

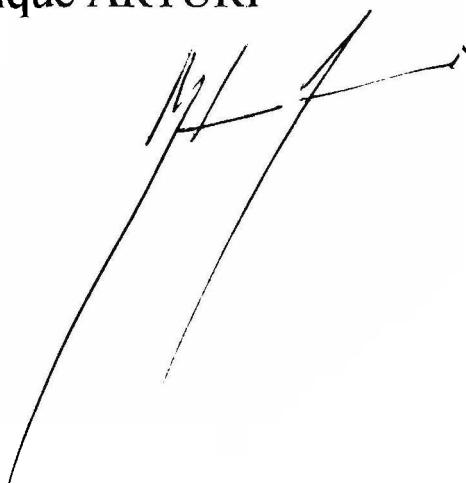
PROPUESTA ACADEMICA Y DE GESTION

CARGO: Director Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP

AÑO 2005

POSTULANTE:

Licenciado en Música Marcelo Enrique ARTURI

A handwritten signature in black ink, appearing to read "MARCELO ENRIQUE ARTURI". The signature is fluid and cursive, with a large, stylized "M" at the beginning.

1. MARCOS DE LA PROPUESTA

1. LOS MARCOS DE LA PROPUESTA

Sr Presidente de la UNLP

La Propuesta que a continuación se presenta ante usted deberá entenderse enmarcada dentro y en acuerdo con las siguientes definiciones institucionales, leyes, organismos y líneas de acción, que están por encima, encuadran y vertebran la propuesta de gestión presentada:

1.1 ESTATUTO DE LA UNLP

El Estatuto de nuestra Universidad establece con amplitud la misión de ésta como institución educacional de Estudios Superiores y es claro en cuanto a su contribución a la coordinación del sistema preuniversitario en los niveles de educación inicial, general básica y polimodal para la unidad del sistema educativo.

“La Universidad Nacional de La Plata, como institución educacional de estudios superiores, con la misión específica de crear, preservar y transmitir la cultura universal, reconoce la libertad de enseñar, aprender e investigar y promueve la formación plena del hombre como sujeto y destinatario de la cultura. Todo ello inspirado en los principios reformistas y sobre la base de una Universidad, nacional, pública, gratuita, abierta, laica, autónoma y democráticamente co-gobernada. En tal sentido organiza e imparte la enseñanza científica, humanista, profesional, artística y técnica; contribuye a la coordinación de la educación inicial, general básica, polimodal y superior, para la unidad del proceso educativo; estimula las investigaciones, el conocimiento de las riquezas nacionales y los sistemas para utilizarlas y preservarlas, y proyecta su acción y los servicios de extensión universitaria hacia todos los sectores populares” (tit 1, cap I, art 1)

En su artículo 6º manifiesta el carácter y contenido de la enseñanza en las aulas de la Universidad.

“La enseñanza universitaria tendrá carácter y contenido ético, cultural, social, científico y profesional. Será activa, objetiva, general y sistemática en el sentido de lo interdisciplinario y universal. Estará fundada en la exposición objetiva y desprejuiciada de hechos, en su interpretación, en la discusión y crítica de teorías o doctrinas, en la más completa libertad académica, sin discriminaciones, limitaciones o imposiciones de carácter político, ideológico, religioso, racial, social, económico o de cualquier tipo” (tit 1, cap I, art 6)

y lo mismo con relación al carácter de la enseñanza en el sistema preuniversitario:

“Las enseñanzas de educación inicial, general básica y polimodal de la Universidad, tendrán carácter experimental y se orientarán en el sentido de contribuir a su perfeccionamiento e integración con la enseñanza superior del país.” (cap II, art 12º)

En su artículo 42º establece con respecto a los docentes del sistema preuniversitario:

“Los docentes de Educación Inicial, General Básica y Polimodal, serán nombrados por concurso público, de acuerdo con las Ordenanzas y Resoluciones especiales emanadas de las autoridades de que dependa la Escuela o Colegio respectivo.” (cap V, art 42)

Con relación a los Directores de los Colegios:

“Los Directores de las demás dependencias docentes de la Universidad serán designados por el Consejo Superior a propuesta del Presidente” (título IX, art 109)

1.2 LEY DE EDUCACION FEDERAL

Sr Presidente, la Ley Federal de Educación establece claras definiciones de estructura educativa y proyecto pedagógico didáctico para todo el país.

La Universidad Nacional de La Plata tomó, en su momento, decisiones y criterios acerca de la implementación en nuestro ámbito de esa Nueva Ley, atenta ya a falencias y observaciones críticas realizadas sobre la misma.

Los criterios de implementación en los colegios dependientes de la UNLP deben ser marcos para toda política de gestión que se proponga.

A continuación se adjunta el artículo “Evaluacion de la transformacion educativa por la aplicación de la Ley Federal en las escuelas de las Universidades Nacionales” que establece las reflexiones de este Director y su equipo de gestión acerca de la temática, especialmente en el carácter anticipatorio que tuvo el Plan 92 de este Bachillerato con respecto a la Ley de Educación.

Sin embargo, así como se verá más adelante que se propone una revisión y cambios sobre el Plan 92, de igual manera esta gestión considera imprescindibles los cambios sobre la Ley de educación vigente.

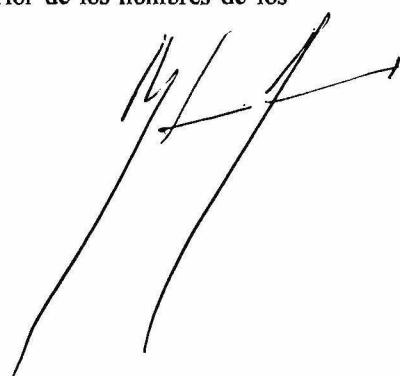
VER ANEXO 1: “Evaluacion de la transformacion educativa por la aplicación de la Ley Federal en las escuelas de las Universidades Nacionales”

1.3 PROPUESTA DE LA PRESIDENCIA DE LA UNLP PARA LOS COLEGIOS DEPENDIENTES:

Sr Presidente, a mediados del año 2004 se presentó ante el Consejo Superior, con motivo de la propuesta de los nombres de los Directores de los Colegios, el siguiente texto de la Presidencia con respecto a los ejes fundamentales de un proceso a desarrollar en el sistema preuniversitario

Ellos (los Directores propuestos para los colegios) inician junto a esta Presidencia y al Honorable Consejo Superior un significativo proceso que abarcará cuatro ejes fundamentales:

1. Recuperar y consolidar el mandato fundacional, desarrollando proyectos pedagógicos de carácter experimental, de investigación, e innovación tendientes a producir transformaciones que mejoren la calidad de la educación de niños y jóvenes con equidad y sostenibilidad. Transfiriendo dichas experiencias a la comunidad educativa provincial y/o nacional y fortaleciendo los vínculos y la cooperación con instituciones educativas latinoamericanas.
2. Consolidar y profundizar los concursos docentes para los colegios de la Universidad Nacional de La Plata, continuando el proceso iniciado en 1997 mediante la ordenanza Nº 243 para lo cual la Presidencia a través de la Secretaría de Asuntos Académicos, compromete todos los esfuerzos para llevar adelante la normalización del claustro docente en el transcurso de su mandato.
3. Elaborar junto al Honorable Consejo Superior y recogiendo sus inquietudes, las normativas necesarias que favorezcan a ampliar los espacios de participación para los diversos actores de la comunidad educativa, tanto sea en la gestión institucional como académica. Dichas normativas permitirán construir visiones compartidas, respetando la impronta particular de la comunidad educativa en cada uno de los cinco establecimientos del sistema preuniversitario de la UNLP, como así también crear oportunidades formales para que todos los actores institucionales participen efectivamente en la construcción de la institución.
4. Las acciones precedentes citadas están encaminadas a cumplir en forma gradual y respetando los marcos legales, con una larga y reclamada aspiración de toda la comunidad educativa de los colegios, y que esta Presidencia hace suya, logrando la participación con voz de los colegios de la UNLP en el Consejo Superior. (Extractado de la presentación ante el Consejo Superior de los nombres de los directores de los colegios, septiembre de 2004)



1.4 PROYECTO INSTITUCIONAL del BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Sr Presidente, el Proyecto Institucional del Bachillerato de BellasArtes esta en vigencia plena y, por lo tanto, condiciona y enmarca mi propuesta académica y de gestión.

El Proyecto Institucional da cuenta de los postulados que la Universidad sostiene para la enseñanza preuniversitaria, expresa los acuerdos básicos acuñados por sus actores para esta institucion, modalizada hacia la educación estética y concreta el diseño del Plan de Estudios vigente. En él se manifiesta la trayectoria académica y curricular de una institución en la que sus actores han construído un paradigma de educación estética que intenta superar concepciones tradicionales y orientarse en pos de ideales educativos democráticos.

El Proyecto Institucional es estructurante y funciona como un verdadero organizador institucional, ofrece la posibilidad, a cada docente, de convertirse en un investigador de su propia práctica en el aula, una práctica reflexiva y crítica, un trabajo integrado con todos los actores involucrados. Entre estos actores tiene un papel preponderante el equipo directivo, por su capacidad de generar espacios para el trabajo y coherencia con los acuerdos institucionales, y también en este sentido, surge con preeminencia la función de gestión intermedia que realizan las jefaturas de departamento y coordinaciones dentro del marco estructurante que resulta ser el Proyecto Institucional.

El Proyecto Institucional de Bachillerato de Bellas Artes ha sido aprobado, en su oportunidad, por el Consejo Superior de la UNLP

Se adjunta copia completa del mismo.

VER ANEXO 2: Proyecto Institucional 1997

1.5 PLAN DE ESTUDIOS 92

El Plan de Estudios 92 resulta un fuerte condicionante de cualquier propuesta de gestión que se ensaye ya que ha sido consensuado, probado y criticado por la misma comunidad educativa del Bachillerato, además de ser aprobado, en su momento, por el Consejo Superior de nuestra Universidad.

A continuación se adjunta el Plan de Estudios 1992 generado a partir de las consideraciones explicitadas en el Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes.

Se adjunta diseño curricular del Plan 92

VER ANEXO 3: Plan de estudios 1992

1.6 MARCOS TEORICOS de los DEPARTAMENTOS

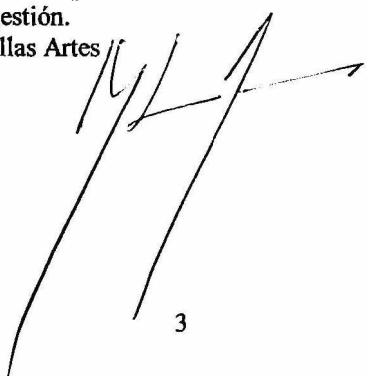
Sr Presidente a continuación se exponen los marcos teóricos de los diferentes departamentos académicos de este Bachillerato.

Estos Marcos Teóricos Departamentales, construidos consensuadamente por el Jefe de Departamento respectivo y los docentes del área –en acuerdo con lo predicado por el Proyecto Institucional- representan espacios académicos que deben ser respetados y sostenidos con énfasis ya que han sido una enorme tarea de reflexión crítica e investigación de nuestros docentes.

Para un Director funcionan como insumos que enmarcarán la gestión de la Institución educativa en su aspecto pedagógico didáctico y en referencia a las disciplinas. Es en este sentido que los incorporo como condicionantes, como un marco más a ser respetado para la propuesta académica y de gestión.

A continuación se adjuntan los Marcos Teóricos Departamentales del Bachillerato de Bellas Artes

VER ANEXO 4; MARCOS TEORICOS DEPARTAMENTALES



A handwritten signature in black ink, appearing to be "M. A. G." followed by a stylized surname.

1.7 CEMYP

Sr Presidente, el Consejo de Enseñanza Media y Primaria - cuya existencia, funciones y atribuciones están definidas por Estatuto – genera un marco más a tener en cuenta para realizar una propuesta de gestión.

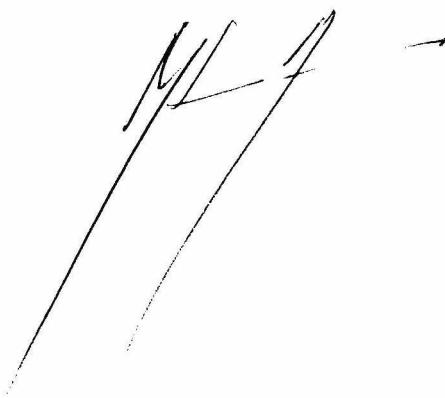
Las decisiones que se han tomado en el pasado en este Consejo y las que hoy en día se acuerdan representan criterios de nuestra Universidad para con el sistema preuniversitario que deben respetarse.

La incorporación del representante docente, que en su momento, como Director del Bachillerato, voté positivamente, le ha otorgado al CEMyP un mayor grado de representatividad y consenso comunitario en los acuerdos logrados.

1.8 REGLAMENTO DE LOS COLEGIOS

El Reglamento vigente de los Colegios de la UNLP también condiciona y enmarca las ideas de una propuesta de gestión académica.

Lamentablemente es un instrumento que no está acorde con los tiempos ni con las estructuras educativas y normativas vigentes. Se impone una modificación.



ANEXO 1

Evaluación de la transformación educativa por la aplicación de la Ley Federal en las escuelas de las Universidades Nacionales.

Autores: Acevedo Ana; Arturi, Marcelo; D'Assaro, Adriana; Ramírez, Susana

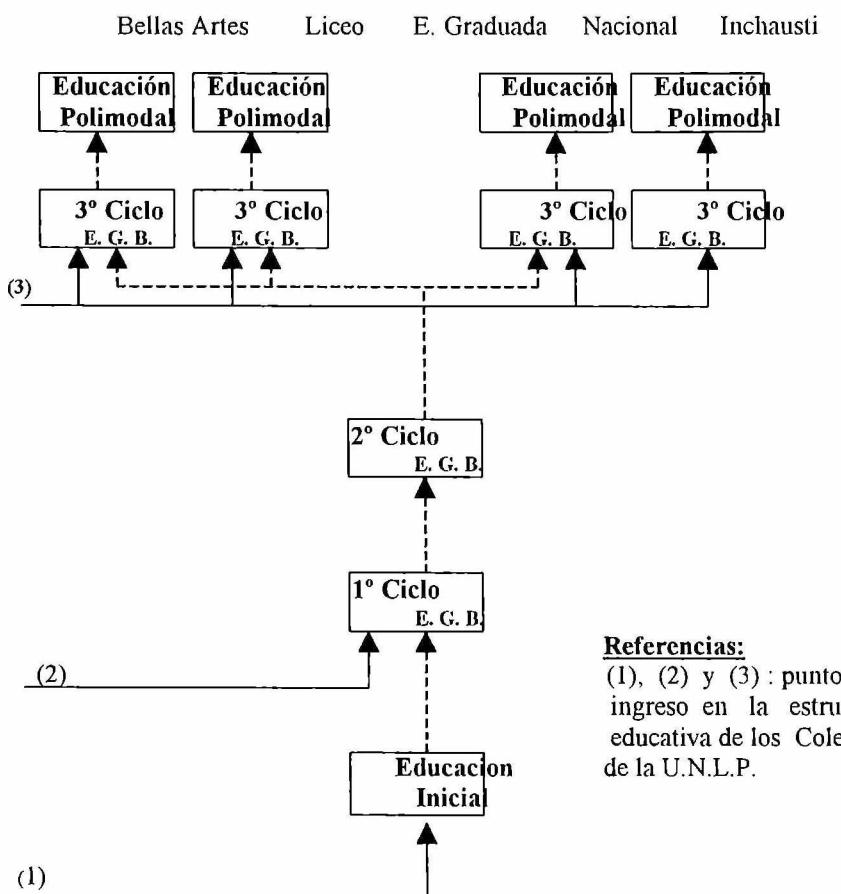
Trabajo presentado en el XV Encuentro de Rectores-Directores de escuelas pre-universitarias – San Luis, agosto 2003.

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

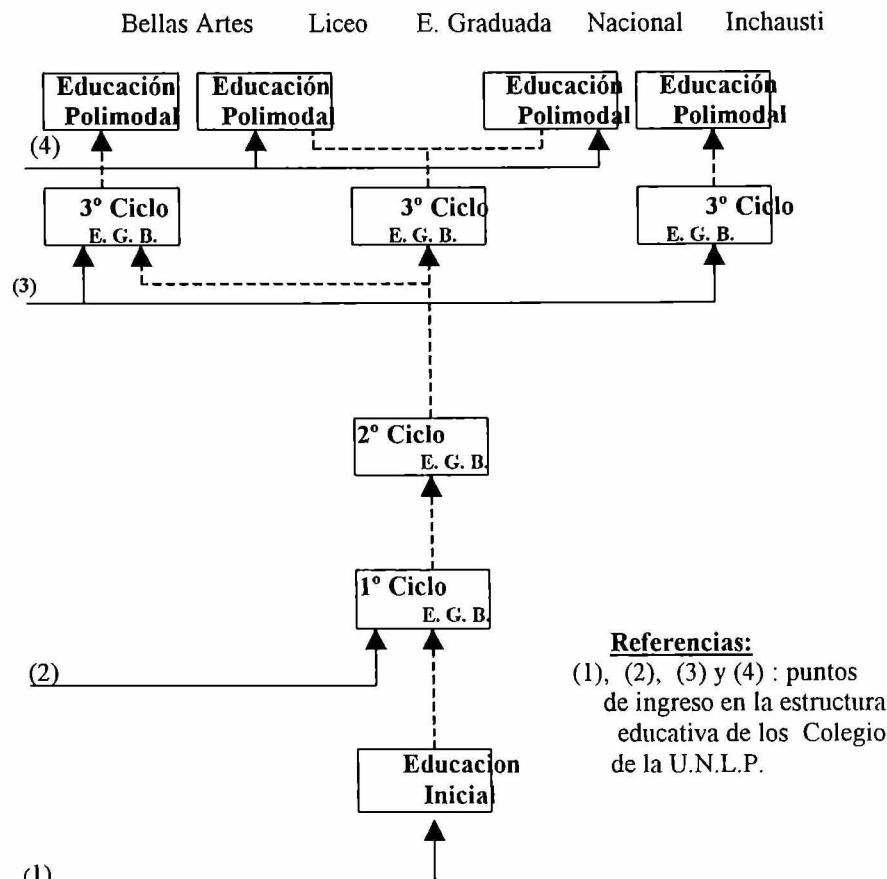
La implementación de la Ley Federal en el Bachillerato de Bellas Artes se realiza como parte de un proceso de análisis y consulta que realiza la Secretaría de Asuntos Académicos de la U.N.L.P. con toda la comunidad educativa (docentes, padres y alumnos) de los cinco colegios pre-universitarios. Partiendo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

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

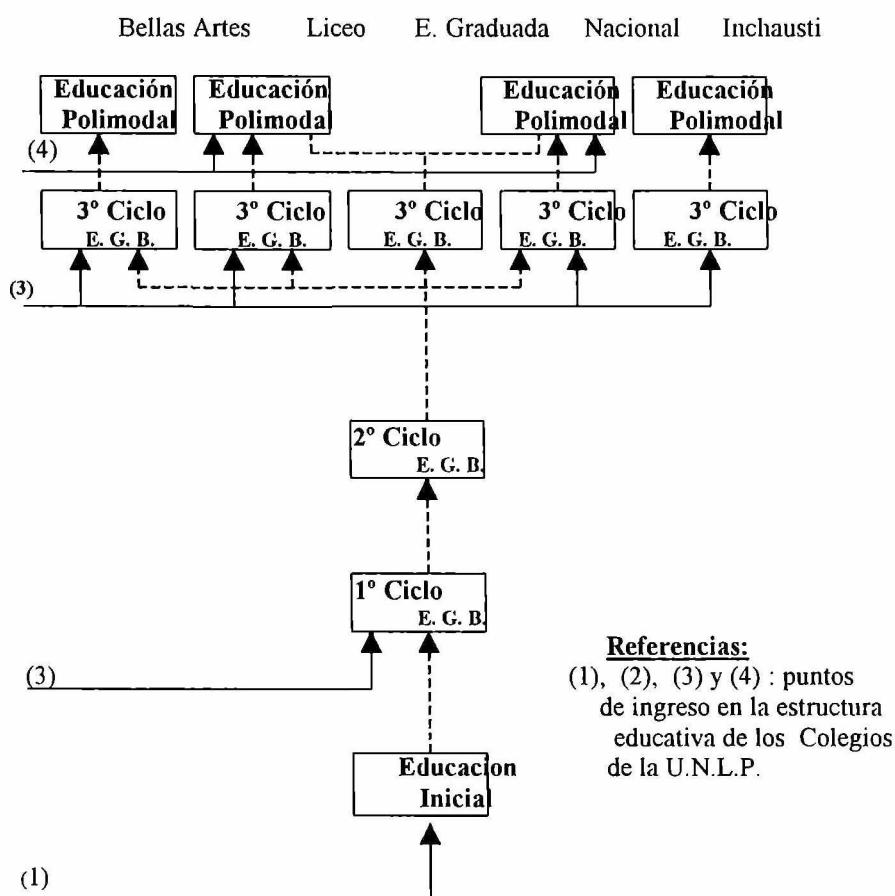
MODELO A



MODELO B



MODELO AB



Este último que es producto del trabajo de una Comisión integrada por miembros de los colegios y un representante del CEMYP y resulta de la combinación de los dos anteriores, fue el que registró el mayor grado de aceptación, propuesta que fue aprobada por el Honorable Consejo Superior, aplicándose en 1996. En ese momento el Bachillerato se encontraba ya en pleno proceso de reestructuración puesto que en 1992 se había iniciado la reforma del Plan 1977.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Este plan se implementó en forma gradual comenzando por el sexto y primer año. La primer cohorte que transitó el plan completo egresó en 1997 por lo que la implementación del nuevo modelo curricular propuesto por la Ley Federal se superpone con la propia transformación ya iniciada en la institución. En varios aspectos esta aplicación se diferencia de la realizada por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires: la organización por disciplinas en el tercer ciclo, régimen de promoción por promedio, mesas examinadoras para las asignaturas pendientes, selección del personal docente de un listado propio, dictado de las materias por profesores especialistas de las asignaturas, una estructura de Departamentos altamente jerarquizada, una Dirección única para el Tercer Ciclo y Polimodal y un Tercer Ciclo ya modalizado.

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

En lo general se propone lograr:

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

En lo pedagógico se propone:

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

En lo organizacional:

- Implementación del Ciclo Superior (equivalente al Polimodal) modalizado, diferenciando la Formación General de Fundamentos y Formación Orientada con sus respectivos porcentajes.
- Currículum abierto y flexible lo que permite al alumno construir su recorrido curricular de acuerdo a sus intereses y a la institución variar la oferta de las asignaturas optativas de acuerdo a las demandas y posibilidades.

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

Ley Federal de Educación 24.195

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires

Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación

Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes. Plan 1992

ANEXO 2



Proyecto Institucional 1997

Índice

1. Itinerario	pág. 3
2. El Nuevo plan	pág. 13
2.1. La escuela como ámbito prepolítico	pág. 13
2.2. La escuela como cruce de culturas	pág. 15
2.3. De las intenciones a las prácticas.....	pág. 20
3. Esquema de conducción	pág. 29
4. Plan de estudio	pág. 30
4.1. Ciclo Básico de Formación Estética	
4.2. Tercer nivel de la E.G.B.	
4.3. Ciclo Superior	

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

La referencia histórica en nuestra universidad para la educación estética remite a 1906 y tiene como marco institucional en Museo de Ciencias Naturales. La escuela de dibujo fue fundada por Joaquín V. González para el Instituto del Museo. Sus cursos estuvieron abiertos a la comunidad y fue la importancia de estos últimos la que determinó, que en 1921, el Presidente de la U.N.L.P. Doctor Melo, creara la Escuela de Artes. El proyecto separa los cursos de extensión de la escuela de Dibujo del Instituto del Museo y los instala en la Escuela de Artes quedando esta bajo la dependencia directa de la Presidencia y del Consejo Superior de la Universidad.

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

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

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

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

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

Como al sustituir el anterior profesorado "secundario" que se cursaba en la Escuela de Artes por el Bachillerato especializado, se perdía la salida laboral que el primero brindaba, entre 1960/61 se da "solución" a esta cuestión con la creación del magisterio, dentro del Bachillerato, que habilitaba para el ejercicio de la docencia en el nivel primario en las especialidades de plástica y música. Intentando desde la regulación la diferenciación, algo que se sabía al interior de las dependencias de la Universidad y que se desdibujaba para las Instituciones Educativas provinciales convirtiéndose en terreno de disputa laboral. Gran parte de las discusiones docentes eran el solapamiento de las incumbencias laborales, de alguna

¹ Conocido en el país gracias a Mantovani

manera, fueron cuestiones tenidas en cuenta en la creación del Bachillerato y en las posibles articulaciones del sistema, lo que no era tenido en cuenta más que por un grupo reducido de la gestión encabezado por el Director de la Escuela Superior, el Profesor Néstor Raúl Picado. Sin embargo, el registro docente de la Dirección General de Escuelas de la Provincia deja ver que tanto los graduados de la Escuela de Artes y los de la Escuela Superior de Bellas Artes se repartían los cargos sin diferenciación alguna. De la misma manera que en la actualidad los egresados del Bachillerato y los de la Facultad de Bellas Artes, aunque por razones totalmente distintas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En 1977 se pone en marcha un nuevo plan de estudios que borra el espíritu fundacional modificando cargas horarias, relativizando lo específico, primando las materias del área de las exactas en detrimento de las sociales, las lenguas y las específicas.

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

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

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

La vivencia de estos problemas y las frustraciones que ocasionaron tuvieron respuestas disímiles: la más común fue modificar (a veces tibiamente; otras, radicalmente)

objetivos y contenidos sin volcarlos a los programas presentados a Dirección. Esto era vivido como una forma de revelarse ante la ideología impuesta.

Esta metodología es la que ha permitido evolucionar a las materias y les ha dado los mejores resultados a los docentes. Fue esta actitud de los profesores la que mantuvo el carácter experimental del Bachillerato y no la Dirección del proceso. Con las nuevas autoridades durante el periodo democrático se renovaron las ansias de cambio y, luego de varios pedidos, se modificaron cargas horarias, materias, etc. Con posterioridad y, capitalizando el espíritu movilizador del cuerpo docente, se organizaron los Seminarios de Educación en 1986/87 que dieron como resultado una serie de propuestas concretas sobre programas, contenidos y recomendaciones generales (por departamento y sin ninguna visión global) que no plasmaron en un nuevo plan de estudio. Estos seminarios se realizaron a instancias de los docentes, como consta en el discurso de apertura de la Directora Profesora Nethol, desarrollándose en seminarios, mesas redondas, trabajos por equipos y, fundamentalmente, reuniones departamentales del 27 de mayo al 14 de noviembre de 1986 y del mes de abril al mes de noviembre de 1987, una vez por mes y con suspensión de clases. Los docentes, graduados y alumnos se reunieron en torno a temas tales como fines y objetivos del Bachillerato, plan de estudios, metodologías, evaluación y régimen de promoción e, incluso, administración y organización escolar.

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

Al no canalizarse las inquietudes que emergieron en 1986/87, al no tenerse en cuenta lo diagnosticado por la comisión de cambio de plan en 1988 y en ausencia de directivas, los docentes volvieron a la práctica de modificar aisladamente los objetivos y contenidos de sus asignaturas, sólo que en esta etapa se hicieron en forma departamental (lo interdepartamental fue propuesto por el Departamento de Ciencias del Hombre y el Departamento de Plástica con respecto a la correlación horizontal y vertical de las asignaturas Historia e Historia del Arte) explicitando la mayoría de esos cambios en los programas.

En 1992, la Dirección actual, retomo todos estos antecedentes y elaboro un diagnostico por demás ajustado. La nueva gestión, utilizando instrumentos tales como> encuestas a alumnos, padres, docentes, etc., análisis críticos de los programas, reuniones departamentales, de concejo, relatorías del Gabinete de Orientación, confirmó juicios que fueron tratados ampliamente por los docentes, comprobó la desactualización de otros juicios y la aparición de nuevos problemas, o de problemas viejos que salieron a la luz cuando se cuestionaron metodologías de trabajo. El diagnostico demostró que el plan 77 estaba totalmente desdibujado, tanto objetivos, contenidos, sistemas de evaluación como metodologías habían sido modificados. Estas modificaciones no eran solo pequeñas adecuaciones sino cambios radicales que excluyen desde materias hasta contenidos. De todas maneras, el cascaron del plan 77, sigue operando como freno y el proyecto5om ideológico que sustentaba presiona minimizando la profundidad de los cambios. Por un lado, tenemos el esqueleto del plan que nos muerta un abanico de disciplinas atomizadas en sus

cargas horarias (las materias de dos horas cátedras abundan en la currícula) y, por otro lado, las modificaciones que los docentes han instrumentado con respecto a objetivos, contenidos y, metodologías. A esto, hay que agregarle la desaparición de materias y el aumento de horas en otras que realizaron los directivos, a instancias de los profesores. El problema a resolver no son tanto las modificaciones en si, sino el hecho de que fueran hechas inorgánicamente y siempre en función departamental, materia por materia, perdiendo así la visión global.

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

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

- **a) volver al contrato fundacional y considerar las demandas actuales de la comunidad hacia el Bachillerato de Bellas Artes**

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

- **b) redefinir la enseñanza estética a la luz de las teorías educacionales contemporáneas.**

La enseñanza estética en la actualidad se ve a sí misma como progresista pero a poco de hurgar en ella vemos una maraña de ideas incoherentes, contradictorias no articuladas y en la mayoría de los casos ni siquiera consciente. Además, salvo información muy específica, los docentes del área estética se manejan con las mismas concepciones de los hechos estéticos que forman el paradigma social. Ante ésto el inicio del proceso de redefinición de la enseñanza estética se realizó en jornadas de discusión internas con documentos elaborados por la Dirección y los docentes del grupo de estudio del colegio que oponían a la visión anterior nuevos marcos teóricos, contaron con la colaboración, además de los perfeccionamientos realizados por docentes de la Facultad de Bellas Artes, Humanidades y Ciencias de la Educación, el Instituto de Investigación de la Escuela Superior de Periodismo, el Colegium Musicum de la Capital Federal e Investigadores en educación estética como Clifford Madssen de los EEUU y Françoise Barriere, directora del Groupe de Musique Expérimentale de Bourges dedicado a la música electroacústica en Francia.

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

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

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

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

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

EL NUEVO PLAN.

La escuela como ámbito prepolítico.

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

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

La educación estética surge como una forma de enmarcar lo no pronosticable de la expresión subjetiva dentro de la situación objetiva de la cultura. Para dar cuenta de la relación inquietante de incompatibilidad aparente entre ideas estéticos expresivas (por un lado) y modelos objetivos culturales de la realidad social, por otro. Hasta ahora los dos paradigmas en pugna -el académico y el post-académico- han asumido y apoyado el interés de la educación estética en la esperanza de que se vean cumplidas las promesas encerradas en ella: la esperanza de que la actividad sensorial se convirtiera en una especie de punto de partida para procesos educativos; que la obra generada individualmente fuera experimentable realmente como expresión de la naturaleza interior; la pretensión del sujeto

² Es importante señalar que la sensación de falta de conflicto se dio también durante los años de plomo del último proceso militar.

de vivir experiencias inefables como un inefable. Desde una postura crítica de la ideología, se debe partir de la sospecha de que estos intereses tal vez, no fueron nunca otra cosa que una compensación burguesa de las dificultades que conlleva la sociedad industrial capitalista al introducir una relación abstracta de intercambio entre el ente cultura y el hombre, una relación que hace más difícil asociar las necesidades, impulsos o ideas con la objetivaciones culturales³.

Un marco conceptual que dé cuenta de las discusiones actuales sobre la enseñanza aprendizaje posible en la educación estética no puede dejar de lado las representaciones / interpretaciones sociales que de esa enseñanza tiene la sociedad.

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

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

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

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

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

Su construcción discursiva no puede verse como un rodeo por el ínter texto para poner en funcionamiento viejas categorías de la educación tradicional, ni puede ser descripta como una apropiación indebida, ni un senuelo, sino como la necesidad de realizar fijaciones parciales ante la imposibilidad de una fijación última del sentido.

La escuela como cruce de culturas.

Toda institución educativa adopta una posición y una orientación que implica una actitud selectiva de la cultura, que se concreta a través del currículum que pone en práctica. En la mayoría de los casos, ese currículum le es "dado" a las instituciones a través de los organismos de conducción central que los realizan con la participación de especialistas de diversas disciplinas, en el que se concreta un proyecto ideológico y de política educativa. La posibilidad de las instituciones educativas de construir su propio proyecto curricular, ofrece un desafío para sus integrantes y un compromiso ante la comunidad, ya que permite responder a las necesidades de los grupos sociales en forma más ajustada y estar acorde con los avances en los paradigmas culturales y en los modelos pedagógicos más actualizados. Las instituciones escolares proporcionan la legitimación social del conocimiento, cuya posesión permite a los individuos su participación en los procesos

³ Al resultar los productos de nuestra cultura cada vez menos asimilables el sujeto lo resuelve, a este conflicto, resignándose y adoptando modalidades privadas de autorrealización con el fin de restablecer una concordancia satisfactoria entre naturaleza interna y externa, entre persona y objeto cultural.

⁴ Como significante vacío

culturales -visto éstos como una serie de acciones políticas, sociales y económicas- de la sociedad. Lo que se aprende en las escuelas dará oportunidades mejores o peores -de desarrollarse como persona- pero es determinante a la hora de insertarse en la estructura social en la cual tendrá que desenvolverse. De ésto se desprende la gravitación que los proyectos curriculares institucionales tienen para las personas y la responsabilidad que conlleva su elaboración.

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

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

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

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

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

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

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

El manco teórico en el cual se basa este proyecto curricular se inscribe dentro de una concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica, ya que sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar y sostiene que "deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias, sean lo más correctos y ricos posibles"⁶.

