enseñanza - aprendizaje que debe recorrer el niño para enriquecer su hacer creativo.*

En reiteradas oportunidades se ha observado en la actividad escolar que la libre expresión del niño se interpreta como ausencia de todo decir del maestro. El niño libre no es un niño solo, es expresivamente libre porque puede compartir su libertad con los otros. *“El exceso de autonomía no incrementa la libertad creadora sino que estimula la desorganización psíquica”.*⁶⁰

El cuaderno es, entre otras cosas, una ventana donde se pueden ver algunos de los contenidos que se desarrollan en el aula, pero como no “suena”, toda la producción sonora es no registrable pasando desgraciadamente a un segundo lugar. El formato condiciona... Lo paradójico y extremo es que clases enteras de “Música” se pierden haciendo copiar letras de canciones, dibujando el título de la canción o copiando láminas de instrumentos de la orquesta sin llegar los niños a saber como suenan. Un cuaderno muy completo.

Si para la realidad escolar un diskette de computadora resultara no habitual, se puede considerar la posibilidad de utilizar cassettes de grabación sonora, tecnología que casi la mayor parte de las escuelas posee.

La realización de un cuadro sonoro en vivo, que se pueda grabar, sería una forma de registro donde el soporte de archivo se varía en función del tipo de producción. Esta concepción es perfectamente viable hoy en día y amplía cualitativamente las posibilidades de trabajo expresivo y cognoscitivo sobre los contenidos a desarrollar que pueden ser abordados desde distintas áreas enriqueciendo ampliamente la propuesta.

Un cuadro sonoro debe conservar en su esencia la libertad imaginativa del niño. No implica necesariamente el relevamiento sonoro con carácter científico de un evento x, sino que se manifiesta como la interpretación de un discurso verbal o visual a partir de imágenes sonoras propias. El trabajo puede ser grupal o individual; generalmente en pequeños grupos se torna muy interesante el proceso y se enriquecen las posibilidades de ejecución fundamentalmente para crear simultaneidades sonoras.

En la producción literaria hay textos especialmente ricos en sonoridades que invitan a ser recreados sonoramente de múltiples maneras :

“Un leve gemido de los gatillos de los rifles descubrió el chasco del piquete ejecutor. Una trompa y su trueno apagó secamente estos gemidos del acero y las pupilas de los doce ojos casi saltaron de su sitio original. El oficial señalador, con su brazo derecho, elástico como los anillos de la serpiente, atronaba las inevitables livideces del alba y en aquel trueno congajoso se adivinaba con gran dificultad un principio humano vocal que podría haberse traducido por algo así como: No, nunca, no ..! No, nunca, no ..!

⁶⁰SCHLEMONSON, S. *El aprendizaje: un encuentro de sonidos*. Kapelusz, Buenos Aires, 1996, p. 21.

Respondiendo en gracioso homenaje a este principio humano vocal, flotaba magnífica en la neblinosa atmósfera del alba, tentadora y aguda como la gama sonora de una chirimía árabe, la diamantina sonrisa de Teodoro; era de tal languidez imperativa que el oficial, sollozando sin lágrimas, abatió sobre la tierra, vuelto una fosforescente centella velocísima, el brazo que aprisionaba el sable de oro.

*Entonces Teodoro, que con el narciso entre las manos se entretenía en deshojarlo, fue realizado en su punto de máxima saturación por las inevitables percusiones que acallarían sus rumores”.*⁶¹

El armado de un cuadro sonoro demandará un proceso de enseñanza-aprendizaje tan rico y complejo como la creación de un texto literario o una expresión plástica.

Las propuestas surgirán en principio de lo más cercano al niño...una mañana en casa, la plaza de mi barrio, el patio de la escuela en tiempo de recreo; también se podrán imaginar otros lugares, escenas del futuro y tiempos históricos. Esta actividad incluida dentro de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Lengua puede ser sumamente interesante para la elaboración de conceptos que muchas veces por su grado de abstracción les resultan difíciles de entender a los niños.

El texto de Piñeda citado anteriormente puede ser de alta complejidad para los niños, pero sumamente apropiado para un trabajo compositivo con adultos. Partir de las sensaciones emocionales y afectivas que produce el mismo, desglosar puntualmente las distintas imágenes visuales, sonoras, olfativas, táctiles. Enunciar los sonidos concretos del texto, crear metáforas sonoras que respondan a imágenes visuales. Buscar todo tipo de instrumental sonoro que permita concretizar la representación sonora. Explorar distintas posibilidades de armado, grabar, escuchar, discutir, recomponer, etc. son partes fundamentales del proceso que lleva al armado de un cuadro sonoro. Componer una forma sonora secuencial en base a las denotaciones y connotaciones que genera el texto, sería una posibilidad muy profunda de aprender y crear integrando los conocimientos a las propias necesidades expresivas.

Reflexiones sobre el hábitat

Comprender el lugar donde se habita desde una percepción completa, crear hipótesis sobre una mejor sonoridad, son trabajos que educan en la preservación de un medio sano, en la posibilidad de producir cambios. Entender la significación de los mensajes sonoros con relación al medio y darles el lugar que esto merece es fundamental para la vida.

⁶¹PIÑERA, Virgilio. o.c. Fragmento del cuento “*El conflicto*”, p. 145.

La audición interpretativa nos ubica en el espacio, en todo lo que no podemos ver. Quizás se podría definir como la capacidad para *ver más allá de nuestros ojos* en contraposición a un enfoque reduccionista donde no se tienen en cuenta las posibilidades de percibir los fenómenos a partir de la totalidad de las sensaciones que nos brindan nuestros sentidos. La primacía de lo visual en detrimento de otras formas de percepción crea situaciones que marginan a aquellos que, por ejemplo, poseen discapacidades visuales.

“...Ahora, cerremos los ojos, imaginemos... nuestras calles, nuestras avenidas, las paradas de ómnibus, las bocacalles, los semáforos...¿pueden ser utilizados para orientarnos prescindiendo de los ojos?...

...una ciudad construida sólo en base a códigos visuales ¿es posible de ser descodificada por alguien que posee otros sistemas de códigos?

Convengamos que no. Podemos sí imaginar otras referencias que nos permitan dimensionar el espacio de otra manera, imaginar un sistema de códigos que permita orientarnos espacialmente. Una ciudad ordenada, una ciudad consensuada...menos hiriente”.⁶²

Teniendo en cuenta que en el pasado o en otras culturas encontramos eficientes sistemas de codificación y comunicación sonora que prescinden de sofisticados sistemas digitales, pensamos que si la evolución tecnológica occidental no está orientada hacia el mejoramiento de una situación de deficiencia (restando posibilidades en vez de sumar) vale la pena replantear a nivel de lo social, si la sustitución de algunos signos por otros, están realmente hacia la búsqueda de una mejor calidad de vida o responden a un real empobrecimiento de la comunicación humana .

...*"Nuestra maravilla social es la de esta superficie ultrarrápida de circulación de los signos (y no la ultralenta de circulación del sentido.)"*⁶³

Percepción estética y contexto cultural

¿Es la distancia cultural un impedimento para apreciar las expresiones sonoras, plásticas o gestuales de otras culturas?

A partir de una pregunta que ha dado lugar a respuestas tan dispares y complejas, representativas de distintas corrientes de pensamiento filosófico, se expondrán ciertas problemáticas para que se recapacite y profundice sobre estos aspectos a la hora de planificar la acción docente en la diversidad cultural.

...*"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 y el nuyvike.
La madre del muchacho la atajó.*

⁶²*Más allá de la denuncia.* Ponencia presentada en el Iº Congreso Nacional sobre Calidad de Vida Urbana por el Lic. Gustavo Carranza y la Psic. María Teresa Faggi, miembros de M.U.C.A.R (Mov. Unidad de ciegos y amblíopes de Rosario). Agosto 1993.

⁶³BAUDRILLARD, J. *La transp...* o.c. p. 77.

Y desde entonces, la gente tiene el nuyvike que suena tan lindo porque viene del cielo".⁶⁴

A modo de ejemplo citamos el subproyecto didáctico del área de Educación Artística que se trabajó en la Escuela Toba "Nueva Esperanza" de Rosario. Esta propuesta tomó como tema el relato toba *El origen del violín*. Se fundamenta en la intención de profundizar en ciertas características del objeto construido -relato- que se vinculan directamente a características propias del polo productor -cultura toba que crea sus mitos y lo narra, produce música, artesanías, etc- para enriquecer el subproceso estésico-receptivo que se genera entre el objeto y el polo receptor, en este caso en primer lugar los docentes "blancos" que desconocen aspectos culturales de sus alumnos y en segunda instancia, la comunidad educativa toba que está viviendo un proceso de transculturación y se encuentra alejada de su medio y sus orígenes, debiendo paulatinamente resignificar sus raíces cultu-ales.

Al hablar de un proceso estésico - receptivo se está señalando algo sumamente diferente y extraño a la cultura toba. La funcionalidad de ese relato en la escuela es distinta a la del contexto de origen. La producción original del mismo no apuntaba a un hecho de comunicación estética sino que se investía de un significado mítico profundo.

El desarrollo de un pensamiento abstracto ligado al "arte por el arte" es totalmente ajeno a las culturas aborígenes. La herencia clásica greco - romana que se manifiesta en el pensamiento del Renacimiento europeo marca en la cultura occidental un rasgo identificador novedoso con respecto a la funcionalidad y valor estético que se le asigna a la producción artística. En un recorrido histórico-social a través de los últimos siglos es evidente como los filósofos occidentales teorizan sobre el arte, la expresión del artista inscrita en un determinado estilo (ubicados en tiempo y lugar) y su obra como objeto específico de conocimiento. Las mayores problemáticas de los estudios tempranos sobre las expresiones "artísticas" de las culturas aborígenes fue justamente definir las a través de una palabra con un significado acotado a los cánones estéticos de la cultura occidental y no indagar profundamente sobre el contexto socio-cultural y las significaciones que movían a la producción de dichos discursos.

El desarrollo de esta perspectiva antropológica colaboró eficazmente para lograr una recepción más abierta y sensible a las expresiones aborígenes por parte de los maestros y favoreció una comprensión más acabada de dichos fenómenos.

En el caso de los alumnos, podemos decir que en los procesos de transculturación los sentidos originales se desvirtúan siendo necesario reencontrar lo propio para valorizarlo y poder entonces elaborar una nueva síntesis. En la escuela este relato no tiene la función mítica original pero tampoco se pretende amoldarlo a un estilo con cánones y valoraciones estético-literarias europeas.

Que el relato fuera contado en esta experiencia por el maestro blanco no constituye una enajenación del mismo. Se intentó viabilizar el corrimiento de un lugar donde al maestro se le asigna sólo la producción de información y la representación exclusiva del capital cultural occidental para que pueda "posicionarse como coordinador de pareceres, atento a la expresión y los saberes de todos y cada uno de los niños".⁶⁵

⁶⁴BUENAVENTURA TERAN (comp.) *Lo que cuentan los Tobas*. Biblioteca de Cultura Popular. Ediciones del Sol, Buenos Aires, 1994. Fragmento del relato "El origen del violín", p. 39.

⁶⁵SCHLEMENSON, S. *El aprendizaje... o. c.* p. 52.

En este tiempo, el maestro se enriquece (más allá de los estudios previamente efectuados), al descubrir, en el intercambio con sus alumnos, un universo distinto al suyo, viviendo una experiencia que trasciende en mucho el relato de cualquier “cuento didáctico” .

Las culturas eligen sus sonidos, inventan instrumentos, seleccionan y organizan, reflexionan creando sus filosofías.

"El arte asiático es preceptivo y se ajusta a una variedad de cánones, modelos y valores tradicionales...Se le otorga poco valor a la originalidad, lo individual, la evolución estilística y el desarrollo (en tanto progreso)... Se valoriza el conocimiento intuitivo por sobre la percepción sensible... La representación imita la idea o variedad del objeto, por la cual se la conoce intelectualmente, más que la sustancia del objeto como la perciben los sentidos".⁶⁶

Este paso hacia la indagación de la cultura del otro es válido si posibilita la llegada de “algo”... y ese algo es el cruce de distintas historias que no se aniquilan entre sí.

Hasta principios del siglo XX, aproximadamente, la civilización occidental definió la música a partir de sus valores estéticos culturales donde la melodía, 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. La perspectiva antropológica y las concepciones estéticas del siglo XX conciben al hecho musical desde la pluralidad, indagando en todas las posibles formas de organización musical que se manifiestan en las distintas culturas, respetando y valorando la música de cada etnia como expresión genuina de su cultura.

La organización sintáctica y el sentido musical del material sonoro crea formas que son percibidas como unidades a partir de las concepciones que la cultura genera.

Como oyentes occidentales podríamos referirnos a tres campos de experiencia que se interrelacionan en la escucha musical.

1) *El placer sensible*: el discurso musical es sentido plenamente en el cuerpo, conmueve en lo afectivo y emocional. Se encuentra en profundidad ligado a la historia del sujeto.

2) *El saber intuitivo*: fruto de nuestra relación cotidiana con la música en el medio social, abarca en la actualidad una experiencia de escucha variadísima debida a las nuevas tecnologías de comunicación sonora y la posibilidad de la propia producción musical.

3) *El conocimiento*: es la reflexión clara y sistemática sobre el contenido específico de la obra contextualizado en una disciplina artística, con una visión crítica y abarcativa desde la perspectiva de la cultura que lo gesta.

La percepción estética en la cultura occidental estaría relacionada a estos tres aspectos. Como síntesis de lo expuesto se puede inferir que *la determinación de valores estéticos canónicos universales sería cuestionable conceptualmente.*

⁶⁶ROWELL, L. *Introducción a la filosofía de la Música -Antecedentes históricos y problemas estéticos-* GEDISA, Bs. As. 1985, p. 185.

Construcción de instrumental sonoro

*“Hoy es el día de mi partida.
Hoy no me iré, me iré mañana.
Me veréis salir tocando una flauta de hueso de mosca,
llevando por bandera una tela de araña;
será mi tambor un huevo de hormiga;
y mi montera, mi montera será un nido de picaflor!”⁶⁷*

La construcción de instrumental sonoro musical es un contenido que ha tenido relevancia en los últimos años para la educación musical. Existe una interesante bibliografía de autores argentinos con propuestas de excelente nivel.

Cada cultura hizo música a partir del material sonoro del que disponía, desarrollaba, inventaba y construía.

La construcción de un instrumento musical contempla tradicionalmente tomar el instructivo publicado en algún libro específico o las indicaciones del experto y proceder de acuerdo. De esta forma se construye a partir de la reproducción de información. Esto en principio no es incorrecto, de hecho implica toda una serie de contenidos y habilidades pero...

¿Cómo se puede enriquecer este proceso, vinculándolo con un antes y un después, siendo que la finalidad de la escuela no es una salida laboral específica de tipo luthier (artesanal) sino una educación basada en procesos de enseñanza-aprendizaje que desde cada área se articulan para el crecimiento integral del individuo.

La propuesta de construcción instrumental trata de responder a esta problemática teniendo en cuenta los siguientes procesos de aprendizaje:

CONSTRUIR es EXPLORAR - CREAR - COMPONER - INTEGRAR

Son procesos de pensamiento y acción que interactúan en forma no lineal y continúan más allá de la construcción fáctica del instrumento.

“...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.”⁶⁸

La computadora en la escuela

La mayoría de las escuelas está incorporando la computadora como una herramienta útil para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es interesante destacar cómo este medio también puede constituirse en un nuevo instrumento para la creación.

⁶⁷En *Poesía oral, o. c. Poesía quechua. América del Sur*. p. 80.

⁶⁸PAPERT, S. *La máquina de los niños. PAIDÓS, Bs. As. 1995*, p. 156.

Si la computadora tiene instalada una placa de sonido, se le puede enchufar por ejemplo, un micrófono y unos parlantes (equipamiento básico para multimedia) además de cualquier instrumento que posea la interface MIDI⁶⁹. Este equipamiento básico posibilita la ejecución de trabajos muy diversos en el área de la expresión sonora.

En la actualidad no sólo contamos con la posibilidad de crear instrumentos acústicos, la computadora nos permite por ejemplo la construcción de un instrumento virtual, que surge de una programación completa ideada por el individuo donde se crean sonoridades nuevas, originales. El desarrollo tecnológico permite una exploración sonora intensa y profunda proporcionando un sinnúmero de posibilidades para la creación y la interpretación.

Hoy en día la computadora no es utilizada en música sólo para la producción de nuevos sonidos e instrumentos; es una herramienta indispensable para investigaciones musicológicas, estudio de modelados físicos de instrumentos musicales, investigaciones sobre los procesos de pensamiento musical, educación, trabajos para los medios de comunicación, expresiones artísticas interdisciplinarias, etc.

Este medio nos permite ampliar nuestros conceptos sobre la escritura. La escritura sobre papel ha dejado de ser el único soporte o la opción privilegiada.

Para el área de educación artística la creación de un libro hipertextual (que incluya textos digitalizados, imágenes sonoras y visuales en movimiento, todos con la posibilidad de interconexión según las necesidades del lector) se torna posible y más adecuada que el libro impreso. Varios de los ejemplos aquí citados resultarían más claros y precisos si además se pudieran escuchar o ver en movimiento, como el caso de los instrumentos y los modos de acción con que se ejecutan. Estas posibilidades que brinda la computadora resultan una realidad que se puede constatar en muy diversos libros hipertextuales muy útiles para la educación en general.

Por lo brevemente expuesto se puede plantear que el uso de la computadora en la escuela puede ir más allá de un procesador de texto, un graficador o una planilla de cálculo. Esta perspectiva es bastante más compleja e incluye otras variables que no son contempladas por aquellos educadores que se centran en la utilización de tal o cual programa. Lo importante es comprender que puede ser un instrumento idóneo para el desarrollo de la expresión y esto implica toda una "nube" de variables correlativas que ejercen sus efectos combinados: *la tecnología, la actividad, el objetivo, el ambiente, el rol del profesor, la cultura...*"⁷⁰

5.4 Los tiempos constructivos

La perspectiva teórica de educación musical básica que este trabajo plantea se basa en dos aspectos relevantes: uno es la visión multicultural del discurso musical y el otro, los procesos constitutivos del aprendizaje musical enunciados como *explorar, crear, componer e integrar*, que interactúan en el alumno en forma no lineal a partir de las distintas actividades que realiza.

⁶⁹Interface MIDI: permite la comunicación de la computadora con instrumentos musicales digitales que incluyan conector MIDI, por ejemplo teclados electrónicos, sintetizadores, guitarras midi, etc.

⁷⁰SAN MARTIN, P. *Educación artística y tecnología: la expresión sonora y la computadora*. Homo Sapiens, Rosario, 1997, p. 45.

En esta sección se explicitarán estrategias didácticas interrelacionadas tendientes al desarrollo de la expresión sonora musical, ejemplificadas a partir de distintas actividades.

Estas estrategias -tiempos constructivos- fueron planificadas en su esencia a partir de los dos aspectos relevantes mencionados. Al final de la sección se sintetizará este enfoque en un cuadro que relaciona los contenidos específicos de las actividades con los procesos de aprendizaje.

El punto de partida: "Los sonidos de la cultura"

Bucear en el propio archivo sonoro, perder el miedo a la emoción... Reencontrar las imágenes sonoras cercanas a las vivencias...

Consignas

A partir de una *primera consigna* muy simple, como por ejemplo, *dibujar o escribir sonidos que recuerden*, que resulten agradables, que hayan escuchado cuando eran pequeños o que escuchan en alguna situación especial, momento del día, etc., etc., se abre una puerta que comunica a un sinnúmero de posibilidades para comenzar a trabajar las representaciones sonoras propias.

Realizar esta experiencia con adultos a veces es complejo por la natural inhibición y las barreras que se edifican a través de los años en lo que se relaciona con mostrar aspectos muy profundos de nuestra interioridad. Ante esta situación, puede ser beneficioso mantener en secreto lo que se dibujó o escribió; no se pretende hacer un análisis psicológico del porqué de tal o cual sonido sino que se tiende a "modular" esa imagen pensada, escrita o dibujada a una realidad sonora que será escuchada por los compañeros.

La *segunda consigna* fue *elegir uno o dos de esos sonidos* representados en el soporte gráfico y recrearlos utilizando cualquier sonido de la fuente corporal y/o algún objeto sonoro escogido del ámbito cercano (Ej.: llaves, lápices, percusiones en bancos, etc.). El sonido tiene que satisfacer plenamente a su "dueño", la búsqueda exploratoria tiene que ser muy intensa para que el resultado sonoro concuerde con lo pensado, es absolutamente necesario que lo *emocione y conmueva afectivamente*.

Esta consigna tiene dos momentos: primero, el de búsqueda individual y luego el de la escucha colectiva. Cada uno mostrará su sonido a los otros y a la vez descubrirá que alguien tiene algún sonido que puede compartir con el suyo.

La *tercera consigna* consistió en vincular el sonido propio con el de algún compañero, utilizando relaciones temporales de continuidad o de diversos tipos de superposición. Es decir, tocar uno después de otro, o uno sobre otro, decidir cuál va primero, si se repiten, etc.