Esto implica:

⁵ conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo que el emisor / receptor deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido

⁶ Coll, C. Psicología y currículum, pág. 44

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

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

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

El marco teórico desde el que se fundamenta el presente diseño curricular deberá asimismo establecer ciertas pautas básicas sobre la intervención pedagógica encuadradas en una concepción constructivista de aprendizaje y la enseñanza, que constituye uno de los aspectos instruccionales del diseño

En primer término será necesario explicitar qué se entiende por intervención o ayuda pedagógica. La cuestión del cómo enseñar ha sido preocupación de la didáctica desde siempre. Superando visiones transmisivas de la enseñanza, la concepción constructivista de la intervención pedagógica se refiere, esencialmente, a la posibilidad de crear las condiciones adecuadas para incidir sobre la actividad mental del alumno. Puede afirmarse con César Coll Salvador que: "la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno aprenda a aprender"⁷.

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

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

Coinciendo con la autora española Isabel Solé, quien afirma que absolutamente sí se puede y se debe enseñar a construir, ya que la construcción que el sujeto realiza en interacción con otros objetos de conocimiento, que es intransferible, se realiza en el marco de unas relaciones sociales, en el cual los compañeros y el docente adquieren un rol fundamental. Ahora bien, ¿qué deberá tener en cuenta el docente en su función de mediador del conocimiento? ¿Cómo se traduce el concepto de ayuda pedagógica en la tarea del aula?

⁷ Coll, C. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, pág. 179

Gran parte de los aspectos que deberá tener en cuenta en este cometido no hay duda que pasarán por sus actitudes hacia el aprendizaje, los alumnos, los contenidos, la institución y su propio rol. A partir de allí, podrá implementar estrategias de intervención orientadas a que los alumnos construyan aprendizajes significativos, desarrollando a su vez, actitudes favorables para esta tarea, para la institución, los docentes, su propio rol de aprendiz, en un marco de seguridad y confianza personal.

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

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

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

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

- La organización y planificación de situaciones didácticas, que permitirá ajustar la tarea a las características y posibilidades de los alumnos y prever diferentes formas de interacción. Las investigaciones demuestran la importancia de la interacción social para el aprendizaje y cómo el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. La previsión de actividades de aprendizaje variadas, interesantes, sugerentes orientadoras, ricas en posibilidades de búsqueda, indagación, reflexión, debate, intercambio, duda, confrontación, interacción, trabajo conjunto, es responsabilidad de los docentes y son la clave para la construcción de aprendizajes significativos y la recontextualización de los contenidos;
- El seguimiento del proceso de aprendizaje, imprescindible para asegurar que la demanda es adecuada y para considerar las dudas y errores que el alumno comete, que en su mayoría, forman parte del mismo proceso de construcción del conocimiento y dan cuenta de cómo se está reelaborando y reestructurando lo que ya posee a partir de la nueva información que se recibe;
- La configuración de un clima áulico de seguridad, confianza y respeto mutuo, en el que pueda permitirse el disenso, la discrepancia, equivocarse, dudar, debatir, respetar lo que piensan los otros, el aliento ante los logros y no sólo la demarcación de los yerros, el sentirse identificado y reconocido en sus aspectos personales;

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

De las intenciones a las prácticas⁸.

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

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

⁸ tomado del título de un artículo de Mases y Molina – ICE Barcelona

⁹ sociales, institucionales, materiales, personales e interactivas.

I. Del grupo de gestión.

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

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

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

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

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

La relación Dirección - Consejo asesor no tiene, desde la historia objetiva, la fluidez que siempre ha caracterizado a los otros colegios de la Universidad. Deconstruir la gestión fue una necesidad antes que una respuesta de gobernabilidad. Los ámbitos son en definitiva, superficies de la trama institucional en donde reconocerse para actuar como grupo de gestión.

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

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

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

II. De la organización institucional.

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

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

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

Las jefaturas y coordinaciones accionan en su interior de los departamentos en un entramado que articule con los equipos directivos de conducción organiza la tarea de las diferentes áreas y sostiene las prácticas áulicas consentido institucional. De esta manera las áreas programan sus acciones en el marco contextualizador del departamento, entendiendo que los proyectos aislados no son significativos si no son coordinados, abarcados, atravesados por la lógica y la impronta de esa unidad primaria de integración, donde se instalan las disciplinas afines, organizadas en función de un marco teórico e ideológico

definido en el proyecto institucional. La coordinación se entiende en un sentido abarcativo y formativo, basado en metas muy claras, con una concepción estructurante de la educación. Es decir, una concepción del proyecto institucional superadora de la sumatoria de proyectos específicos y puntuales, que están integrados en el proyecto institucional, pero que no son el proyecto institucional.

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

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

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

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

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

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

III. De la evaluación y el control de Gestión Institucional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IV. De los ciclos.

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

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

Esto exige, no sólo una nueva forma de gestión, sino, una mediación y una confrontación simultánea de tres esferas, que podríamos definir como fuentes de la disciplina¹⁰, las teorías estéticas históricamente formuladas, las ciencias humanas y el despliegue práctico de la propia experiencia estética (en el doble plano histórico y el de los objetos), éstas constituyen la trama sobre la cual la educación estética debe demostrar que sus conceptos no son principios normativos o genéricos en un espacio de indeterminación.

El Ciclo Básico de Formación Estética -con una duración de dos años-, se inicia en forma paralela al quinto año de la EGB. A partir de su ingreso a mismo¹¹ los alumnos definen la especialidad elegida -Discursos Musicales o Discursos Visuales- que mantienen a lo largo de los nueve años de su permanencia en la institución.

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

El tercer ciclo de la Educación General Básica, -séptimo, octavo y noveno año- parte del supuesto de que la formación de competencias estéticas y comunicativas requiere

¹⁰ Educación estética

¹¹ por sorteo

de competencias culturales. El ciclo en sí es una mediación y una confrontación simultánea que opera sobre un recorte de saberes, concertando conceptos nodales desde las lógicas disciplinares pero superadoras de las mismas. Esto construye un eje de formación que se sostiene desde las disciplinas con cursadas anuales y obligatorias.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La finalidad de la inclusión de asignaturas optativas es que cada alumno seleccione aquellos aspectos que considera de su interés, no contemplados por las asignaturas obligatorias. Pueden, de este modo: 1) profundizar en sectores del saber propios de su especialidad; 2) incursionar en saberes que no son de la especialidad y orientación elegida, pero que ampliarán sus competencias, o 3) seleccionar temáticas de interés general que le posibilitarán acceder a contenidos que le permitirán una mejor inserción en el medio social.

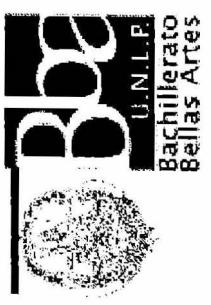
Las asignaturas ofrecidas adoptan la modalidad de talleres decir que trabajan a partir de la interacción teórico - práctica y del rol activo del alumno en la construcción de sus aprendizajes, con la orientación y guía del profesor.

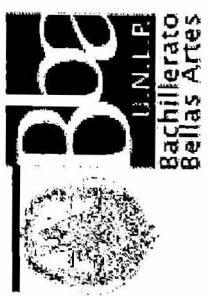
La organización del funcionamiento de segundo, tercero y cuarto años tiene carácter de preuniversitario, es decir que se lo visualiza como un trayecto en el cual debe iniciarse a los adolescentes en el ejercicio de su comportamiento autónomo, tendiente a fortalecer su seguridad, confianza y autoestima.

Estos aspectos se trabajan a partir de la posibilidad de elección, de conformar parte de su diseño curricular, de su trabajo interactivo y constructivo en el aula y de un manejo autónomo en su comportamiento institucional, caracterizado por la autodisciplina y la posibilidad de un accionar independiente para la entrada y salida por asignaturas, con la

única limitación del régimen de inasistencias. Este último aspecto resignifica el rol de los preceptores como actores institucionales. En este contexto, como aproximación primordial a las modalidades propias de la institución superior universitaria, la evaluación sumativa de las asignaturas cuatrimestrales de cuarto a sexto año se realiza mediante acreditaciones parciales y finales, procurando que este ciclo superior opere de nexo entre prácticas propias de instituciones caracterizadas por un alto nivel de dependencia de los alumnos y las que ponen en juego el ejercicio de modos de operar independientes y responsables.

ANEXO 3





Ciclo Básico de Formación Estética

Ciclo Básico de Formación Estética / PLAN DE ESTUDIOS 1º año

ANUAL GENERAL

ANUALES ESPECÍFICAS
DISCURSOS MUSICALES

ANUALES ESPECÍFICAS
DISCURSOS VISUALES

Taller de lingüística e iniciación literaria	2	Conjunto vocal e instrumental	2	Taller de producción visual	6
Fundamentos musicales	4	Instrumento	1		



Ciclo Básico de Formación Estética / PLAN DE ESTUDIOS 2º año

ANUAL GENERAL

ANUALES ESPECÍFICAS
DISCURSOS MUSICALES

ANUALES ESPECÍFICAS
DISCURSOS VISUALES

Taller de lingüística e iniciación literaria	2	Conjunto vocal e instrumental	2	Taller de producción visual	6
Fundamentos musicales	4	Instrumento	1		

Tercer Nivel del EGB





Séptimo año de la EGB / PLAN DE ESTUDIOS

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



Octavo año de la EGB / PLAN DE ESTUDIOS

ANUALES GENERALES

Análisis de los discursos	2
Biología	2
Educación Física	2
Física	2
Formación ética y ciudadana	2
Geografía	3
Historia	3
Idioma	3
Lengua y literatura	4
Matemática	4
Química	2
Taller de producción lingüística	2

ANUALES ESPECÍFICAS DISCURSOS MUSICALES

Composición musical grupal	2
Fundamentos musicales	6
Instrumento	2
Piano complementario	1

ANUALES ESPECÍFICAS DISCURSOS VISUALES

Fundamentos visuales	4
Taller de producción visual	6



Noveno año de la EGB / PLAN DE ESTUDIOS

ANUALES GENERALES

Análisis de los discursos musicales	2
Análisis de los discursos visuales	2
Biología	3
Educación Física	2
Geografía	3
Historia	3
Idioma	3
Lengua y literatura	4
Matemática	4
Química	2
Taller de producción lingüística	2

ANUALES ESPECÍFICAS DISCURSOS MUSICALES

Composición musical grupal	2
Fundamentos musicales	6
Instrumento	2
Piano complementario	1

ANUALES ESPECÍFICAS DISCURSOS VISUALES

Dibujo	6
Fundamentos visuales	4
Geometría y dibujo I	2

Ciclo Superior





Primer año / PLAN DE ESTUDIOS

ANUALES GENERALES	ANUALES ESPECÍFICAS DISCURSOS MUSICALES	ANUALES ESPECÍFICAS DISCURSOS VISUALES	CUATRIMESTRALES ESPECÍFICAS DISCURSOS VISUALES
Biología	2	Composición musical	2
Educación Física	2	Fundamentos musicales	4
Física	2	Instrumento	2
Geografía	3	Música de cámara / Orquesta	2
Historia	2	Piano complementario	1
Idioma	3		
Lengua y literatura	4	Dibujo	6
Lógica de los discursos	4	Talleres EGP básicos	2
Matemática	4	Complementarios	2
Química	2		
Taller de producción lingüística	2		
			3
			3



Segundo año / PLAN DE ESTUDIOS

ANUALES GENERALES	CUATRIMESTRALES GENERALES	ANUALES ESPECÍFICAS DISCURSOS MUSICALES	ANUALES ESPECÍFICAS DISCURSOS VISUALES
Biología	3 Física	3 Composición musical	4 Composición plástica
Educación Física	2 Química	3 Improvisación	2 Dibujo
Geografía	3 Seminario de argumentación	3 Instrumento indiv. / Instrumento básico ..	2 Taller de escultura
Historia	3 Seminario de narratividad	3 Instr. Grupal-Práctica coral / Orquesta	4 Taller de grabado
Idioma	3	4	4
Lengua y literatura	3		Taller de pintura
Matemática	3		4

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

REALIZADOR
CÓDIGOS SOCIALIZADOS

REALIZADOR
CÓDIGOS EXPERIMENTALES

TEÓRICO CRÍTICO

MAGISTERIO

DISCURSOS MUSICALES			
*Música de cámara	4	*Composición experimental	4
Eje histórico temático	3	Eje histórico temático	3
Seminario de sensopercepción	3	Seminario de instrumentación	3
		Eje medial	3
			3
			Introducción a la problemática educativa 3

DISCURSOS VISUALES			
*Lenguaje gráfico	4	*Escenografía	4
Introducción al diseño y la arq moderna	.3	Eje histórico temático	3
Tipografía	3	Historieta	3
		Eje medial	3
			3
			Introducción a la problemática educativa 3

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

Tercer año / PLAN DE ESTUDIOS

ANUALES GENERALES	CUATRIMESTRALES GENERALES	ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS MUSICALES	ANUALES ESPECIFICAS DISCURSOS VISUALES
Historia	3 Biología	3 Composición musical	3 Ambiente y diseño.....
Idioma	2 Física	3 Improvisación	3 Dibujo
Lengua y literatura	3 Geografía	3 Instrumento indiv. / Instrumento básico ..	2 Taller de escultura
Matemática	3 Instrucción cívica	3 Instr. Grupal-Práctica coral / Orquesta ..	4 Taller de grabado
	Psicología	4	4 Taller de pintura
	Química	3	
	Seminario de discursos polémicos	3	
	Seminario de semiótica teatral	3	

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

REALIZADOR CODIGOS SOCIALIZADOS	REALIZADOR CODIGOS EXPERIMENTALES	TEORICO CRITICO	MAGISTERIO
------------------------------------	--------------------------------------	-----------------	------------

DISCURSOS MUSICALES

*Música de cámara	4	*Composición experimental	4	*Teoría del arte	4	*Problemática pedagógico didáctica ..	2
Eje histórico temático	3	Eje histórico temático	3	Eje histórico temático	3	Educación musical II	2
Interpretación de música popular	3	Seminario de instrumentación	3	Eje medial	3	Juegos dramáticos	3

DISCURSOS VISUALES

*Lenguaje gráfico	4	*Video	4	*Teoría del arte	4	*Problemática pedagógico didáctica ..	2
Maqueta	3	Eje histórico temático	3	Eje histórico temático	3	Educación musical II	2
Morfología	3	Escenografía	3	Eje medial	3	Juegos dramáticos	3

OPTATIVAS (cuatrimestrales)

Canto complementario	3	Interpretación de música popular	3	Problemática del sist educativo arg	3	Taller de escultura (optativo)	3
Color y arquitectura	3	Juegos dramáticos	3	Saxo complementario	3	Taller de fotografía	3
Derechos humanos	3	La sexualidad un tema controvertido	3	Seminario de gestión y ptca ambiental ..	3	Taller de grabado (optativo)	3
Educación sanitaria	3	Maqueta	3	Seminario de instrumentación	3	Taller de marionetas	3
Eje histórico temático (P) o (M)	3	Morfología	3	Seminario de medio amb y desarrollo ..	3	Taller de pintura (optativo)	3
Eje medial (P) o (M)	3	Música de cámara	3	Seminario de musicoterapia	3	Taller de química creativa	3
Escenografía	3	Natación	3	Sensopercepción	3	Taller de radiodifusión	3
Folklore	3	Opinión pca y ptca en la era mediática ..	3	Sociología general	3		
Guitarra complementaria	3	Piano complementario	3	Taller de dis y arq tema vivienda	3		

Cuarto año / PLAN DE ESTUDIOS

ANUALES GENERALES	CUATRIMESTRALES GENERALES	ANUALES ESPECÍFICAS DISCURSOS MUSICALES	ANUALES ESPECÍFICAS DISCURSOS VISUALES
Filosofía	3 Estética	3 Composición musical	2 Dibujo
Historia	2 Física	3 Improvisación	4 Ilustración
Lengua y literatura	3 Química	3 Instrumento indiv. / Instrumento básico ..	2 Taller de escultura
Matemática	3 Seminario de lingüística	3 Instr. Grupal-Práctica coral / Orquesta ..	4 Taller de grabado
Teoría general del arte	3	4	4 Taller de pintura

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

REALIZADOR CODIGOS SOCIALIZADOS	REALIZADOR CODIGOS EXPERIMENTALES	TEORICO CRITICO	MAGISTERIO
------------------------------------	--------------------------------------	-----------------	------------

DISCURSOS MUSICALES

*Música de cámara	4	*Composición para medios	4	*Teoría del arte	4	*Plan y cond del aprend en música	2
Eje histórico temático	3	Eje histórico temático	3	Eje histórico temático	3	*Educac musical en la discapacidad ...	2
Interpretación de música popular	3	Montaje	3	Eje medial	3	Conjuntos instrumentales escolares ..	3

DISCURSOS VISUALES

*Diseño arquitectónico	2	*Animación	4	*Teoría del arte	4	*Plan y cond del aprend en plástica	2
*Diseño de interiores	2	Eje histórico temático	3	Eje histórico temático	3	*Educac plástica en la discapacidad ...	2
Diseño en comunicación visual	3	Taller de marionetas	3	Eje medial	3	Juegos dramáticos	3
Diseño industrial	3					Visión del arte para CB y EGB	3

OPTATIVAS (cuatrimestrales)

Cambios sociales a partir del arte pop	3	Ecología	3	Interpretación de música popular	3	Química de los alimentos	3
Canales creativos	3	Elementos de una campaña	3	Invest de mat educ p/ educ inicial y EGB	3	Reciclado de latas	3
Canto complementario	3	Espacio y arquitectura	3	Juegos dramáticos	3	Saxo complementario	3
Cine e historia	3	Eje histórico temático (P) o (M)	3	La mujer en la historia	3	Seminario s/Transf En el espacio sov	3
Color y arquitectura	3	Eje medial (P) o (M)	3	Montaje	3	Taller de escultura (optativo)	3
Conjuntos instrumentales escolares	3	Folklore	3	Música de cámara	3	Taller de grabado (optativo)	3
Diseño en comunicación visual	3	Fotografía de arquitectura y paisaje	3	Piano complementario	3	Taller de marionetas	3
Diseño industrial	3	Historia del mueble	3	Polímeros y plásticos	3	Taller de pintura (optativo)	3
Diseño textil	3	Idioma	3	Ptca social y educacional de fin de siglo .3		Visión del arte para CB y EGB	3
Economía	3						

ANEXO 4



Marcos Teóricos Departamentales

Departamento de Discursos Visuales.

Introducción.

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

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

Ya que en la actualidad, la realización creativa está vinculada al mundo de la imagen, la que posibilita el reconocimiento y el acercamiento a las tradiciones antiguas y a las manifestaciones más actuales de la cultura, una formación vinculada al mundo de la imagen deberá garantizar en los alumnos el accionar consciente como interpretante o productor de estas manifestaciones o hechos estéticos.

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

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

Consideraciones en torno al marco teórico del Departamento de Discursos Visuales.

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

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

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

Proyectar la educación en el Departamento de Discursos Visuales como una actividad que desarrolla habilidades y estrategias cognitivas, requiere emplear un enfoque con múltiples puntos de entrada que

¹ Comprendiendo tanto las imágenes producidas por las nuevas tecnologías (lenguajes contemporáneos), como así también las producciones consideradas como tradicionales.

² Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes. U.N.L.P. 1997.

³ Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes. U.N.L.P. 1997.

deberán encontrarse unidos de manera integrada para acceder a la experiencia estética. Con la intención de ir más allá de la "producción pura", deben propiciarse situaciones de aprendizaje en las que los alumnos se encuentren enfrentados a diferentes formas de conocimiento. Gardner habla de tres componentes que se consideran fundamentales en toda educación estética: la **Producción**, que promete la elaboración de una obra artística, la **Percepción**, mediante la cual se posibilita la distinción de rasgos importantes en las obras de arte y la **Reflexión**, vista como una habilidad para distanciarse y reflexionar sobre el significado de las obras artísticas creadas tanto por otras personas como por los mismos alumnos⁴. Sobre esta consideración y en la misma línea enunciada por Dennie Wolf quien habla de múltiples vías de desarrollo en el campo estético,⁵ podría decirse que el aprendizaje plástico-visual debe asentarse en una base común que contemple estos tres aspectos, estableciéndose una "conversación" entre ellos. Al operar en conjunto, de manera integrada, la experiencia visual se amplía.

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

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

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

Desde este contexto de análisis, "la plástica" no puede entenderse solo como movilizadora de sentidos, emociones o sensaciones, o como meros procedimientos técnicos, sino que deberá considerarse como un **área de conocimiento** que contribuye al desarrollo del **pensamiento estético**. Entonces, si consideramos que los discursos visuales constituyen el objeto de estudio del Departamento, y que estos son estructuras portadoras de significados, de un contexto sociocultural determinado, en un marco comunicacional que admite diferentes interpretaciones de la realidad, entonces, los procesos de enseñanza - aprendizaje deberán dirigirse hacia la construcción de ámbitos de relación y de comunicación interpersonal que trasciendan ampliamente la dinámica interna e individual de los procesos de pensamiento de los alumnos. Desde esta visión didáctica se intenta lograr que las articulaciones conceptuales que enmarcan el pensamiento estético, se incorporen al pensamiento del alumno como herramientas de conocimiento y resolución de problemas, y no como meros adornos retóricos que sólo sirvan a los fines del cumplimiento escolar, relacionados solamente con habilidades de ejecución técnica. La Educación Estética vinculada con los Discursos Visuales, tiene por objeto, entonces, el desarrollo de competencias estéticas y comunicativas para la formación de alumnos, no como simples consumidores de objetos y mercancías, sino como actores reflexivos y responsables de sus realidades culturales⁷.

Consideraciones teóricas con respecto a la postura pedagógica.

⁴ W. Gardner en Educación Artística y Desarrollo Humano. Ed. Paidós, 1994.

⁵ D. Wolf: El aprendizaje artístico como conversación, en *Infancia y Educación Artística*. Ed Morata, 1989. En el campo estético puede contemplarse un conjunto de procesos para acceder al significado de la obra, este conjunto puede abordarse desde tres perspectivas: la del **autor**: situando al alumno en el "pleno trabajo", la del **observador**: contemplando fuera de la obra, y la del **observador reflexivo**: alejado de la obra, sea propia o de otro, en una mirada contextualizadora.

⁶ W. Gardner en Educación Artística y Desarrollo Humano. Ed. Paidós, 1994.

⁷ Como circulación y consumo debe rastrearse dentro de las disciplinas donde se trabaja con el análisis del discurso.

En el terreno de la intervención pedagógica, el enfoque del Departamento de Discursos Visuales apunta a generar ámbitos de interacción **docente - objeto de conocimiento - alumno**, teniendo en cuenta las posibilidades de acceso a los saberes disciplinares, por parte de los alumnos, partiendo de las ideas previas, favoreciendo las transformaciones de los aprendizajes previos en saberes cada vez más complejos. Facilitar el acceso a determinados aprendizajes requiere, por parte del docente, propiciar procesos de construcción de saberes, provocando en el alumno la participación activa y crítica en la reelaboración de la cultura, guiando el aprendizaje mediante la facilitación de andamiajes como esquemas de ayuda, delegando competencias en el manejo de la cultura, mediante un proceso progresivo y consecuente de apoyos provisionales, y la asunción paulatina de competencias y responsabilidades por parte de los alumnos.

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

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

Particularmente, las acciones que se llevan a cabo - en el diseño de situaciones áulicas - deben tener en cuenta las operaciones mentales que se desencadenan en los alumnos en la situación de enseñanza - aprendizaje; para ello es imprescindible pensar en el recorte de contenidos, específicos de cada área, en las posturas particulares en relación a los marcos metodológicos que se deben adoptar para enfocar la especificidad y diversidad de las áreas que se abordan y en el proceso de análisis y valoración de las características y condiciones que manifiestan los alumnos en función de ciertos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante sobre el proceso educativo desarrollado. Es necesario remarcar aquí que se da prioridad al desarrollo de herramientas procedimentales para el abordaje de la realidad visual próxima a los alumnos, las mismas permitirán generar mecanismos de resolución de problemas en la diversidad de situaciones áulicas.

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

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

ESTRUCTURA DEPARTAMENTAL

Estructura de áreas.

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

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

Área de lenguaje.

El entorno sociocultural con el que se relaciona el individuo está poblado de imágenes visuales. Para interpretar esa realidad visual se hace necesario conocer los elementos constructivos, no solo para deconstruir las percepciones en la producción y el análisis, sino para construir desde códigos, ya sean experimentales o altamente socializados. La decodificación del lenguaje "re-conocido" en el entorno visual y su articulación son la materia subyacente, para la interpretación y el análisis crítico desde la teoría y para la puesta en acción desde la producción; ya que existen principios, reglas o conceptos, en lo que se refiere a la organización visual, que deben ser abordados para llegar a comprender las imágenes, organizarlas y poder resolver las problemáticas que se presentan. Los patrones y valores estéticos, presentes en el entorno visual, descansan sobre esquemas perceptivos resultantes del aprendizaje. Los mismos conforman sistemas conceptuales que son creaciones culturales, vehiculizadas y transmitidas por la cultura misma. "El

lenguaje visual es capaz de difundir el conocimiento con más eficacia que casi cualquier medio de comunicación⁸.

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

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

Área de Producción.

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

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

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

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

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

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

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

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

Área Teórica.

⁸ Gyorgy Kepes.

⁹ Entendido como aquel que atribuye sentidos.

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

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

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

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

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

Estructura de Etapas.

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

Etapa Instrumental.

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

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

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

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

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

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

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

¹⁰ Calabrese O., El Lenguaje del Arte, Bs. As. Paidós, 1992

Etapa Disciplinar.

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

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

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

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

- Desarrollar una formación como docentes comprometidos con el conocimiento de la disciplina y con la práctica pedagógica en los distintos niveles y modalidades de la educación formal y no formal, sustentada en sólidas posiciones teóricas.
- Desarrollarse como productores de discursos visuales, entendidos éstos como hechos en los que priman las funciones estética y expresiva, a partir de la propia experimentación, situados como emisores, proyectando el proceso creativo desde la identificación de la "idea" como necesidad interior, hasta la concreción material.
- Desarrollarse como productores, trabajando sobre un aspecto práctico, técnico, creativo y funcional, poniendo la mirada en el receptor, como destinatario del producto proyectado.
- Desarrollarse como realizadores de producciones teóricas, leyendo, analizando y reflexionando sobre los hechos estéticos desde diversas perspectivas de estudio.

AREA DE EXTENSIÓN.

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

-el diseño de políticas al interior de la institución.

-la instalación de políticas al interior de la institución.

-la instalación de los nuevos paradigmas que sustentan la Educación Estética.

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

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

Las situaciones de enseñanza - aprendizaje organizadas son de una calidad diferente respecto de otros aprendizajes que puedan lograrse fuera de ese marco. Tienen una especificidad, una intencionalidad, que es generada por los docentes, con el propósito de lograr en los alumnos la activación de sus esquemas de pensamiento y acción. Los docentes intentan provocar rupturas cognitivas en sus esquemas de pensamiento, que involucren conflictos cognitivos y socio-cognitivos. Es decir un doble proceso de comunicación: el que se produce como forma de interacción entre los conocimientos previos y los nuevos, y el que se produce como forma de interacción entre los participantes. Los conceptos previos y las teorías implícitas son considerados, para provocarlos, premeditadamente cambios conceptuales. Al enseñarse el campo conceptual propio a cada disciplina, también se enseñan intencionalmente los procedimientos y las actitudes relacionadas con la producción de ese conocimiento.

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

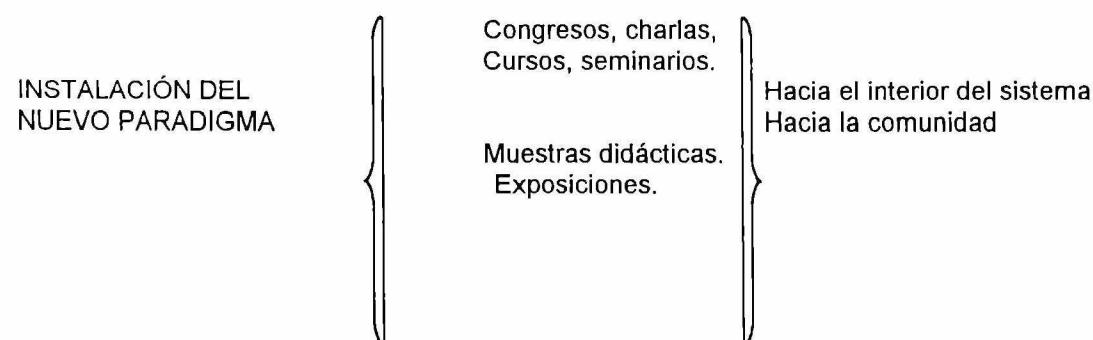
Intentamos que todas las riquezas que aporta la mente sean metabolizadas en esas creaciones significativas que se nutren de las manifestaciones estéticas producto del contexto cultural.

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

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

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

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



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

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

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

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

Departamento de Discursos Musicales.

1. INTRODUCCIÓN

A fines del año 1992 comenzaron a producirse en el Departamento de Discursos Musicales una serie de cambios vinculados a la enseñanza de la Música, con el objeto de concretar en la práctica pedagógica tres ideas centrales propuestas en el nuevo Proyecto Institucional del Colegio:

- * *"Considerar las demandas actuales de la comunidad".*
- * *"Redefinir la enseñanza artística a la luz de las teorías educacionales contemporáneas".*
- * *"Generar un nuevo plan de estudios que tome la enseñanza estética como un proceso para articular lenguajes que generen competencias comunicativas".*

En una primera etapa, el trabajo se centró en el relevamiento de datos que permitieran precisar problemáticas observadas en el diagnóstico general de la situación en el ámbito institucional y departamental. A partir de esta información, fueron evaluados cuatro problemas, como aspectos prioritarios a resolver, dados los conflictos que originaban y su impacto en la calidad de la enseñanza:

- ⇒ La presencia de prácticas pedagógicas que estimulaban una formación musical y la enseñanza del lenguaje, basada en la fragmentación del conocimiento y que se manifestaba en el interior de las aulas, a modo de "islas pedagógicas".
- ⇒ Las dificultades de comunicación para el logro de acuerdos pedagógico-musicales entre los profesores de la especialidad.
- ⇒ La desvinculación entre las propuestas de formación musical para la enseñanza de la música, correspondientes a cada ciclo.

Estas problemáticas fueron interpretadas como derivaciones del modelo pedagógico- musical predominante en la cultura de la institución, en el que el rol del docente, la función del Colegio y el saber estético-musical se definían bajo los principios de la educación musical tradicional. En esta concepción se privilegiaba los supuestos del talento musical innato, estimulándose la transmisión de un tipo de conocimiento basado en el entrenamiento de destrezas, habilidades y la memorización de conceptos teóricos vacíos de significación. La orientación hacia el virtuosismo instrumental a partir de la reproducción de modelos ocupaba un lugar casi exclusivo, sin que se le otorgara interés al desarrollo de las capacidades de percepción y producción musical.

En una segunda etapa, se puso en marcha la implementación de estrategias diseñadas por la Gestión del Colegio para propiciar los cambios educativos y estéticos propuestos en el Proyecto Institucional, dando lugar posteriormente a la elaboración del marco teórico y a las modificaciones de la Estructura Departamental.

A continuación se presentan las ideas fundamentales sobre las que se basa el Marco Teórico Departamental.

Finalmente este escrito cierra con la Estructura Departamental diseñada a partir de líneas de acción desprendidas de los marcos teóricos adoptados.

TEMARIO

• APROXIMACIONES TEÓRICAS AL MARCO DEPARTAMENTAL

I- *Conocimiento y Aprendizaje de la Música en la Educación Formal*

- 1- La Problemática
- 2- Conocimiento, cognición y experiencia musical
 - a- *La composición, la ejecución y la audición*
 - b- *El análisis crítico musical*
 - c- *Sobre la producción y la reflexión*
 - d- *Sobre la práctica musical*
- 3- Acerca del Discurso Musical

II- *La Enseñanza del Discurso Musical*

- 1- Los propósitos de la enseñanza musical
- 2- Sobre los contenidos y procesos de transposición didáctica
 - a- *Algunas problemáticas en el aprendizaje y la enseñanza de contenidos musicales*
 - * Los aprendizajes sociales y la enseñanza de contenidos escolares
 - * Las prácticas pedagógicas en la construcción del conocimiento escolar

b- Acerca de las transferencias de los aprendizajes

- 3- A modo de síntesis

III- *Cambios Educativos y Prácticas Áulicas.*

La teoría y la práctica pedagógica

- **ESTRUCTURA DEL DEPARTAMENTO DE DISCURSOS MUSICALES**
 - I- *Marco Teórico y Estructura Departamental*
 - II- *Construcción de las Líneas - Áreas Departamentales*
 - III- *Los Ciclos de la Enseñanza*
 - 1- El Ciclo Básico
 - 2- El 3º Ciclo de la EGB
 - 3- El Ciclo Superior
 - a- *Las Orientaciones*
 - IV- *Estructura Departamental. Cuadro de síntesis.*

- **APROXIMACIONES TEÓRICAS AL MARCO DEPARTAMENTAL**

I- **CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN FORMAL**

1- **LA PROBLEMÁTICA**

Cuando se abordan aspectos del campo de la pedagogía musical, subyacen ciertas problemáticas, cuyas respuestas van a traducirse finalmente en las decisiones didácticas que adoptemos. Una de esas problemáticas refiere a nuestras ideas acerca del *saber musical*. En otras palabras, **qué deseamos que sea aprendido por nuestros alumnos**.

Este interrogante ha sido considerado por diversas teorías de la enseñanza musical, impactando en nuestra formación, en nuestras prácticas pedagógicas y en la construcción de concepciones que aún perduran como imaginarios sociales acerca del conocimiento musical, su enseñanza y aprendizaje.

Consideremos dos de ellas, que fueran fuertes paradigmas de la educación musical durante largas décadas y que intentaran constituirse como alternativas superadoras de la didáctica tradicional.

1- Algunos enfoques teóricos, colocaron el énfasis pedagógico en los aspectos emocionales y afectivos de la experiencia musical, entendidos en cierta forma, como la clave del conocimiento. Estos enfoques, intentaron explicar el poder de la música para mover e impresionar a las personas. Es posible aceptar el valor psicológico de estas respuestas a la música y un enfoque psicoanalítico, podría considerarlas interesantes como "autoexpresión creativa", para reconocer y exteriorizar nuestros conflictos y sentimientos. Pero cuando nuestro interés recae sobre los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, como explica K. Swanwick-1989,¹¹ estos enfoques tropiezan inevitablemente con un grave obstáculo: lo que alguien pueda decir acerca de sus experiencias emocionales y cómo la música las afecta, será forzosamente personal, ya que la música puede "significar" - en el sentido de los afectos -, cosas diferentes según se produzcan asociaciones espontáneas con experiencias de la historia individual.