Esto ya implica la organización de un micro discurso sonoro pero este trabajo no se inscribe en un vacío, como una pura ejercitación, sino que esta sustentado en una relación emocional, donde se establece una dinámica grupal de enlace espontáneo que da lugar luego a una reflexión conjunta sobre las resultantes sonoras.

En este nivel ya los sonidos son tomados como objetos sonoros, trascendiendo las vinculaciones metafóricas o de relación a una fuente concreta (aquí conviene recordar lo explicitado con respecto a los tipos de escucha).

A partir de este trabajo se comienza a tomar conciencia de la posibilidad de pensar un archivo de *representaciones sonoras* de alta significación emocional y afectiva que pueden ser perfectamente elaboradas y conceptualizadas a través de un lenguaje específico y mediatizadas con la utilización de recursos y materiales sonoros cercanos para su ejecución.

El armado: Descubrir que...

*...Fue en Abril, sí, en Abril en los primeros días
en que empieza a reinar un orden aún tierno
en las cosas. Venía distraído. De pronto
al volver de una esquina suburbana aquel árbol
me sorprendió con una presencia tan perfecta,
tan acabada, que, en un milagro hube
de creer. Parecía destacado con un
equilibrio, un ritmo, del todo musical,*

*en la plenitud grave y frágil de sus formas.
Y todo al punto se ordenó en torno de él
en una paz que hubiera madurado el sensible
pensamiento latente ya del mediodía.⁷¹*

Encontrar los materiales que combinados puedan conformar el instrumento que traduce las propias representaciones sonoras resulta de todo un proceso que se elabora con distintos grados de conciencia. Es difícil poder precisar en qué momento esa idea sonora “roza” la realidad de un objeto determinado y se constituye en el mismo haciéndolo representativo de una intencionalidad.

Dada la consigna, que consiste en buscar los elementos apropiados para la construcción de este instrumento musical, los alumnos conjeturan una hipótesis sobre cómo podría ser. A partir de ese momento vivencian un estado de búsqueda donde las hipótesis se afianzan o se elaboran de distintas maneras; donde se permiten ir, volver, doblar o errar.

Esta fluidez de ideas y experimentaciones que suelen tener niños y jóvenes a veces sorprende a los maestros que sienten interiormente que su principal obstáculo para aprender es su propia inhibición frente al aprendizaje; en general no se permiten la idea de que *no siempre la primera línea de pensamiento que uno desarrolla es la correcta.*

Partir desde la representación sonora propia y no de la homogeneidad constructiva de un sólo tipo de instrumento enriquece el proceso, otorga valor a la creación individual que se comparte con el grupo y aclara significativamente la idea conceptual de lo que es un instrumento musical.

⁷¹ORTIZ, J. L. *En el aura del sauce*. Antología. UNL. Santa Fe, 1989. Fragmento del poema *Ah, esta tarde encendida*, p. 32.

En esta etapa se le pide a los alumnos que fabricado ya su instrumento, realicen un croquis constructivo del mismo, una ficha donde conste la totalidad de los materiales requeridos y un instructivo sobre los pasos de fabricación. Esta actividad constituye una síntesis importante en el proceso ya que implica una revisión reflexiva de todo lo hecho.

Ficha constructiva:

Nombre del Instrumento: “**Monedófono**”

Materiales:

2 trozos de madera de 20 cm de largo, 10 cm de ancho y 3 cm de espesor

un listón de madera de 15 cm de largo, 2 cm de ancho y 1 mm de espesor

un trozo de madera de 15 cm de largo, 10 cm de ancho y 2 cm de espesor

un carretel pequeño de tanza fina

22 monedas

clavos pequeños

Instrucciones para el armado:

Realizar en los dos trozos de madera de 20x10 una hendidura en el lado menor a 5 cm del borde de 2mm de ancho y 2 cm de profundidad.

insertar croquis 1

En el listón de 15 cm de largo realizar 7 perforaciones equidistantes como muestra el croquis.

insertar croquis 2

Armar la caja clavando los trozos de 20 x 10 (laterales) en el trozo de 15 x 10 (base) y engarzar el listón en las hendiduras.

insertar croquis 3

Perforar las monedas y enhebrarlas con hilo tanza separándolas con nudos. Distribuir las en un total de siete hilos.

Enhebrar cada hilo en los orificios efectuados en el listón

Nota: Es importante experimentar las sonoridades de las distintas monedas que se puedan utilizar. Al entrechocar, algunas series suenan mejor que otras. Los materiales (tipos de metal) y el lugar donde se hace la perforación son variables importantes para el resultado tímbrico. Se aconseja realizar pequeñas pruebas con un modelo reducido.

Modos de acción:

Percutir suavemente con una fina baqueta de metal o iniciar un movimiento libre tomando el manajo con una mano para que comience el entrechocamiento.

Croquis del instrumento terminado:

insertar croquis monedofono completo croquis 4

El discurso sonoro : el sabor de hacer música...

...“La quesería se presenta a Palomar como una enciclopedia a un autodidacta : podría memorizar todos los nombres, intentar una clasificación según las formas - de jabón, de cilindro, de cúpula, de bola -, según la consistencia - seco, mantecoso, cremoso, veteadado, compacto -, según los materiales extraños que intervienen en la pasta - pasa de uva, pimienta, nueces, sésamo, hierbas, moho - 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”⁷²

Esta etapa implica un acercamiento expresivo a esa representación sonora que concretizada en un instrumento, comienza a crecer a partir del descubrimiento que surge de la ejecución.

Explorar *otros sonidos* o variantes de la idea original implica ser consciente de esa *potencialidad sonora*. El instrumento musical se funcionaliza como tal si se lo utiliza para hacer *música*, o sea que se lo entiende y concibe como un objeto que permite a quien lo ejecuta expresarse y comunicarse a través del discurso sonoro.

*La diferenciación o indiferenciación con el objeto tiene relación con la actitud corporal en relación al mismo. Hay quienes lo toman con distancia y no pueden entablar una relación corporal con este. Hay otros que se avalanzan sobre el objeto confundiendo, no pudiendo, formalizar una secuencia sonora con variantes. Esta situación de diferenciación o indiferenciación con los objetos es análoga a la relación con los sujetos y esta falta de límites con los objetos muestran también la imposibilidad de establecer límites con los sujetos.*⁷³

Con respecto a las formas de relacionamiento que establecen los niños con un instrumento musical, el docente observador podrá visualizar e interpretar modos de comportamientos diversos.

En una primera instancia el instrumento puede ser depositario de... "un estado de irritación, agresión, inhibición...o de alegría, espontaneidad, etc.". El niño acciona el instrumento a través del gesto, el docente experimentado y atento puede descubrir ya en el gesto anticipatorio la resultante sonora, la pregunta sería hasta dónde puede llegar el niño con su descarga. El profesional musicoterapeuta sería el idóneo para trabajar situaciones de conflictos manifiestos, pero el docente que se encuentra ante una realidad compleja muchas veces opta por no usar instrumentos para que no se produzca "un bochinche incontenible".

El docente trabajará a partir de una realidad donde dentro de la "normalidad", se encuentran niños que presentan problemáticas más complejas, las estrategias que se elaboren para integrar a dichos niños surgen de una puesta en común con sus colegas, directivos y consulta a profesionales pero es muy importante clarificar que dichos problemas que tal vez se hicieron *evidentes* con el contacto instrumental están *presentes en el niño*. No es su marginación, ni la de la actividad, la solución de los mismos.

⁷²CALVINO, I. *Palomar*. Argentina. Alianza, 1985. Fragmento de "El museo de los quesos", p. 78.

⁷³GAUNA, G. *o.c.*, p. 116.

Superada y asumida por parte del docente la primera instancia de descarga o de excitación que manifiestan tanto los niños como los adultos al entrar en contacto con materiales sonoros, es importante tener claro qué propuesta se va a desarrollar con el instrumental, por ejemplo, pensar cómo transformar el aparente caos en música, qué contenidos específicos se pueden trabajar, de qué manera se comunicará el grupo instrumentalmente, etc.

El siguiente ejemplo surge de una consigna de trabajo interdisciplinario que vincula en un marco compositivo dos instancias de producción, una literaria y otra musical. La segunda surge de un proceso donde se abandona paulatinamente el texto literario hacia una original representación sonora musical del mismo.

En este caso está presente desde la consigna la verbalización previa de un futuro objeto sonoro, lo cual puede dificultar o facilitar el proceso según el texto creado.

Consignas

Primera instancia

Crear individualmente un relato literario corto donde el personaje principal sea un sonido. Trabajar las representaciones desde las metáforas sonoras. Integrar algunas del “propio archivo” (como por ej. aquellas que sirvieron como disparador del instrumento).

(La creación del texto apuntará al hecho literario. Pensar que luego será sonorizado no contribuye en nada, mas bien es inhibitorio y problemático. La idea es dejar volar la imaginación utilizando sólo palabras y darle buena forma y sentido expresivo).

Todos los aportes que oportunamente pueda realizar el docente desde la perspectiva del discurso literario son importantes para el logro de esta primera etapa.

Cuando el autor esté satisfecho de su texto lo leerá a sus compañeros.

Formar libremente grupos de no más de cuatro integrantes a partir de la afinidad emocional con los relatos leídos.

Segunda instancia

Crear grupalmente la versión *relato sonoro* de uno de los textos elegidos por el grupo, o de una nueva versión grupal que tome como elementos disparadores los relatos individuales. (En el segundo caso, primero se escribirá grupalmente la nueva historia).

Utilizar *principalmente* los instrumentos creados. Realizar la partitura de dicho relato. Presentar a los compañeros tocando en vivo, o en versión grabada dicha obra musical.

Cuando se habla de un “relato sonoro” se entiende una obra musical que toma libremente del texto literario sonidos evocativos o simbólicos que se relacionan utilizando procedimientos compositivos musicales.

El relato sonoro encadenaría formalmente distintos cuadros sonoros. El cuadro se definiría como el congelamiento de un tiempo de acción y la estructura de cuadros formaría el relato. Pero cuál es ese tiempo. ¿Es el tiempo cero o límite donde la variación de uno de los elementos puede cambiar el sentido? No obstante, la utilización de esta terminología no específica puede resultar confusa a la hora de las definiciones musicales. Existen géneros como el sonomontaje que permiten gran flexibilidad en las propuestas. En este caso, el texto es un disparador formal y expresivo, que da los elementos primarios (sugiere tipos de representaciones sonoras, climas emocionales, etc.) pero es fundamental que la obra sonora se constituya en *otra forma expresiva donde se trasciende al lenguaje verbal y a la característica del texto literario comunicando desde la potencialidad de otro lenguaje, en este caso el discurso musical*.

Cuando se habla de modulación de un texto literario a un discurso musical, se entiende un cambio progresivo donde se va abandonando el pensamiento que implica la especificidad del lenguaje literario para llegar paulatinamente a un pensamiento de características musicales (representaciones sonoras que se van relacionando discursivamente).

Para lograr ese proceso es importantísimo indagar profundamente en la característica de lo literario y establecer las diferencias con lo específicamente musical. En esa instancia de clarificación conceptual, preguntarse sobre diferencias y analogías, es fundamental para poder elaborar distintos contenidos tanto del área de Educación Artística como de Lengua.

En el discurso musical la *intencionalidad comunicativa* no está fundada en lo denotativo del sonido -escucha causal- sino en las connotaciones más profundas que pueda producir un sonido o una secuencia de los mismos tanto en quien lo produce como en quien lo escucha dentro de una *organización que responde a las características propias del objeto sonoro*". Por último se debe tener en cuenta que la formalización y semantización de dicho discurso responde a una *comprensión propia del grupo cultural*. Hay culturas, por ejemplo, que no tienen un vocablo específico para designar lo que los occidentales llamaríamos "música".

La toma de conciencia de lo que significa una verdadera interrelación disciplinaria no se establece desde la aparente superficie de los distintos discursos sino desde el profundo análisis de los elementos que los constituyen, la incidencia del ordenamiento sintáctico en lo semántico, la relación y particularidades de estos aspectos en la especificidad de cada lenguaje y la interpretación que cada cultura le asigna a los mismos.

"Historia del sonido claro que se hizo oscuro y fue retado por su mamá"

Clarito era suave, luminoso y obviamente clarito, lo suave lo heredó de su familia paterna y lo luminoso de la materna. Lo claro era una mezcla de las dos. Vivía en un barrio con viento de barriletes y lluvias de verano. En la casa, resonaban sus días con mamá, papá, su hermana Luz y la abuela Cristalina.

En una siesta brillante, cuando sus papás inundaban la casa con ronquidos rugosos, Clarito se escapó de sus casa y se fue a jugar con sus amigos a la plaza. Estaban Pomposo, Remolón y Gotita; enseguida vieron un charco de chanco y corrieron a chapotear y así, chanchando se les pasó la tarde.

Sumergido en su dicharacheo, Clarito se olvidó de escuchar los ronquidos y no se dio cuenta que sus padres ya no dormían. Cuando su mamá lo vió así, todo oscuro, se puso toda opaca. Empezó a retarlo y sus palabras sonaban muy secas y feas.

Clarito estuvo varias siestas sin poder jugar y algunas horas bajo la ducha hasta que de a poco... se fue aclarando.

Yanina, Patricia, Verónica y Paula

Primeras determinaciones:

El grupo asignó a cada personaje un instrumento construido determinando algunos rasgos distintivos de ese “personaje” constituido como un objeto sonoro. Paralelamente se armaron los ambientes sonoros que correspondían a cada escena (barrio, plaza, casa, interior del baño).

Clarito: tubofón de metal, con registro medio/agudo.

**Familia de Clarito:*

papá (suave): aerófono en registro grave (tipo flauta contralto) sonidos largos .

mamá (luminosa): sonido continuo iterado (tipo glissando) en tubofón.

abuela (cristalina) y *hermana* (luz): simil calimba utilizando algunas de las lengüetas.

**Amigos de Clarito*

Rasposo: instrumento simil kultrum, raspado en distintos lugares con una cinta de metal.

Remolón: voces diciendo onomatopeyas y sonidos típicos del desperezamiento.

Gotita: placa radiográfica tocada con distintos modos de acción.

Ambientes (ej.):

Sonido del viento: silbidos y otros efectos vocales.

Ducha: dos palos de agua, sonidos continuos iterados.

A través de estas primeras determinaciones se puede observar como el grupo va gestando la representación sonora del relato. A partir de este momento trabajarán por párrafo y por cuadro, estableciendo las distintas unidades formales. Estas unidades serán configuradas temáticamente, determinando sus ritmos internos, texturas (tipos de superposiciones) contornos melódicos, niveles de sonoridad, entramados instrumentales, etc. En esta etapa surgen infinitas problemáticas que se discutirán y resolverán de distintas maneras, probando diferentes hipótesis sonoras, hasta concluir la obra. Estas acciones implican la elaboración del pensamiento a través del lenguaje verbal y musical donde el proceso compositivo musical se hace manifiesto.

“La conciencia de los problemas...”

En el primer párrafo es importante comunicar la esencia de *Clarito* en toda su sugerente poesía. No hay una única forma de hacerlo...Clarito es un personaje que hay que definir ahora sonoramente y que se constituye en tema principal del discurso, Clarito es para mí chiquito, ágil, casi una “gotita” sonora que brilla por encima de su familia. ¿Cómo reaparece en las secciones siguientes y cómo se relaciona con los sonidos de los amigos? ¿Cuál es la diferencia entre la primera sección (definición descriptiva de Clarito,) y Clarito en acción? ¿Qué imágenes sonoras deben ser preparadas para la conexión con la tercera parte? Clarito se oscureció luego del chapoteo. ¿Cómo es un chapoteo? ¿Cómo defino el clima dramático de la tercera parte?

La consecuencia de su travesura es una unidad conclusiva. ¿Qué características debe reunir para cerrar el discurso sonoro y cuál de los procedimientos de conclusión de los discursos musicales se podría utilizar? etc. etc.

¿Pueden elaborar los alumnos estas preguntas totalmente solos? ¿Qué grado de integración de conocimientos requieren? ¿Cuál es la función del docente?

*“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”*⁷⁴

Para comenzar esta reflexión se podría decir, por ejemplo, que cuando en la clase de Matemáticas la maestra le pide a los alumnos que elaboren una situación problemática en base a una operación x , lo plantea con la intención de que alumno comprenda profundamente el aspecto más conceptual de la operatoria manipulando sus conocimientos; se buscará saber cuándo es adecuado aplicarla. Las situaciones planteadas por los alumnos pueden ser infinitas pero deben conservar la esencia de esa operatoria y aunque se varíen los enunciados del problema, hay un condicionamiento implícito y claramente identificable en el dato dado en la consigna.

La linealidad del relato, en nuestro ejemplo, condiciona determinado planteo formal musical que está implícito en las características narrativas del texto; si éste brindara la posibilidad de estar abierto a múltiples situaciones planteando distintos recorridos, la composición musical se desarrollaría bajo un concepto distinto.

*“El rechazo del texto fijo no necesariamente destruye del todo la linealidad ni elimina toda coherencia formal, aunque estas pueden aparecer bajo formas nuevas e inesperadas”.*⁷⁵

⁷⁴SCHLEMONSON, S. o.c. p. 52.

Es importante destacar que en la diversidad de los discursos musicales se observan un gran número de autores que se expresan elaborando distintos aspectos de estas dos maneras (definidas en un grado muy general) de formalizar el discurso sonoro.

El entrecruzamiento de estilos, géneros y teorías compositivas es una marca distintiva dentro del análisis estético de la producción artística del siglo XX. La posibilidad de establecer distintos recorridos que puedan dar lugar a crear nuevas unidades de sentido que se conexasen de distintas maneras la podemos rastrear ya en los experimentos compositivos contrapuntísticos de los polifonistas del Renacimiento.

Otro rasgo interesante de plasmación de la representación musical es aquella que, en contraposición a la composición realizada en el estudio del compositor donde media un tiempo dilatado de reflexión, se realiza en tiempo real y generalmente ante público. El “arte de la improvisación” como lo llamó la cultura occidental desde la Edad Media, era un requisito indispensable para el músico. En el Renacimiento, por ejemplo, se consideraba realmente interesante escuchar a un grupo de cantantes, si sobre las líneas escritas por el compositor podían improvisar grupalmente (siempre en estilo polifónico) líneas melódicas de alta calidad y virtuosismo interpretativo.

La partitura no era sólo autoría del compositor sino que cada vez que se ejecutaba era “completada” por los ejecutantes. El bajo continuo del período barroco debía ser construido durante la ejecución a partir de las indicaciones de “tablatura”(escritura cifrada) que anotaba el compositor. Hoy en día para interpretarlo se estudia profundamente las características estilísticas y los modos antiguos de notación. Se trabaja conjuntamente la posibilidad de improvisación que muy contrariamente a considerarla elemental, demanda un conocimiento acabado del estilo para poder “componer en tiempo real”.

Esta esencia de realización donde en general la partitura (si es que la hubiere) surge como un hecho abierto, casi sugerente, poco determinante, está mucho más cercana a la modalidad de creación musical de culturas que no siendo ágrafas no poseen partituras musicales para la ejecución. La música hindú es un claro ejemplo en ese sentido. La concepción de tratamiento compositivo de los rasgos distintivos del sonido es bastante diferente, por ejemplo, a los desarrollados en la música “clásica” occidental y toda una filosofía del fenómeno musical condiciona procesos más ramificados de pensamiento que operan para la producción del discurso musical en tiempo real. Este, en un eterno fluir, nunca se repite a sí mismo pero lejos de diluirse, conserva la esencia teórica filosófica y musical que lo sustenta.

Volviendo al ejemplo sobre la situación matemática, observamos que la creación del texto del problema, está condicionada a un dato establecido y tiene una intencionalidad educativa manifiesta; en este aspecto, al establecer un texto como disparador del discurso musical se obtienen algunas determinaciones que, no teniendo la exactitud de un número, están elaboradas a partir de distintas maneras de evocar imágenes. Estas, surgen de la palabra compartida donde los emergentes simbolizan modos de comprensión culturales.

⁷⁵LANDOW, G. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós, Madrid. 1995, p.125.

En cuanto a la intencionalidad educativa, está directamente relacionado con la perspectiva pedagógica de la propuesta. En la situación matemática y en la musical, la construcción del conocimiento se basa en procesos donde se integran distintos modos de pensamiento, con posibilidades de desarrollos en tiempo diferido de acción o más sincréticos. Observando tanto situaciones con una marcada narratividad lineal como aquellas donde es beneficioso la linealidad múltiple se trata en síntesis de que el alumno tome conciencia de las distintas posibilidades de operar inteligentemente.

Bajo esta perspectiva, el maestro deberá tener en cuenta *qué* contenidos fueron desarrollados y *cómo fueron trabajados*. Esto es fundamental para que el alumno pueda abordar con buenas posibilidades de manipulación e integración los conocimientos que pone en juego la consigna.

Componer implica poner en acción procedimientos técnicos y combinatorias propias del lenguaje específico en función de la construcción de un objeto, donde se proyecta la intencionalidad expresiva del o de los autores a partir de las problemáticas que él/ellos se plantean.