Más aún, en cierta forma, los enfoques de la autoexpresión han facilitado creencias y supuestos sociales acerca de las artes como actividades personales y subjetivas, especialmente en comparación con el conocimiento científico. Tal vez, nuestros esfuerzos por jerarquizar la enseñanza de la música y sacarla de ese espacio al que fuera relegada por las concepciones positivistas; espacio para "el ocio y la recreación", hayan encontrado eco en estas tendencias pedagógico-musicales que marcaron una verdadera ruptura con los procesos cognitivos y otros actos de pensamiento, al legitimar la función y los objetivos de la educación musical casi exclusivamente en las respuestas emocionales y afectivas, que ciertamente experimentamos en nuestros encuentros con la música, pero que resultan difíciles de sostener como los saberes privilegiados de la educación musical en la escuela. Y esta relegación de las artes a la esfera de los sentimientos privados, no ha podido remediarlo diciendo que son discursos alternativos y legítimos, que poseen su propia lógica e inteligencia.

2- A partir de los años '40, el campo de la Psicología musical colocó el interés en las pruebas de "habilidad y destreza auditiva e instrumental". Fueron frecuentes los estudios sobre las habilidades para identificar diferencias de intervalos de altura, discriminar timbres diferentes, evidenciar las destrezas motrices de ejecución instrumental, etc. Estas prácticas impactaron en el currículum musical, colocando el énfasis educativo en los datos y en la información musical, como también en el aprendizaje de destrezas motrices para el virtuosismo instrumental y auditivo. Actividades tales como responder a cuántos tiempos tiene un fragmento musical, qué instrumentos suenan, o bien basadas en la repetición de ejercicios motrices para la ejecución de instrumentos, pueden tal vez favorecer ciertos objetivos pedagógicos. Pero una educación centrada casi exclusivamente en estos aspectos, pueden también obstaculizar la enseñanza de otras

¹¹ K. Swanwick. "Música, pensamiento y educación" Morata- 1992..

cuestiones relacionadas a la estructura discursiva, fundamentales para una comprensión de la música misma.

En términos de K. Swanwick¹², es preciso evitar una actitud reduccionista, imaginando que construimos la experiencia musical a partir de átomos rudimentarios; que percibimos primero intervalos o distintos sonidos, que las líneas y tramas musicales se unen en nuestra mente una vez realizado el análisis de las partes componentes. Los estudios recientes sobre Psicología cognitiva de la audición revelan que existen diversos modos de percibir y de interpretar la información, gracias a ciertos procesos cognitivos que permiten establecer agrupaciones y jerarquizaciones de la información sensorial. La percepción de las estructuras musicales discursivas son abordadas de manera global, y este modo de percibir precede a la extracción o cálculo de las propiedades sonoras.

Este segundo paradigma colocó también el énfasis en el estudio de la técnica instrumental y vocal, reservando frecuentemente, el desarrollo de las capacidades interpretativas para los niveles de educación superior. Sin embargo, y aunque las actividades para el dominio de los materiales instrumentales sean necesarias, es preciso considerar que el estudio técnico constituye un medio para acceder a los diferentes niveles interpretativos, y por tanto, estos últimos requieren ser abordados desde los inicios del aprendizaje. Las ideas desarrolladas por estos paradigmas, sin duda han representado aportes valiosos para la construcción del conocimiento en educación musical. Pero los inconvenientes señalados nos colocan nuevamente en la necesidad de volver a interrogarnos acerca del conocimiento musical, su enseñanza y aprendizaje.

Parecería trivial decir en la actualidad, que la música existe al margen de la educación formal en las escuelas y que los niños ingresan a ella con un bagaje de experiencias y conocimientos, que la mayoría de las veces, han resultado modos placenteros y significativos de apropiación. Sin embargo, de ésta idea deriva la necesidad de cuestionarnos acerca de cuál puede ser el papel específico de la enseñanza musical en las instituciones educativas, y más aún, si aceptamos que no todos los saberes o formas culturales son susceptibles de figurar como contenidos curriculares, sino aquellos cuya asimilación y apropiación requieren de una ayuda específica por parte de la educación formal.¹³

Ahora bien, **¿cuáles son los saberes o formas culturales que pueden construirse a través de la experiencia musical en el espacio de la educación formal?**

Para Iris Yob - 1993 -¹⁴, si la música permite sólo un tipo de conocimiento ligado a lo emocional, o al dominio motriz, entonces podría presentarse como una experiencia sonora placentera, un acontecimiento emocional o un juego técnico con un instrumento; en cuyo caso difícilmente pueda legitimarse como espacio educativo relevante en el currículum escolar. Si en cambio la respuesta incluyera la posibilidad de argumentar que las mismas experiencias permiten el desarrollo de competencias y la apropiación de un conocimiento socialmente significativo, difíciles de acceder por otros caminos que no sean a través de la educación musical formal, entonces no podría sostenerse un currículum que la excluyera.

En lo que sigue se abordará esta última idea, desde las perspectivas cognitivas de la Educación Musical.

2- Conocimiento, cognición y experiencia musical

En los últimos años, los estudios en Psicología cognitiva de la música, filosofía y educación musical, han colocado el acento en enfoques que resultan de considerar la experiencia musical desde el conocimiento que ella misma construye. Al mismo tiempo, los avances en las teorías epistemológicas del siglo XX, han guiado alrededor del concepto de "constructivismo", poniendo en discusión la verdad y la certeza positivista y enfocando en la comprensión y representación del conocimiento por la mente.

Los trabajos de Eleanor Stuble - 1992 -,¹⁵ acerca del saber musical, desde un marco filosófico, presentan a las *interpretaciones constructivistas* como una alternativa, para considerar a la música como modo de conocimiento. Para estos enfoques, el saber y nuestra comprensión del mundo, tienen lugar gracias a la actividad cognitiva del sujeto, cuya experiencia inmediata reconoce elementos de la experiencia pasada. En estos procesos internos constructivos participan las representaciones sociales configuradas por las realizaciones atesoradas en la historia cultural. Así, la experiencia musical se define, en parte, por marcos colectivos de referencia, a través de los cuales cobra significados particulares para los diversos grupos

¹² K. Swanwick -1992.op. citada

¹³ C. Coll. "Los contenidos de la Reforma". Aula XXI - 1992.

¹⁴ Iris Yob. "The arts as ways of understanding". - En "Philosopher, teacher, musician". Jorgensen -1993.

¹⁵ Eleanor Stuble. "Philosophical foundations". En "Handbook of research on musical teaching and learning" R. Colwell -1992.

sociales. En este sentido, las interpretaciones pasadas de los discursos musicales atraviesan nuestras prácticas contemporáneas, nuestra formación y nuestro conocimiento acerca de la música. *Conocer es construir, no reproducir* y esto supone la idea de que el sujeto cognitivo y social no es el mero producto del ambiente, ni el resultado de la herencia, sino una construcción que reúne ambos aspectos. Por tanto, el conocimiento no es un reflejo del mundo, sino una construcción social elaborada por los sujetos, sean conceptos, hechos, valores o procedimientos. Este saber, que no se limita al conocimiento declarativo, se ve manifiesto también en el Hacer, entiendo que las acciones mismas son formas de expresión de la inteligencia.

Dichas posiciones presentan al saber musical como un **lenguaje** simbólico y complejo que nos permite expresar con ideas sonoras nuestras propias representaciones acerca del mundo. Es pues, una *forma elaborada de comunicación humana no verbal* basada, como señala E. Bigand -1996- en una doble competencia: la posibilidad de incluir en una serie de signos acústicos elementos portadores de significados y la posibilidad de encontrar dichos elementos para comprender los significados implícitos. La idea de base, desde un punto de vista cognitivo, reside en considerar que la música posee principios similares que los que rigen para cualquier otra forma de comunicación simbólica. Y es aquí que podemos inscribirla en su analogía con el lenguaje verbal, en tanto conocimiento y forma de comunicación.

Ahora bien, la experiencia musical implica diversos caminos de acceso a través de los cuales los acontecimientos musicales pueden ser formados o constituidos en un espacio y en un tiempo determinados. Estos caminos dan lugar a la interpretación musical desde el auditor, el ejecutante y el compositor, incluyendo en este último al improvisador.

2. a- *La composición, la ejecución y la audición.*

Al abordar estas actuaciones surgen ciertos interrogantes relacionados con la naturaleza de las mismas y con el aprendizaje. ¿Son actos fundamentalmente mecánicos que se aprenden a través de la repetición y el entrenamiento de acciones sucesivas?, ¿son habilidades innatas que demuestran algunos individuos talentosos?, o ¿son actos de pensamiento relacionados con la actividad cognitiva mediados por marcos culturales y que se manifiestan como competencias humanas que mejoran con las oportunidades de aprendizaje?. Evidentemente, el enfoque cognitivo constructivista sostiene esta última posición. Pero, y en términos de E. Bigand, 1996,¹⁶ ¿cómo la actividad musical, que parece apelar esencialmente a la imaginación, a la invención y a la emoción, podría tener componentes cercanos a la inteligencia, al conocimiento, a la deducción, a la lógica, en fin, a todo lo que encierra la noción de "cognición" y que a priori parecería ser la antítesis de la experiencia artística y musical?

En el caso del compositor, éste no crea una obra a partir de la nada, siguiendo únicamente las inclinaciones de su humor y de su fantasía. Toda obra musical se inscribe en un sistema de composición específico y obedece a reglas precisas. En consecuencia, y en el sentido que lo expresa Schloezer,¹⁷ el hombre crea conforme a un cierto plan, y su obra revela datos y reglas que fijan su curso. Por tanto, la creación musical reposa sobre actividades mentales de deducción lógica, de razonamiento y de toma de decisiones.

Las actividades cognitivas juegan un rol esencial también en la actividad del ejecutante. En un primer momento, éste debe confrontarse a la partitura de una obra musical para "transformar" las informaciones visuales en informaciones sonoras y musicales. Pero, esa partitura jamás encierra la información suficiente como para interpretar la obra de manera musicalmente interesante, sino que el ejecutante deberá reconstruirla a partir de las informaciones parciales dadas por la partitura y deducir de esa información presente, la información ausente. Así, no sólo se sigue una partitura como un "mapa procedural", sino que es preciso realizar una lectura particular de ese mapa. Y este trabajo de "reconstrucción" hace evidente la intervención de las actividades cognitivas, presentando a la ejecución como un acto de **recreación interpretativa**. Similares consideraciones podrían hacerse en las situaciones en las que el ejecutante interpreta una obra memorizada, sin que medie en ningún momento la presencia de la partitura. La representación mental de la obra percibida auditivamente, funciona en cierta forma como "texto" a decodificar.

En cuanto al auditor, la existencia de actividades cognitivas se revela en el análisis de la información musical, que al comienzo, no es más que una serie de señales acústicas. Únicamente la intervención de numerosos procesos de decodificación y de transformación de la información nos permiten atribuir a esas señales un alto valor simbólico. Para lograr una representación significativa de un suceso sonoro o de un discurso musical, resulta fundamental la intervención de procesos cognitivos para elaborar representaciones mentales, tomar decisiones, establecer inferencias, interpretar y valorar información. El auditor, entonces,

¹⁶ E. Bigand. "Les sciences de la cognition musicale". Bulletin de psychologie. XLVI Nro 411. Paris -1996

¹⁷ Scholoezer, P. y Scriabini, M. "Problemas de la música moderna. Seix Barral. Barcelona -1973.

efectúa un verdadero trabajo de interpretación mental de la obra, a partir de la cual atribuye significados y accede a su comprensión, construyendo un conocimiento acerca de ella.

La ejecución, la audición y la composición, pueden entonces ser consideradas modos específicos de conocimiento musical, un saber procedimental que refiere al cómo conocemos y que implican diversas actividades mentales. El desarrollo de las mismas, no se produce nunca en el vacío, sino que la actividad interna constructiva del sujeto, ocurre siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado, cuyas particularidades intervienen modulando los aprendizajes. Así, el conocimiento no se "imprime" en la mente de un sujeto neutro o naif, sino que tiene lugar como acto de interpretación del sujeto con respecto a los objetos del mundo.

¿La audición, la ejecución y la composición como modos de conocimiento específicos, suponen existencias independientes, paralelas o de algún modo imbricadas?

Los modos de conocimiento específicos están interconectados en la práctica, no sólo porque la comunicación misma los relaciona, sino también porque las capacidades que potencian a uno son necesarias para el otro. Desde los compositores y ejecutantes, las capacidades de audición son requeridas para atribuir significación y valoración tanto a los objetos del entorno cultural, como a sus propios productos. Desde los auditores, recorrer trayectos de composición y ejecución permite y facilita la comprensión de los procesos cognitivos de elaboración y de la trama interna del discurso musical, revelando asimismo una actividad de creación o de recreación. Y en cuanto al músico como ejecutante, de algún modo, al "reconstruir" la partitura, construye una versión de la obra, y en esta **recreación** juegan un papel fundamental sus análisis acerca de las estrategias y procedimientos compositivos que han dado lugar a la obra misma.¹⁸

Sin embargo, y aún cuando observemos estas interconexiones, nos es necesario reconocer que estos actos de interpretación no son unidireccionales, sino que admiten diferencias y existencias independientes.

En un sentido semiológico, no se persigue el encuentro de la intención composicional, ni los acuerdos directos entre los diferentes actos o modos específicos de conocimiento, sino considerar al discurso musical y sus actos como verdaderos "textos", como formas elaboradas de comunicación humana, que posibilitan la apropiación de los objetos de conocimiento y la atribución de múltiples significados. Ahora bien, aunque tales interpretaciones puedan suponer una variedad de posibilidades y posiciones personales, están asimismo mediadas por aquellos sentidos y significados que han sido construidos por los diversos grupos sociales y son compartidos culturalmente.¹⁹

Desde un punto de vista psicológico, la independencia de estos modos, reside en el hecho de que el aprendizaje y el conocimiento en un tipo de representación y habilidad, "no nos permite predecir lo que se verá en la ventana de otra modalidad". (Davidson y Scripp, 1992).²⁰ Es cierto que a veces, lo conocido en una situación particular puede facilitar su transferencia a otras situaciones. Sin embargo, las interconexiones entre los modos de conocimiento específicos no suponen progresos paralelos, ni transferencias espontáneas de sus aprendizajes. Al respecto, y a modo de ejemplo, es posible que el aprendizaje conceptual de aspectos de la armonía funcional puedan facilitarse luego de una experimentación a través de la improvisación y la ejecución interpretativa. Pero todos podemos reconocer situaciones en las que nos es posible analizar críticamente una obra con un alto nivel de complejidad, sin que ello signifique que podamos realizar su ejecución interpretativa o bien, que seamos capaces de componer discursos musicales de la misma calidad. Del mismo modo, podemos tal vez, alcanzar una buena interpretación de una obra mediante la ejecución y encontrar fuertes dificultades para describirla gráfica o verbalmente.

En este sentido entonces, resulta necesario reconsiderar aquellas posiciones pedagógicas que dan por supuesta la transferencia de los aprendizajes de un área a otra, como una cuestión que se produce de forma espontánea y natural en el sujeto. Las observaciones realizadas por las concepciones cognitivistas contemporáneas y aún por las concepciones constructivistas, han dado ya suficientes muestras de que, en todo caso, las transferencias de los aprendizajes debieran ser objeto explícito de enseñanza.

2. b- *El análisis crítico musical*

¹⁸ Las interrelaciones entre estos modos de conocimiento específicos, son también señaladas por D. Wolf, en Hargreaves, "Infancia y educación artística" Morata, 1992, presentándolas como verdaderas "conversaciones", que operan en el interior del sujeto a nivel de las funciones cognitivas. Así, un niño que explora formas gráficas para representar una idea musical que ha creado, implícitamente se pregunta: ¿Cómo pasaba de una parte a la otra?, o ¿Cómo es que tocaba? o bien ¿Cuál era la sonoridad? Estos interrogantes refieren de algún modo a su memoria como compositor, ejecutante y auditor, respectivamente.

¹⁹ U. Eco. "Los límites de la interpretación". Lumen 1992.

²⁰ Davidson and Scripp. "Surveying the coordinates of cognitive skills in music". En R. Colwell.- 1992 op. citada.

El estudio sobre la experiencia musical y los actos que involucra como modos de conocimiento, permite distinguir otra competencia, que aunque se encuentra implícita tanto en la composición, en la ejecución como en la audición, su importancia para la formación musical justifica considerarla particularmente: el análisis crítico musical.

Para K. Swanwick ²¹ la crítica es el discurso acerca de la música que compromete el juicio u opinión a cualquier nivel. Los comentarios críticos pueden ser variados, como expresiones sencillas de preferencia, o referidas al estilo y género musical; por ejemplo, expresiones de preferencia del tipo "me gusta" o "no me gusta", de estilo y género como "esta obra es "barroca", "es rock", etc.

Pero, estos tipos de declaraciones que pueden ser consideradas como parte de una crítica musical, no son por sí mismas analíticas y tal vez no resulten significativas como contenidos sustantivos de la enseñanza musical en la escuela. En palabras del propio Swanwick, las declaraciones críticas que tienen fuerza analítica por definición, deben decir algo acerca de cómo funciona una obra musical en particular.²²

El análisis es un discurso sobre nuestras percepciones acerca de un objeto musical, que no necesariamente debe ser verbal, sino que puede realizarse por medio de la composición, la improvisación, la ejecución y aún, la producción gráfica convencional o analógica. Así, en los casos en que nos interrogamos acerca de ¿cuál sería el efecto si cambiáramos las fuentes sonoras o los modos de acción?, o ¿cómo conseguir que un pasaje suene más o menos brillante?, o bien, ¿cómo mantener las expectativas del oyente?, podemos responder con acciones de ejecución vocal e instrumental sin que medie palabra alguna, y aún expresar aspectos vinculados al análisis crítico. Sin embargo, el lenguaje verbal contribuye significativamente a la comprensión y conceptualización musical, permitiendo alcanzar niveles de abstracción cada vez mayores. Para el autor citado, pueden distinguirse 4 dimensiones fundamentales de discurso analítico que merecen ocupar un lugar de privilegio a la hora de proyectar acciones educativas.

- 1- Discursos acerca del manejo de las sonoridades, acerca de los timbres, de la textura, del registro.
- 2- Discursos acerca del carácter expresivo, de sus niveles dramáticos, o del gesto expresivo.
- 3- Discursos acerca de las relaciones estructurales: modos en que se relacionan los gestos expresivos, cambios, configuraciones y transiciones.
- 4- Discursos acerca del valor estético-musical de una obra, no con respecto al prejuicio estilístico, sino una conciencia de lo significativo de una obra particular para un auditor, en un tiempo y lugar.

2. c- Sobre la producción y la reflexión.

Los modos de conocimiento musical específicos son asimismo actos de producción y de reflexión. En cuanto actos de **producción o creación**, implican, como ya se señalara, no sólo la actividad del compositor, sino que incluyen la propia ejecución interpretativa, como así también las representaciones escritas, habladas y gráficas que resultan de los procesos de percepción auditiva y análisis crítico.

Con respecto a la **reflexión**, resulta necesario detenernos para considerar algunas cuestiones particulares. Focalizando en cualquiera de los modos de conocimiento específico, es posible relacionar la reflexión musical con los aportes teóricos de D. Schön al respecto.²³ Uno refiere a un tipo reflexión que ocurre durante la acción misma, es decir, la **reflexión en la acción**, y otro, luego de la realización, o **reflexión sobre la acción**.

Como explica E. Stuble, ²⁴ la **reflexión en la acción** describe los procesos constructivos a través de los cuales los individuos acceden al saber en una situación particular, como en una situación desdoblada. El conocimiento obtenido en la acción, da cabida al pensamiento anticipado, mientras la acción es realizada, porque en el acto se forman expectativas acerca de posibles modos de continuidad musical, gracias a las estrategias cognitivas, que nos permiten actuar y procesar la información.

La **reflexión sobre la acción**, refiere al tipo de conocimiento que se expresa cuando se describen las experiencias. Las descripciones verbales y gráficas representan transformaciones simbólicas de la experiencia original, que requieren pensar acerca de los procesos a través de los cuales ha sido anticipado y construido el conocimiento. En este sentido, la reflexión sobre la acción constituye una instancia privilegiada para poner en ejecución y enriquecer nuestra actividad metacognitiva.

²¹ K. Swanwick. 1994. Universidad de Londres.

²²"Todo análisis es crítica musical, pero no toda crítica es análisis". K. Swanwick. op. citada - 1994.

²³ Donald Schön. "La formación de profesionales reflexivos". Paidós. 1992.

²⁴ E. Stuble. op. citada. 1992

Si bien estos tipos de reflexiones suponen conexiones entre sí, como dos tipos de conocimientos diferentes poseen relatos y desarrollos particulares, por lo que la consideración de ambas, de manera independiente e interrelacionada, reviste central importancia para el aprendizaje musical.

Como fuera ya señalado, ambas reflexiones pueden encontrarse presentes, en cualquier modo de conocimiento específico, considerados estos últimos como verdaderas herramientas del pensamiento. A modo de ejemplo, podemos referirnos al caso de la audición.

En los procesos perceptivos, la puesta en acto de las estrategias cognitivas permite la recomposición del discurso a través de representaciones mentales que tienen lugar al activarse estructuras de conocimiento entre las que se encuentran aquellas vinculadas a las experiencias y conocimientos previos y a nuestros imaginarios sobre los actos de composición y de ejecución. Cuando hablamos de recomposición nos referimos a cada una de las diferentes interpretaciones que el auditor pudiera realizar sobre el discurso musical, cuyo tiempo de exposición "corre", no nos permite volver y necesitamos llegar a algún final o a algún punto para lograr abordar la globalidad de la idea. En esta interpretación a "tiempo real", nuestras estrategias cognitivas nos permiten tomar decisiones, realizar inferencias y formarnos expectativas e hipótesis acerca de cómo continuarán las ideas musicales. Los momentos de reflexión sobre la acción son un volver a pensar sobre las representaciones mentales producidas durante la audición, pero ahora con la disposición de un tiempo mayor para recorrer el discurso en múltiples direcciones, "saltar" de una parte a otra, ir y volver por la música y quedarnos en el lugar que queramos. Asimismo, este tipo de reflexión nos permite establecer relaciones con otros conocimientos, lograr niveles de abstracción cada vez mayores y enriquecer las conceptualizaciones.

De este modo, la producción y la reflexión pueden ser consideradas como dos ejes transversales que necesariamente intervienen en los actos de ejecución, composición, audición y análisis crítico musical, manifestando la capacidad y necesidad humana para crear y atribuir significaciones.

2. d- Sobre la práctica musical

Los modos de conocimiento descriptos conlleven implícitamente el Hacer y la Práctica Musical. Cuando hablamos de la práctica musical, sea cual fuere la situación y el nivel del aprendizaje, estamos aludiendo a una actividad de alta complejidad que involucra diversos procesos cognitivos y formas de conocer. Si la experiencia musical implica un Hacer, entonces la práctica musical deberá ser un eje fundamental de trabajo permanente, no como mera ejercitación repetitiva o aplicación de unos conceptos teóricos, sino como experiencia ineludible que posibilita construir el conocimiento musical. Estas observaciones no renuncian a la ejercitación, sino en todo caso, plantean su consideración en situaciones que así lo requieran, tal es el caso del dominio de una habilidad o destreza particular, como medios para alcanzar niveles de comprensión musical mayores. En este sentido M. Carretero 1997- expresa, "la dicotomía de la práctica como actividad repetitiva y falta de significación y las destinadas a la comprensión constituye una falsa opción". La práctica, sea renovadora y facilitadora de las transferencias, o bien monótona y ejercitadora, se complementa con la comprensión porque ayuda a crear las condiciones para que ésta se produzca.

El cambio propuesto entonces es de enfoque, al colocar el énfasis sobre todo en aquellas experiencias que permiten enriquecer nuestro repertorio de estrategias cognitivas, favoreciendo espacios para la reflexión, la producción y la búsqueda de un conocimiento que se construye en diálogo entre la teoría y la práctica. Este reconocimiento requiere que la práctica y sus características sean atendidas especialmente a la hora de proyectar y tomar decisiones pedagógico - didácticas.

3- Acerca del Discurso Musical

Se ha intentado desarrollar hasta aquí, ciertas cuestiones que refieren fundamentalmente al conocimiento musical en cuanto saber procedimental, es decir se ha focalizado la atención en el **cómo conocemos**. Pero una concepción de la enseñanza de la música que resignifique el conocimiento desde estos enfoques, supone considerar otros aspectos vinculados a saberes que participan fuertemente del aprendizaje musical y que posibilitan la interpretación de los discursos desde niveles cada vez más profundos. Nos estamos refiriendo al **qué conocemos**, o bien, cuáles son los saberes conceptuales básicos que contribuyen al aprendizaje de la música, sin dejar de reconocer que el conocimiento procedimental es un aspecto del pensamiento que requiere de la conceptualización para la valoración estético-musical. Por tanto, estos enfoques colocan una especial atención al qué y cómo conocemos de **manera interrelacionada**, no porque uno se desprenda del otro, sino porque se necesitan mutuamente. Más aún, en la descripción desarrollada precedentemente acerca del conocimiento procedimental, se ha hecho referencia con frecuencia al conocimiento de tipo conceptual.

Si la música es un lenguaje simbólico, entonces su estructura gramatical y sus niveles de significación pueden ser analizados y aprendidos. Como ya fuera señalado, según E. Bigand,²⁵ una de las características de la música que la asemeja al lenguaje verbal es su aspecto creador que supone la posibilidad de producir frases muy variadas que expresan pensamientos nuevos. Este aspecto innovador permite la comunicación y la interpretación de la información, contribuyendo al desarrollo del conocimiento. "El hecho de poder crear y comprender una infinidad de frases nuevas demuestra que el lenguaje no puede reducirse a un sistema de hábitos activados por estímulos exteriores y basados en la imitación y el condicionamiento". Los sujetos construyen el Discurso Musical originando su propia interpretación de los problemas estético-musicales y esta actividad no se limita a los aspectos "fisionómicos" de la materia sonora. Aún cuando se encuentren ante una obra musical nueva, se llega a procesar una cantidad considerable de información que supera las características superficiales y que se relacionan con los aspectos estructurales del discurso, con sus configuraciones y relaciones.

El estudio de la Música supone la comprensión del discurso, su forma, su estructura, sus elementos expresivos, sus modos de organización y todos los aspectos comprendidos en el Lenguaje Musical, considerando las particularidades de una cultura en un lugar y en un tiempo determinados. El análisis de la estructura musical implica diversos niveles de estudio que no necesariamente suponen por sí mismos instancias de mayor o menor complejidad. (K. Swanwick - 1994).²⁶ En cierto nivel, la estructura puede ser analizada en cuanto a las repeticiones y a los contrastes reconocidos, a sus configuraciones, a sus transiciones, a sus dimensiones en términos de ritmo, forma, textura, melodía, armonía, y materiales sonoros. En otros niveles, ciertamente puede ser el carácter expresivo el que nos ocupa la atención, como cuando nos preguntamos acerca de las características expresivas de un cambio; si pasa a ser más brillante, más agresivo, más o menos agitado, etc., y aún cómo se efectúa dicho cambio. En otras situaciones, podemos experimentar también la curiosidad por conocer el dominio de las fuentes sonoras, cuando interrogamos a cerca de cuestiones como: qué se manipula y controla para alcanzar tal o cual efecto.

Al respecto de estas temáticas cabe la referencia a una problemática educativa de suma importancia por sus impactos en las prácticas áulicas. Dicha problemática se vincula a la necesidad de clarificar y reconocer los **campos de conocimiento específicos**, objetos de estudio y sus sustentos epistemológicos. En este sentido, la determinación de qué se entiende por composición, ejecución, percepción y análisis crítico constituye la posibilidad de identificar un cuerpo de saberes particulares a estas formas o actos de la experiencia musical, sobre todo si se conciben como modos o áreas de conocimiento. Cabe aclarar que los enfoques filosóficos y epistemológicos sostenidos no esperan un planteo acerca de estas cuestiones, cerrado, fijo y como vías de acceso a una verdad inmutable, sino en todo caso, la posibilidad de establecer acuerdos académicos acerca de aquellos contenidos que definen con fuerza disciplinar cada uno de esos modos o áreas de conocimiento, en razón de los estudios e investigaciones contemporáneos sobre el saber científico, artístico y estético- musical. La necesidad de dichos acuerdos constituye el punto de partida fundamental a la hora de seleccionar los **contenidos escolares**, determinar asignaturas o espacios curriculares, sus incumbencias y alcances.

A continuación se centrará el foco de atención en cuestiones generales vinculadas a la enseñanza de la Música, considerando las relaciones entre el saber procedural y conceptual referidas al conocimiento del Discurso Musical.

II- *La Enseñanza del Discurso Musical*

1- Los Propósitos de la Educación Musical

Los actos o modos de conocimiento musical considerados forman parte de una misma competencia: la de *interpretar hechos, situaciones, discursos estético-musicales, admitiendo la multiplicidad de significados y lecturas provisionales con relación a un contexto sociocultural y a las particularidades individuales*.²⁷

Por tanto, si reconocemos, la participación de las habilidades cognitivas en el aprendizaje musical y si la música es entendida desde el conocimiento que su experiencia construye, que incluye el saber acerca del Discurso Musical y modalidades básicas que necesitan presentarse interrelacionadas, entonces los educadores podemos reconsiderar seriamente nuestro rol, apuntando al desarrollo de dichos actos como

²⁵ E. Bigand. op. citada - 1996.

²⁶ K. Swanwick. op. citada. 1994

²⁷ Desde los enfoques presentados, el término **interpretación** no se reserva sólo al dominio del ejecutante, como tradicionalmente fuera considerado, sino que refiere también a los actos del compositor y del auditor.

modos de conocimiento, favoreciendo la producción, la reflexión y por ende, la conceptualización, para la interpretación de los discursos estético-musicales cada vez con mejores actuaciones.

2- Sobre los contenidos y los procesos de transposición didáctica

Lo antedicho abre la consideración de las concepciones acerca de los contenidos de aprendizaje y los procesos de transposición didáctica.

El concepto de **contenido** "... es ya de por sí interpretable..., sobre todo, porque responder a la pregunta de qué contenido debe ocupar el tiempo de la enseñanza supone clarificar qué función queremos que cumpla ésta, en relación con los individuos, con la cultura heredada, con la sociedad en la que estamos y con lo que aspiramos lograr..." (G. Sacristán - 1992): Por tanto, resulta necesario considerar un concepto de contenido que supere la fragmentación, - la mirada sólo desde la disciplina- y el criterio de verdad positivista. Los contenidos de aprendizaje no constituyen productos neutros o inocuos, sino que su selección supone una construcción socio-cultural.

Asimismo, estos planteos resignifican el papel del docente en los procesos de enseñanza- aprendizaje, entendiendo que su intervención está caracterizada por la función de guiar y facilitar los aprendizajes de los alumnos, a partir de la selección de unos contenidos que definan claramente la disciplina, asignatura de estudio y/o espacio curricular, y la presentación de unas experiencias de clase que posibiliten los intercambios entre los alumnos y el conocimiento musical.

En este sentido, las prácticas pedagógicas están íntimamente vinculadas a los procesos de **transposición didáctica**. "Llamamos transposición didáctica al proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes por los cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado". (Frigorio-Poggi- 1992). Así, dichos procesos suponen una "traducción" de los contenidos académicos disciplinares para su difusión y enseñanza.

Estas cuestiones sobre contenidos y transposición didáctica descorren nuevamente el problema de la definición de los campos de estudio relativos a las áreas que participan en la formación musical, reafirmando lo señalado al respecto en el cierre del apartado anterior.

2. a- Algunas problemáticas en el aprendizaje y enseñanza de contenidos musicales

Bajo las ideas planteadas subyacen otras problemáticas, consideradas por los estudios psicológicos referidos a los esquemas cognitivos disponibles para permitir los cambios conceptuales. Los sujetos poseemos en nuestra memoria redes semánticas para organizar la información que nos rodea. En dichas redes, organizadas como mapas conceptuales, se encuentran lo que se da en llamar **conceptos previos**. Su construcción probablemente dependa de las contextualizaciones socio-culturales, de la especificidad del conocimiento, de nuestras oportunidades y experiencias educativas y de nuestros esquemas cognitivos, como también de nuestras expectativas e intereses. Así entonces, no basta con la presentación organizada de la información para que un alumno aprenda, ni mucho menos con la reiteración y la ejercitación, sino que será necesario favorecer la construcción de una representación interna donde la novedad pueda ser asimilada a las estructuras establecidas para permitir sus modificaciones y enriquecimientos. A estas cuestiones refieren especialmente las concepciones acerca del **aprendizaje significativo**.

Dichos conceptos y experiencias previas no siempre facilitan los aprendizajes, sino que pueden presentarse como verdaderos obstáculos, resistentes al cambio y a la modificación. En efecto, las investigaciones al respecto demuestran que los sujetos presentamos en ciertas ocasiones representaciones ingenuas o primitivas con relación a los contenidos disciplinares, que suelen persistir en el tiempo, a pesar de la enseñanza recibida.

***Los aprendizajes sociales y la enseñanza de contenidos escolares**

Uno de los problemas pedagógico-didácticos relacionado a la enseñanza de contenidos musicales, refiere precisamente a la presencia de ciertas analogías y de relaciones espontáneas o intuitivas que se establecen a partir de las experiencias con los objetos de conocimiento. Por ejemplo, la aceleración sonora, remite a la aceleración del movimiento corporal y es frecuente que los alumnos acompañen sus producciones en este sentido, con un aumento de la intensidad y eventualmente de la altura. Los intentos didácticos por separar dichas ideas desde los comienzos de los aprendizajes, sin que medie una verdadera reflexión sobre estas problemáticas desde los diferentes modos de conocimiento musical, han tropezado con diversos problemas pedagógicos, resultando insuficientes para garantizar el acceso a nuevas configuraciones de los conceptos. Asimismo, las tendencias a las interpretaciones de tipo sucesivas y narrativas, que se observan en las composiciones y audiciones de muchos alumnos, tal vez como resultado de la búsqueda de la significación del discurso musical, se constituye en otra problemática que difícilmente pueda ser superada de no considerarse dispositivos didácticos particulares. Las ideas que los alumnos sostienen acerca de la música misma, el significado del trabajo y estudio musical, las concepciones sobre los actos de composición y ejecución, etc. presentan otras temáticas portadoras de las concepciones previas de los alumnos acerca del

saber musical que merecen una atención particular a la hora de elaborar proyectos pedagógicos, a fin de propiciar los conflictos cognitivos.