Es allí donde los conceptos se interrelacionan y adquieren significatividad. El placer de ese juego expresivo moviliza a un tiempo sin tiempo...

El docente acompañará la actividad estimulando la formulación de preguntas y aportando la información o elaborando las estrategias necesarias para que los alumnos -base creativa- puedan enriquecer el proceso compositivo. El acercamiento permanente a la producción artística musical de las distintas culturas a través del análisis auditivo-reflexivo es una de las bases para el desarrollo de este enfoque de formación musical.

El grupo en nuestro ejemplo, se sumerge en la tarea como *Clarito* en el charco, con la diferencia que la mamá no lo reta...

... Es muy bueno salir oscuro después de esto y no lavarse con el tiempo.

La codificación gráfica

La partitura es sumamente importante como un organizador estructural de las intencionalidades formales y expresivas. Efectuar apuntes de las ideas sonoras y organizarlos gráficamente, puede implicar una conceptualización más acabada del armado compositivo de la obra. La utilización de distintos códigos de notación musical, utilizando lo más adecuado para cada evento sonoro y la creación de nuevas formas gráficas para discutir y consensuar a nivel grupal, colabora eficazmente en la integración de los diversos contenidos del lenguaje musical.

Pensar los sonidos que escuchamos en discurso musical en función de una posible representación escrita es muy útil cuando se trata de componer una partitura analógica. Este proceso implica una reflexión sumamente enriquecedora sobre las particularidades de lo escuchado, el significado de la escritura en general y la posibilidad de crear una forma válida de notación.

Poder representar por escrito sonidos musicales, palabras, ideas, objetos, etc. además de mostrar las posibilidades de expresión simbólica del hombre, nos señala la funcionalidad y la variedad de sistemas de codificación que se pueden relevar en las distintas culturas. Así como existe diversidad en la representación de los sonidos para la escritura (notación convencional del lenguaje oral), se han desarrollado otros sistemas de notación musical que relativizan la codificación occidental en pentagrama con notas, figuras y simbología asociada como la única posible y son más eficaces para la notación de discursos musicales que no responden en su esencia a los cánones mencionados.

No hay partitura que pueda contener el fenómeno musical en su totalidad. La partitura es una aproximación teórica, una representación parcial y como todo código escrito, demanda de una comprensión lectora que se vincula directamente al sentido que adquieren esos signos en el contexto específico.

El pentagrama, las negras, las claves y las 7 notas no son suficientes a la hora de escribir toda la música a la que podemos acceder en la actualidad. Los entornos iconográficos se presentan como nuevas posibilidades de notación que brindan en la actualidad una perspectiva muy interesante para los compositores. En la educación musical permite al maestro trabajar con niños pequeños desde un enfoque psicogenético totalmente relacionado a los procesos de enseñanza-aprendizaje que el niño vivencia en las otras áreas. Además, a los alumnos en general les abre un camino para la ampliación de las posibilidades de interpretación y composición de partituras en diversos estilos de música.

Grandes hojas, graficadores de computadoras, cuadernos de distintos tipos y tamaños pueden ser perfectos soportes para la elaboración de una partitura. La utilización del color o el pegado de materiales diversos utilizando la técnica de collage son múltiples posibilidades que colaboran eficazmente para la creación de la misma. Representar gráficamente el sonido con todos sus rasgos distintivos sería el ideal al que se debería tender cuando se plantea este trabajo para no disociarlo de una escucha completa.

La creación de una partitura analógica le permite al alumno un acercamiento concreto al significado de la escritura ya que deberá discutir con sus compañeros las hipótesis gráficas que posibiliten la mejor representación sonora y comprensión lectora por parte del grupo. El establecimiento de un consenso grupal surgido de la confrontación de las distintas ideas marca el nacimiento de una microcultura que se comunica a través de un código compartido. Dicho código está sujeto a un proceso de optimización que llevan a cabo sus usuarios -en este caso los alumnos-, esto les permite comprender en profundidad el sentido cultural de la escritura y su proceso de desarrollo.

“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 inscripción social satisfactoria”⁷⁶

En los cursos realizados con los maestros se analizaron diferentes producciones de partituras analógicas realizadas por alumnos de distintas edades, observando como paulatinamente hay un alejamiento de la representación concreta -casi reproductiva de la fuente sonora- hacia una abstracción gráfica con valor simbólico asignado por el grupo o convencionalizado por la cultura.

⁷⁶SCHLEMMERSON, S. o.c., p.65.

Se desea destacar que, antes de llegar a la plasmación gráfica, es importante realizar grupalmente un intenso trabajo de expresión corporal, relacionando las sensaciones auditivas con representaciones corporales de distinta índole. La elaboración profunda de esas vivencias finalmente se expresará por escrito.

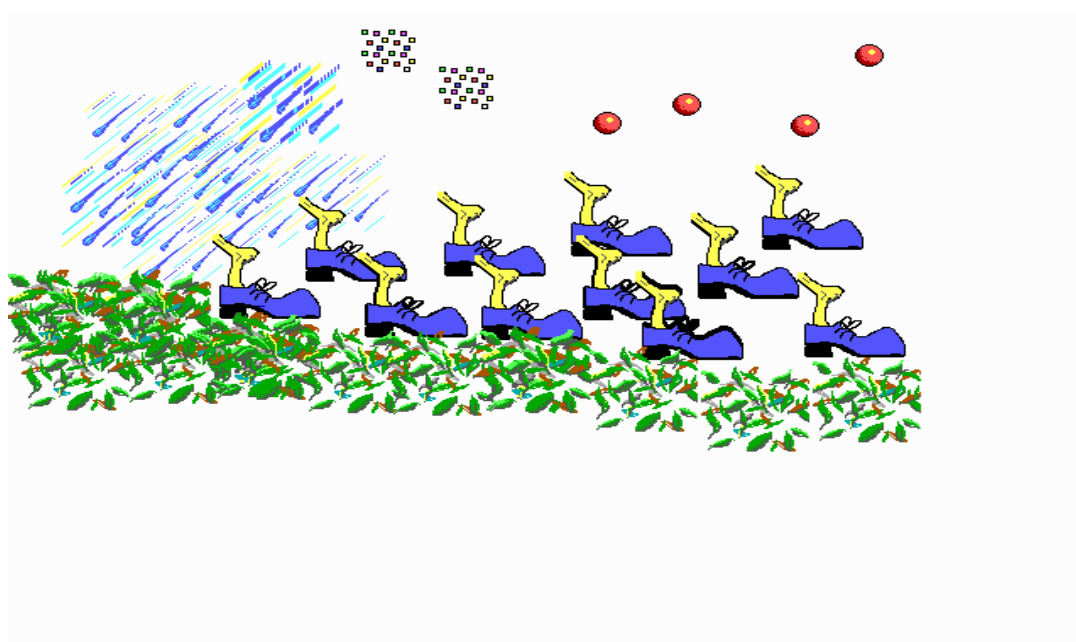
Recordemos que podemos “escuchar” y “escribir” porque hay un cuerpo en continuo movimiento -aunque en apariencia revele quietud- y que muchas veces se necesita reelaborar *toda una nube de movimientos* para poder llegar a la síntesis gestual que demanda la escritura.

Los maestros vivenciaron esta instancia a partir de distintas actividades musicales donde luego tenían que graficar algunos rasgos distintivos del discurso sonoro. Desconociendo en su mayoría particularidades de la escritura musical, pudieron reflexionar sobre las dificultades que se plantean al querer escribir algo que no ha sido suficientemente trabajado a nivel corporal desde las sensaciones que nos brindan los distintos sentidos y las posibilidades del movimiento expresivo corporal. Estas apreciaciones se relacionaron con las problemáticas que surgen en el aula cuando los niños aprenden a escribir y se analizaron a la luz de la perspectiva teórica del enfoque psicogenético de la escritura relacionado al lenguaje gestual y sonoro del niño.

Para ejemplificar algunos de los trabajos realizados podemos observar como esta incipiente partitura posee algunas determinaciones de tipo analógico - concreto y otras con mayor grado de abstracción. Si se establece leerla de izquierda a derecha se infiere una determinada secuencia de superposiciones sonoras.

En esta partitura es necesario que el grupo determine más detalladamente las sonoridades representadas por cada signo (5 diferentes) y fije el desarrollo temporal de las secuencias sonoras. Esto está directamente relacionado a la ejecución. Podría haber muchas variantes sonoras dentro de esta macroidea.

Esta partitura permite, entre otras cosas, distintas maneras de ser reconstruida en la lectura para la interpretación instrumental.



El siguiente fragmento es una partitura mixta, ya que incluye distintos tipos de notación de acuerdo a la intencionalidad musical. Comienza determinando un campo no pulsado, con cierto grado de aleatoriedad en las superposiciones, luego se continúa un discurso con determinación de un pulso, delimitando un compás y alturas precisas dentro de un campo tonal. Imaginando como proseguiría esta obra musical podría suceder que los criterios establecidos, por ejemplo campo no pulsado y campo pulsado se superpusieran o se alternaran, según las intencionalidades compositivas. Esta partitura implica una elaboración más profunda a nivel de contenidos del lenguaje musical y refleja una posibilidad compositiva más compleja en cuanto criterios de utilización de los recursos que se conocen y disponen.

The image shows a musical score for a mixed ensemble. It consists of four staves of music in 4/4 time. The first staff is for 'flauta dulce' (sweet flute) and includes the lyrics 'luz tierna...'. The second staff is for 'teclados' (keyboards). The third and fourth staves are for 'piano'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. There are also abstract visual elements: a blue wavy shape with a grid pattern, a red mouth-like shape, a purple wavy shape, and a cluster of small squares.

Reconceptualizar la producción

Concluido el relato sonoro, el grupo lo ejecutará para sus compañeros. Es sumamente interesante comentar entre todos sobre las sensaciones que se han sentido durante la escucha; la emoción y la fantasía se manifiestan casi espontáneamente si el clima expresivo del relato sonoro está logrado. Trabajado este momento de acercamiento grupal se pasará a la instancia de reflexión compositiva.

El análisis de la partitura elaborada que da cuenta de algunos de los procesos compositivos efectuados, se debe realizar posteriormente a la audición del mismo. El texto disparador puede ser leído luego si el grupo lo considera pertinente o los “oyentes” lo desean. Todo trabajo de reflexión analítica sobre la composición se realizará a partir de reiteradas audiciones. Los elementos constitutivos se identificarán en la obra a partir de la audición reflexiva y el soporte gráfico de la partitura.

Estas actividades también dan lugar a una evaluación grupal sobre la pertinencia de los códigos escritos utilizados y la repercusión que ha tenido en el oyente sus intencionalidades compositivas y allí se abre un nuevo universo de discusión: la obra que es reconstruida por el oyente en un acto de lectura, ¿es una sola (la del compositor) o tantas como oyentes la interpreten? ¿Cómo responde el público ante una nueva obra? ¿Sucede lo mismo en otros campos de conocimiento y del arte?

Los contenidos específicos en los procesos

En el recorrido de estas estrategias podemos observar cómo las actividades mencionadas se vinculan a partir de *distintos tiempos constructivos*. Reflexionando más profundamente se infieren claramente los procesos de *exploración, creación, composición e integración de conocimientos* que realizaría el alumno en el marco de esta propuesta de educación musical.

EXPLORAR	CREAR	COMPONER	INTEGRAR
los sonidos de la cultura	relatos verbales y no verbales	objetos sonoros	situaciones dramáticas, vivencias
las distintas fuentes sonoras	representaciones sonoras	paisajes sonoros	informaciones psicoacústicas
modos de acción instrumentales	combinatorias de modos de acción	secuencias gestuales	conocimientos literarios, expresión corporal
los materiales para la construcción de instrumentos	hipótesis organológicas	procedimientos constructivos	técnica de luthería, conocimientos de física, matemática, etc.
los instrumentos de distintas culturas. Bibliografía	nuevos instrumentos	secuencias posibles a nivel rítmico, melódico, armónico	conocimientos de lenguaje musical y de ejecución
sonorizaciones de discursos audiovisuales	superposiciones o encadenamientos sonoros	obras musicales	pensamiento sintáctico-semántico musical
los instrumentos contruidos	timbres diferentes	secuencias de modulación tímbrica	análisis de los rasgos distintivos de un objeto sonoro
códigos de grafía	nuevas grafías	partituras musicales	conocimientos de códigos de escritura verbales y no verbales

6. APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA: FORMULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS OPERATIVOS

6.1. Pedagogía intercultural: un espacio de encuentro

“Nuestra sociedad necesita que sus sistemas educativos adopten un modelo multicultural de educación, como instrumento educativo general. Pues la educación multicultural no se limita a los hijos de inmigrados, sino que ha de hacerse extensiva a todos los alumnos del país, ya que es el único modelo educativo que responde a la situación social mundial de nuestro momento, en que hay tanta inmigración, tanta movilidad y una fuerte interdependencia entre los países”⁷⁷

Hasta aquí, hemos hecho alusión sólo al concepto de educación intercultural, para denominar aquel hecho o práctica educativa compleja que se da en el seno de nuestra sociedad urbana occidental actual y que al ser observado, estudiado y explicado por diversas disciplinas -sociología, psicología y principalmente *antropología*- ha generado un nuevo campo teórico, el de *la educación intercultural*.

Ahora bien, al hablar de la aplicación de estos aportes disciplinares en el plano curricular y didáctico, preferimos hablar de un campo más específico de lo educativo como lo es la Pedagogía.

La perspectiva sociocultural de la educación y la concepción constructivista del aprendizaje hallan un espacio de encuentro teórico en lo que denominamos la Pedagogía intercultural.

La concepción constructivista aporta explicaciones acerca de cómo el individuo en un proceso interno incorpora, asimila, acomoda, se adapta y adapta el medio. La perspectiva sociocultural de la educación da cuenta de ese individuo como parte de una cultura y una sociedad determinada en la cual se encuentra y en qué medida, de qué modo o forma puede desarrollar este proceso de aprendizaje como ser social.

En nuestros días la educación formal ya no es concebida como una posible adquisición, sino como un factor indispensable y decisivo del desarrollo humano individual por un lado y de inserción y éxito social por el otro de allí la necesidad de hacer efectiva la igualdad de oportunidades. Por lo tanto las acciones emprendidas en la escuela apuntaron principalmente a un mejoramiento de la calidad educativa aplicando los principios de la educación intercultural en *un camino hacia la construcción de una pedagogía intercultural en la que se tuvieran en cuenta principalmente los siguientes aspectos:*

⁷⁷QUINTANA CABANAS, J. M. *Características de la Educación Multicultural* en Revista Española de Pedagogía, 193 Año L, Septiembre-Diciembre 1992. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.

* La organización escolar deberá tener en cuenta, tanto en la constitución institucional como en la conformación de los grupos dentro de cada escuela, la inclusión de grupos cultural y cognitivamente diferentes. Desde la pedagogía intercultural se apuesta a la constitución de grupos heterogéneos no sólo con el objeto de redimensionar favorablemente la diversidad en el aula, sino también de posibilitar la construcción de la propia identidad por parte de los sujetos que aprenden.

En otras palabras reconocer e identificar la diferencia, posibilita la propia identificación del grupo.

* La organización curricular deberá atender no sólo a los contenidos regionales y particulares de cada grupo, ubicando de este modo al alumno en su grupo de pertenencia inmediato, sino también, al mismo tiempo, los contenidos comunes de la sociedad global a la cual también pertenece.

Estos dos tipos de contenidos, que desde la nueva concepción curricular son denominados CBO (contenidos básicos orientados) y CBC (contenidos básicos comunes), deben encontrarse en permanente interacción en la reelaboración del currículum en el ámbito institucional. No se trata pues de implementar una educación diferente para los diferentes, sino una educación para todos que atienda las diferencias. Por lo que “lo cercano”, “lo próximo”, “lo propio” del sujeto que aprende debe ser respetado e integrado a una tradición cultural nacional y universal -patrimonio que la humanidad ha construido desde los orígenes del hombre hasta la actualidad- de la que es transmisora la escuela.

* La organización del sistema educativo centrado en los principios de la educación intercultural apuntará a la no exaltación de las diferencias, que provocan en muchos casos un nuevo etnocentrismo dentro de la escuela, sino más bien a la aplicación tanto en lo organizacional, curricular y áulico de criterios teórico-metodológicos basados en los principios de la Pedagogía intercultural, algunos de los cuales intentamos delinear en estos párrafos.

“...La Pedagogía Intercultural...” “...intenta contribuir al logro de un nuevo tipo de sociedad, en el que la lógica de la dominación y el sometimiento sea sustituida por la lógica de la interdependencia y la solidaridad. Desde esta perspectiva se demanda un tratamiento de la diferencia cultural como un bien en sí mismo, reclamando la lucha contra todo tipo de discriminación y la promoción de la igualdad de oportunidades...”⁷⁸

6.2 Los proyectos

A través de la formación docente se propusieron adecuaciones organizacionales, curriculares y didácticas. Esta labor permitió elaborar una propuesta pedagógica integradora de todos los contenidos desarrollados en los cursos que se evaluó a través de proyectos formulados y aplicados por los docentes en el aula.

Por lo tanto, directivos y docentes asistentes a los cursos, realizaron como tarea final integradora la formulación de proyectos operativos para implementar en la escuela.

⁷⁸BARRON RUIZ, A. *Pedagogía Intercultural: Justificación y Objetivos*, en Revista Perspectivas N° 13, 1992, España.

El proyecto operativo es un instrumento que ha alcanzado importante uso y difusión en las escuelas primarias en los últimos años. Se constituye en la unidad más operativa del proceso de planificación educativa: es el conjunto de acciones y operaciones orientadas a guiar el proceso de enseñanza y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos.

Esta forma de planificar la enseñanza posibilita, sin una modificación macro, generada desde el poder político administrativo, la efectivización de cambios concretos en la escuela. La tarea ha consistido en una selección y organización de los contenidos vigentes, a partir de aquellos que permiten el enfoque y estudio desde el acontecer de la comunidad. En la selección de los temas para las actividades didácticas se trabaja con los maestros en la búsqueda de los problemas que son más inmediatos y significativos para el alumno.

Analizar el porqué de esta adopción resulta de interés porque refleja cómo se canaliza la necesidad real de cambios educativos desde la práctica docente. El proyecto operativo, tal como se lo concibe y aplica actualmente, resulta una herramienta que responde a necesidades concretas del quehacer educativo. Consiste en un tipo de planificación temática que se implementa en el aula, por grado, por ciclos (integrado por varios grados, ej. 1er. ciclo, grados 1º, 2º, y 3º) o por escuela. Prevé, como todo proyecto, una serie de acciones en un tiempo específico, para el logro de determinados objetivos.

Entre las funciones que se le asigna al proyecto escolar a través de los trabajos de campo realizados y de los resultados de una encuesta⁷⁹ a directores de escuelas primarias prevalecen las siguientes:

- da soluciones a problemas puntuales;
- responde a demandas de la comunidad;
- enriquece la planificación escolar;
- amplía y enriquece los contenidos curriculares;
- permite la implementación de didácticas alternativas;
- descentraliza la gestión educativa.

La formulación, aplicación y evaluación de estos proyectos por parte de los docentes, efectiviza desde la base, como una necesidad sentida, el ideal del *docente investigador*. Este concepto se relaciona estrechamente con los desarrollos teóricos de Stenhouse en la década del 70 en Inglaterra, quien considera que “*las características más destacadas del profesional “amplio” son: una capacidad para un desarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula*”.⁸⁰

⁷⁹SAGASTIZABAL, M. *Encuesta a directores de escuelas primarias sobre aspectos de la realidad educativa*. En Revista Irice N° 8, Rosario, 1994, p. 115.

⁸⁰STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid, 1987, p.136.

En la formación del maestro intercultural esta posibilidad de analizar científicamente su tarea adquiere especial importancia. “Los docentes deben ser investigadores en el aula, analizando los obstáculos del aprendizaje de sus alumnos y utilizando estrategias, métodos y contenidos adaptados a esos obstáculos”.⁸¹

La necesidad de formular un proyecto promueve un enfoque científico de la enseñanza porque su elaboración requiere una reflexión teórica metodológica en cada uno de sus pasos: la elección del tema, supone un reconocimiento de las problemáticas más significativas y un recorte operativo de la realidad; la fundamentación del mismo, una inmersión teórica en el tema; su aplicación, una organización de las tareas a desarrollar y una explicitación de las estrategias didácticas a implementar, sus objetivos, recursos. La evaluación de los resultados supone una doble evaluación: los logros obtenidos por los alumnos y los obtenidos por el docente.

Es considerado como el medio más idóneo para la búsqueda y realización de innovaciones educativas. Por ello, y considerando la necesidad de los docentes de capacitarse en esta metodología, se los guió en la elaboración de proyectos operativos para la aplicación de los principios de la educación intercultural.

A modo de ejemplo presentaremos brevemente los aspectos esenciales de la formulación del proyecto que se aplicó en la Escuela Provincial de Enseñanza Primaria N° 1102, cuya comunidad la constituye un barrio marginal de la ciudad (Puente Gallego), que por sus características de aislamiento -está a cinco kilómetros de la avenida de Circunvalación - se asemeja a un pueblo.