En cualquier caso, resulta preferible atender y tal vez aceptar provisoriamente aquellas relaciones y analogías establecidas por los propios alumnos, a que tales analogías y concepciones provengan de propuestas del docente. De este modo, es posible obtener información acerca de los conceptos previos que sostienen los alumnos, orientar las prácticas pedagógicas y decidir el momento oportuno de ponerlos en conflicto.

Otro de los aspectos a considerar aquí, lo constituyen las formas y modos de hacer música de cada grupo social y sus representaciones acerca de la misma, cuestión en la que los **medios de comunicación** poseen una alta incidencia, sobre todo en la sociedad contemporánea.

Los procesos de aprendizaje no tienen lugar únicamente en la escuela, sino que el conocimiento resulta tanto de los procesos de intervención pedagógica, de la actividad cognitiva del sujeto, como también de los procesos de “**enculturación**”²⁸, es decir de los modos particulares de comprender y hacer música de cada grupo socio-cultural. Si bien se hizo mención a la idea de C. Coll acerca de que no todos los saberes culturales son susceptibles de figurar como contenidos curriculares, en este enfoque de la enseñanza musical es necesario considerar las características de los intercambios cotidianos entre los objetos de conocimiento y los alumnos.

Las formas de percepción, interpretación, producción, realización y “consumo” de la Música, están en la actualidad altamente influenciadas por los medios de comunicación masivos. Atender a esta particularidad, incorporando las prácticas sociales cotidianas a las clases, contribuye no sólo a superar las fracturas entre el saber social y el escolar, sino que también permite obtener mayor información acerca de los niveles de desempeños de los alumnos en diferentes situaciones de aprendizaje, identificando sus conceptos previos y observando lo que desean y son capaces de Hacer con la Música misma. Esto no supone cambiar un repertorio o experiencia musical por otras, sino ampliar las posibilidades de conocimiento de las manifestaciones musicales que acontecen en la época actual, en la que conviven diferentes realidades, estilos y géneros musicales.

* Las prácticas pedagógicas en la construcción del conocimiento escolar

En otro orden, también es necesario considerar ciertas prácticas pedagógicas, en tanto su frecuencia propicia construcciones conceptuales y procedimentales por parte de los alumnos, convirtiéndose a veces ellas mismas en obstáculos para el aprendizaje. Por ejemplo, cuando en la enseñanza musical, se jerarquizan y potencian casi exclusivamente actividades para identificar elementos del lenguaje por separado, a través de preguntas tales como ¿de qué intervalo se trata?, ¿cuál es el compás?, o ¿en qué modo está este pasaje?; es frecuente que los alumnos respondan de manera similar para resolver actividades de análisis musical, en las que se espera que se interrelacionen los elementos en función de las estructuras globales o del carácter expresivo.

Podrían mencionarse muchos otros ejemplos derivados de las prácticas pedagógicas tradicionales, no sólo en materia de enseñanza de la audición, sino también de la enseñanza instrumental y compositiva. En todo caso, la consideración de estas problemáticas tiene el objeto de llamar la especial atención pedagógica sobre ellas, en tanto intervienen e influyen poderosamente en los modos en que aprendemos.

De lo anteriormente observado, puede concluirse que la construcción del saber musical se encuentra modulada por ciertos aspectos vinculados a los niveles de pensamiento de los alumnos, a sus representaciones acerca de la música y a las prácticas pedagógicas utilizadas para el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos escolares. Estas cuestiones revelan la necesidad de colocar el énfasis de la didáctica musical en el diseño de experiencias áulicas para la enseñanza de contenidos escolares, resultando fundamental el fuerte dominio de los contenidos disciplinares por parte del profesor, la consideración de las representaciones sociales acerca de la música y un sólido conocimiento del saber pedagógico. Dichas competencias docentes constituyen para estos enfoques los pilares de la enseñanza, pues facilitan el reconocimiento de los conceptos previos que sostienen los alumnos, la selección de contenidos atendiendo a los procesos de transposición didáctica y la elaboración de proyectos pedagógicos para el aprendizaje musical, posibilitando los cambios conceptuales.

2. b- Acerca de las transferencias de los aprendizajes

Las observaciones señaladas cobran mayor importancia al considerar los estudios psicológicos que en la actualidad han puesto en crisis los supuestos acerca de las transferencias de los aprendizajes que fueran sostenidas durante largo tiempo, en el sentido de que dichas transferencias se producen con espontaneidad, es decir que lo aprendido en un área, asignatura o materia puede ser recuperado por los

²⁸ Las relaciones entre educación y enculturación han sido tratadas por autores como Fràncés, Sloboda, Imberty y Zenatti.

alumnos naturalmente, sin que medie una intervención pedagógica explícita. Si bien ya se ha hecho referencia a esta problemática, es importante insistir en ella en tanto plantea un cambio ideológico educativo importante, frente a observaciones docentes tan habituales como, *los alumnos evidencian dificultades para imitar una secuencia rítmica, para leer una partitura, para identificar, ejecutar funciones armónicas, armonizar melodías o para reconocer formas musicales*. También será necesario resignificar el sentido de aquello que valoramos como logros de aprendizaje de los alumnos, por ejemplo cuando decimos *que los alumnos saben analizar, ejecutar o componer con tales o cuales estructuras del lenguaje musical*. En todo caso, estos logros o dificultades necesitarán ser contextualizados en cuanto a la situación de aprendizaje y enseñanza, es decir, no sólo considerando el modo de conocimiento en el que se presentan, sino también las particularidades de la actividad propuesta, los propósitos de enseñanza, las relaciones entre el saber disciplinar y el escolar, y el contexto socio-cultural que recupera la experiencia musical y a la que los alumnos vinculan.

Sobre la evaluación musical

Los enfoques desarrollados acerca de la educación musical sostienen que *saber algo no significa necesariamente saber operar con ese algo en todas las situaciones posibles, ni tampoco saber pensar ese algo*.

La cuestión descubre otra problemática educativa de fundamental importancia: **la evaluación**, considerando que la valoración del aprendizaje y de la enseñanza musical no pueden abordarse o concluirse sólo a través de unas formas particulares de evaluación. Esta actividad tan importante y comprometida merece un análisis más complejo, que involucre diversas miradas y puntos de vistas en el análisis de la situación de aprendizaje y de los tipos de conocimientos involucrados en ella.

Este replanteo del significado y función de la evaluación de los aprendizajes y de la selección de indicadores que permitan valorar las respuestas de los alumnos, considera relevante tanto **los procesos como los productos** del aprendizaje, entendiendo que juzgar las respuestas de los alumnos sólo en términos de "exactitud", devalúa el desarrollo interpretativo, comunicativo y expresivo, es decir, los fines mismos de la enseñanza musical.

Los estudios cognitivos del desarrollo de las capacidades musicales, plantean un punto de vista alternativo, al priorizar la valoración de las respuestas de los alumnos mediante indicadores de interpretación cualitativos, como el análisis de "errores" o la valoración de las múltiples formas para resolver problemas planteados, superando las evaluaciones en términos de cantidad.

Estos análisis, compartidos con los alumnos y el equipo de profesores, intentan observar las respuestas teniendo en cuenta no sólo las características de la situación en particular, sino también los desempeños con relación a la totalidad del proceso de aprendizaje.

3- A modo de síntesis

Qué y cómo conocemos constituyen dos interrogantes centrales para pensar la enseñanza de la música, cuyos fines en las instituciones educativas implican *el desarrollo del pensamiento reflexivo musical, considerando todos sus niveles, su valoración y evaluación, en un contexto temporal y espacial determinado*. Este desarrollo permite inferir las propuestas estético-musicales no explícitas en una obra y acceder a sus múltiples interpretaciones. El pensamiento reflexivo participa de todos los actos y experiencias musicales.

Así entonces, la enseñanza de la Música supone considerar especialmente contenidos vinculados al aprendizaje del Discurso Musical y al desarrollo de los modos específicos de conocimiento, reconociendo y facilitando sus interrelaciones como verdaderos actos de producción, reflexión e interpretación, y otorgando un espacio de privilegio a los aprendizajes que conciernen al desarrollo de las estrategias metacognitivas, en cuanto aprender a aprender.

Por tanto, a la hora de proyectar y planificar los actos de enseñanza, es preciso considerar:

- Las capacidades o habilidades cognitivas implicadas en las prácticas musicales.
 - Las características del saber musical y los tipos de conocimientos involucrados.
 - El contexto social, histórico y cultural en los que tienen lugar las prácticas musicales.
 - Los contenidos disciplinares y los procesos de transposición didáctica.
 - Las ideas y aprendizajes previos y simultáneos de los alumnos, provenientes del conocimiento experiencial y académico, favoreciendo la globalización de los aprendizajes.
 - La selección de un repertorio académico y popular que resalte los intereses del grupo y la pluralidad de estilos y géneros, atendiendo al medio socio-cultural.
 - Los niveles madurativos del grupo de alumnos, favoreciendo los aprendizajes,
- * desde la manipulación y experimentación con los materiales y el carácter expresivo, hacia las estructuras y
- * desde la respuesta personal a la respuesta socialmente significativa, para la reelaboración de las actuaciones individuales.

III- Cambios Educativos y Prácticas Áulicas

La teoría y la práctica pedagógica

Las ideas presentadas, implícitamente han tratado sobre dos configuraciones claves de la pedagogía musical: **los discursos de la teoría y de la práctica**. Discursos que expresan una necesaria e inevitable relación. En la construcción histórica y social de dicha relación no han sido pocos los distanciamientos, las oposiciones, las indiferencias, los desencuentros. Sin embargo, es necesaria e inevitable la relación porque ella se expresa en cada una de nuestras decisiones y actos educativos, dentro y fuera del aula.

Cada vez que proyectamos y componemos nuestro trabajo, cada vez que lo realizamos con nuestros alumnos; cuando valoramos la enseñanza y el aprendizaje musical, lo hacemos a través de hipótesis basadas en ciertas teorías. Estas hipótesis manifiestan nuestras convicciones acerca de al menos dos interrogantes centrales en la educación: **qué resulta básico y necesario enseñar y aprender y cómo**, es decir, a través de qué procesos y metodologías pueden efectivizarse con mayor éxito los aprendizajes deseados. Lo que subyace en estas decisiones no son más que nuestras teorías, nuestros marcos epistemológicos acerca de la educación musical.

Un profesor que privilegia la composición como el acto musical por excelencia, o el que sostiene que el centro de la formación es la enseñanza instrumental a través de un repertorio clásico europeo, el que otorga un espacio central al aprendizaje de la notación tradicional, todos ellos se apoyan en teorías sobre la música y la educación, de modo consciente o no.

Los problemas educativos resultan siempre problemas prácticos y su resolución no depende de un avance teórico, sino de la adopción de una línea de acción. No es posible entonces, una práctica pedagógica sin los argumentos de una teoría, sin poseer al menos un conocimiento intuitivo de qué se enseña y cómo se aprende. La enseñanza no es un trabajo mecánico ajeno a toda reflexión teórica. Pero tampoco puede pensarse en una teoría prescindiendo de las experiencias y de las prácticas, de las diferentes realidades que se expresan en el interior de las aulas, porque no se tratan de cuerpos de conocimiento que se generan en el vacío. Como dice Mèlich, "cuando los pedagogos positivistas pretenden desacreditar la teoría diciendo que de lo que se trata es de ir a los hechos, a la realidad, porque lo que importa es la práctica, no la teoría, se contradicen. Esas aseveraciones son ya de por sí una teoría".

Para los enfoques expuestos, la relación entre teoría y práctica musical cobra especial interés, entendiendo la práctica no como mera actividad de aplicación, sino como sustento de la reflexión teórica, para cuestionar certezas y estimular el pensamiento reflexivo y crítico.

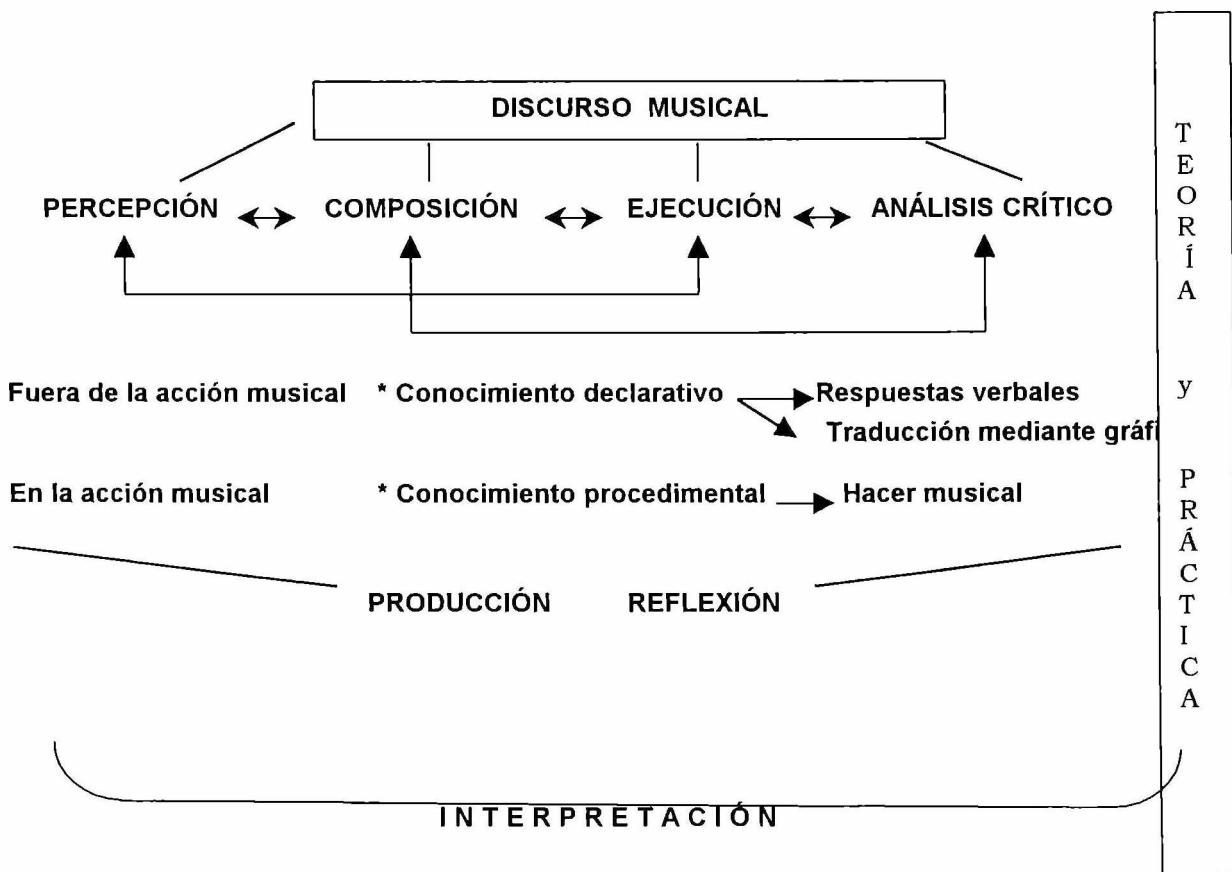
La **enseñanza musical** es entendida entonces, como un "**proceso de investigación y reflexión en y sobre la práctica**", que requiere de planteamientos interdisciplinares para abordar los hechos estético-musicales como una totalidad, manifestados en un contexto socio-cultural.

•ESTRUCTURA DEL DEPARTAMENTO DE DISCURSOS MUSICALES

I- MARCO TEÓRICO Y ESTRUCTURA DEPARTAMENTAL

Los conceptos que constituyen el marco teórico, han permitido pensar en una enseñanza del Discurso Musical, considerando el desarrollo de diferentes competencias específicas o *modos de conocimiento musical*: Audición Musical, Análisis Crítico Musical, Ejecución Musical y Composición Musical.

A continuación se presenta un cuadro de síntesis de las ideas más significativas desarrolladas precedentemente y que han sido especialmente consideradas para replantear la Estructura Departamental.



II- CONSTRUCCIÓN DE LAS LÍNEAS - ÁREAS DEPARTAMENTALES

Cada uno de los modos específicos de conocimiento musical ha dado lugar a la formación de cuatro áreas o Líneas Departamentales, en torno a las que se organizan las diferentes asignaturas o espacios curriculares seleccionados para la formación musical de los alumnos en el Colegio, constituyendo asimismo, ámbitos para el debate y formación de equipos de docentes.



Cada una de las Líneas Departamentales se estructura a partir de campos o temáticas de estudio generales, que en la actualidad son objeto de reflexión por parte de los Equipos Docentes.

Línea: Percepción y Construcción de Discursos Musicales

Campo de estudio:

La interpretación del texto musical en los actos de audición. Se centra en el desarrollo de competencias estético-musicales vinculadas a la audición y a la lectoescritura musical, sobre la base de la construcción de discursos socializados, considerando la interacción de las capacidades de: ejecución-recreación / improvisación-composición / percepción-reflexión crítica.

Línea: Producción - Composición de Discursos Musicales

Campo de estudio:

Los procedimientos compositivos del texto musical. Se centra en el desarrollo de competencias estético-musicales vinculadas a la construcción de procedimientos, estrategias y técnicas de producción compositiva musical con relación a los paradigmas socializados como a los de tipo experimental.

Línea: Producción instrumental de Discursos Musicales

Campo de estudio:

La interpretación instrumental y concertada del texto musical. Se centra en el desarrollo de competencias estético-musicales vinculadas a la ejecución individual y grupal, sobre la base de la praxis instrumental de discursos socializados de diversos registros, en dirección a la instalación de las propuestas de interpretación bajo lecturas contemporáneas, considerando las particularidades de los contextos de comunicación.

Línea: Construcción teórico-crítica del discurso musical

Campo de estudio:

La construcción conceptual y teórico-crítica del texto musical. Se centra en el desarrollo de competencias estético-musicales vinculadas al pensamiento crítico-reflexivo, a partir de la producción y el análisis de discursos musicales de diversos registros, propuestas estéticas, contextos comunicacionales y socio-culturales.

III- Los Ciclos de La Enseñanza

Cada Ciclo de la enseñanza musical focaliza los aprendizajes en una competencia en particular. Dichas competencias, se constituyen en los ejes pedagógicos transversales para facilitar los acuerdos intra-Líneas y evitar las fracturas del saber.

1- El Ciclo Básico

"La experimentación musical a partir de los saberes experienciales"

Los primeros niveles de la enseñanza se caracterizan por un fuerte dominio de los saberes procedimentales, atendiendo especialmente a las formas de aprendizaje espontáneas y experienciales de los alumnos.

Se favorece así el desarrollo de las capacidades de exploración y experimentación en el Hacer Musical, a partir de lo próximo y conocido para gradualmente asimilar nuevas formas de acceso al conocimiento, correlacionando los desempeños musicales con las representaciones mentales y simbólicas.

2- El 3º Ciclo EGB:

"La construcción de las representaciones simbólicas musicales socializadas"

En los niveles del 3º Ciclo de la EGB, los contenidos procedimentales se complejizan, desde instancias donde la intervención docente permite orientar y facilitar las tareas, hasta aquellas caracterizadas por los desempeños progresivamente más independientes, favoreciendo las capacidades metacognitivas. Esto supone el aprendizaje sistemático de procedimientos de producción-desde la audición, composición y ejecución, que permitan desempeños fluidos a nivel de los elementos del Lenguaje, focalizando en la construcción de estructuras con coherencia discursiva.

El trabajo sobre los contenidos conceptuales, desde instancias de denominación terminológica específica, se dirige a alcanzar otras en las que las relaciones conceptuales y la utilización de conceptualizaciones más disciplinares, se hacen imprescindibles para el enriquecimiento de los aprendizajes.

El desarrollo de las capacidades básicas de percepción, composición y ejecución musical interrelacionadas, se presentan como los objetivos predominantes de este ciclo, que cierra una etapa del aprendizaje. Asimismo, y en vinculación con esta idea, las situaciones de enseñanza-aprendizaje destinadas a colocar la atención en la situación comunicativa-producción / recepción, ocupan un espacio pedagógico prioritario.

Desde el punto de vista de la enseñanza, resultarán asimismo fundamental las siguientes cuestiones:

- Las transferencias del conocimiento desde y a otras áreas del aprendizaje, facilitadas por el docente.
- El análisis global del Discurso Musical, comprometiendo en él los contenidos aprendidos de forma relacionada.
- Las correlaciones entre los actos de percepción, ejecución y composición musical durante la realización de trabajos en las distintas líneas.
- La resolución de trabajos presentados bajo situaciones-problemas.

3- El Ciclo Superior:

"La interpretación crítica reflexiva del discurso musical y su instalación en el contexto socio-cultural"

Durante esta etapa se trata de abordar las características del Discurso Musical a nivel del Lenguaje con mayor profundidad, estableciendo vínculos cada vez más conscientes y reflexivos en cuanto a su

funcionamiento en diferentes contextos sociales, históricos y culturales. Por tanto, el análisis crítico reflexivo con las capacidades de inferencia e interpretación caracterizan esta instancia del aprendizaje. Las relaciones entre los recursos técnico-compositivos, las estructuras y el carácter expresivo, la utilización cada vez más consciente y especulativa de los elementos del Lenguaje y de la organización discursiva con la intención de comunicar ideas, climas, y planteos musicales, se constituyen en otros de los objetivos relevantes del Ciclo.

Se prioriza entonces el conocimiento de las variadas formas de plantear y resolver problemas musicales, la atención y la reflexión acerca de las "desviaciones" y características pregnantes de las obras, las capacidades de inferencia para la interpretación, considerando los contextos que las limitan, junto a una mayor exigencia en los niveles de desempeños en los diferentes modos de conocimientos-audición, composición y ejecución musical.

3. a- *Las Orientaciones*

A partir del 2º año (4º año anterior) del Ciclo Superior, los alumnos pueden optar entre cuatro Orientaciones que constituyen espacios curriculares destinadas al desarrollo específico de capacidades y contenidos vinculadas a un área o Línea particular.

A continuación se sintetizan los saberes en los que focaliza cada una de ellas.

Orientación: Códigos Socializados

Esta Orientación plantea la formación desde el rol de realizador, -ejecutante-intérprete, considerando las producciones provenientes de la música académica como de la popular. Estos productos suelen estar altamente socializados, encontrándose instalados en contextos socio-culturales determinados, con una función y uso característicos, con organizaciones discursivas que responden a convenciones y normativas de una época, estilo o autor.

Se favorecen los aprendizajes vinculados a la ejecución instrumental, tanto individual como concertada, propiciando la valoración e interpretación de los productos musicales culturales, en constante transformación y reinterpretación.

Orientación: Códigos Experimentales

Esta Orientación pone el énfasis en la formación de los alumnos como realizadores, pero centrando la mirada en el compositor-emisor de discursos.

Son importantes las decisiones en torno a la construcción de discursos desde modos de producción habituales, -formas de organización conocidas y convencionales-, considerando luego las rupturas con estos modos, hacia las producciones más renovadoras en cuanto al Lenguaje y a los medios de producción; como resultado de la exploración, elaboración y transformación de los materiales. Asimismo, la Orientación da lugar a la búsqueda de nuevos recursos compositivos, a configuraciones discursivas de innovación a partir de la utilización de diversos materiales (sean estos sonoros como multimediales), propiciando las vinculaciones posibles con otros lenguajes.

Orientación: Magisterio

La formación docente que brinda el Magisterio apunta a que los alumnos construyan sus propias metodologías de enseñanza, a partir del conocimiento y comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje, y por ende lo que implica la elaboración del proyecto aulico. Es por ello que en la formación docente se atiende a la profundización del lenguaje musical y a los procedimientos y técnicas de producción estético-musical en un contexto socio-cultural. Todos estos aspectos pedagógicos y musicales constituyen los fundamentos para la construcción del pensamiento didáctico-musical.

Orientación: Teórico - Crítico

La música como lenguaje constituye en la actualidad un área de conocimiento cuyos discursos presentan una alta variedad de funciones, significados, ámbitos, formas de construcción, roles, registros, medios, estilos y géneros.

La reflexión sobre estos aspectos con una mirada crítica de las diversas realidades musicales, estéticas y comunicativas, expresa el enfoque de esta Orientación.

Se coloca el énfasis en la formación de los alumnos en su rol de receptor, como intérprete-crítico, si bien los aspectos dedicados a la composición y ejecución no quedan excluidos. Por el contrario, se trata de construir reflexiones acerca de los discursos musicales, tanto populares como académicos, en su contexto socio-cultural, a partir de la producción individual y grupal de los mismos.

IV ESTRUCTURA DEPARTAMENTAL
CUADRO DE SÍNTESIS

El siguiente cuadro presenta la Estructura del Departamento, considerando las competencias que persiguen el estudio de las Líneas y sus delimitaciones establecidas por las que se caracterizan los Ciclos de la Enseñanza, a lo largo de todos los años de formación musical.

		LÍNEAS - ÁREAS			
CICLO	AÑO	PRODUCCIÓN - COMPOSICIÓN DE DISCURSOS MUSICALES	PRODUCCIÓN INSTRUMENTAL DE DISCURSOS MUSICALES	CONSTRUCCIÓN TEÓRICO - CRÍTICA DEL DISCURSO MUSICAL	
BÁSICO <i>La experimentación musical a partir de los saberes experienciales.</i>	1º 2º		ASIGNATURAS ANUALES ESPECÍFICAS		
EGB <i>La construcción de las representaciones simbólicas musicales socializadas.</i>	7º 8º 9º		ASIGNATURAS ANUALES ESPECÍFICAS		
SUPERIOR <i>La interpretación crítica reflexiva del discurso musical y su instalación en el contexto socio-cultural.</i>	1º 2º 3º 4º		ASIGNATURAS ANUALES ESPECÍFICAS		
	2º 3º 4º		ASIGNATURAS ANUALES ESPECÍFICAS - (comunes a todas las orientaciones)		
	2º 3º 4º	ELECCIÓN DE ORIENTACIONES			
	2º 3º 4º	CÓDIGOS EXPERIMENTALES		CÓDIGOS SOCIALIZADOS	TEÓRICO - CRÍTICO
		ELECCIÓN DE ASIGNATURAS OPTATIVAS (cuatrimestrales)			

Departamento de Lenguas y Literatura.

Fundamentación

El enfoque comunicativo seleccionado como fundamento metodológico del Departamento de Lenguas y Literatura, afecta de manera muy significativa al proceso de enseñanza-aprendizaje en dos sentidos diferentes:

-La manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso comunicativo más, en el que deben ser tenidos en cuenta los factores contextuales que condicionan a los participantes en ese proceso de comunicación que es enseñar y aprender. Las características del profesor, pero muy especialmente las características y necesidades del alumno, deberán ser respetadas para rentabilizar el aprendizaje y, al mismo tiempo, humanizar al máximo el proceso.

-La manera de plantear las actividades de aprendizaje, que tendrán que ser la proyección de esta concepción novedosa de la lengua, entendida como instrumento de comunicación, y del proceso de aprendizaje, entendido como proceso de comunicación.

Esta doble perspectiva afecta a los procedimientos metodológicos para el diseño de los materiales didácticos que tendrán como requisito imprescindible la necesidad de una motivación, de una contextualización y de un objetivo claro para el alumno que los utilice.

El Enfoque Comunicativo, entonces, nombría un conjunto de ideas y de principios que constituye un modo particular de entender la enseñanza y el aprendizaje de una lengua a partir de unos rasgos generales, tales como:

-Uso de la lengua con fines comunicativos.

-Consideración del alumno como eje del currículo.

-Desarrollo de la competencia comunicativa.

-Consideración de las necesidades y expectativas del alumno con respecto al aprendizaje.

-Énfasis en la negociación de los significados.

-Importancia de la dimensión sociocultural relacionada con la lengua.

A fin de desarrollar los lineamientos de esta propuesta metodológica, trazamos un mapa conceptual cuyos conceptos han servido como punto de partida para la elaboración de dicha propuesta:

Puntos de partida del enfoque comunicativo

Lengua y mente

El concepto de competencia

Lengua y comunicación

Competencia comunicativa

C. gramatical

C. sociolingüística

C. discursiva

C. estratégica

Objetivos departamentales

El objetivo esencial de la educación lingüística y literaria es la adquisición de la competencia comunicativa por parte de los alumnos, es decir, de la capacidad/conocimiento para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en los diferentes contextos que su entorno sociocultural le ofrece. Esta competencia comunicativa reúne:

-Una competencia gramatical o lingüística, entendida como el conocimiento de la gramática de la lengua, sus formas y relaciones.

-Una competencia sociolingüística, referida al conocimiento de las normas socioculturales que regulan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico, y por lo tanto, a la capacidad de adecuación a las características del contexto y de la situación de comunicación.

-Una competencia discursiva o textual, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir textos coherentes.

-Una competencia estratégica que se refiere al conjunto de recursos que podemos usar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo, y que englobarían además las estrategias de aprendizaje si consideramos el proceso enseñanza /aprendizaje también como una situación comunicativa.

De acuerdo con Michael Breen (1987), seleccionamos las cuatro características principales del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas y la literatura:

-El objetivo esencial de las asignaturas del departamento es la adquisición y mejora de la competencia comunicativa en el Taller de Iniciación y Tercer Ciclo de la EGB, la consolidación y ampliación en el Ciclo Superior.

-Se conjugan el conocimiento formal de la lengua con el conocimiento instrumental y funcional.

-Se concede una importancia fundamental a los procedimientos, centrándose su atención en los usos lingüísticos y comunicativos, con el fin de que los alumnos adquieran no solo un saber lingüístico sino, especialmente, un "saber hacer cosas con palabras".

-Se adopta una perspectiva cognitiva como referencia psicopedagógica, la cual concede un papel activo al sujeto en la construcción del conocimiento, cuya elaboración se entiende como consecuencia de una actividad mental que se produce en situaciones de intercambio e interacción.

En consonancia con el Proyecto Institucional del Bachillerato, nuestro Departamento debe tener en claro cuál es el eje de toda acción didáctica, no son los programas, ni los profesores, ni la clase, sino el alumno, con sus motivaciones, su cultura, sus capacidades y su forma de apropiarse de la realidad. El Enfoque comunicativo retoma la idea de una enseñanza centrada en el alumno, cuyo objetivo último es desarrollar la autonomía del que aprende. Se trata de que el estudiante reflexione sobre la ruta personal que sigue para aprender, se haga consciente de sus propios recursos y los ponga en práctica para mejorar sus procesos de aprendizaje. El profesor ayuda al alumno para que éste pueda desarrollar sus competencias, a la vez que establece un control sobre su propio proceso de aprendizaje. De esta forma, al considerar el conocimiento lingüístico, literario y comunicativo en general, como un proceso de construcción creativa por parte del alumno, el enfoque comunicativo supone un desplazamiento de los intereses:

DESDE	HASTA
El profesor	El alumno
El producto de la enseñanza	El proceso de enseñanza aprendizaje
La necesidad de corregir el error	La utilidad del error como una fuente de información
La jerarquización de la enseñanza	La participación del alumno en su proceso de aprendizaje, negociando ciertos aspectos
El aprendizaje pasivo	El aprendizaje activo

Modelo de organización didáctica

Por todo lo expuesto, para llevar a la práctica un trabajo centrado en la mejora del uso lingüístico y en el desarrollo de la competencia comunicativa, es necesario buscar un modelo de organización didáctica en torno a usos lingüísticos concretos. Este modelo (Proyecto Programa) debería estar basado en una secuencia de actividades que respondan a una tarea comunicativa y a través de las cuales se trabajen los contenidos que permitan conseguir los aprendizajes esperados. El modelo de las "secuencias didácticas" resulta el más adecuado, ya que presenta una serie de acciones coordinadas y dirigidas a un fin, entre las que están incluidas las actividades de evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza/aprendizaje y que permite:

- Articular todas las actividades en torno a una producción final, el uso lingüístico que se persigue mejorar.
- Respetar el eje procedural y trabajar los diferentes pasos de comprensión y producción.
- Integrar las actividades de reflexión lingüística con las actividades de uso.
- Utilizar actividades para realizar la evaluación.
- Aumentar la implicación y motivación de los alumnos mediante la toma de decisiones sobre determinados aspectos del desarrollo de la unidad.
- Aumentar el sentido de las actividades encaminadas a una producción final (tarea) con un destinatario real y definido.
- Integrar actividades de lengua escrita y lengua oral.
- Alternar momentos de trabajo en grupo con otros de trabajo individual, lo que da posibilidades de adaptarse a alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje.

Por otra parte, el enfoque comunicativo determina que, a lo largo del desarrollo de la programación, las actividades se constituyan en el eje de cada unidad didáctica, consiguiendo que los alumnos vayan construyendo su propio conocimiento, para lo cual se combinarían actividades de exposición y de indagación. Las primeras actividades de una secuencia deben tener como finalidad la toma de contacto del alumnado con el tema de la unidad de trabajo, su motivación y la evaluación de sus conocimientos previos. Luego pueden secuenciarse actividades como las siguientes:

- Actividades que propongan intercambios reales de comunicación oral que logren que los alumnos no sólo participen narrando, argumentando, describiendo y exponiendo de forma coherente y cohesionada, sino que

al mismo tiempo desarrollen la capacidad de saber escuchar, de intervenir sin interrumpir, de utilizar el tono de voz adecuado, de respetar las opiniones ajena, etc.

-Actividades dirigidas a la planificación de un texto que les permitan poner en práctica técnicas de documentación y búsqueda de información.

-Actividades cuya finalidad sea reelaborar la información recogida, en un trabajo oral o escrito, donde los alumnos deben poner en práctica sus conocimientos de textualización y mostrar interés por un trabajo bien hecho.

-Actividades que permitan a los alumnos reflexionar sobre los componentes de naturaleza lingüística y textual con la finalidad de aplicarlos en la comprensión y elaboración de textos.