Proyecto institucional: *La realidad sociocultural de nuestro medio como punto de partida en la búsqueda de estrategias didácticas.*

Está integrado por diversos subproyectos o proyectos operativos a aplicarse en distintos grados de la escuela con diferentes tiempos de aplicación. Abordan los siguientes temas:

1) “Las señales de tránsito: un imprescindible código social”. Nivel de aplicación: Primer grado, tiempo de aplicación: el bimestre final del curso lectivo. A cargo de Analía Espinosa y Cristina Ferrero.

2) “Los carteles como primer contacto con el texto escrito”. Nivel de aplicación: Segundo grado, tiempo de aplicación: Primer trimestre del curso lectivo. A cargo de Santiago Solari, Beatriz Almagro Paz de Pugliese, Bibiana Moledo

3) “Guía comercial de Puente Gallego”. Nivel de aplicación: Cuarto, Quinto, Sexto y Séptimo grado. Tiempo de aplicación: Todo el curso lectivo.(Marzo- Diciembre) A cargo de Hilda Baletto, María Jorgelina Bullentini, Elda Colombo, Clider Del Re, Hilda Ermini, Silvia Kaiser, Mercedes Ortiz, Sandra Santochi.

Todos estos proyectos operativos, a los que también podemos denominar propuestas didácticas, parten como lo indica el nombre del proyecto que los aglutina, del medio comunitario como objeto de conocimiento, del que ya se han apropiado en parte los niños a través del saber cotidiano popular, para constituirlo en un aprendizaje formalizado que, además del abarcado, lo trascienda para integrarlo a conocimientos más amplios.

⁸¹GAGLIARDI, R. *Un modelo integrado para...o.c.* p. 8.

En todos ellos se rescata la concepción de los códigos de comunicación visuales y sonoros (alfabeto, señalización) como objetos culturales, regidos por convenciones, los textos como producción individual y social, y el aprendizaje escolar como decodificador y recodificador de esta realidad. Estas conceptualizaciones por parte de los maestros se explicitan en la fundamentación de cada uno de los proyectos.

Los proyectos integran en sus objetivos la interrelación de la escuela con la comunidad, a la vez que reúnen las diversas áreas de enseñanza e incorporan una rica gama de actividades que se refleja en la producción de los alumnos.

Por ejemplo, entre otros, el proyecto sobre "Los carteles..." prevé estos objetivos:

Que el alumno:

explora el barrio buscando y diferenciando carteles y señales de distinto tipo;

comprenda la importancia de los carteles como medio de comunicación;

valore la lectura y la escritura como medio de comunicación e información;

adquiera y ejercite la escritura a partir de la confección de carteles con distintos materiales.

conozca los procesos que configuran el equilibrio biológico por medio de materiales reciclables.

Entre las actividades previstas figuran: el registro fotográfico de los carteles con los nombres de las calles y de los negocios; los problemas que genera la ausencia de carteles, por ejemplo al realizar las compras, o visitar el dispensario; la creación de señales aptas para no videntes (táctiles y sonoras) o el reforzamiento de aquellas que indican graves peligros; la representación gráfica, dramática y musical de situaciones cotidianas.

La confección de carteles posibilita la integración de contenidos de lengua con matemáticas (longitud y superficie, proporcionalidad, cuerpos, figuras, ángulos, ubicación en el espacio); la creación de carteles para la escuela, para la casa, combinando letras y números, dibujos y signos; el trabajo artesanal en la construcción de carteles con diversos materiales (papel, chapa, cartón, madera, plástico); el aporte a la comunidad colocando los carteles en la calle y en los negocios.

El diseño de señales mixtas (por ejemplo, visual/sonora, visual/táctil) amplía el universo comunicacional y compromete a una reflexión donde se incluye a *todos*.

En el proyecto sobre la *Guía comercial de Puente Gallego* se enuncian los siguientes objetivos:

revalorizar la actividad comercial del barrio;

conocer más profundamente la actividad comercial (días, horarios, rubros);

desarrollar procesos: recogiendo, observando, comparando, clasificando, interpretando datos; formulando críticas, diseñando, programando;

adquirir la organización del espacio, incorporar destrezas para la confección de planos.

familiarizarse con los medios audiovisuales y la publicidad.

Entre algunas de las actividades previstas se especifica la confección de un plano en el que el alumno señale los negocios y su rubro a través de íconos, la organización de una guía comercial para ser impresa y distribuida en la comunidad; el trabajo comparativo entre esta guía con la sección comercial de la guía telefónica de la ciudad; entrevistas con los comerciantes y visita a la municipalidad para conocer las reglamentaciones comerciales vigentes; reconstrucción del proceso de producción con especial énfasis en la comercialización y consumo en el rubro de alimentación; "Del comercio a la mesa", rescate de recetas tradicionales y/o información sobre el mejoramiento en la alimentación. La realización de relatos sonoros sobre la producción de alimentos, se vió reflejada en un trabajo denominado "Del campo a la mesa" que narraba a partir de un discurso sonoro no verbal, el origen y proceso de producción industrial y distribución de la leche.

Las "Señales de tránsito..." . tiene como objetivos que el alumno:

conozca el carácter convencional del código de señales;

comprenda la codificación de señales como sistema de comunicación;

conozca el código de señales viales y su intitucionalización;

tome conciencia de la formación en la educación vial y su importancia en la prevención de accidentes.

El proyecto preveía trabajar comparativamente entre el barrio y el centro, para lo cual se realizará un relevamiento de la señalización a partir del recorrido y registro en ambas zonas. Se aplicará una encuesta a los vecinos para conocer las falencias; grabación de sonidos del barrio y del centro, reconstrucción del paisaje sonoro, detectando y analizando los sonidos vinculados con el tránsito, su representación en partituras analógicas. Este análisis del entorno sonoro, la reflexión sobre los sonidos de la cultura, las diferencias comparativas, son aspectos relevantes a desarrollar en esta propuesta.

Así mismo contempla trabajar con el conocimiento de las señales, figuras geométricas que esconden, colores y signos, normas e internacionalización del código. Esta prevista la visita de un agente de tránsito a quien se le solicitará la explicación y práctica de las normas vigentes. Se relacionará la señalización necesaria según las diversas necesidades de desplazamiento y su vinculación con las actividades diarias. Se diseñarán señales por parte de los alumnos, para incluir la protección de animales, plantas y del medio ambiente. Se redactarán cartas a las autoridades municipales solicitando señalización como también mensajes concientizando a padres, familiares, y amigos.

Como se puede observar en los ejemplos citados, en esta escuela urbano-marginal los proyectos operativos tomaron el barrio como punto de partida. Se señala como “punto de partida” porque si bien estos conocimientos referidos a la realidad vivida y sentida por el alumno formalizan el saber cotidiano y lo revalorizan al otorgarle el status de “saber escolar”, acentuando la autoestima, la escuela debe transmitir también los saberes requeridos e imprescindibles para integrarlo a la sociedad global. Por lo tanto y a estos fines se recurre al *método comparativo*, apelando a diferencias y semejanzas; a la relación con las normas e instituciones que regulan las actividades sociales en los diversos ámbitos y a la universalización de los temas tratados. También se apela a las categorías temporales de pasado y presente -antes y ahora- que permiten realizar fructíferos trabajos para revalorizar y comprender usos y costumbres tradicionales, como así también los cambios socioculturales experimentados por el grupo y los transmitidos por los medios de comunicación.

Se coincide en este aspecto con Caivano cuando sostiene que “*Docentes y alumnos deben apreciar las distintas formas de vida de cada medio: costumbres, tradiciones, valores, normas de otros niños, y apreciar los suyos relativizándolos al mismo tiempo.*”⁸²

Con la aplicación de estos proyectos se trata además de lograr una adecuación de los objetivos de la educación escolar a los intereses comunitarios porque “*La educación mono-cultural tiene objetivos educativos homogéneos para toda la población. Sin embargo, diferentes comunidades pueden tener objetivos educativos diferentes. Aceptar esas diferencias y adaptar la escuela a ellas es un elemento importante para las escuelas en contextos multiculturales...*”⁸³

⁸²CAIVANO, F. *El campo, la ciudad, la escuela*. En Cuadernos de Pedagogía N° 221. Barcelona, 1994, p. 34.

⁸³GAGLIARDI, R. *Un modelo integrado para...* o.c. p. 3.

CODA ⁸⁴

Explorar es descubrir...

Desato mis sentidos en la tarde
a pastar la inocencia del paisaje.
Mis pupilas inquietas van de viaje,
mis canciones taladran lejanías.
Y regreso -halconero de mis sueños-
al hogar de la noche con mi caza.⁸⁵

*Crear: para uno como supervivencia, luego es medio
de comunicación que al socializarse
se convierte en deseo de crear para el otro*

Componer: crear con intención de decir...

“Palabra virgen”
...Para hacerla tu presa,
convocabas urgente a los sentidos :
Olfato, Vista, Tacto, Gusto, Oído...
que urdían la retícula
de donde siempre se escapaba ella
ilesa, indemne,
viva y azorada.
“tiembla en la punta de mi lengua”
dijiste, más sabías
que era por engañar a tu impaciencia.
.....
Rápida
alzaba un grito
en el punto brillante de los ojos :
huía al pestañear.
Iba profunda,
majestuosa en el río de las venas
y bajó por el lápiz a posarse
en la cuartilla que tenías delante :
viva aún y azorada...
mansa al fin
en reposo granítico de estatua ;
libre ya de rumores, con sonido preciso
y nítido
nimbado de silencios...
Con los colores múltiples
fundidos en color definitivo.⁸⁶

⁸⁴Terminología musical para designar la última sección formal de un movimiento en una obra musical con sentido conclusivo.

⁸⁵BALLAGAS, E. o.c. Fragmento del poema *Canción*, p. 60.

⁸⁶BALLAGAS, E. o.c. Fragmento del poema *Palabra Virgen*, p. 129.

Integrar : comprendernos en nuestra diversidad cultural

Si integrar es comprender la enorme complejidad que nos rodea, entonces comprender es establecer relaciones que nos permitan crecer y vivir desarrollando nuestras potencialidades... *y nuestras potencialidades se desplegarán sólo cuando en el sitio y lugar donde habitemos podamos percibir y percibirnos como personas portadoras de una profunda y respetada identidad cultural.*

“Lectura de una ola”

...“El señor Palomar ve asomar una ola a lo lejos, la ve crecer, acercarse, cambiar de forma y de color, envolverse en sí misma, romper, desvanecerse, refluir. Llegado a ese punto podría convencerse de que ha llevado a término la operación que se había propuesto e irse. Pero aislar una ola separándola de la ola que inmediatamente la sigue como si la empujara y por momentos la alcanzara y la arrollara, es muy difícil, así como separarla de la ola que la precede y que parece llevársela a la rastra hacia la orilla, cuando no volverse en contra como para detenerla. Y si se considera cada oleada en el sentido de la anchura...