-Actividades de lectura de textos literarios que impliquen comprender, explicar, analizar, interpretar y valorar con la finalidad de que los alumnos desarrollen capacidades que les permitan construir una opinión personal.

-Actividades que contemplen el establecimiento de relaciones entre textos diferentes de un mismo ámbito y entre textos de ámbitos diversos, que traten un mismo tema, de modo que los alumnos puedan extraer conclusiones acerca del tratamiento de un tema, de la actitud de los autores, de la adecuación del texto, del lenguaje empleado, etc.

-Actividades en que los alumnos tengan que seleccionar textos, a partir de un tema, de una situación comunicativa, de una consigna, y deban explicar el porqué de su selección.

En síntesis, la concepción de la lengua como un proceso creativo pone de relieve la necesidad de llevar a clase actividades que generen en los alumnos una inquietud real de producir lengua: nos estamos refiriendo a la exigencia que surge, a partir del enfoque comunicativo, de diseñar actividades motivadas, y tal motivación sólo se consigue realmente a través de un proceso previo de contextualización de la actividad que se plantea, definiendo exactamente cuál es el papel del alumno dentro de la actividad.

Evaluación

Poner énfasis en el proceso del aprendizaje es, también, buscar indicios que nos señalen cómo se va produciendo dicho proceso. El enfoque comunicativo sostiene una nueva concepción de la evaluación, como instrumento educativo que puede ser integrado en el mismo proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta concepción, denominada evaluación formativa, tiene la doble función de dar a conocer a los alumnos cómo han avanzado y en qué punto se encuentran en el proceso de adquisición de conocimientos, y, por otro, dar información a los profesores para que puedan reajustar sus programaciones y sus métodos a partir de que los resultados de la evaluación revelen si se están consiguiendo los objetivos previstos. El enfoque comunicativo supone un nuevo tratamiento del error al considerarlo como fuente de información para el profesor y manifestación de las hipótesis de los alumnos. Para ello, se contará con diversos instrumentos de evaluación: pruebas escritas de frecuencia variable, pruebas orales, exposiciones, clases especiales, trabajos escritos, pruebas generales por nivel, todo lo cual de cuenta de la adquisición, mejoramiento, ampliación y consolidación de la competencia comunicativa de los alumnos en sus diversos aspectos.

Asimismo, se propicia la evaluación de los Proyectos Programa con respecto a:

-La adecuación y pertinencia de las expectativas de logro u objetivos acordados.

-La apropiada selección de los contenidos.

-La coherencia de las estrategias didácticas empleadas.

-El acuerdo de las metas mínimas propuestas con los resultados de los Proyectos.

-La interrelación de los Programas con el Proyecto departamental vertebrador.

La finalidad de la autoevaluación de los profesores está dada en el mejoramiento de los aprendizajes y en el reajuste de las diferentes propuestas. Los instrumentos sugeridos abarcan desde pruebas globalizadoras e integradoras, encuestas sobre la adecuación de los contenidos y la valoración de los aprendizajes, discusión de los resultados con los alumnos, aceptación de propuestas y sugerencias, organización de Seminarios internos entre pares que propicien la reflexión y la discusión sobre la práctica pedagógica en sus diferentes aspectos. Una vez finalizado el desarrollo del Proyecto/Programa, cada profesor entregará un informe donde constará la valoración de las hipótesis de trabajo previas y de las expectativas de logro planteadas frente a los resultados obtenidos. De este modo, la evaluación de los Proyectos se concibe y perfila como un instrumento valioso para el análisis, la reflexión y la investigación de la práctica educativa.

ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

Fundamentación

La comunicación, codificada de una manera u otra, es el hecho básico sobre el cual debe reflexionar y acumular conocimientos el alumno. Sólo así podrá comprender el continuo que compone la comunicación lingüística con otras formas que integran su experiencia cotidiana (códigos no-verbales, material icónico, manifestaciones audiovisuales, etc). Las asignaturas del área se organizan en núcleos interrelacionados, que deslindaremos en favor de la descripción de este proyecto, y que hemos denominado: la Reflexión

lingüística, la Literatura y los Proyectos de Escritura, y que son abordados, de una manera u otra, en Lengua y Literatura, en los Talleres de Producción, en los Seminarios de carácter obligatorio y opcional.

-La reflexión lingüística

Los contenidos relacionados más directamente con la reflexión lingüística forman un núcleo temático de entre el conjunto de núcleos que estructuran el área. El papel de la reflexión lingüística, a partir del enfoque comunicativo propuesto, conlleva una primera función instrumental, contribuyendo en los procesos de comprensión y producción de textos, y al desarrollo de las capacidades que intervienen en los mismos, por lo cual, es necesario enfocar la reflexión lingüística desde la perspectiva de los textos. En efecto, los contenidos gramaticales se amplían desde la palabra y la oración, al hacer de las prácticas discursivas y de los textos el objeto primordial de trabajo. Por ello, se recogen nuevos contenidos conceptuales provenientes de la Gramática del Texto, la Pragmática, el Análisis del Discurso y otras fuentes disciplinares que enriquecen la perspectiva de análisis y de conocimiento del hecho lingüístico. Para la selección de contenidos se atenderán los siguientes criterios:

- El trabajo de observación, reconocimiento y la reflexión sobre la relación de las unidades lingüísticas con el sentido del texto debe primar sobre la mera descripción y sistematización de las mismas.
- En todas las unidades didácticas han de incluirse aspectos de reflexión lingüística relacionados con el ámbito de uso y el tipo de texto trabajado.
- Los contenidos de reflexión lingüística se articulan en los siguientes bloques básicos:
 - aspectos relacionados con la situación de comunicación.
 - aspectos relacionados con la oración.
 - aspectos relacionados con la palabra.

-La Literatura

Por otra parte, la integración de Lengua y Literatura se fundamenta en la consideración de la Literatura como discurso social o género discursivo particularísimo, y en la utilización de contenidos lingüísticos en el análisis de la obra literaria como elementos que contribuyen al significado global, y especialmente, en un planteamiento común: la Literatura en cuanto forma particular de comunicación.

Los textos literarios no son sino nudos de una red discursiva. El discurso literario sólo es abordable en cuanto concatenación de segmentos discursivos en el interior de una red de discursos articulados entre sí, establece relaciones horizontales con el discurso global de la literatura y verticales con el conjunto de discursos que componen una cultura espacial y temporalmente determinada. La obra literaria, como parte de una red discursiva, completa su significado, evidencia su sentido, a la luz de los otros discursos de la época, y este modo de análisis permite establecer un diálogo entre los lectores de entonces y los actuales. El trabajo con los textos literarios tiene como finalidad formar lectores competentes, lo que supone enseñarles un "saber leer literario" con sus componentes específicos. En esto radica la integración entre Lengua y Literatura, al concebir los textos literarios como hechos de comunicación que para ser interpretados requieren un triple acercamiento:

- Proporcionar un conocimiento extratextual que permita comprender las condiciones de producción y de recepción de las obras literarias.
- Trabajar con la vertiente intratextual analizando el sentido de cada texto y las convenciones formales en que está inscrito.
- Considerar los textos literarios como formas discursivas especiales que van construyendo su significado a través del tiempo y con las aportaciones de los lectores, más o menos alejados del momento de producción, que continúan proveyendo sentidos, continuamente renovados.

Los criterios acordados para orientar el trabajo con las obras literarias conducen a:

- Seleccionar una muestra de épocas o de autores que van a trabajarse en cada nivel, unificados en un eje vertebrador para cada ciclo.
- Partir en el acercamiento al hecho literario de los marcos generales (movimientos, escuelas, géneros, etc.) antes que de los datos específicos, creando puntos de referencia que sirvan al alumno para relacionar los conocimientos y promover aprendizajes significativos.
- Combinar el eje cronológico con el de las formas literarias como contenidos inclusores de otros contenidos literarios más específicos, favoreciendo así una mejor comprensión de los hechos y fenómenos literarios.
- Establecer relaciones constantes entre la Literatura, las Artes plásticas y la Música, considerando la particular orientación del Bachillerato.

En síntesis, enfoque comunicativo o discursivo, atención a la recepción (al acto de leer) y la consideración de que no existe un concepto universal, objetivable, de literatura, sino que ha cambiado a lo largo de la historia, serán los puntos de referencia de los profesores. Enseñar literatura será contribuir al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, considerando los aspectos formales como recursos elaborados por una tradición que el autor utiliza de forma más consciente que en otros discursos, al servicio de una función comunicativa especial, donde es el lector/receptor el encargado de activar la pluralidad de significados del texto literario.

-La Escritura

A partir del enfoque comunicativo, el concepto central del aprendizaje es la noción de actividad; por lo tanto, para aprender a escribir, es necesario que los alumnos escriban y que reflexionen sobre el qué, el cómo y el porqué de la escritura. Las dificultades de los alumnos en este campo sólo pueden ser resueltas a partir de una propuesta de actividades que les permitan apropiarse de los contenidos a través del desarrollo de su "saber escribir" así como de la formulación explícita de los problemas en el curso de estas actividades.

Las condiciones necesarias para la mejora de la enseñanza de la escritura hallan un marco adecuado en la línea de los "Proyectos de escritura" que proponemos para los Talleres de Producción Lingüística, y que sobrepasan ampliamente las esporádicas redacciones habituales en el contexto escolar. El Proyecto de escritura supone plantear al alumno un motivo para escribir, una situación comunicativa real, una fuerte integración de objetivos concretos y globales, una organización cooperativa del trabajo, una actividad donde todas las fases de la escritura tienen cabida.

Desde la perspectiva de la Psicología cognitiva, se constata que la escritura es una actividad sumamente compleja que conlleva una serie de operaciones cognitivas organizadas en tres grandes subprocessos, la planificación, la textualización y la revisión, no lineales ni independientes sino fuertemente interactivos. La escritura como proceso cognitivo es sofisticada, recursiva, con frecuentes retrocesos, y requiere la reflexión constante sobre el proceso seguido y sobre el producto que se va obteniendo. Al realizar un texto sobre un contenido determinado, el escritor se ve obligado a pensar no sólo sobre dicho contenido, y volver a pensar así lo que sabe sobre él mismo, sino también a pensar sobre cómo hay que secuenciar, organizar y gestionar este contenido para constituir un texto adecuado a los objetivos e intenciones comunicativas. Esta reflexión sobre cómo hay que escribir un texto determinado supone la necesidad de conocer y regular el proceso cognitivo, es decir, las actividades mentales implicadas en la composición escrita.

De esta forma, los Talleres de Producción lingüística y los Seminarios obligatorios se vertebrarán sobre un Proyecto de escritura planificado para cada nivel y graduados desde un máximo de regulación externa (ayudas, sugerencias, ejercitaciones, etc) hacia la regulación interna que realiza el propio alumno en los cursos superiores, en consonancia con la finalidad propia del enfoque comunicativo de lograr la autonomía del que aprende. Es importante, entonces, que los alumnos aprendan "las reglas del juego" a la hora de escribir, pero es también crucial que les enseñemos a "desempaquetar" el lenguaje, que permitamos que la escritura deje de ser una actividad opaca y desconocida mediante la reflexión sobre las condiciones que caracterizan diferentes situaciones discursivas en las que sea funcional generar textos.

Área de Lenguas Extranjeras

Fundamentación

Cuando los alumnos comienzan el aprendizaje de una lengua extranjera, poseen ya una competencia comunicativa en su lengua materna. Se trata, entonces, de que obtengan logros progresivos con la lengua extranjera, dentro de los diferentes niveles de aprendizaje, como los adquiridos en su propia lengua, que adquieran una competencia comunicativa tal que les permita compartir ideas, sentimientos, opiniones, en situaciones de comunicación en las que rigen pautas de comportamiento lingüístico y social diferentes a las propias, que este proceso pueda caracterizarse como proceso de construcción creativa en cuyo transcurso el alumno pueda, sobre la base de un conjunto de estrategias naturales y al grado de exposición recibido, elaborar las reglas que organizan la configuración interna del sistema lingüístico. Logrará producir, entonces, enunciados en las diversas situaciones de interacción comunicativa en las que se encuentre inmerso, de modo que, gracias a la reacción del entorno y a las posibilidades de contraste que éste ofrece, pueda ir modificando, enriqueciendo y afinando las prácticas iniciales.

Los factores esenciales de la propuesta curricular de Lenguas Extranjeras que fundamentan el abordaje particular en consonancia con el Proyecto Departamental son los siguientes:

-La naturaleza del lenguaje y la forma de entender su estructura y funcionamiento, lenguaje como representación y como instrumento de comunicación.

-Los procesos de aprendizaje implicados en el dominio progresivo de las lenguas extranjeras, mediante la adquisición de la competencia comunicativa, entendida como la suma de las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, tanto en su aspecto oral como en su aspecto escrito.

-El proceso de adquisición de la lengua como un proceso de construcción creativa donde el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, a partir de la exposición a la lengua extranjera recibida, formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema lingüístico. El aprendizaje de la lengua extranjera ocurre no sólo cuando se hacen esfuerzos conscientes sino también como resultado de mecanismos no conscientes que se activan cuando el alumno está involucrado en una situación de comunicación, lo que implica un intento de comprender y transmitir información dentro de una situación comunicativa, más allá del aprendizaje del código lingüístico mismo.

-Las expectativas de la sociedad y de los alumnos respecto de las finalidades del aprendizaje de la lengua extranjera, que responden a las múltiples funciones que éstas cumplen en la formación integral y que pueden reunirse en tres instancias: función social o instrumental, función educativa y función psicológica.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J.(1962): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.
- Bertocchi, D. (1995): "La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria", en: *Textos*, 4, 23-37
- Breen, M.(1987): "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas", En: *Signos*, 19 y 20, 1996-1997.
- Breen, M.P. (1987): "Learner contributions to task design", en: Candlin y Murphy, *Language learning tasks*, New Jersey, Prentice Hall.
- Bourdieu, P.(1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1985.
- Chomsky, N. (1985): *El conocimiento del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1989.
- Colomer, T. y T. Ribas (1993): "La escritura por proyectos: 'Tú eres el autor', en: *Aula*, 14, 23-28 (1993)
- Colomer, T. (1995): "La adquisición de la competencia literaria", en: *Textos*, 4, 8-22.
- Del Teso, E. (1998): "La reflexión sobre la lengua en el Bachillerato", *Textos*, 15, 45-59.
- Eagleton, T. (1983): *Una introducción a la teoría literaria*, México, FCE, 1988.
- Fernández, C. y M. Sanz (1997): *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- Fernández Campos, A., C.Villamor et. al. (1998): "La educación lingüística y literaria en el Bachillerato", *Textos*, 15, 15-27 (1998).
- García de León, E.(1995): "Entender lo que se lee", *Textos*, 6, 87-94, 1995.
- González Nieto, L.(1993): "La Literatura en la Enseñanza obligatoria", *Aula*, 14, 15-21
- Kerbrat-Orecchioni, C.(1980): *La enunciación*, Buenos Aires, Hachette, 1986.
- Lomas, C., A.Osoro y A.Tusón, (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- Lomas, C. y A.Tusón, (1998): "Enseñar Lengua y Literatura en el Bachillerato", en: *Textos*, 15-27
- Llobera, M. (1995): *Competencia Comunicativa*, Madrid, Edelsa.
- Martínez Besada, A. (1998): "La programación didáctica en el Bachillerato", en: *Textos*, 15, 71-80
- Orozco, A. (1998): "La Literatura en el Bachillerato", en: *Textos*, 15, 61-69.
- Piattelli-Palmarini, M. (1979): *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*, Barcelona, Crítica, 1983.
- Reyes, Q. (1989): *Teorías literarias en la actualidad*, Madrid, El Arquero.

Departamento de Discursos Gestuales.

Fundamentación del Área.

Preguntarnos acerca del por qué de la Educación Física, nos lleva a fundamentar la misma desde distintas teorías.

Toda sociedad, preocupada por los individuos que la conforman intenta de una u otra manera generar acciones de real valía, con la intención de preservar a ellos, sus usos -costumbres- y al mismo tiempo ofertar espacios de reflexión que posibiliten generar cambios en pos de una meta de mejora de la calidad de vida.

Estas preocupaciones se van trasmitiendo de generación en generación. Es así como aparece la educación.

Partiendo de considerar al hombre como una unidad, la educación debe atender a ello y es justamente esto lo que hace que se atienda a una educación integral que abarque todas las facetas de la personalidad humana en sus dimensiones individual y social. Interpretar lo dicho, en toda su dimensión, nos hace concluir con O. Gruppe¹ que a la Educación Física hay que entenderla*como un principio necesario de la educación. No es mera parte de la educación total....la Educación Física ha de existir porque no se puede dar una auténtica educación, basada en la naturaleza del hombre, si no tiene en cuenta lo corporal....*"

Así como la educación y el concepto que de ella se tenga depende de un devenir histórico cultural, que diferencia a la misma en el espacio y el tiempo, la Educación Física, el aprendizaje corporal, también es producto de esas mismas consideraciones.

Afortunadamente y desde hace tiempo en nuestro país, el aprendizaje corporal es considerado objeto educativo al igual que otros aprendizajes. "Basar todos los objetivos en lo cognitivo supone dejar al margen de la experiencia otros campos como el de la vivencia artística o el de la vivencia corporal" (Vázquez, 1.989)

El aprendizaje corporal es el "aprendizaje inicial" por excelencia y él mismo, al igual que los demás aprendizajes, puede realizarse en forma espontánea y asistemática o bien ser la resultante de una intervención sistemática e intencional, en este último caso, brindado por la escuela.

".....*educación física es un modo natural, primario de conocimiento y noticia de sí mismo, del mundo que rodea y de los demás....*"

Durante mucho tiempo se ha considerado a todo lo relacionado con lo corporal, como asistencia desde un punto de vista higienicista. Hoy por hoy abundan las teorías que fundamentan el por qué de una educación corporal que excede el marco de la salud.

Abordar el tema de lo corporal y su educación no es tema de discusión pues no hay teoría en la actualidad que no de lugar a afirmar conceptos tales como: hombre como unidad.

O. Gruppe expresa que "el hombre no es solamente cuerpo, sino que tiene cuerpo, el hombre tiene cuerpo porque lo construye....el hombre puede hacer esta construcción, puede darle sentido al cuerpo: lo corporal se presenta al hombre como una tarea".

Si la educación persigue como meta el desarrollo de una personalidad plena debe brindar oportunidades para que se realicen movimientos libres, espontáneos, por propia necesidad de moverse, e intencionados, que permitan comunicarse y expresarse.

Este movimiento, al que hacemos referencia, no es movimiento reflejo ni mecánico sino es un movimiento consciente, voluntario, significante y con significado, producto de una vivencia interior y de una necesidad externa.

Educar el cuerpo no es algo añadido a la educación sino que es la educación misma. El cuerpo es el origen de la personalidad y matiza todo su desarrollo. Así se expresa Yela y asumimos como propias sus palabras por entender que respetar esta consideración es responder a lo que entendemos por naturaleza humana.

Pensar que la Educación Física sólo asiste a lo inmediatamente relacionado con el movimiento es circunscribir lo educativo del área a un aspecto muy puntual, particular y parcial. A partir de la consideración del propio cuerpo, de descubrir las propias posibilidades y las del otro y con el otro, la incidencia sobre la formación general es mayúscula.

Estructuración espacio-temporal, conciencia del propio cuerpo, sus posibilidades, la relación con el medio, la comunicación con los otros, el desarrollo de capacidades perceptivas-condicionales y coordinativas, el placer por el movimiento, la necesidad de jugar, se verán asistidos desde la Educación Física mediante el desarrollo de los contenidos que le son propios y que le dan su propia identidad: los juegos, el deporte, la gimnasia, la natación, la expresión corporal y las actividades de vida en la naturaleza.

Creatividad -autonomía - autocontrol - socialización - autoafirmación son algunos de los aspectos formativos que se reafirman a partir de un trabajo educativo compartido por todas las áreas intervenientes de la escuela. Campo propicio para el desarrollo de estos fines es la Educación Física.

Por todo lo expuesto y con la intención de aportar desde el ámbito del Departamento de Discurso Gestuales un espacio necesario para que las acciones y las nuevas concepciones acerca de la educación, del diseño curricular, resignificación de la tarea docente en cuanto a su intervención durante el proceso de enseñanza, surge como necesidad la producción de un renovado diseño curricular coherente y sistematizado en sí mismo y a su vez que se vincule y relacione con el proyecto institucional y dé respuesta a la naturaleza y esencia del mismo.

Es así que este proyecto departamental tiene por objeto no sólo realizar un cambio en su estructura sino también intenta resignificar algunos elementos esenciales, que desde lo áulico, inciden grandemente en la formación de los alumnos de este bachillerato. A través de la formación corporal se intenta construir competencias comunicativas cuyo resultados sólo son vistos a través del accionar de los jóvenes, cuando comienzan a desempeñarse en los lugares para los cuales han sido formados.**Propósitos del Área**

A partir de su quehacer específico, el ocuparse de las conductas motoras del ser humano, la Educación Física debe contribuir al desarrollo de las potenciales perceptivo-motoras, para la adaptación al medio y la adquisición de praxis que le permita el logro de competencias simples y complejas.

También, junto a las demás áreas, a la gestión institucional y al resto de la comunidad educativa, el Departamento debe participar en la formación integral de los alumnos de este Bachillerato.

Sin abarcar todas las posibilidades de acción, se enuncian algunos propósitos:

- Que los alumnos logren la disponibilidad corporal, a través de la estructuración de su esquema corporal, que permita a cada uno, desde la perspectiva de su motricidad, la aspiración a la mejor calidad de vida.
- Que los alumnos, a través del gesto corporal puedan comunicarse naturalmente con los otros.
- Que la adquisición de las competencias motrices permita la resolución de problemáticas del área motriz.
- Que el afianzamiento de hábitos que hacen a la práctica de actividad física de manera sistemática, contribuya a la vida sana y al uso creativo del tiempo libre
- La participación responsable, creativa y solidaria en proyectos de interés del grupo y la comunidad educativa.
- La participación en experiencias individuales y grupales de integración a partir de la afectividad, la expresión, la comunicación y el juego.
- Que la adecuada interdisciplinariedad permita la adquisición de conocimientos y habilidades en cuanto a:
 - El cuidado del cuerpo
 - La armonía del quehacer humano con la necesidad de preservar el medio ambiente natural.
 - La aplicación del conocimiento científico.
 - La práctica de valores que hacen a la convivencia humana
 - La espontaneidad en la expresión y en las manifestaciones creativas.

Fundamentación Didáctica del Área

En la actualidad, una de las preocupaciones de la educación se centra no sólo en los contenidos, es decir, en el **qué aprenden** los alumnos, sino en **cómo lo aprenden**.

Esta preocupación no es reciente, sí lo es el de demostrar la incidencia que tienen los distintos tipos y modos en que se aprende, fundamentalmente a partir de la consideración de la adquisición de competencias básicas, en un mundo de cambios significativos y cada vez más acelerados.

Frente al impulso por moverse, el hombre necesita intervenir en un medio que le posibilite un aprendizaje que incida en su desarrollo motor.

La Educación Física es una práctica de intervención que ejerce influencia sobre las conductas motrices. Toda conducta motriz es la resultante de una conjunción de elementos cognitivos, afectivos y relaciones, es decir, que la actúa la persona en su totalidad.

A partir de considerar que el aprendizaje facilita el desarrollo de las potencialidades del alumno y al mismo tiempo le posibilita adaptarse al medio, resulta que la intervención docente es muy compleja y requiere del mismo una continua toma de decisiones, en cuanto a que:

- Se debe tener una intencionalidad clara, donde se respete la evolución
- Se debe tener en cuenta las características de la edad
- Se deben tener en cuenta las necesidades e intereses individuales y grupales

Cuando un alumno en una clase logra demostrar que aprendió a jugar a un deporte, debemos pensar que este resultado es el producto de varias experiencias anteriores.

El alumno aporta: sus capacidades, sus motivaciones, sus actitudes, necesidades, experiencias y logros anteriores, lo que le es significativo.

Se intenta que el alumno sea capaz de generar sus propios aprendizajes en diferentes situaciones. En consecuencia ha de considerarse, que la adquisición de estrategias de exploración y de descubrimiento, así como de planificación, de organización y de regulación de la propia actividad, han de facilitar el aprender a aprender.

En la relación docente-alumno-contenido, las estrategias didácticas definen el modo de interacción del alumno y el contenido a aprender.

La situación de aprendizaje a partir del proyecto educativo provee un contexto en que el alumno tiene la oportunidad de experiencias de aprendizaje en las que, relacionándose con los contenidos, modifica sus capacidades.

Desde esta concepción de la intervención pedagógica se atribuye al docente una importancia decisiva como orientador, guía y facilitador del aprendizaje mediante un adecuado accionar.

La idea esencial consiste en ajustar en cantidad y calidad la ayuda pedagógica al proceso de construcción de conocimiento de los alumnos, y/o a las necesidades que experimenta en la realización de actividades de aprendizaje.

Con la aplicación de distintas estrategias de intervención docente se pretende que el alumno construya esquema motores y esquemas de acción y no hábitos motores o estereotipos.

Las estrategias pueden ser:

- Estrategias que prometan lo perceptivo: guiar la exploración
- Estrategias que prometan lo coordinativo:
 - percepción visual
 - percepción auditiva: mediante consignas claras que no sólo requieran de la comprensión de lo que se dice para la ejecución inmediata (asignación de tareas) sino que favorezcan el descubrimiento de la respuesta acertada (descubrimiento guiado)
- Estrategias que prometan la inteligencia táctica: resolución de problemas
- Estrategias que prometan la ejercitación: el éxito se alcanza cuando se ejercita con regularidad y perseverancia.
- Estrategias que faciliten la transferencia
- Estrategias que alcancen el plano de la aplicación y valoración de lo que se realiza.

Es necesario que el alumno vivencie diferentes situaciones realizando una práctica variada, aún sobre un mismo contenido.

En la medida en que el alumno posea esquemas construidos en experiencias previas, podrá utilizarlos en presencia de una situación nueva, en la cual reconocerá su pertinencia a los esquemas ya construidos (Por ejemplo: al recibir una pelota, la recibirá a partir de esquemas de trayectorias de pelotas percibidas anteriormente.)

En las expectativas de logro se prevé que el alumno logre en cada ciclo, cierto nivel de habilidad motora. Esta última ha de entenderse como una competencia adquirida que permite a un individuo la realización de una tarea concreta. Más precisamente se alude a la manifestación de la capacidad que posibilita:

- Resolver un problema motor específico
- Elaborar y dar una respuesta eficiente y económica como para alcanzar un objetivo predeterminado.

En síntesis el aprendizaje debe viabilizar la organización del conocimiento en estructuras resultantes de las interacciones del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento. Es así como se configura una red de significatividad, que dará sentido al nuevo aprendizaje y posibilitará situaciones nuevas (pensar en el desarrollo de la inteligencia estratégica).

La relación entre las expectativas de la tarea propuesta por el docente y las posibilidades de realización por parte de los alumnos, tiene que ser tal que no provoque desazón por no poder realizarse o bien desinterés por lo simple de la ejecución.

La Educación Física en el ámbito escolar incide en el desarrollo motor de sus alumnos, toda la educación debe estar al servicio del aprendizaje significativo y con sentido para poder concretarla.

Departamento de Ciencias Experimentales.

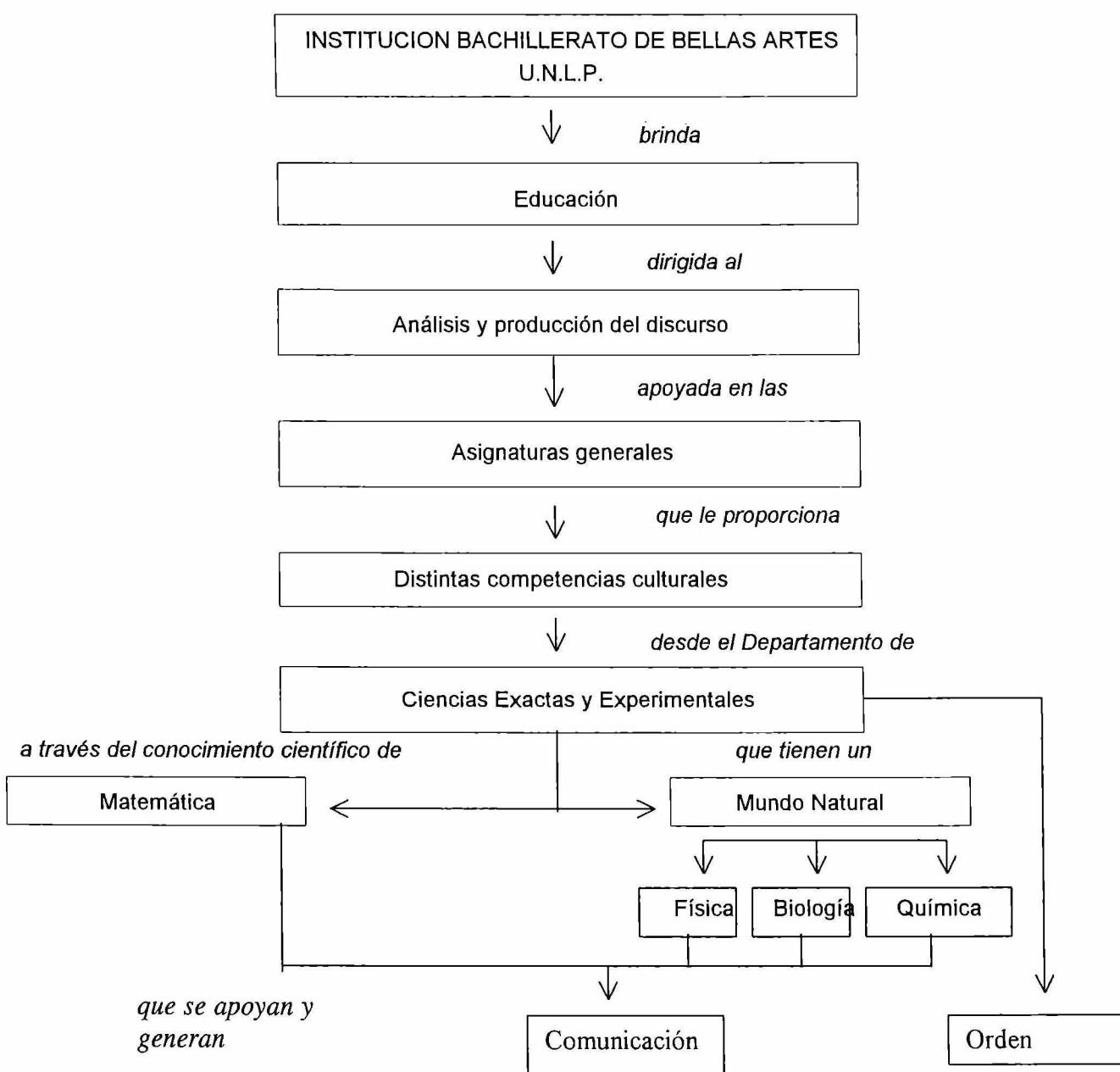
Fundamentación.

El Bachillerato de Bellas Artes, desde su contrato fundacional, hace referencia a la educación estética, entendida a partir del actual proyecto como el resultado de un proceso para articular lenguajes que permitan desarrollar competencias comunicativas, componente esencial para el conocimiento de las formas de construcción de la realidad del mundo.

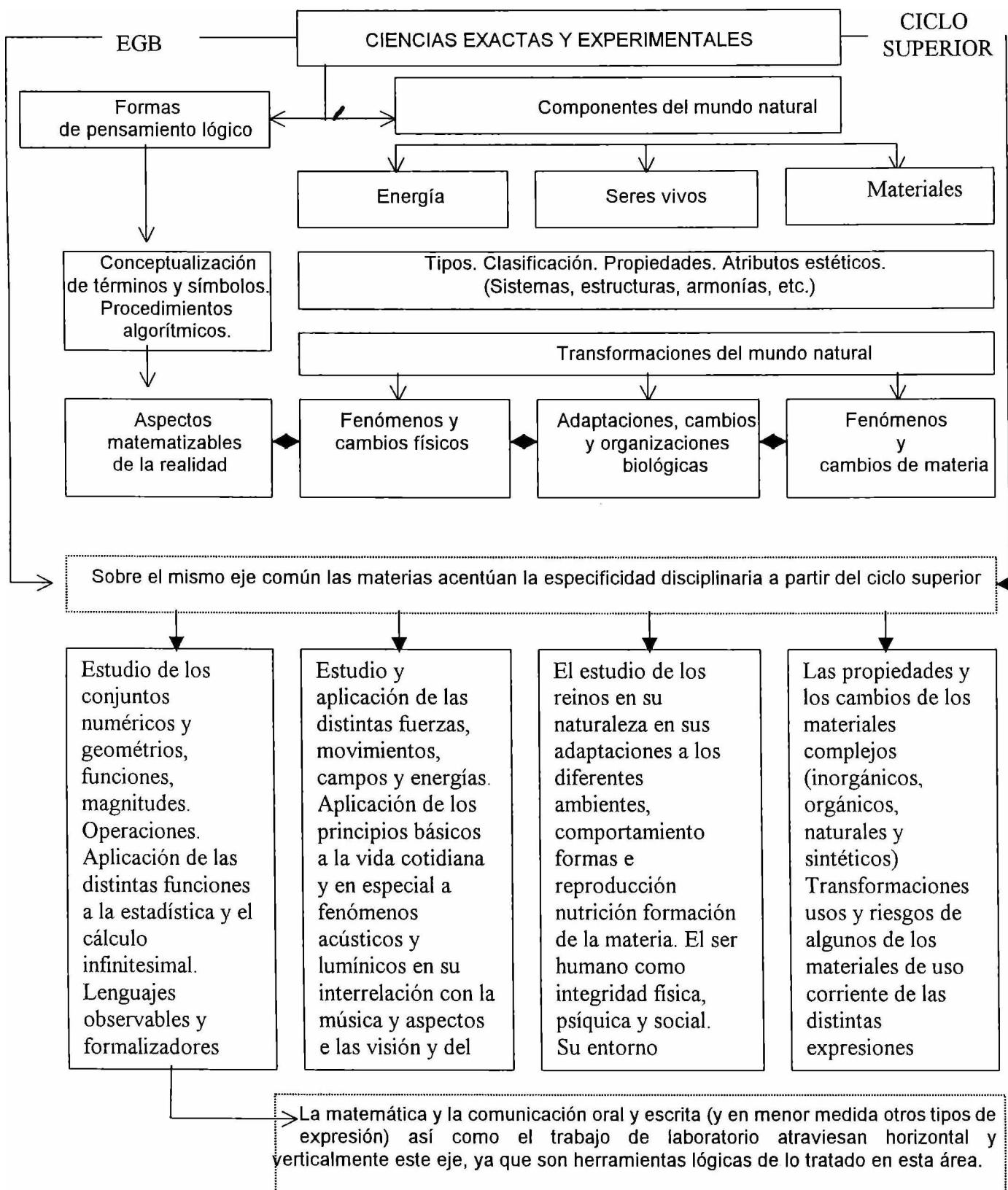
En la diversidad de lenguajes que se deben entender y producir, se encuentran las ciencias formales y fácticas que, en el cruce de otros estrictamente expresivos, generan en el alumno verdaderos actos creadores.