En una palabra, no se puede observar una ola sin tener en cuenta los aspectos complejos que concurren a formarla y los otros igualmente complejos que provoca. Estos aspectos varían continuamente, razón por la cual una ola es siempre diferente de otra ola ; pero también es cierto que cada ola es igual a otra ola, aunque no sea inmediatamente contigua o sucesiva ; en una palabra, hay formas y secuencias que se repiten, aunque estén distribuidas irregularmente en el espacio y en el tiempo...”⁸⁷

⁸⁷CALVINO, I. o.c., p. 11-12

7. APRECIACIONES FINALES

Las posibilidades de aplicación de los principios de la educación intercultural, dependen de tres factores: a) del desarrollo teórico, que en la actualidad pasa por un momento de incremento y profundización en el ámbito internacional, b) de la existencia de determinadas condiciones para su efectivización en el sistema educativo, y c) de experiencias que permitan tender un puente entre teoría y práctica para la transferencia de la investigación en esta área al sistema.

La experiencia reseñada representa una búsqueda de caminos a partir de la investigación y la acción en una realidad educativa, acción centrada principalmente en la formación y capacitación del maestro, con el fin de lograr una escolarización más eficiente del niño. Esta escolarización, que cuando alcanza rendimientos desiguales ligados al origen sociocultural del alumno no responde a la democratización de la sociedad en lo que hace a la concreción de la igualdad de oportunidades que debe brindar el sistema educativo.

Esta tarea implica una serie de desafíos a nivel teórico y práctico. La formación del docente intercultural no es fácil. Significa generar cambios, cambios en la capacitación docente, en la perspectiva y práctica escolar, en el diario hacer. Cambios en concepciones y actitudes compartidas por la sociedad global y que tradicionalmente han respondido a una visión negadora de las diferencias y promotora de acciones político-educativas tendientes a la uniformidad. Aceptada la diversidad, se corre el riesgo en la actualidad de reproducir y acentuar las diferencias sin la posibilidad del mutuo enriquecimiento, lo que generaría una nación fragmentada.

El desafío es construir una sociedad con integración y pluralismo. Para esta tarea confiamos, entre otras posibles herramientas, en la educación intercultural. Este trabajo presenta la utilización de esta herramienta en un caso concreto. Los resultados obtenidos nos alientan a continuar con su empleo y perfeccionamiento pues nos ha mostrado cómo desde situaciones micro-sociales y desde la práctica docente en su aspecto más específico -el proceso de enseñanza-aprendizaje- es posible generar cambios a través de una acción didáctica que le permite al maestro construir y reconstruir su práctica profesional.

8. BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, J. A. y BLOCK, A. *Planeación escolar y formulación de proyectos*. Trillas, México, 1991.
- AKOSCHKY, J. *Cotidífonos*. Ricordi, Buenos Aires, 1988.
- ANDER-EGG, E. *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1993.
- ARTAUD, A. y otros. *Poesía concreta*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1982.
- AUTOR ANÓNIMO. *Poesía oral*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1981.
- BALLAGAS, E. *Obra poética*. Letras Cubanas, Cuba, 1984.
- BAUDRILLARD, J. *La transparencia del mal*. Anagrama, Barcelona, 1991.
- BRASLAVSKY, B. *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*. Aique, Buenos Aires, 1992.
- BRASLAVSKY, B. La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción socio histórico cultural, en *La educación*. OEA - Año XXXVIII, 117:1, 1994.
- BRUNER, A. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona, 1988.
- BRUNER, A. *Actos de significado*. Alianza, Madrid, 1991.
- BUENAVENTURA TERAN (comp.) *Lo que cuentan los tobas*. Biblioteca de Cultura Popular. Ediciones del Sol, Buenos Aires, 1994.
- CAIVANO, F. El campo, la ciudad, la escuela. En *Cuadernos de Pedagogía* 221. Fontalba. Barcelona, 1994.
- CALVINO, I. *Palomar*. Alianza, Argentina, 1985.
- CAMILLERI, C. *Antropología cultural y educación*. UNESCO. OIE. Lausana, 1985.
- CASTORINA, J. A. *Psicología genética: Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1986.
- CLEMENT, Z. *Apunte de técnica vocal para el coro Polifónico de Santa Fe*. Material de circulación interna del Coro polifónico de Santa Fe. Santa Fe. Argentina, 1985.
- COLL SALVADOR, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, Buenos Aires, 1990.
- COMUNICACION, LENGUAJE y EDUCACION N° 23. *La didáctica de la lengua oral*. Madrid, 1994.
- COSSETTINI, L. *Teatro para niños*. Poseidón. Buenos Aires, 1947.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 194. *Proyectos y materiales curriculares*. Fontalba, Barcelona, 1991.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 225. *Proyectos de trabajo*. Fontalba, Barcelona, 1994.
- CHAVEZ, P. *Metodología para la formulación y evaluación de proyectos educativos: un enfoque estratégico*. Cinterplan, Caracas, 1992.
- CHION, M. *La audiovisión*. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. Paidós, España, 1993.
- DEBRAY, R. *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada de Occidente*. Paidós. Serie Comunicación (58). España, 1994.
- DELALANDE, F. *La música es un juego de niños*. Ricordi, Buenos Aires, 1995.
- FABBRETTI, D. y TEBEROSKY A. Escribir en voz alta en *Cuadernos de Pedagogía* 216. Fontalba, Barcelona, 1993.
- FERREIRO, E. *La alfabetización en proceso, el proceso de alfabetización*. Centro Editor, Buenos Aires, 1990.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1988.
- FERREIRO, E., GÓMEZ PALACIO, M. y colaboradores. *Evolución de la escritura durante el 1er. año escolar*. M. E. México, 1982.

- GAGLIARDI, R. *Un modelo integrado para la formación docente en contextos multiculturales*. OIE - UNESCO, Ginebra, 1994.
- GAUNA, G. *Entre los sonidos y el silencio. Musicoterapia en la infancia: clínica y teoría*. Artemisa, Rosario, 1996.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 1993.
- GÓMEZ PALACIOS, M. y TEBEROSKY, A. (comp.) *Nuevas perspectivas en los procesos de la lectura y escritura*. S. XXI, Buenos.Aires, 1986.
- HAYNES, M. E. *Administración de proyectos, desde la idea hasta la implantación*. Grupo Editorial Iberoamérica, México, 1992.
- JIMENEZ, A. *Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1979.
- KAUFFMAN, A. M., CASTEDO, M. et al. *Jardín de Infantes y Escuela Primaria*. Aique, Buenos Aires, 1991.
- 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.
- MAJCHRZAK, I. El nombre propio, enlace natural entre un ser iletrado y el universo de la escritura en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, Vol. XXII, México, 1992.
- MARGARIÑOS DE MORENTIN, J. *El signo: las fuentes teóricas de la semiología*. Hachette, Buenos Aires, 1983.
- MOLL, L. C. (comp.) *Vygotski y la educación*. Aique, Buenos.Aires, 1993.
- ONG, W. *Oralidad y Escritura, Tecnologías de la palabra*. F.C.E, México, 1993.
- ORTIZ, J. L. *En el aura del sauce*. Antología. UNL, Santa Fe, Argentina, 1989.
- PARADISE, R. El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación en *Infancia y Aprendizaje*, 55. Madrid, 1991.
- PERCIA, M. *Notas para pensar lo grupal*. Lugar, Buenos Aires, 1995.
- PERFILES EDUCATIVOS, 60. Universidad Autónoma de México, 1993.
- PIÑERA, V. *El que vino a salvarme*. Sudamericana, Buenos Aires, 1970.
- RACEDO, J., REQUEJO, M. I., TABOADA, M. *Los alfabetos sociales de la identidad*. Cerpacu U.N.T., Tucumán, Argentina, 1994.
- RICOUER, R., LARRE et al. *La cultura y el tiempo*. UNESCO-Sígueme, Salamanca, 1979.
- RODRÍGUEZ JORDANA, M. C. Leer y escribir en *Cuadernos de Pedagogía*, 208. Fontalba, Barcelona, 1992.
- ROSALDO, R. *Cultura y verdad*. Grijalbo, México, 1991.
- SAGASTIZABAL, M. A., PERLO, C., ROSSI, B. (IRICE) *Enfoque interdisciplinario de la diversidad cultural en la escuela*. IX Encuentro de Investigadores en Educación. Reduc. UCC. Córdoba, 1994.
- SAGASTIZABAL, M. A. Encuesta a directores de escuelas primarias sobre aspectos de la realidad educativa, en *Revista IRICE*, N° 8, CONICET- UNR, Rosario, 1994.
- SAGASTIZABAL, M. A. El fracaso escolar, un enfoque cultural en *Revista de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Argentina*. 4. Rosario, 1993.
- SAITTA, C. *Creación e Iniciación Musical*. Hacia un nuevo enfoque metodológico. Ricordi, Buenos Aires, 1978.
- SAITTA, C. *El Luthier en el aula*. (3 fascículos). Ricordi, Buenos Aires, 1991.
- SAN MARTIN, P. *La educación musical como integradora de contenidos curriculares*. Informe interno. IRICE, Rosario, 1995.
- SAN MARTÍN, P. *Educación Artística y Tecnología: La expresión sonora y la computadora*. Homo Sapiens, Rosario, 1997.
- SCHAFER, M. *El compositor en el aula" (1982). Limpieza de oídos (1982). El nuevo paisaje sonoro (1985). Cuando las palabras cantan (1984)*. Ricordi, Buenos Aires.

- SCHELEMENSON, S. (comp.). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995.
- SCHLEMENSON, S. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapelusz, Buenos Aires, 1996.
- SINI, C. *Semiótica y filosofía*. Hachette, Buenos Aires, 1985.
- TEBEROSKY, A. Reflexiones desde la psicolingüística en *Cuadernos de Pedagogía 179*. Fontalba, Barcelona, 1990.
- TEBEROSKY, A. *Aprendiendo a escribir ICE*. Universidad de Barcelona: Horsori, Barcelona, 1992.
- VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Barcelona, 1988.
- VYGOTSKI, L. S. *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade, Buenos Aires, 1987.
- WAGNER, P. Diversidad lingüística y educación intercultural en *Revista Infancia 31*. Barcelona, 1995.
- WOODS, P. *La escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. Paidós. Barcelona, 1989.