Desde esta perspectiva se ubican en la currícula del Bachillerato las disciplinas del departamento, es decir abordar el conocimiento integradamente en el área y en su interrelación con los demás. El proceso de construcción del conocimiento se inicia en el 3º ciclo de la EGB y avanza progresivamente hacia niveles más elevados en el ciclo superior.

El esquema siguiente indica la inserción del departamento dentro de la currícula del Bachillerato:



ARTICULACIÓN DEL EJE CONCEPTUAL DEL DEPARTAMENTO



Departamento de Ciencias Sociales.

Fundamentación

Una de las tendencias epistemológicas actuales dominante es aquella en la que la legitimación de la ciencia se manifiesta por su valor pragmático, lo que produce una adhesión a valores utilitarios y eficientistas. Este utilitarismo en la valoración del conocimiento científico, cierra las posibilidades de comprender el mundo social y de actuar en él.

Ante este paradigma positivista que pretende una "objetividad" basada en lo descriptivo y fuertemente cuantificador del objeto de estudio, reivindicamos un Plan de Estudios sobre una base más crítica y fundada. La teoría crítica constituye el marco del nuevo plan de estudios del Bachillerato de Bellas Artes, y desde esta perspectiva teórica se propone como objetivo central la construcción de un modelo de educación artística que resulte de un proceso guiado de articulación de lenguajes, lo que supone la adquisición de la competencia comunicativa por parte de los alumnos.

En este contexto el grupo de materias que integran el área de Ciencias Sociales apunta al desarrollo de las capacidades y a la organización del pensamiento en torno a las cuestiones concernientes al mundo social y a los saberes que problematizan dichas relaciones, así como a la comprensión y producción de textos específicos. A nuestro entender las Ciencias Sociales en el marco del Bachillerato de Bellas Artes han de incidir en el análisis crítico de los significados hegemónicos, para posibilitar la reconstrucción, la reorganización de significados desde una perspectiva auto reflexiva y fundamentada. Este proceso es posibilitado a partir de la integración de conocimientos y saberes desde un doble enfoque científico y filosófico, así como de vínculos y prácticas democráticas participativas.

El objeto de conocimiento de las Ciencias Sociales es posible caracterizarlo como un objeto multidimensional que tiene por núcleo la realidad social entendida como proceso y cuyo sujeto social es el hombre, entendido en sentido genérico. Este objeto es abordado, desde enfoques heterogéneos, sin dejar de lado por ello la integración de los conocimientos.

Dado que no existe una única explicación causal del hombre, la sociedad y la cultura, no se pretende en ningún caso estructurar el área en un todo absolutamente homogéneo, sino más bien como campos diferentes constituidos por enfoques particulares y tipos específicos de preguntas sobre el mismo objeto.

LA ORGANIZACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

Las Ciencias Sociales y las materias que integran el área de Filosofía pueden ser entendidas como el conjunto de miradas posibles y diferentes modalidades de interrogación no superpuestas sino complementarias.

El tipo de construcción del conocimiento a que se tiende supone la interdependencia de las diferentes disciplinas entre sí lo que no implica negar su especificidad, por el contrario, se trata de recuperar sus singularidades e integrarlas en un campo general en el que convergen la Ciencia Social, conformada a partir de campos específicos -fundamentalmente geografía e historia- y la Filosofía como disciplina crítica y auto reflexiva.

Puesto que para ciertos autores, como Habermas,²⁹ los actos y objetos sociales sólo pueden ser definidos o aprehendidos mediante la comprensión de la orientación global del hacer social, ya que el hacer y su dimensión significativa son indispensables, la interrelación entre los diversos campos supone, entonces, un equilibrio entre los rasgos propios y comunes de las disciplinas. Este diseño global que apunta -con los recaudos mencionados- a un perfil interdisciplinario se apoya en una estructura departamental disciplinar.

Cada disciplina tiene una especificidad básica e irrenunciable dentro del conjunto, es por ello que el enfoque disciplinar posibilita que cada asignatura realice un aporte original a la intrincada trama de relaciones tiempo – espaciales en que se desenvuelven los procesos sociales.

La integración de las disciplinas en un área no hace que pierdan su identidad sino que cada una de ellas opera de por sí (analizando el mismo objeto desde su perspectiva) pero coopera con las demás para favorecer una comprensión integradora de la complejidad de los procesos sociales. De esta forma, la Geografía aporta información sobre la dimensión espacial de la vida de los hombres pero desde un enfoque crítico, para el cual esa dimensión va mucho más allá del inventario, localización y distribución de los fenómenos. La espacialidad de los procesos sociales aparece entonces como una vía concreta, accesible y generadora de interrogantes. La Historia en su nuevo enfoque encara la dimensión temporal de la vida de los hombres en su relación con el presente desde una mirada explicativa y crítica. Preocupada por las acciones no ya de las "personalidades" sino de los hombres en sociedad, se ocupa de conflictos y cambios no sólo en plan de lo político sino también en la economía, la cultura, la sociedad en su conjunto. El área de Filosofía comprende un conjunto de asignaturas que implican para el alumno la comprensión de lenguajes y problemáticas específicas, para lo cual – de acuerdo al enfoque que adoptamos para el área – resulta imprescindible una fuerte articulación entre los aspectos procedimentales, conceptuales y actitudinales de

²⁹ Cf. Habermas, J. Teoría de la acción comunicativa, 2 vols. Madrid, Taurus, 1987.

los contenidos. No obstante esta exigencia de articulación, encontramos asignaturas cuyo carácter es eminentemente propedéutico – tal es el caso de Lógica de los discursos -, y asignaturas donde lo procedural se equilibra con lo actitudinal y conceptual como es Formación ética y ciudadana. En cuanto a materias como Filosofía, Estética, Psicología, asignaturas cuya característica principal es la integración y síntesis de conocimientos, por estar en los años superiores, suponen el desarrollo de habilidades argumentativas que en este caso se instrumentan para lo fuertemente conceptual.

La noción de interdisciplinariedad, que pertenece al plano epistemológico, se refiere a la cooperación de disciplinas diversas que contribuyen a una realización común y que, mediante su asociación, hacen surgir y progresar nuevos conocimientos.

La interdisciplinariedad pone en relación tantas competencias como disciplinas en cooperación. Surge con ella una instancia que invita a adoptar puntos de vista diferentes por parte de los especialistas sobre un tema determinado. No es el producto de una ciencia que recibe el aporte de otras auxiliares, sino que se logra un resultado que bien puede considerarse como una nueva disciplina nacida del intercambio. Es preciso advertir, sin embargo, que un abordaje continuo interdisciplinario puede provocar una tendencia abusiva a la generalización, por ello consideramos imprescindible para evitar este riesgo, situar la adquisición de conocimientos en el eje disciplinario.

Pueden plantearse diferentes modalidades de integración aplicables tanto al contexto de investigación como de la enseñanza:

- Interdisciplinariedad de disciplinas próximas: cuando dos campos científicos resultan tan estrechamente vinculados que generan zonas de coincidencia en las que ambas disciplinas aportan métodos y principios que les son propios. Es el caso del campo común de las ciencias sociales.
- Interdisciplinariedad de los problemas: cuando ciertos problemas no pueden ser incluidos en una determinada disciplina a causa de la multiplicidad de sus variables. Tal es el caso de las problemáticas medio ambientales que toca tanto a las ciencias sociales como a las experimentales y pone también en relación cuestiones ético-políticas. Estos aspectos han sido abordados por los seminarios optativos del ciclo preuniversitario.
- Interdisciplinariedad de los métodos: cuando los métodos propios de una disciplina pueden aplicarse en tareas de investigación y enseñanza de otras disciplinas.

Como se dijo, la organización del área se basa en un criterio disciplinar que permita y favorezca un abordaje interdisciplinario. O sea que la propuesta es la construcción de un área de Ciencias Sociales que mantenga la especialidad de las disciplinas, es decir, un área de Ciencias Sociales, no de Ciencia Social.

METODOLOGÍA

Frente a la cuestión de cómo enseñar ciencias Sociales no existe una respuesta única, sin embargo el discurso didáctico requiere no dejar de lado los siguientes aspectos:

1. La metodología a construir no se inicia en el aula sino previamente con la selección de los contenidos. Para que el currículum no se convierta exclusivamente en un listado de temas es necesario otorgarle significado a través de un marco conceptual. La explicitación a los alumnos de los criterios a partir de los cuales se seleccionaron los contenidos les permitirá encontrar relaciones de sentido entre los temas del currículum.
2. Los contenidos de la enseñanza, de acuerdo con Cesar Coll, comprenden hechos, conceptos y principios elaborados por las distintas disciplinas; procedimientos, habilidades o destrezas que forman parte del conocimiento y son imprescindibles para construirlo; y actividades, valores y normas.
3. El conocimiento científico y el conocimiento escolar tienen aspectos en común, pero también tienen especificidades. Los contenidos de la enseñanza resultan de la "transposición didáctica", es decir, del proceso que transforma el conocimiento científico en otro tipo de conocimiento con el objetivo de adecuarlo a las particularidades de la vida escolar.
4. Los alumnos construyen el conocimiento a partir de esquemas preexistentes que les permiten darse ciertas explicaciones acerca del mundo. La enseñanza debe proponer variadas oportunidades a los alumnos para ratificar, rectificar o descartar el conjunto de ideas que poseen.
5. Es un objetivo el logro por parte de los alumnos de la construcción de esquemas conceptuales que permitan aportar alguna lógica para pensar los fenómenos sociales. Sin embargo, enfatizar la importancia de los conceptos no significa dejar de lado la información. No es posible trabajar conceptos sin trabajar la información que da cuenta de los mismos. Se trata de que manejen datos y de que al mismo tiempo adquieran una lógica que les permita pensarlos, de manera que sobre los contenidos específicos ejerciten una capacidad inferencial.
6. Se debe estimular el trabajo con problemas que los lleven a pensar explicaciones que contemplen múltiples factores (explicación multicausal) y que les permitan resolver situaciones relacionadas con su actividad cotidiana. Teniendo en cuenta estos aspectos se propone una didáctica de las Ciencias del Hombre que sea un camino abierto a docentes y alumnos para la construcción y la restauración de los significados sociales en una y diversas sociedades y con una y diferentes miradas.

HISTORIA

"No he renunciado, sin embargo a proclamar en un ámbito modesto, el ámbito pedagógico, que la Historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera sino "científica" por los menos "razonada".

Pierre Vilar

I. Justificación:

En un mundo que se transforma constantemente es menester apreciar la relación pasado-presente y pasado-presente-futuro.

La Historia es un conocimiento útil y necesario para una comprensión razonada del presente. La Historia interroga, cuestiona y plantea hipótesis y además se vuelve sobre sí en un acto reflexivo para ubicarse en el contexto de las Ciencias Sociales.

Comprender el pasado es descubrir su lógica y las fuerzas que determinaron su formación.

¿Cómo lo logramos?. Presentando:

- 1) Una Historia que no sea un atiborramiento de datos sólo unidos por su sucesión cronológica sino que estudie los procesos analizando los cambios y continuidades.
- 2) Una Historia que no se detenga en la vida de los personajes ilustres sino la de todos los protagonistas, aquellos que tenían voz y los personajes anónimos que nos dejaron su testimonio a través de fuentes no convencionales.
- 3) Una Historia no reduccionista sino multicausal: que preste atención a los distintos tipos de factores que influyen en los acontecimientos y sus relaciones.
- 4) Una Historia que parte de lo Universal: nuestro presente es el producto (en gran parte) de la expansión de una cultura (la europea occidental) desde su centro geográfico de origen al resto del mundo, entonces el hilo de la Historia sería seguir este camino desde el origen de esta cultura Europea Occidental y sus sucesivas expansiones hasta poblar con su cultura todo el planeta.
- 5) Una Historia de conceptos: que parte en 7º año de las nociones de espacio y tiempo, coordenadas básicas del conocimiento histórico y que vaya incorporando aquellos que vayan surgiendo como civilización, evolución, cambio, revolución.
- 6) Una Historia integrada: abierta hacia las otras ciencias, utilizando de ellas sus aportes específicos para enriquecerse sin perder su especificidad.
- 7) Una Historia que intervenga activamente en el proceso de construcción de la memoria.

Filosofía

Las asignaturas del área de Filosofía se proponen contribuir a la formación de un alumno crítico y auto reflexivo, lo cual supone, entre otras competencias, las de comprender ciertos contenidos, desarrollar habilidades intelectuales como son la capacidad argumentativa y la utilización adecuada de un lenguaje específico, y ser capaz de llevar a cabo un diálogo racional, examinar dogmas y prejuicios y aceptar posiciones distintas a las propias.

En cuanto a la selección de contenidos, cuestión que constituye un problema en sí mismo dentro del área, en el contexto de las pautas mencionadas anteriormente, se realiza de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Atender a las posibilidades e intereses de un alumno de un bachillerato especializado en arte de la Universidad Nacional de La Plata.
- b) Proporcionar un panorama lo más completo posible de los principales debates contemporáneos en el área.
- c) Respetar la diversidad de paradigmas, modelos teóricos o concepciones filosóficas que coexisten en respuesta a las mismas cuestiones o problemáticas.
- d) Establecer pautas de rigor lógico y argumentativo propias del discurso universitario.

En este marco general, las líneas de problemas, que se interrelacionan entre sí, tratadas por las asignaturas del área son:

A. La cuestión del sujeto y la subjetividad desde las siguientes perspectivas:

- 1) La fundamentación de criterios éticos. Esta problemática involucra tanto la dimensión individual cuanto la política y social y se trata particularmente en la asignatura Formación Ética y ciudadana cuyos dos aspectos básicos y complementarios son: la transversalidad en lo que concierne al proyecto institucional y al Plan de Estudios y un espacio curricular específico. Puesto que se pretende la formación de un ciudadano capaz de construir una comunidad democrática, esto supone a) el reconocimiento de las normas morales vigentes y b) la capacidad de someterlas a crítica racional, para lo que es necesario c) el desarrollo de la capacidad de argumentación.
- 2) La descripción, explicación y comprensión de la conducta humana conforme al punto de vista de las teorías Psicológicas. Desde la asignatura Psicología se desarrollan los conceptos básicos de diversas teorías contemporáneas con el objeto de estudiar la conducta en función de una personalidad en situación.

3) Las nociones de sujeto en el marco del debate contemporáneo sobre la modernidad. El proyecto de la asignatura filosofía desarrolla la cuestión de la subjetividad tomando como punto de partida la modernidad y su centramiento en un sujeto fuerte que se vincula con los problemas del conocimiento científico y de la moralidad; la posterior concepción del sujeto como ser social y su relación con cuestiones de filosofía de la historia; finalmente la crisis contemporánea de la subjetividad y sus consecuencias ético-políticas.

B. La cuestión de la fundamentación de los criterios estéticos:

Problemática estudiada específicamente en la asignatura Estética, involucra aspectos concernientes tanto a la creación cuanto a la recepción de obras de arte. Se discuten, entre otros, criterios valorativos sobre el arte así como diversas pautas para distinguir entre arte y no arte.

C. La cuestión de la argumentación y la distinción entre formas de razonamiento válidas e invalidas. Estos temas se tratan en Lógica de los discursos, por lo cual la asignatura tiene un carácter eminentemente propedéutico. Sin embargo tales competencias son desarrolladas en todas las asignaturas del área.

GEOGRAFÍA

La Nueva Geografía, entendida como el entramado de relaciones entre Sociedad y Naturaleza, debe contribuir a formar individuos capaces de situarse en el mundo y ciudadanos capaces de participar en la solución de los problemas de nuestro tiempo. Ello a través de: describir y analizar lugares, territorios, regiones diversas y contrastantes. Comprender igualdades y diferencias e identificar las múltiples causas que las originaron. Juzgar los efectos de las acciones humanas sobre el territorio y realizar propuestas fundamentadas sobre el futuro del mismo.

Esta disciplina analiza problemas en todas las escalas, desde la Comunidad hasta el sistema mundo, en el presente, recurriendo al pasado y proyectándose en el futuro, para prever posibles problemas que aquejen a la Humanidad.

Finalmente la Geografía aporta un inicio a la interdisciplinariedad; por tratarse de una disciplina puente entre las ciencias naturales y sociales está en óptima situación para establecer nexos.

Departamento de Orientación Educativa.

Consideraciones generales:

Pensamos la escuela como el resultado de la especialización de una parte de la "transmisión cultural" que una sociedad requiere.

Se trata, sin dudas, de una institución compleja, que encierra en su íntimo movimiento todas las paradojas de la vida social, y donde se concretiza, a nivel singular, el modelo de tipo universal vigente en cada cultura. En la actualidad y como consecuencia de las innovaciones propuestas por la Ley Federal de Educación vigente, la institución educativa es objeto de variadas conceptualizaciones; diferentes corrientes teóricas intentan dar respuesta a múltiples demandas e interrogantes planteados.

Acorde con los momentos históricos que se transitan y, con las concepciones teóricas que se consumen, abordar el estudio de las instituciones educativas y operar en ellas, requiere por su complejidad, de algunas reflexiones.

Intentar explicar los acontecimientos que en ella se producen, escindidos de las enraizadas matrices que los sobre determinan, arriesga devenir reduccionismo.

Focalizar la lectura de lo que en ella sucede, desde una sola de tantas dimensiones entramadas, solo podría sernos útil para justificar soluciones basadas en explicaciones simplistas.

Acotar o centralizar determinado aspecto, forma parte sin dudas, de un proceso que apunta a comprender la significación de los acontecimientos, pero tales acotaciones en los enfoques, deben constituir siempre un pasaje transitorio.

Los decires singulares de los protagonistas, los episodios cotidianos, los hechos y acontecimientos, objetivan y materializan una realidad inaprehensible de otro modo, pero siempre enmarcados en la dimensión institucional, en los espacios sociales que la atraviesan y, en la demanda de "miradas convergentes".

Propuestas innovadoras, proyectos institucionales, prácticas profesionales, solo pueden concretarse en la vida cotidiana de una institución así pensada, si existe:

- un entramado de sostén ("encuadre")
- materializado por un equipo de actores
- que surja como resultado de una construcción compartida
- y donde todos y cada uno no pierda de vista el marco que regula su
- "lugar" y, su "hacer" institucional.

Comprender la dialéctica entre la trama de una dimensión institucional y la singularidad de los hechos particulares, se torna imprescindible para retener y comprender parte del incesante devenir entre lo micro y macro social.

Consideraciones específicas:

El reconocimiento del "espacio que habitamos" en el entramado institucional "nos remite a la necesidad de reconsiderar, definir y explicitar conceptualizaciones que sostienen nuestro posicionamiento como equipo de orientación, y que respaldan nuestro operar frente a las demandas de intervención.

Respecto de la identidad:

El equipo de Orientación está formado por profesionales de disciplinas tales como: Profesores en Ciencias de la Educación, Psicólogos Clínicos, Licenciados en Psicología, con historias profesionales diferentes, convocados a trabajar como un equipo interdisciplinario.

En tanto tales, construimos un lugar diferenciado en la estructura institucional desde donde operamos con una doble posibilidad de intervención:

Interna: Dentro del equipo, en el que cada profesional cede algo de su especificidad para poder sumarse a la tarea de "construir" un criterio de abordaje común, que permita no desconocer ante cada situación el entramado de variables que constituye nuestro campo de trabajo.

Cada demanda nos enfrenta a problemáticas multideterminadas en las que lo psicológico, lo pedagógico y lo social se interrelacionan de forma compleja.

Externa: la complejidad de la naturaleza del campo educativo requiere, de la mirada múltiple de la interdisciplina.

El entrecruzamiento de nuestra mirada con el de los otros criterios disciplinares, es lo que nos permite operar en los distintos niveles institucionales, entre diferentes instancias, con diferentes actores, incluyendo

múltiples variables, asumiendo que, la compleja trama de la realidad, no puede ni debe ser simplificada ni segmentada.

Nuestro Concepto de práctica:

Pensamos a la práctica en el campo de la educación como una práctica social, como un trabajo intelectual mediatizado por el discurso. Este, en tanto construcción histórico social, materializa a las diversas prácticas trascendiendo a su hablante, aunque lo involucre.

Jacques Lacan define la praxis como: "una acción concertada por el hombre, sea cual fuere, que le da la posibilidad de tratar lo real, mediante lo simbólico" (Los cuatro conceptos del Psicoanálisis, Bs. As, Paidos 1987)

"En toda práctica Social- y en la educación en particular -cualquiera sea la función y el lugar que se ocupa en la estructura, ante el surgimiento de diferentes situaciones y/o problemáticas, el dispositivo privilegiado para las posibilidades de un poder intervenciente (praxis), es la materialidad discursiva. La palabra produce efectos y el hombre siempre necesita de palabras" (Elsa Emmanuele, 3º Jornadas de Actualización y capacitación. Rosario 1996) |

El cómo y el porqué de las intervenciones:

El concepto de intervención supone una serie de consideraciones previas tales como:

- Comprensión de la problemática a través de sucesivos descentramientos que nos permitan entender de qué modo singular todo tiene que ver con todo.
- Retraducción o transposición de los diferentes marcos teóricos para ampliar la mirada.
- Consideración de un estilo de intervención que no olvide la "especificidad" de la institución en la cual trabajamos.

Nos planteamos la intervención desde la posición de intervenientes (en oposición al estilo interventor), como una modalidad de trabajo que implica ciertas reglas vinculadas a las teorizaciones de las técnicas, enlazadas no solo a los campos y disciplinas específicas de dominio sino también a las filiaciones conceptuales y epistemológicas.

Para poder comprender por qué sucede lo que sucede, en el complejizado territorio de la educación, la posición del interveniente conlleva cuestiones insoslayables:

- Que no puede haber intervenciones preparadas, a modo de recetas o como "verdades irrefutables".
- Que se impone el análisis de la propia implicación de los intervenientes (supervisiones, interconsultas, etc.)
- Que es necesario caducar el "mito de la objetividad" ya que es la subjetividad el suelo que la posibilita y no, su principal enemiga

2. MODELO DE GESTION

2. MODELO DE GESTION

Sr Presidente, a continuación mi planteo sucinto del modelo de gestión que he venido sosteniendo con todo mi equipo de gestión directiva y que, con las mejoras que impone la experiencia acumulada, desarrollaré en caso de ser elegido.

La gestión educativa y la gestión escolar fundan y desarrollan las políticas educativas de un país.

En nuestro ámbito universitario la gestión educativa implica toma de decisiones político-educativas a nivel de las macro estructuras universitarias. La gestión escolar, en cambio, se manifiesta en las líneas de acción que emprende el equipo directivo de un colegio para promover y posibilitar la concreción de aquellas macro decisiones político educativas con la comunidad del Colegio.

La gestión escolar debe estar comprometida con la distribución del conocimiento: mejores aprendizajes para todos los alumnos. Centralizada en lo pedagógico.

Refundar el sentido social de la institución educativa en torno a la generación de mejores aprendizajes para todos sus alumnos implica asumir que la escuela es una organización que no da frutos si solo es administrada.

En este sentido una gestión educativa puede solo limitarse a administrar o puede ser neutra en su influencia institucional o puede hasta ser negativa en sus propuestas a futuro. Esta Dirección y su equipo de gestión entienden a la gestión educativa como esencialmente proyectiva hacia un mejoramiento constante de la enseñanza y, para que toda la institución marche hacia este objetivo, el perfil, la actitud y el instrumento más idóneo es la intervención pedagógica sistemática en todos los campos de la institución que necesiten de ello.

En concreto una gestión trabajando para el aprendizaje y construyendo una verdadera comunidad académica con los integrantes de la institución a partir de explícitos mecanismos de intervención pedagógica.

Desde esta actitud de intervención se visualiza al equipo directivo como dinamizador permanente de la vida institucional, y debe impulsar una reflexión permanente y compartida sobre la acción educativa que se desarrolla en la institución

En este sentido, admitir que los actores institucionales tienen intereses, propósitos y objetivos diferentes pone al grupo de gestión en el lugar de coordinador, de mediador en los procesos de negociación de los diversos intereses en juego, al mismo tiempo que lo ubica como el representante de los objetivos institucionales.

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

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

En el Bachillerato de Bellas Artes hemos trabajado en estas líneas de gestión y los resultados son visibles. Este modelo de gestión lo hemos construido desde el diseño y la identificación de los objetivos de trabajo de acuerdo a los problemas a afrontar; la implicación y el liderazgo de las personas y de los equipos; y el desarrollo del conocimiento organizacional sobre lo que la institución realiza y concreta con éxitos y fracasos.

Este modelo hace necesario transitar por un camino que implique formas colaborativas de trabajo institucional

El diseño de políticas al interior de la institución es el resultado de la concertación académica permanente entre jefes de Departamento, Coordinadores de áreas y equipo directivo.

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

El modelo de gestión que se ha sostenido durante la gestión anterior y que se continuará en el futuro, en caso de ser elegido, se basa en los siguientes criterios de gestión, de aplicación permanente, constante y sistemática:

Respeto a decisiones político académicas de gestión educativa emanadas de los órganos democráticos de gobierno de la Universidad

Respeto al Proyecto Institucional existente, consensuado por la comunidad educativa y aprobado por el Consejo Superior de la UNLP

Compromiso con la más equitativa distribución del conocimiento

Sistématico mejoramiento de las prácticas pedagógicas como meta fundamental de gestión

Racionalidad creativa en cada acto de gestión

Calidad del aprendizaje de los alumnos como parámetro de evaluación de la gestión escolar

Grado de gobernabilidad desarrollado dentro de los marcos institucionales

Grado de consenso alcanzado respecto a temas sustanciales de la Institución

Evaluación permanente de la calidad y eficiencia del Equipo de gestión conformado

Capacidad de incentivar la actitud participativa de todos los actores

Grado de confianza, participación y consenso generados en la comunidad educativa

Racionalizar el manejo presupuestario para alcanzar las metas propuestas.

Responsabilidad de todos los actores en la vida institucional sin desconocimiento de las responsabilidades que la normativa adjudica al Director

Responsabilidad de sus actos de cada uno de los actores de la comunidad educativa, en función de un sistema de delegaciones

Reconocimiento de la tensión permanente entre la construcción de acuerdos y el estímulo a la participación, por un lado, y las pautas establecidas en un modelo jerárquico, por el otro.

Habilidad para tratar la complejidad de la institución

Apertura a la innovación

Intervención que profesionalice a los actores institucionales

Intervención sistemática y focalizada

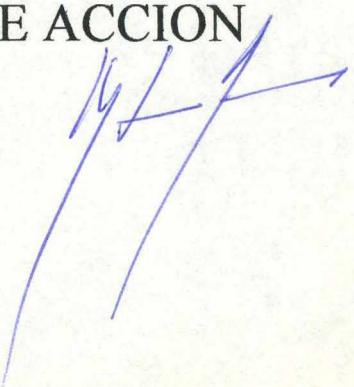
Relación permanente entre la sociedad, la comunidad local y la escuela

Buscar permanentemente la cohesión de la institución en una visión de un futuro educativo posible y de calidad

Propongo un pensamiento polifónico para gestionar la institución. Escuchar, analizar y accionar polifónicamente.



**3. MARCOS CONCEPTUALES
PARA LAS LINEAS DE ACCION**

A handwritten signature in blue ink, consisting of several diagonal strokes and loops, is positioned in the bottom right corner of the page.

**Perfil y objetivos del Bachillerato
Perfil del alumno**

A handwritten signature in black ink, appearing to read "J. M. Gómez".

3. MARCOS CONCEPTUALES PARA LAS LINEAS DE ACCION

PERFIL Y OBJETIVOS DEL BACHILLERATO

El Bachillerato de Bellas Artes es una institución de casi cincuenta años de vida, que brinda educación a alumnos con edades comprendidas entre los nueve años y los dieciocho, abarcando así el Ciclo Básico de Formación Estética, el Tercer Ciclo de la E.G.B. y el Ciclo Superior (equivalente a lo que se denomina Ciclo Polimodal)

La característica distintiva de esta institución es la de estar modalizada hacia la educación estética. Este tipo de educación se fundamenta en una concepción estructurante del aprendizaje, superando la sumatoria de asignaturas y generando un funcionamiento multidisciplinario entre las materias generales y las materias específicas (Discursos Visuales y Discursos Musicales) en forma de red cognitiva claramente diferenciadora de otras fórmulas educativas

Según el artículo 12º del Estatuto de la UNLP, “Las enseñanzas de educación inicial, general básica y polimodal de la Universidad, tendrán carácter experimental y se orientarán en el sentido de contribuir a su perfeccionamiento e integración con la enseñanza superior del país.”

Este mandato fundacional convierte al Bachillerato en un ámbito de experimentación pedagógica de la educación en general y de la educación estética en particular.

Los objetivos de esta institución son:

- El desarrollo temprano de competencias estéticas en el Ciclo Básico de Formación Estética.
- El desarrollo de una escolaridad modalizada en el tercer ciclo de la E.G.B.
- El desarrollo de una formación preuniversitaria con igual modalidad y amplio desarrollo de competencias en todos los campos de conocimiento en el Ciclo Superior, propedéutica a todas las carreras de todas las Facultades.
- El desarrollo de una formación orientada hacia altos grados de especialización dentro de la formación estética en el nivel de la Orientaciones del Ciclo Superior
- El desarrollo de la formación docente en la Orientación Magisterio, como un espacio de transferencia de enfoques epistemológicos y pedagógico-didácticos a otros ámbitos educativos

PERFIL DEL ALUMNO

Buscamos desarrollar un alumno que entienda al mundo como una construcción discursiva, como una realidad “construida”. Es por ello que necesita desarrollar una percepción amplia de todo tipo de lenguajes, de la sintaxis que los estructura, de los discursos con los que se organizan y comunican, y de los niveles de textualización que originan. El desarrollo de la Competencia Comunicativa es el punto de llegada para los alumnos del Bachillerato.

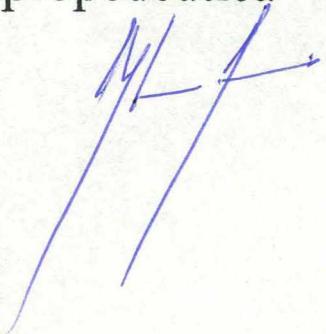
El hecho de trabajar con los lenguajes estéticos facilita la construcción y deconstrucción de este proceso de los lenguajes y su competencia para comunicar.

La Curricula del Bachillerato de Bellas Artes tiene una estructura flexible que permite construir competencias comunicativas en los alumnos, buscando formar individuos capaces de analizar la acción comunicativa como el componente esencial para el conocimiento de las formas de construcción de la realidad social

El Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes parte de una concepción de la educación donde se genera una amplia gama de posibilidades que dan margen a la innovación, es decir no sólo de reproducir sino también de producir. Esto supone reflexionar y actuar para generar una alternativa frente al pensamiento hegemónico que se presenta como un sistema cerrado, absoluto y con pretensión de universal. Acorde con ello, uno de los objetivos del Bachillerato de Bellas Artes es el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico en los alumnos, o sea enseñarles a poner en duda el conocimiento recibido y empezar a pensar y mirar de otra manera la realidad. Partiendo de la idea de que la realidad es una “construcción social” constantemente creada y recreada, lo que se pretende ofrecer es un conjunto de herramientas conceptuales y de análisis, un saber sistemático que permita a los alumnos de Bachillerato descubrir y reflexionar mirando de manera crítica y creativa el mundo de hoy, utilizando ojos no convencionales ante lo cotidiano. Para ello es necesario estar bien informados, tener en cuenta todas las posibilidades, considerar toda la gama de posibles puntos de vista y explicaciones.

El pensamiento crítico es parte esencial del desarrollo de Competencias Comunicativas en los alumnos.

Función propedéutica

A handwritten signature in blue ink, consisting of two slanted parallel lines forming a stylized 'M' or 'F' shape, with a small horizontal stroke at the top right.

Articulación

El Estatuto de la Universidad en su artículo 12º habla de la preparación de los alumnos de su sistema preuniversitario para los estudios superiores.

La concepción de articulación que sostiene el equipo de conducción 2001-2005 es de un proceso complejo que abarca aspectos académicos y organizacionales y que se inicia desde séptimo año incorporando gradualmente acciones que permiten profundizarla, poniendo especial atención a la articulación entre ciclos. El proceso de articulación tiende a promover competencias que ayuden al alumno a integrarse a los desafíos de la vida universitaria

El diseño curricular del Plan 92, enmarcado en el actual Proyecto Institucional, ha sido concebido como un ámbito de articulación con los estudios superiores, a través de una estructura de Ciclo Superior de carácter preuniversitario.

Esta gestión propició la profundización de los procesos de articulación mediante la implementación de una serie de estrategias dirigidas hacia el interior y hacia el exterior de la institución.

Con respecto a las primeras, podemos mencionar la resolución de que las materias optativas del último año del Ciclo Superior fueran exclusivamente de carácter propedéutico para los estudios superiores, facilitando la integración de conocimientos y habilidades requeridas para el logro de un adecuado desempeño.

La elección de cuáles debían ser las materias propedéuticas se encomendó a los Jefes y Coordinadores de los departamentos docentes.

En el año 2004, esta gestión propuso una nueva materia optativa propedéutica Conocimiento, creación investigación: los caminos del arte y de ciencia cuyo objetivo es preparar a los alumnos en los procesos de investigación tal como se desarrollan en los ámbitos universitarios. Esta asignatura ha sido implementada en el presente ciclo lectivo en forma experimental con vistas a evaluar su incorporación a la currícula en el espacio de las materias obligatorias generales.

Acorde a la cultura evaluativa que concibe esta gestión para todos los ámbitos de la institución, el proyecto de las materias optativas propedéuticas para cuarto año, está sujeto a revisión.

Cada año se les solicita a los Jefes de Departamento y Coordinadores, que revean la elección de materias propuestas y la selección de contenidos y actividades sobre la base de los nuevos requerimientos no sólo de los ingresos, sino también de los primeros años de las diferentes carreras de nivel superior. El Departamento de Orientación Educativa realiza una encuesta a alumnos de cuarto año sobre las mencionadas optativas. Y esta gestión implementó el seguimiento del desempeño de los graduados en el primer año de los estudios superiores (a través de encuestas telefónicas y datos recabados en las diversas facultades). Las estrategias desarrolladas al exterior de la institución pueden agruparse en:

- las consistentes en la vinculación de la institución con otros ámbitos académicos por vía de la participación de alumnos de cuarto año del Ciclo Superior en diferentes proyectos académicos,
- las que consisten en la articulación con otros espacios educativos por vía del reconocimiento y acreditación de los saberes construidos en el Bachillerato como parte de los requisitos para el ingreso a carreras de nivel superior.

En el año 2005 se pondrán en marcha nuevos proyectos de pasantías en diversas facultades y se concluirá el Proyecto de Articulación de la Orientación Magisterio con institutos superiores dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

La idea de articulación como sistema permite la evaluación permanente y sistemática en los diferentes ciclos de formación, configurando el perfil del egresado propuesto por el Estatuto de la Universidad. (1)

(1) La ampliación del concepto de articulación y las acciones realizadas por esta gestión pueden consultarse en:

*Arturi M. y otros. Ciclo Superior del Bachillerato de Bellas Artes, su carácter propedéutico” en:
Ideas para una nueva educación. La Plata: Bachillerato de Bellas Artes, 2004.*

Arturi, M. y otros .”Informe de gestión institucional 2001 -2004.(junio 2004).

Arturi, M y otros. ”Informe de gestión institucional 2004”.

Arturi, M. y otros. ”Articulación Media - Universidad “.

Arturi, M. y otros. ”Experiencias de articulación”.



El Ciclo Superior en el Bachillerato de Bellas Artes

Su carácter propedéutico

Autores: Ramírez, Susana; Arturi, Marcelo; Acevedo, Ana María; D'Assaro, Adriana

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

El Ciclo Superior como sistema preuniversitario

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

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

En función de estos objetivos, este sistema ha sido pensado en torno a dos ejes: la posibilidad de elección de gran parte de su diseño curricular, y el manejo autónomo en su comportamiento institucional.

La elección

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

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

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

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

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

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

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

Manejo autónomo del comportamiento institucional

La concepción del Ciclo Superior como sistema preuniversitario no sólo ha generado cambios profundos en el aspecto didáctico-pedagógico, sino ha producido también importantes modificaciones en las formas de

relación de los alumnos con todos los ámbitos institucionales, promoviendo en ellos la toma responsable de decisiones en cuestiones que atañen a la organización de su tiempo escolar.

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

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

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

La reincorporación exige al alumno cumplir con una serie de actividades de investigación y producción teórico- práctica proyectadas por el docente, con un tiempo acotado de presentación, que deben ser evaluadas por el docente y el Jefe de Departamento correspondiente a la asignatura, quienes elevarán al Director el nivel de rendimiento del alumno calificado con nota numérica. Sobre la base de esta nota, y las consideraciones sobre el concepto académico del alumno que consta en la planilla de reincorporación, el Director autorizará al alumno a reincorporarse o no a la materia, quien no podrá volver a faltar durante el mismo término. Si la reincorporación fuera aprobada, la nota del trabajo práctico se incorporará, como una calificación promedio, a las notas del término en el que se solicita la reincorporación.

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

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

Espacios de proyección propedéutica

Materias optativas

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

En el diseño curricular de 4º año, las materias optativas han sido proyectadas con carácter propedéutico, como un ámbito concreto de preparación para la prosecución de los estudios superiores.

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

Para la elección de cuáles debían ser las materias propedéuticas, se encomendó a los Jefes de los Departamentos docentes analizar los contenidos de los cursos de ingreso y de los primeros años de las carreras universitarias afines a sus áreas de incumbencia. Con esta información, definieron los contenidos de

las materias que conformarían posteriormente la oferta realizada a los alumnos al finalizar 3º año del Ciclo Superior. Se realizó un llamado para la presentación de proyectos, que se renueva anualmente y se inició un proceso de información para acompañar a los alumnos en su elección a través de la explicitación del objetivo de las materias propedéuticas, y de charlas orientativas con especialistas de las diferentes áreas. Esta instancia informativa se realiza anualmente para los alumnos que están finalizando 3º año y que deben elegir las materias optativas que cursarán en 4º año.

Algunos logros obtenidos desde la implementación del sistema preuniversitario

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

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

En el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata

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

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

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

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

En otras Universidades

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

En el ámbito de la Provincia de Buenos Aires

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

Articulación educación media-universidad

Este texto ha sido presentado a la Prosecretaría Académica en octubre de 2004

Experiencias de articulación

Encuadradas en la concepción de articulación definida en el documento enviado oportunamente, se amplía a continuación la información referida a las experiencias desarrolladas entre el Bachillerato y otros ámbitos de formación superior universitaria.

Estas experiencias pueden ser categorizadas en dos grupos:

- aquellas que consisten en la vinculación de la Institución con otros ámbitos académicos, por vía de la participación de alumnos de 4to. año del Ciclo Superior en diferentes proyectos académicos

- aquellas que consisten en la articulación con otros espacios educativos por vía del reconocimiento y acreditación de los saberes construidos en el Bachillerato como parte de los prerequisitos establecidos para el ingreso a carreras de formación superior

Con respecto a la primer categoría, las experiencias son las siguientes:

Pasantía en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo- UNLP

Asistieron a esta experiencia nueve alumnos (ocho de Discursos Visuales y uno de Discursos Musicales), quienes cursaron clases teórico- prácticas en el Taller vertical Historia de la Arquitectura I durante el primer cuatrimestre del año, en horarios coincidentes con los horarios de diversas materias del Bachillerato. Esta situación fue generada por la única disponibilidad horaria de la cátedra que anidó la experiencia, pero dado que la consideramos altamente formativa, ella no fue un impedimento. Por el contrario, significó un esfuerzo complementario para los alumnos, quienes se comprometieron a cumplir con todos los requerimientos de las materias a las que no pudieron asistir mientras cursaron la pasantía.

Actualmente estamos en etapa de cierre, analizando con los alumnos asistentes los resultados obtenidos.

Asistencia a un Laboratorio de Investigaciones de Metalurgia física (LIMF)- Departamento de Mecánica en la Facultad de Ingeniería

A partir del año 1999, los alumnos de 4to. año de la Especialidad Discursos Visuales Orientación Códigos Socializados concurren a la Facultad para realizar una práctica de Diseño Industrial consistente en un trabajo de fundición en aluminio y laminación en plástico reforzado con fibra de vidrio, para la construcción de un prototipo. En ella tienen un contacto directo con la práctica científica de nivel universitario, cotejando en este ámbito sus conocimientos e intereses con la realidad académica de la Facultad.

Ambas experiencias son desarrolladas con el complemento del docente a cargo como agente articulador, ya que la Arq. Profesora Fabiana Carbonari (a cargo de la Pasantía en la Facultad de Arquitectura) es docente del Bachillerato y de la Facultad, y es quien actúa de puente entre ambas instituciones, y la Dis. Ind. Profesora Laura Fuentes es docente de la Facultad de Ingeniería y del Bachillerato, y es quien conduce la experiencia en esta Facultad.

Beca de la Universidad Nacional de Quilmes- Fundación Antorchas

A partir del año 2003, el Bachillerato recibe anualmente la invitación de la Universidad Nacional de Quilmes, para que los alumnos de 4to. año tengan la posibilidad de participar en una Beca de Investigación para alumnos destacados de nivel polimodal.

La presentación consiste en la entrega de un trabajo de producción académica realizado en el colegio bajo la tutoría de un Profesor elegido por el alumno en base a temáticas referidas a distintas áreas de conocimiento definidas por la UNQ, más la entrega de Curículum vitae y certificación de promedios escolares, un aval académico de la Dirección del Bachillerato y una recomendación académica por parte de profesores del colegio.

Estos antecedentes están sujetos a evaluación por una comisión formada por representantes de la UNQ y de la Fundación Antorchas, y los preseleccionados son entrevistados en el ámbito de la Universidad.

Los alumnos que obtienen la Beca deben cumplir, durante seis meses, un trabajo de investigación sobre la temática elegida, con la tutoría de un docente de la UNQ, y deben presentar la producción elaborada en un encuentro de Becarios con docentes, autoridades y público en la misma

Universidad, obteniendo dinero en efectivo como estímulo y ayuda para costearse los gastos que demanden estas tareas de investigación.

En el año 2003, los tres alumnos que se presentaron obtuvieron la Beca. Durante el presente ciclo fueron nueve los alumnos aspirantes, de los cuales cuatro obtuvieron la Beca.

Evaluación de las experiencias de articulación

Dado el reciente desarrollo de estas experiencias, se observa un interés creciente entre los alumnos en participar de las mismas. Este año hemos tenido un porcentaje del 20% de la matrícula de 4to año. interviniendo en estos espacios.

Con respecto a la segunda categoría, son dos los ámbitos de formación superior en los cuales se reconoce y acredita la formación de los graduados del Bachillerato:

Facultad de Bellas Artes

Los alumnos del Bachillerato que se gradúan en la Especialidad Discursos Musicales están eximidos de concurrir al Curso de Ingreso a las Carreras de Música de la Facultad, y además tienen reconocida la formación de pregrado desarrollada en la Facultad en el DEMUDEP (División estudios musicales de pre-grado), que consiste en un ciclo constituido por seis asignaturas (dos cuatrimestrales y cuatro anuales) de cursada obligatoria para todos los aspirantes a ingresar a cualquier carrera de Música de la Facultad de Bellas Artes.

Los alumnos que se gradúen en la Especialidad Discursos Visuales están eximidos de concurrir al Curso de Ingreso a las carreras de Plástica, Diseño en Comunicación Visual, Diseño Industrial y Cine.

Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Los graduados del Bachillerato de Bellas Artes tienen reconocido el Trayecto de Formación Básica que deben realizar los aspirantes a ingresar a las carreras de los Institutos Superiores de Formación Artística de la Provincia de Buenos Aires.

Está en proceso de elaboración un convenio de articulación con Institutos Superiores de Formación Artística de la Provincia de Buenos Aires, para lograr que los alumnos graduados de la Orientación Magisterio en las Especialidades Discursos Musicales y Discursos Visuales puedan acreditar su formación orientada, para obtener, con la prosecución de un breve período formativo (alrededor de un año y medio), el título de Profesor del Área Artística - Música o Plástica - para EGB. Cabe señalar que el resto de los alumnos ingresantes a las carreras de Formación docente en Artes requieren de un trayecto formativo de cinco años para obtener la titulación.

Algunas cuestiones a pensar con relación al desarrollo de estas experiencias:

Dado el interés institucional puesto en construir espacios facilitadores de la inserción del alumno del polimodal en los ámbitos de formación superior, y la demanda de los alumnos al respecto, lo que demuestra la significatividad que la comunidad otorga a estos espacios, entendemos que la magnitud de estas experiencias seguramente será creciente. Por ello, creemos en la necesidad de conformar un ámbito de debate conjunto entre Colegios y Facultades, para hallar soluciones "articuladoras" al interior del sistema, superando las distancias históricamente mantenidas. Este debate deberá abordar temas concernientes a conceptualizaciones sobre articulación, marcos regulatorios referidos a tiempos de desarrollo, formas de evaluación, producciones de cierre de las experiencias (tesinas, trabajos monográficos, informes de investigación), inclusión de alumnos en grupos de investigación ya existentes, etc.

Articulación educación media-universidad.

Este artículo ha sido presentado a la Prosecretaría Académica en septiembre de 2004.

En relación con las acciones de articulación diseñadas desde la política institucional de la UNLP, este Bachillerato desea aportar un conjunto de reflexiones y estrategias que se desarrollan en la institución, que creemos resultan pertinentes y viables para un proceso de transferencia.

Primeramente, intentaremos conceptualizar, desde la óptica institucional lo que entendemos por articulación.

En este Bachillerato la articulación está concebida como un sistema que tiene como objetivo la preparación para los estudios superiores, que abarca tanto la calidad de los contenidos conceptuales de su proyecto curricular, necesarios para la inserción en las diferentes carreras; como la adquisición de competencias (organizacionales, actitudinales) para el buen desempeño en la vida universitaria. Para facilitar esta articulación no alcanza con un último año de la vida escolar. Debe (y así lo propiciamos en el Bachillerato) constituirse desde el ingreso a 7º Año, incorporando gradualmente acciones que permitan profundizar este proceso.

Deseamos resaltar que la articulación es un proceso con doble anclaje: desde el desarrollo de la estructura curricular y gradual a lo largo de todo el tránsito escolar.

En esta constitución como proceso deberíamos destacar sus elementos componentes:

- Proyecto Curricular Departamental construido por los docentes de cada Departamento, en el marco del PI, con selección y progresión de contenidos disciplinares significativos, actualizados y sujetos a permanente revisión.
- Estructura curricular para el Tercer Ciclo por disciplinas
- Los alumnos inician su tránsito escolar en EGB y toman algunas decisiones con relación a la currícula que desarrollarán: además de haber optado por una de las especialidades del Bachillerato, eligen el idioma que cursarán, los talleres extraprogramáticos ofrecidos, y -en el caso de los alumnos de Musicales- el instrumento.
- Cultura institucional instituida que facilita a los alumnos la rápida adquisición de comportamientos autónomos y responsables; manejo de bibliografía, tiempos, espacios, metodologías alternativas de trabajo que favorecen la autogestión y el uso responsable de los insumos, tiempos, y del producto obtenido en su labor.
- Incorporación de algunas materias cuatrimestrales, a partir de 9º Año, que implican un ritmo particular a la cursada (modalidad similar a las cursadas universitarias) y las obligaciones a las que deben responder los alumnos. Estas materias se aprueban con la calificación de un examen final.
- A medida que el alumno avanza en su escolaridad, y al ingresar ya al Ciclo Superior, se van profundizando las estrategias que favorecen la articulación con el Nivel Superior. Los alumnos cursan sus tres últimos años bajo un sistema preuniversitario que implica un conjunto de estrategias que promueven la instalación de aprendizajes anticipatorios con el objetivo de allanar el camino y ayudar al alumno a integrarse a los desafíos de la vida universitaria.
- En función de los objetivos planteados este Ciclo ha sido pensado en torno a dos ejes: la posibilidad de elección de gran parte de su diseño curricular y el manejo autónomo en su comportamiento institucional.
- La elección: este concepto otorga una singularidad que aporta valor al proceso de articulación. Los alumnos deben optar(al ingresar a 2º año) por una de las Orientaciones posibles que ofrece el Bachillerato. Resolver esta elección implica decidir sobre gran parte de la currícula que deberán cursar, sobre la temática que profundizarán según la elección, proveerse de información necesaria para tomar la decisión, analizar la situación revisando intereses, oferta, posibilidades,etc. De esta forma el concepto de elección posiciona al alumno en un lugar protagónico, donde pone en acción gran parte de los aprendizajes que ha formalizado desde su ingreso al Bachillerato. A esta instancia se le suma la elección de Materias Optativas, ya que deben elegir una por cuatrimestre de cada año del Ciclo Superior.
- Manejo autónomo del comportamiento institucional: este espacio ha promovido en los alumnos la responsabilidad en la construcción de decisiones que atañen a la organización de su tiempo escolar. A través de la implementación de un sistema de asistencia por materias, los alumnos (a partir del 2º año) deciden la asistencia a cada una de las materias

de su jornada escolar, eliminando así la inasistencia de jornada completa. Un sistema regulatorio, que forma parte de la normativa del colegio, da un rango posible: se debe cumplir con el 85% de asistencia a cada materia. De no cumplirse, este mismo marco establece condiciones para recomponer situaciones que salen de ese rango. Aquí aparece la figura de las reincorporaciones, que también porta un matiz particular: es un "trámite académico", donde el alumno debe cumplimentar y aprobar un trabajo solicitado por su profesor para volver a obtener su condición de regular. Acciones como las descriptas promueven la "desestructuración" de la jornada escolar tradicional, y exige a los alumnos aprender a planificar autónomamente el tiempo, sus decisiones y los posibles efectos de las mismas.

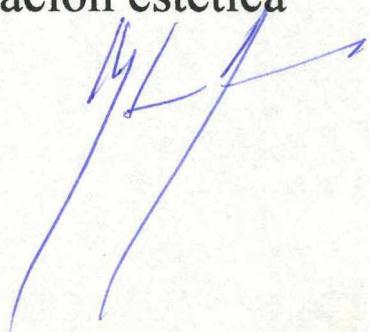
- Espacios de proyección propedéutica: en la propuesta curricular del Ciclo Superior aparecen materias anuales o cuatrimestrales(en el espacio de las materias generales) con fuerte impronta propedéutica (tales como Filosofía, Seminarios de Argumentación, Semiótica,etc). A estas deben sumársele aquellas que componen el espacio de las Materias Optativas- los alumnos deben optar por dos de las ofrecidas en cada año- y que en el caso particular del último año son netamente propedéuticas a las diversas carreras universitarias, concebidas como un ámbito concreto de preparación para los estudios superiores. Para determinar la oferta de éstas, se encomendó a los Jefes de Departamento analizar los contenidos solicitados en los cursos de ingreso o primeras materias de las carreras universitarias.

En este proceso se puede observar que el conjunto de estrategias se encuentra sostenidas por decisiones de gestión, el diseño de política académica y un entramado de acciones que desarrollan diferentes actores institucionales que ingresan en la escena en momentos diferentes y estratégicos. Así Jefes de Departamento, profesionales del Departamento de Orientación Educativa, Profesores, Regencia, van aportando a la construcción del proceso.

Deseamos concluir, enunciando un conjunto acciones de interacción con instituciones de Nivel Superior:

- Desde el Bachillerato se ha propiciado la participación de los alumnos del último año en propuestas de inserción en ámbitos de la educación superior: Becas de la Universidad de Quilmes (destinadas a proyectos de investigación) y pasantías en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP.
- Los estudios desarrollados por los alumnos en este Bachillerato articulan con la Facultad de Bellas Artes de la UNLP (son exceptuados del cursillo de ingreso y ciclo compensatorio de conocimientos musicales); y con la Provincia de Buenos Aires, ya que los egresados son exceptuados del Curso de ingreso y se les reconoce el TAP (Trayecto artístico profesional).

Educación estética

A handwritten signature in blue ink, consisting of several slanted, intersecting lines that form a stylized, abstract shape.

EDUCACION ESTETICA:

Resulta necesario reforzar este marco conceptual ya que el mismo le da razon de ser a nuestro Bachillerato. En este sentido entendemos a la enseñanza de la producción estética como resultado de un proceso guiado para articular los lenguajes.

Debemos redefinir la enseñanza estética a la luz de las teorías educacionales contemporáneas para ubicarla en el lugar que merece en la educación general de todo individuo.

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

Nuestra postura como equipo de gestión es la de entender que la producción de hechos estéticos, los lenguajes artísticos, el análisis de los textos comunicativos son factibles de ser enseñados y por lo tanto tienen un lugar en la currícula de todos los niveles de la educación.

El concepto, según lo entendemos en el Bachillerato de bellas Artes, no necesita de talentos innatos para producir suceso, cualquiera puede acceder a esta educación estética. En este punto, y como demostración de lo antedicho, deseo informar que el Tercer Ciclo de la EGB del Bachillerato tiene un altísimo nivel de retención producto de la modalización que allí se aplica. Se adjunta texto "Retención en la EGB"

Este marco conceptual implica construir un discurso pedagógico en la educación estética contemplando las tensiones entre el paradigma instalado y el que se pretende instalar. Es esta la tarea que se viene desarrollando en el Bachillerato de Bellas Artes y que sustenta el actual Plan de Estudios.



Retención en la E.G.B.- Su vinculación con la modalización.

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

El nivel de retención en el 3º ciclo de la E.G.B. en el Bachillerato de Bellas Artes se acerca al 98%.

La hipótesis sobre la cual fundamentamos este logro expresado en los índices de retención se vincula con la existencia de un 3º ciclo modalizado hacia la educación estética, en el cual la estructura curricular de las Áreas dedicadas a la enseñanza de las especialidades Discursos Visuales y Discursos Musicales y Lengua sostienen como eje central de su proyecto el desarrollo de competencias comunicativas, específicamente ancladas en el desarrollo de competencias perceptivas, de producción y de reflexión. Como hipótesis complementaria, este ciclo es proyectado como un ámbito de interrelación de competencias culturales y estético-comunicativas, sobre la base de una concepción estructurante de la educación, superando la sumatoria de asignaturas y generando un funcionamiento multidisciplinario en forma de red cognitiva, entre todas las materias que componen el Plan (artísticas y generales)

A la esencia de esta configuración se agregan otras cualidades de índole organizacional y pedagógico-didáctico:

- Ciclo "secundarizado" (materias anuales trimestrales y cuatrimestrales, sistema numérico de promoción- 8º y 9º año con sistema de mesas examinadoras en turnos regulares y previos.
- Organización departamental, en la cual jefes y coordinadores organizan las tareas de las diferentes áreas y sostienen las prácticas áulicas con sentido institucional
- Docentes con formación de grado universitario, con actividad de docencia e investigación en el nivel superior, lo que implica una permanente actualización en el campo pedagógico-didáctico y epistemológico de sus disciplinas.
- Uso de bibliografía de complejidad superior al nivel de utilización.
- Organización curricular por asignaturas (diferenciada de la organización por áreas habitual en este ciclo)
- Programas de las asignaturas concebidos como proyectos, fundamentados en el marco teórico departamental, vinculados horizontalmente con todas las asignaturas del año y ciclo a través del propósito institucional de desarrollo de competencias comunicativas, y secuenciados verticalmente en grados de complejidad creciente, como un ciclo propedéutico al Ciclo Superior.
- Revisión y acomodación permanente de contenidos y enfoques metodológicos, en base a procesos de evaluación institucional acerca de la relación entre las expectativas planteadas y el nivel de logro obtenido.

Innovación y experimentación

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "M. F.", is positioned at the bottom right of the page.

Innovación-experimentación

El estatuto de la U.N.L.P. en su artículo 12º, establece que los colegios dependientes de la misma tendrán carácter experimental.

Comprometidos con el mandato fundacional, esta dirección ha promovido, durante su gestión, cambios curriculares de carácter experimental y proyectos innovadores en diversas áreas dirigidos a mejorar la calidad educativa, los que han sido explicitados en los informes de Gestión Institucional 2001-2004 (junio 2004) y el Informe de Gestión Institucional 2004 (diciembre 2004) y en el libro Bachillerato de Bellas Artes: Ideas para una nueva educación.

Estas experiencias tuvieron su origen en distintos ámbitos de la institución, en algunos casos a nivel áulico, en otros (a nivel) departamental y también (a nivel) de dirección. Se iniciaron como espacios de exploración pedagógico-didáctica en ámbitos mas reducidos y al desequilibrar las prácticas instituidas, generaron la necesidad de una reacomodación institucional. La evaluación positiva de las mismas contribuyó a su institucionalización, transformándolas en una práctica habitual en la escuela.

Una consecuencia de esta práctica innovadora es la promoción del carácter investigador del docente que se inicia en la reflexión sobre los saberes que se ponen en juego en su accionar, los criterios adoptados en la selección de contenidos y metodologías, y la incorporación de nuevos códigos y lenguajes.

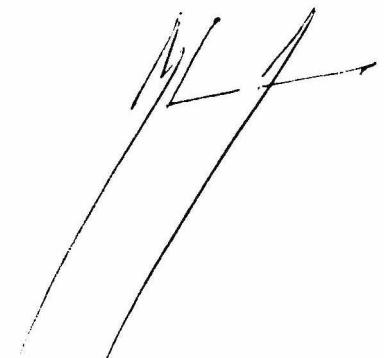
Un docente ~~con~~ actitud investigadora, que posee competencias metodológicas para diseñar planes de acción curricular y estudiar empíricamente los resultados de su práctica pedagógica. Un docente que asume su profesionalidad desde el paradigma de práctico-reflexivo.

Para propiciar un docente investigador se deben posibilitar las condiciones y contextos para que los procesos de innovación tengan lugar. A veces es preciso que se modifiquen las condiciones organizativas de la escuela de manera que se articulen el espacio de los aprendizajes escolares, centrado en las aulas, y el de la organización y gestión de toda la institución. Cuestiones tales como modificación de horarios, estructura de las aulas, equipamiento tecnológico, etc. son algunos de los aspectos organizativos a los que se debe atender para el acompañamiento de la innovación.

Asimismo, este director, como representante de la institución asume la responsabilidad de gestionar ante instancias superiores de decisión las condiciones que avalen el desarrollo de los procesos de mejora.

Sin embargo el docente investigador de nivel medio no es una categoría reconocida formalmente, deuda que tiene, a nuestro entender, la Universidad con sus profesores. Es por ello que esta Dirección está tramitando el reconocimiento y valoración de los antecedentes académicos generados durante los procesos de experimentación.

La Dirección está en vías de crear un Departamento de Investigación que enmarque los proyectos de investigación y experimentación de la Institución. De esta manera se rescata la dimensión de lo pedagógico como un ámbito de investigación crítica y se reconoce la problemática de lo educativo como fuente sustentadora del protagonismo y de la profesionalización de los docentes.



Transferencia

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "M. J. F.", is positioned below the word "Transferencia".

Transferencia

Como colegio dependiente de la Universidad Nacional de La Plata esta Dirección asume funciones definidas como ejes centrales en la gestión universitaria: docencia, creación de conocimiento y transferencia.

La transferencia es parte ineludible de los procesos de investigación y experimentación.

El carácter experimental del Colegio no sería completo si se agotara en el ámbito del aula o de la Institución.

Hoy en día, en que la educación en general (y la media en particular) se encuentra tan depreciada, el Bachillerato, como colegio universitario y público, tiene la responsabilidad social de transferir a otras jurisdicciones e instituciones educativas las innovaciones realizadas y aplicadas que han alcanzado altos logros.

Esta Dirección incentiva y facilita (brindando apoyo organizativo, económico y académico) la participación de los docentes en ámbitos de intercambio educativo.

Ello permite mostrar a los docentes como investigadores de su práctica áulica, y promover la difusión y debate de los proyectos realizados para su posible aplicación en otros ámbitos.

Como objetivo de la transferencia, un aporte significativo y diferenciador del Bachillerato es instalar en la comunidad una nueva visión de la Educación estética, sosteniéndola como un espacio formativo al que todos tienen derecho a acceder, como un campo de conocimiento indispensable en la construcción de una educación integral.

Las actividades de transferencia realizadas durante esta gestión han sido incluidas en los Informes de Gestión 2001-2004.

En el año 2004 esta Dirección organizó la publicación del libro "Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación", en el que se encuentran las innovaciones que surgieron en el ámbito de la Institución. La variedad de experiencias permitió agruparlas en las siguientes categorías: Reflexión teórica, Proyectos-programa, Experiencias departamentales, áulicas y de gestión, Reflexión sobre la práctica, Extensión.

Hoy en día está en elaboración el segundo libro del Bachillerato, lo que da cuenta de una Institución en la que los procesos de investigación y experimentación para el logro de una mejor calidad educativa son parte de la cultura institucional.



Inclusividad

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "M. F. J.". The signature is fluid and cursive, with a large, stylized 'M' at the beginning.

El criterio de inclusividad como articulador de políticas académicas

El ingreso de los alumnos al Bachillerato de Bellas Artes se realiza al inicio del Ciclo Básico por sorteo, lo que genera una matrícula por más heterogénea. Los cambios en las familias y las pautas de socialización de las nuevas generaciones se han estado traduciendo en niños y jóvenes cada vez más diferenciados en su forma de actuar y de pensar.

Por otra parte cada vez crece más la evidencia de una gran variabilidad en los modos en que los alumnos construyen, organizan, retienen y generan conocimientos y capacidades.

Las condiciones de ingreso de los alumnos dan cuenta de un capital cultural diferenciado a los efectos de desarrollar las competencias que la escuela propone.

En dicho contexto el desafío para esta Institución, tradicionalmente destacado por el alto nivel de educación brindado, es lograr la retención de los alumnos sin bajar la calidad.

Contra lo que sustentan algunas corrientes de pensamiento, esta gestión sostiene la concepción de que la escuela puede marcar una diferencia sustantiva en la historia escolar de los niños y jóvenes.

Precisamente uno de los objetivos del Bachillerato de Bellas Artes es el de brindar una educación de calidad en condiciones de equidad, lo que hizo que se definieran políticas orientadas a lograr equidad con la implementación de estrategias compensatorias, con el objetivo de revertir las diferencias de capital cultura, y de esta manera facilitar la permanencia de los alumnos en el sistema educativo.

Las diferencias individuales en el aprendizaje ya no se consideran estáticas sino susceptibles de modificación., Hoy la diversidad deja de ser un problema para ser un dato de la realidad, y lejos de considerarse como algo negativo, constituye un desafío para todos. Esta diversidad necesita distintos grados de apoyo educativo y enfoques diferentes.

Como muchas de las transformaciones que se dan en el Bachillerato, este proyecto se inició como una experiencia acotada en el Departamento de Ciencias Sociales, sección Historia. A partir de la evaluación de la misma y el análisis de nuevos emergentes, esta Dirección creó un nuevo Proyecto carácter institucional, que se aplica desde el año 2001 y que ha sido desarrollado en el artículo "El criterio de inclusividad como articulador de políticas académicas". Conceptos como el de prevención, intervención, discriminación positiva, diversidad de estrategias, inclusividad, se debatieron con los docentes para aunar criterios y poder ir dándole forma y realidad al mencionado proyecto.

Hoy, a tres años de su implementación, podemos hablar de sólo un 3% de desgranamiento de la matrícula escolar, y por otro lado del nivel de rendimiento académico de los alumnos no sólo al interior de la institución, sino también en sus estudios superiores.

El criterio de inclusividad ya forma parte la cultura institucional, pero no es un proyecto cerrado. En un ir y venir del aula a la gestión y viceversa, en la reflexión permanente sobre las prácticas y en el análisis de los resultados alcanzados, continúa el desafío.



Discriminación positiva para compensar desigualdades

Fundamentación

Autores: Acevedo, Ana María; Lanciotti, María Lujan; Seguí, Liliana; Tizio, Silvia; Speranza, Silvia

Trabajo presentado en el mes de Mayo del año 2001 en la convocatoria Escuelas que hacen escuela, coordinada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

1. El Bachillerato de Bellas Artes, junto con el Colegio Nacional, el Liceo Víctor Mercante y la Escuela Graduada Anexa, en la ciudad de La Plata, y la Escuela Agraria "M. C. y N. L. Inchausti" en la ciudad de 25 de Mayo, depende de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El contrato fundacional de estas instituciones estableció el carácter experimental de las mismas, tanto a nivel primario como medio, y la difusión y aplicación de las experiencias en otros ámbitos provinciales y nacionales. En la actualidad esta característica se mantiene y es en este marco que se encuadra el presente trabajo.
2. El Bachillerato de Bellas Artes, que comenzó a impartir sus clases en la década del '50, funciona en el último de los tres pisos de la Facultad de Bellas Artes, y comparte el mismo edificio de la Biblioteca de la UNLP. Abarca edades que oscilan entre los doce y los diecinueve años (séptimo a noveno año y cuatro años del Ciclo Superior); funcionando el último ciclo de la Educación General Básica (EGB) en el turno vespertino, mientras que los años superiores lo hacen por la mañana. Sin embargo, en los pasillos de la Institución nunca dejan de circular alumnos de todas las edades: en la mayoría de los casos todos los grupos desde los primeros años y más aún en los últimos, cursan materias a contraturno de su propio horario.
3. La característica distintiva del Bachillerato, que lo hace único y original es la *especialización artística*: los alumnos desarrollan su vocación por la *música* o la *plástica*, además de las humanidades y las ciencias exactas. La distribución de los horarios de las asignaturas y el plan de estudios de cada año del Bachillerato presenta, por lo tanto, una gran complejidad (el *Anexo* del trabajo cuenta con los planes de estudio de la carrera). Vemos así como, desde séptimo año, los alumnos tienen materias generales (Matemática, Historia, Análisis de los Discursos...), y específicas, correspondiendo estas últimas a los Discursos musicales o bien a los Discursos visuales (Fundamentos musicales, Fundamentos visuales, entre otras, respectivamente). La currícula aumenta y se multiplica año a año, hasta abarcar en lo que todavía hoy es sexto año, además de materias anuales generales y específicas, materias cuatrimestrales específicas y diferentes orientaciones (elegidas oportunamente al comenzar el segundo año del Ciclo Superior), en función siempre de la elección originaria de la especialidad. Es común oír hablar a los alumnos acerca de su camino a seguir cuando debe decidirse por Códigos Socializados, Experimentales, Eje Teórico-Crílico o Magisterio, o meditar la elección de sus dos materias cuatrimestrales optativas (Serigrafía, Fotografía, Cine e Historia o Natación, dentro de las aproximadamente treinta que se ofrecen anualmente). En verdad, tantas posibilidades de opción y tal diversidad de asignaturas (con la complejidad que cada una de ellas presenta) exige un perfil de alumno especial y, por sobre todo, comprometido con su vocación y también con la Institución a la que pertenece.
4. Como todo momento de transición y reforma, la educación en nuestro país tiene aún que asentar y madurar determinados esquemas y estructuras - tradicionales e innovadoras -. En el caso de los colegios dependientes de la UNLP el cambio que deben afrontar es doble puesto que la sanción en 1996 de la Ley Federal establece la obligatoriedad de la EGB, incorporándose el 7º año, y por otro lado, a partir de 1985 los alumnos dejan de ingresar a través de un examen de ingreso, realizando el ingreso por sorteo, obteniéndose así una matrícula muy heterogénea.
5. En dicho contexto el desafío para estos colegios, tradicionalmente destacados por el alto nivel de educación brindado, es lograr la retención de los alumnos sin bajar la calidad. Precisamente, uno de los objetivos del Bachillerato de Bellas Artes, es el de *brindar una educación de calidad en condiciones de equidad*. Adquiere entonces significatividad el desarrollo de políticas orientadas a lograr equidad con la implementación de políticas compensatorias destinadas a revertir las condiciones que impiden el acceso y permanencia en el sistema educativo. Se trata de lograr simultáneamente la *educación para todos* con el principio de que todos reciban la mejor educación para poder ejercer la ciudadanía en un contexto de múltiples exigencias de competitividad que se plantea en la complejidad de los sistemas sociales actuales. El significado atribuido a la *calidad de la educación* incluye varias dimensiones o enfoques complementarios entre sí:

Eficacia, cuando se logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone que deben aprender (aquellos que están establecido en los planes y programas curriculares) al cabo de determinados ciclos o niveles.

Relevancia, en términos individuales y sociales, los contenidos deben responder adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona (intelectual, afectiva, moral y físicamente) y

para desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad (el político, el económico y el social). Referido a esto es que Cecilia Braslavsky propone, en un mundo en el que impera la incertidumbre, que la condición central de los alumnos es ser *competentes*, esto es seres humanos capaces de resolver los problemas que enfrentan y que enfrenta la sociedad en su conjunto, convertirse en sujetos poseedores de ciertas competencias, es decir, capacidades agregadas y complejas de desempeñarse en los diferentes ámbitos que hacen a la vida humana.

6. La *heterogénea procedencia* de los alumnos, que provienen tanto de escuelas públicas como privadas de La Plata y los alrededores, trae como consecuencia diferencias en relación a las competencias y los conocimientos previos. La capacidad para aprender, en el marco de un proceso de creciente complejidad a lo largo de la escolaridad, no depende tan sólo de la edad, sino del proceso de culturización que haya vivido el alumno. El niño elabora el conocimiento a partir de sus representaciones y esquemas previos, que darán un sentido u otro a los nuevos conocimientos. Además los niños son portadores de numerosas dificultades de diversa índole: errores y vacíos en el conocimiento a lo que se suma la ausencia de mecanismos de aprendizaje útiles y transferibles.
7. Dicho contexto educativo exige que, sin ver disminuida la calidad de la enseñanza, puedan ser superadas las diferencias previas en el marco de un *proceso de nivelación*. Para ello es necesario recoger información acerca de las ideas previas y estrategias espontáneas de razonamiento, actitudes y hábitos de aprendizaje, conocimientos ya adquiridos que traen los alumnos, ya que se ha tomado conciencia de la importancia de que estas ideas afloren y se expliciten para poder reelaborarlas. La indagación de las representaciones mentales del alumnado como punto de partida de su aprendizaje es necesaria entonces para hacer emergir su pensamiento social cotidiano y contrastarlo con el pensamiento científico. El objetivo de una diagnosis inicial consiste en determinar la situación de cada alumno en concreto y del grupo en general, antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza/aprendizaje, y así adecuar la propuesta didáctica a sus necesidades.
8. En el caso específico de la asignatura Historia, varias investigaciones han puesto de manifiesto la dificultad de muchos alumnos tanto para razonar sobre contenidos sociales e históricos como para comprenderlos. Estas investigaciones señalan que las categorías del pensamiento para lograr la comprensión histórica se alcanzan más tarde en comparación con lo que ocurre en Matemáticas o Ciencias. El retraso en la adquisición del razonamiento hipotético-deductivo en Historia parece indicar que razonar sobre este contenido resulta considerablemente más difícil que razonar sobre otros como los físico-matemáticos. Los conceptos históricos presentan características que deben ser tenidas en cuenta: en primer lugar, muchos de los conceptos que se enseñan poseen un nivel de abstracción muy elevado. En segundo lugar, la complejidad de los mismos exige la comprensión de otros conceptos. En tercer lugar, los conceptos históricos son cambiantes, van adquiriendo una resignificación histórica (por ejemplo, democracia o pueblo no es lo mismo en Atenas o la Revolución de Mayo que en la actualidad).
9. Las estrategias y habilidades cognitivas resultan fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. La enseñanza tradicional de la Historia, saturada de hechos, descuidó los **procedimientos**, tal vez amparada en la creencia de que éstos se adquieren a través del simple contacto con las cosas, al margen de cualquier intervención externa. La acción del docente resulta necesaria para la incorporación de procedimientos específico para el aprendizaje histórico. Entender los procedimientos como contenidos significa que lo que debe ser aprendido son formas de actuación, determinadas maneras de obrar y pensar. Si bien la currícula no debe basarse exclusivamente en la enseñanza de procedimientos, al ser éstos instrumentos didácticos indispensables en el proceso de conceptualización demandan una instrucción específica. Trabajar con procedimientos implica situarnos en el ámbito del saber hacer, de manera que supone referirse a la actuación, a la dimensión ejecutiva de las respuestas humanas a determinadas tareas, pero siempre atendiendo al hecho de que los procedimientos no se imparten vacíos de contenido y que desde un enfoque crítico el *saber hacer* está en función de aquello que queremos hacer.
10. Dentro de los **procedimientos específicos del aprendizaje histórico** podemos mencionar:
 - Contextualizar un hecho, una situación o un problema, relacionarlo con las diferentes dimensiones de la realidad social, entendiendo a ésta como un todo complejo –político, económico, social, ideológico-cultural, espacial-, una globalidad articulada, pudiendo así abordarla de manera integrada
 - Ubicar un hecho, una situación o un problema en una secuencia temporal
 - Discriminar antecedentes, causas, efectos y consecuencias
 - Explicar a través del principio de la multicausalidad y no a partir de una explicación linealSin embargo, al tener estos procedimientos cierto grado de complejidad, pues son expectativas de logro a alcanzar al final de un ciclo, su enseñanza se realiza gradualmente, partiendo de aspectos más simples que conforman estos más complejos.
11. Teniendo en cuenta la realidad concreta de los Colegios de la Universidad, su desafío de retención de una matrícula heterogénea sin disminuir la calidad de la educación, y relacionando este proceso con las dificultades propias de la disciplina Historia, es que surge la inquietud, en 1999, de llevar a la práctica una *experiencia de nivelación* al comienzo del Tercer Ciclo de la EGB, que se sustenta en

- el acento en los procedimientos. Llamamos nivelación al proceso de dar herramientas necesarias a aquellos que no las poseen para acceder en igualdad de posibilidades al conocimiento. Desde este lugar el Departamento de Ciencias del Hombre del Bachillerato plantea la posibilidad de la enseñanza, refuerzo o fortalecimiento de aquellos procedimientos necesarios para la comprensión de la realidad histórica a través de textos de diferente complejidad.
12. Un currículo único cuando se aplica de forma indiferenciada a alumnos que vienen de orígenes sociales y culturales muy distintos, perjudica a los menos favorecidos. No es suficiente un currículum integrado sobre la base de una enseñanza general para superar las situaciones de segregación, pues este currículum homogéneo aplicado a sectores sociales heterogéneos. En consecuencia, es necesario brindar apoyo efectivo a dicho grupo a fin de que permanezcan en la escuela hasta su finalización. Por ello la propuesta es que el alumno concorra a clases de nivelación en un horario de refuerzo escolar, en grupos reducidos especialmente constituidos. Es en este marco que la experiencia del presente trabajo se propone como una *discriminación positiva para compensar las desigualdades*.
13. El objetivo de las clases busca preparar al alumno para recibir los contenidos conceptuales a través de los procedimientos, especialmente aquellos que facilitan la mejor aprehensión de las categorías propias de la Historia. Todo el material utilizado se enfoca sobre la base de *cinco operaciones* (parámetros también utilizados por las docentes de los cursos en sus respectivas clases): **comprensión lectora, capacidad de elaborar una explicación, vocabulario específico, relación causal y ubicación temporal**. Es en función de estas explicaciones que se eligió para la experiencia de nivelación a una docente de Historia.
14. La experiencia de nivelación, que involucra a alumnos de 7º Año, se construye a partir del trabajo con contenidos *procedimentales*: se busca brindar a los alumnos un punto de partida, más allá de los contenidos inmediatos, afrontando y soslayando las desigualdades, procurando grupos ecuánimes. La nivelación, en su pretendida búsqueda de brindar refuerzos procedimentales, tiene sentido como una pequeña comunidad en la que cada alumno con la ayuda cercana del docente construye su experiencia a la par de sus compañeros, adoptando herramientas válidas para aprender a pensar por sí mismo, revalorizando frente al aprendizaje de hechos el *aprendizaje de conceptos*, lo que da lugar a la *relación* con los contenidos ya adquiridos, la *comprensión* y la elaboración de *explicación*. Los docentes a cargo de cada curso continúan durante el año, y paralelamente a la nivelación, el trabajo y la evaluación de estas mismas operaciones, lo que les permite encuadrar su tarea y brindarles instrumentos para evaluar su propia práctica (pocas veces sistematizada por los docentes) indicándoles qué reforzar y qué no.

Una escuela o sistema exitoso arranca del supuesto de que todos pueden aprender. En el caso de los alumnos que por diferentes motivos se encuentran atrasados en relación al resto, el desarrollo de tareas especiales bajo la guía del docente, el arriesgar soluciones propias que redunden en un aumento de autoconfianza, constituyen una parte importante de un programa que pretenda equiparar los desniveles, contemplar las diferencias y afianzar su compromiso con el alumno.

Luego de esta presentación teórica que intenta fundamentar nuestro trabajo, los puntos que siguen a continuación relatan la experiencia, el desarrollo de las actividades y los alcances de lo hecho en el curso de los últimos dos años.

① Estrategia metodológica – formación de los grupos

Elaboramos nuestros propios instrumentos de evaluación con el objetivo de obtener información e identificar los problemas para poder generar distintas estrategias que aporten soluciones específicas para cada una de las dificultades. Éstos se construyen a partir del trabajo en equipo de los tres docentes de Historia de 7º Año ABC y del docente a cargo de la nivelación; con los resultados obtenidos llegamos a la selección de los alumnos de la nivelación. Se trata de pruebas especialmente construidas, que apuntan al desarrollo de habilidades concretas, y en las que se evalúan contenidos *procedimentales* generales y específicos (los mínimos necesarios para alcanzar los más complejos ya mencionados). A partir de ese momento inicial tiene lugar el procesamiento y la interpretación de la información recogida, trabajo cuyo fruto se organizará en *tablas de especificaciones*; así se registran visualmente los puntajes alcanzados por cada curso en cada una de las competencias trabajadas, los promedios y su porcentaje en el total, etc. Estas tablas, además de permitir la organización y un mejor examen de los datos obtenidos, dan lugar a la comparación de los resultados, facilitando la decisión para conformar los

grupos de alumnos que asistirán a las clases de nivelación. [Los instrumentos de evaluación utilizados y las tablas correspondientes a 1999 y 2000 se anexaron al trabajo]

② Dinámica de la clase – Características generales:

En los pequeños grupos de la nivelación (el promedio de alumnos por cada clase no supera los 6/7) se utiliza el mismo material con que los alumnos trabajan en la clase de Historia, decisión que se relaciona de alguna manera con la carga horaria de los niños, para que no consideren a la nivelación como una actividad extra más, que les trae dificultades y les quita tiempo, sino todo lo contrario: les aporta soluciones y agiliza sus tareas.

Se trabaja con operaciones del pensamiento, habilidades; esta tarea se realiza a partir de los contenidos que el alumno aprende en la clase de Historia; sin embargo, el material a veces difiere por cada curso (cada grupo tiene un docente diferente). Esto representa una *ventaja*: los alumnos de 7º A trabajan, por ejemplo, con el material de 7º B (que está a cargo de otro docente), afianzando así procedimientos a través de lecturas y material en general distinto del trabajado en su clase de historia. Lo que diferencia esta experiencia del apoyo tradicional es que se prepara a los alumnos no sólo para el resultado inmediato, sino que las lecturas, y su intercambio, les permitan ejercitarse e incorporar metodologías de estudio, conceptos abarcativos y transferibles, competencias nuevas posibles de ser aplicados en situaciones futuras. De allí que la finalidad última consista en incorporar contenidos procedimentales más allá de los contenidos en sí mismos.

¿Cómo se logra la equidad? A través de un refuerzo procedural: reforzando los procedimientos a partir del contenido, el tema específico, que el docente desarrolla en clase.

③ Segunda Prueba Diagnóstica y selección de grupos

La segunda evaluación diagnóstica tiene lugar hacia mediados del ciclo lectivo. Se realiza a partir de los mismos contenidos procedimentales, e idénticas tablas de especificaciones que en la primer prueba diagnóstica; se evalúa a todos los alumnos, no sólo a aquellos que estuvieron asistiendo hasta ese momento a la nivelación. Esta nueva prueba se ajusta a los contenidos dados en el curso del año, conocidos por docentes y alumnos, lo cual marca una diferencia con respecto a la prueba diagnóstica inicial, a la que los alumnos llegan con distintas y heterogéneas posibilidades ya que provienen de colegios diferentes.

En este segundo momento, en función de conformar nuevamente el grupo de la nivelación, se cuenta con los resultados de la segunda prueba, que pueden ser cotejados y comparados con los datos de la primer evaluación; también disponemos de las calificaciones trimestrales de todos los alumnos y, fundamentalmente, contamos con el diagnóstico de cada alumno que la profesora del curso ha realizado hasta el momento.

④ Resultados / Balance

En general, los alumnos encuentran en las clases de nivelación un mayor espacio para preguntar; los ritmos entre ellos son más parejos, no hay vergüenza por el error; estas ventajas se desprenden del hecho de tratarse de un grupo reducido, que facilita al niño pensar en voz alta y ser escuchado. De lo anterior se deduce también que esta dinámica participativa y dialogal refuerza la autoestima de los alumnos, favoreciendo y mejorando el lugar ocupado por el niño en la clase de Historia.

Es válido también señalar que para un buen resultado de la experiencia se hace indispensable la continuidad y la frecuencia de los contactos. La estrategia de nivelación no es sólo un apoyo al que el alumno asiste si tiene una duda y deja de concurrir en cualquier momento del proceso de aprendizaje. La intención en este caso, y en función de todo lo antes señalado, es que la asistencia sea continua hasta una nueva prueba diagnóstica; el resultado allí obtenido, sumado al concepto del docente del curso y la calificación trimestral del alumno es el parámetro que indica la necesidad o no de permanencia en el grupo.

Los gráficos que se anexan al trabajo son altamente demostrativos del excelente resultado de esta experiencia. En ellos observamos que a cada procedimiento se le ha otorgado un puntaje máximo de 20 puntos obteniendo, como promedio 13.95, 8.22, 1.36, 5.81, 5.31, en 1999 y 10.5, 9.28, 2.14, 9.57, 6.85, en el año 2000 en la prueba diagnóstica inicial. En ambos casos, el ítem que logró menos puntaje fue el de *vocabulario específico* y el que obtuvo más fue el de *comprensión lectora*, lo que da una buena base de trabajo para los otros procedimientos en general. En la prueba diagnóstica media –tanto en 1999 como en 2000- se observa un salto significativo en el vocabulario y proporcionalmente un cambio menor en la comprensión de la lectura. Sin embargo, esto demuestra la falta total de conocimientos con respecto al ítem primero y que el segundo –la comprensión lectora- al partir de una base más alta tiene un crecimiento lento pero sostenido a partir del trabajo en las clases de nivelación.

Actualmente, y debido a la eficacia del trabajo realizado, la experiencia se continúa en el primer año del Ciclo Superior, utilizando los mismos procedimientos en una prueba diagnóstica con contenidos conceptuales programados para el ciclo lectivo que se inicia.

Estamos convencidos que esta experiencia es trasladable a todas las instituciones y/o asignaturas para lograr el ya tan mencionado pero no por ello menos importante objetivo de una educación con equidad .

Consideramos que para el buen resultado del trabajo (y de toda experiencia educativa en general) es necesario que se den las siguientes condiciones:

- Existencia de objetivos claramente establecidos, comprendidos y fundamentalmente compartidos por los que trabajan en la escuela, lo que significa participación de los profesores en el planeamiento curricular. Así el equipo docente se siente parte de las decisiones pedagógicas, siendo frecuentes las actividades de planeamiento en equipo e intercambio de experiencias.
- Objetivos centrados en el aprendizaje de contenidos básicos sin gran dispersión en términos curriculares y con propósitos claros, limitados a un conjunto de habilidades y conocimientos que pueden ser identificados y trabajados por el docente.
- Experiencia realizada por un docente de la asignatura que se pretende nivelar.
- Autoridades facilitadoras y proveedoras de recursos y asistencia técnica.
- Desarrollo en la escuela de una autonomía pedagógica y administrativa con la capacidad de elaborar su propia propuesta de trabajo.
- Fuerte convicción de que todos los alumnos son capaces de alcanzar los objetivos de aprendizaje siempre que el trabajo didáctico-pedagógico y el acompañamiento del docente sean adecuados.
- Devolución al alumno sobre los aspectos positivos y negativos de su desempeño.
- Apoyo y participación de los padres.

Prueba Diagnóstica Inicial de Evaluación de Procedimientos

Historia, 7º Año

Lee detenidamente el siguiente texto:

Cuando caminamos por las calles hoy nos parece natural encontrar a otros hombres. Del mismo modo, vivir en una ciudad o en un pueblo nos parece la forma habitual de vivir. Sin embargo, no siempre fue así.

Durante millones de años el mundo estuvo casi deshabitado y los primeros hombres vivían en pequeños grupos aislados entre sí, en los refugios que la naturaleza ofrecía. Su forma de vivir era muy distinta de la de los hombres actuales. Pero, ¿eran tan distintas sus necesidades básicas? El hombre de hoy también necesita alimento, abrigo, protección y afecto para sobrevivir. ¿Con qué elemento contaban los hombres de hace más de tres millones de años para resolver estos problemas?

Sin duda, antes de organizar las primeras ciudades, esos hombres debieron recorrer un largo camino de aprendizajes. ¿Cómo lograban cazar grandes animales? ¿Cómo hacían fuego? ¿Para qué inventaron el lenguaje?

Estas y otras preguntas son difíciles de responder. ¿Cómo construir un pasado, tan remoto del que no existen documentos escritos? ¿Qué huellas dejaron aquellos hombres de su paso por el planeta?

1- Segundo lo leído responde las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué semejanzas puedes identificar entre los primeros hombres y el hombre actual?
- b) ¿Qué diferencias puedes identificar?
- c) ¿Qué antigüedad tenían los primeros hombres?
- d) ¿Qué cosas debieron aprender los primeros hombres?

Procedimiento a evaluar: Comprensión lectora

2- Piensa...

- e) ¿Qué utilidad tenían para él estos primeros inventos?
- f) ¿Cómo responderías a las últimas dos preguntas del texto?

Procedimiento a evaluar: Capacidad de elaborar una explicación

3- Sabías...

Los primeros hombres no vivían siempre en el mismo lugar sino que permanentemente se trasladaban buscando alimento y refugio para vivir.

- g) ¿Sabes con qué palabra se designa a los hombres que no viven en un lugar fijo?
h) Y ¿Cómo se designa a los hombres que sí viven en un lugar fijo?

Procedimiento a evaluar: Vocabulario específico

4- Hace 10.000 años se produjeron cambios en el clima de la Tierra. Debido a que el clima era cada vez más cálido, los alimentos tuvieron mejores condiciones para crecer. La abundancia de alimentos permitió el aumento de la población.

- i) ¿Cuál fue la causa de la abundancia de alimento?
j) ¿Cuál fue la consecuencia de la abundancia de alimento?

Procedimiento a evaluar: Relación causal

5- Así como la humanidad tiene una Historia, cada uno de nosotros tiene su pequeña historia personal.

- k) Si tuvieras que organizar tu historia personal en función de tu vida escolar, ¿qué acontecimientos importantes señalarías? Mencionalos en forma ordenada en el tiempo.
l) Representá en esta línea de tiempo dichos acontecimientos.

Naci →

- n) Tú eres un protagonista del siglo XX. ¿Sabrías indicar a qué siglo pertenecen los siguientes años?

1435
520
87

Procedimiento a evaluar: Ubicación temporal

Prueba Diagnóstica Media de Evaluación de Procedimientos. Historia. 7º Año.

1- Procedimiento a evaluar: Comprensión lectora

Lee detenidamente el siguiente texto acerca del origen del hombre:

Para nosotros la historia comienza con la aparición del hombre sobre la Tierra. Porque la humanidad, antes de inventar la escritura, descubrió e inventó otras cosas también fundamentales para su vida. ¿Fue más importante para nuestros lejanos antepasados aprender a escribir o a cazar?

Hace 3.500.000 años aparecieron sobre la Tierra los primeros antepasados directos del hombre moderno. Es el análisis de restos materiales por los arqueólogos el que permite conocer dónde, cuando y cómo empezó la vida del hombre sobre nuestro planeta. Así se pudo establecer que los hombres más antiguos habitaron en África, mientras que los de Europa y el Lejano Oriente son más modernos. El poblamiento de América es muy posterior: se produjo hace unos 25.000 años, con la llegada de hombres provenientes de Asia.

Según lo leído responde las siguientes preguntas:

- 1-a) ¿Es la *invención* de la escritura el hecho que marca el inicio de la historia? Fundamentá tu respuesta.
- 1-b) ¿En qué región del planeta aparecieron los primeros hombres?
- 1-c) ¿Es autóctono el hombre americano? ¿Por qué?

Lee detenidamente el siguiente texto en torno a las primeras civilizaciones:

En la segunda mitad del cuarto milenio a.C. surgieron las primeras ciudades en Mesopotamia y en Egipto. Los cambios que se produjeron en la vida de las personas por esta concentración de población fueron muy grandes. Con el aumento demográfico fue necesario abrir canales y así poder llevar el agua a zonas alejadas del río, este sistema complicado de canales hacía posible el riego permanente. La realización de estas obras colectivas exigió la existencia de un excedente acumulado que alimentara a los constructores mientras realizaban los trabajos y no pudieran producir lo que necesitaban consumir. A la vez, con el aumento de la población, aparecen como una necesidad los medios de control social -vigilar y supervisar las obras-, la autoridad y el gobierno. Al complejizarse las condiciones de vida fue preciso mantener registros de lo realizado, una de cuyas consecuencias más importante fue la invención de la escritura. La aparición de la vida urbana y los cambios profundos en el comportamiento y las relaciones entre las personas, nos ubica en los comienzos de la civilización. Todas estas transformaciones convierten a los pueblos del Cercano Oriente en los protagonistas y creadores de las primeras civilizaciones de la antigüedad, que, como podemos ver, no surgieron al azar en diferentes lugares del planeta, sino que lo hicieron a orillas de grandes ríos...

Según lo leído responde la siguiente pregunta:

- 1-d) ¿Cuáles son las condiciones fundamentales que deben darse para que nos encontremos frente a una civilización?

2- Procedimiento a evaluar: Capacidad de elaborar una explicación

Para pensar:

- 2-a) Qué contestarías a la pregunta que se formula en el primer texto: *¿Fue más importante para nuestros lejanos antepasados aprender a escribir o a cazar? ¿Por qué?*
- 2-b) Con respecto al segundo fragmento ¿Cuál es la relación entre las primeras civilizaciones y los grandes ríos?

3- Procedimiento a evaluar: Vocabulario específico

- 3-a) Hace 40 millones de años, entre los mamíferos se desarrollaron diferentes tipos de monos llamados primates. Mucho tiempo después este grupo se dividió en dos familias, en una de las cuales, hace 15 millones de años, comenzó la evolución hasta el hombre actual. Se trata de la familia de los

- 3-b) Durante todo el período paleolítico los hombres aprendieron a cazar, pescar y recolectar frutos, raíces, hierbas para sobrevivir. Es decir que *tomaban* lo que el medio natural les ofrecía. Los hombres que pertenecieron a las culturas paleolíticas, entonces, fueron , en contraposición al período siguiente en el que el hombre establece una nueva relación con el medio natural: se convierte en *productor*.

- 3-c) El Estado surge en regiones donde para poder practicar la agricultura se volvía esencial controlar el agua. Gracias a la coordinación y la organización fue posible la construcción de diques y canales de riego: éstos se construyeron con el trabajo de los campesinos, que era obligatorio. El trabajo de los campesinos no sólo satisfacía ahora sus propias necesidades, sino que proporcionaba un que mantenía al rey, a la corte, a los sacerdotes, a los recaudadores de impuestos, a los supervisores, a los fundidores de metales, etc.

- 3-d) En el proceso de unificación del Alto y Bajo Egipto el poder del *faraón*, símbolo de la unidad, fue creciendo hasta volverse ilimitado. A esta forma de gobierno, donde una sola persona concentra todo el poder, la llamamos

4- Procedimiento a evaluar: Relación causal

Hace más de 20.000 años, el norte de América estaba sometido a la acción de los glaciares. El retroceso de uno de esos glaciares ocasionó en la región de Bering un descenso en el nivel del mar, dejando al descubierto una franja de tierra que sirvió de *puente* entre Siberia y Alaska. Para los científicos, esto es lo que pudo haber hecho posible el paso de nuestros antepasados a América.

4-a) ¿Qué es lo que permitió que grupos de hombres y animales, guiados por la necesidad de obtener alimentos, se desplazaran hacia nuevas tierras?

La agricultura compleja que mencionamos más arriba, y los descubrimientos e invenciones que la acompañaron, posibilitó producir por encima de las necesidades y permitió, entre otras cosas, el aumento de la población y la existencia de grupos de personas que no necesitaran cultivar para conseguir su alimento, los especialistas, quienes se ocupan por ejemplo, de fundir metales y fabricar herramientas.

4-b) ¿Qué consecuencias tuvo la aparición de una riqueza excedente?

5- Procedimiento a evaluar: Ubicación temporal

5-a) Sobre la línea de tiempo ordená en sucesión comenzando por lo más antiguo a lo más reciente:



- 1- descubrimiento del fuego
- 2- aparición sobre la Tierra de los primeros hombres
- 3- invención de la escritura
- 4- inicios del período de neolítico (piedra nueva)
- 5- el hombre fabrica los primeros utensilios

El criterio de inclusividad como articulador de políticas académicas.

Autores: D'Assaro, Adriana; Arturi, Marcelo; Acevedo Ana; Ramírez, Susana

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

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

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

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

Algunos alumnos son portadores de menor capital cultural que otros. En otros casos las diferencias provienen de capacidades diferentes alrededor de la construcción de los conocimientos; otras por prácticas escolares a las que se han habituado; otros a dificultades de comprensión y otros simplemente a problemas de organización.

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

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

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

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

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

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

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

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

Si pensamos que el fracaso escolar no es un atributo personal, sino que está sujeto a una diversa y compleja trama de circunstancias, se amplía el espacio posible de comprensión y modificación por parte de la escuela..." (H. Poggiese, 1993)

Construir la decisión de definir un criterio de trabajo que permita incluir a la mayoría de los alumnos en un tránsito exitoso por su camino escolar implicó-para el equipo de gestión- relevar información que permitiera intentar identificar puntos de inflexión donde aparecieran las mayores dificultades de los alumnos. En este proceso se recurrió a las voces de los docentes, que con su experiencia cotidiana se convierten en una fuente de información imprescindible. Por otra parte se sistematizó la información de las Mesas de exámenes de diferentes turnos y se relevó información acerca de las calificaciones obtenidas por los alumnos en los diferentes cursos.

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

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

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

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

Sintetizar un conjunto de decisiones de política académica en un solo criterio es difícil, pero creemos que el concepto de **inclusividad** lo suficientemente amplio, potente y permite desplegar una gama de estrategias para lograr el objetivo. Este criterio permite pensar en la necesidad que tiene la institución educativa –desde su especificidad- de arbitrar estrategias didácticas variadas que intenten facilitar la adquisición de conocimientos a la extensa y heterogénea gama de posibilidades con las que cuentan sus alumnos. Es decir, intentar que las diferencias tanto de capital cultural como otras, no se transformen en desigualdades.

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

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

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

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

En el "haber" institucional se contaba con horas para apoyo en las disciplinas de Matemática (6 hs.) e Historia (3 hs.). Esta última asignatura trabajaba con un proyecto propio del Departamento que sirvió de base para el modelo que más tarde se propondría. En el caso de Matemática las clases de apoyo eran abiertas a todos los alumnos, sin importar el curso del que provenían y actuaban más como clases de consulta ante un examen o una tarea en la que los alumnos encontraban dificultades.

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

En cuanto al modelo

Teniendo como base algunas de las definiciones explicitadas anteriormente se concibió un modelo de Apoyo como un espacio de trabajo dentro del marco de una educación más personalizada, que tiene por objetivo brindar *una posibilidad más* de aprender a aquellos alumnos que, por una u otra razón presentan dificultades en su desempeño académico en algunas áreas.

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

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

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

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

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

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

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

En cuanto a la organización

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

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

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

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

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

De los Ayudantes de los Departamentos

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

Como alternativa importante y novedosa, se decidió, en el caso de aquellos Departamentos que requieran cursos de apoyo y no tengan Ayudantes, que el mismo será dictado por los docentes designados al efecto, o **por alumnos universitarios avanzados en la carrera de la asignatura correspondiente** al apoyo, en calidad de Ayudantes alumnos. A través de un convenio previo con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que es el espacio genuino de formación de docentes en el ámbito local.

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

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

7º AÑO:

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

1º AÑO Ciclo Superior:

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

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

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

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

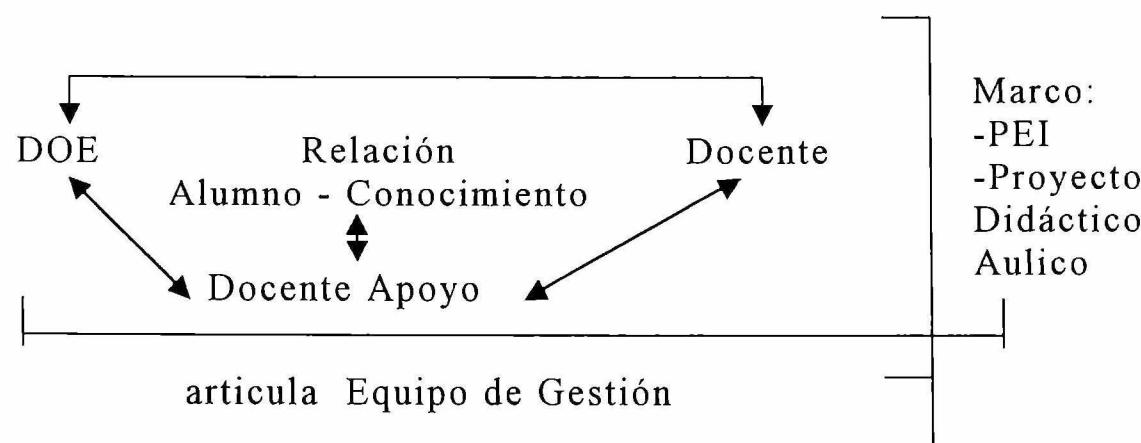
La asistencia a los cursos de apoyo es obligatoria para aquellos alumnos que derive el docente a cargo del curso. Obligatoria en tanto y en cuanto la familia acepte este ofrecimiento, es decir que aquel alumno que se compromete con el proceso, debe asistir sistemáticamente a las clases de Apoyo.

La comunicación con los padres se realiza a través de la Coordinación Académica, que a través de una nota informa a los padres sobre esta derivación, dando cuenta del horario y régimen de asistencia que deben cumplir los alumnos. Se intenta propiciar un compromiso formal, por parte de los padres, de asistencia a las clases.

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

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

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



Una primera evaluación

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

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

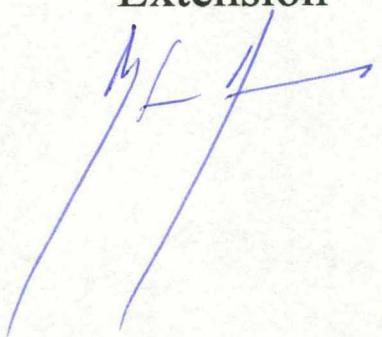
En cuanto a los Profesores de Apoyo se observan diferencias de apreciación muy significativas entre los informes. En algunos casos- Historia y Lengua- se valoriza en forma positiva el proceso, marcando no obstante, algunos inconvenientes que pueden corregirse. En el caso de los Apoyos correspondientes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

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

A modo de conclusión

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

Extensión

A handwritten signature in blue ink, consisting of two slanted strokes forming a stylized 'H' or 'J' shape.

Extensión

A partir del año 2001, el equipo de gestión, redefine el concepto de "extensión" dentro de esta institución.

Las actividades de extensión se consideran espacios de aprendizaje para los alumnos. Forman parte del proceso didáctico como instancias de comprobación de los conocimientos construidos y a su vez se constituyen en puntos de partida para nuevos procesos formativos.

La extensión es así concebida como una acción curricular sistemática (parte significativa del proceso curricular superando compartimentos estancos) que parte de un aprendizaje que se hace no necesariamente dentro del aula y que amplía gradualmente la relación con el medio social generando una estructura curricular reconstructiva.

Por su modalización hacia la educación estética, la extensión a través de los Departamentos de Discursos Visuales y Musicales es vista como el rasgo distintivo del Colegio. Sin embargo, en la concepción sustentada, deben ser también significativas las actividades de extensión que producen otros campos de conocimiento exponiendo la producción áulica en diferentes espacios académicos.

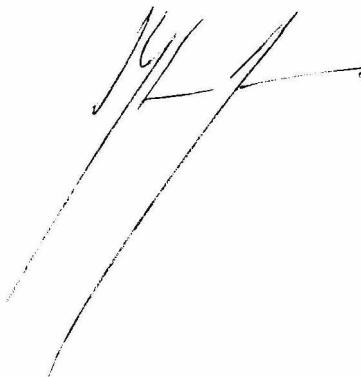
Los proyectos de extensión del Bachillerato han ido conformándose a partir del posicionamiento teórico con referencia al valor de las acciones comunicacionales que adoptó el Colegio en su proyecto institucional. La extensión es un instrumento para el desarrollo de la competencia comunicativa que se pretende lograr. Es por ello que, en función de los receptores y el ámbito donde se desenvuelva, podemos diferenciar las siguientes modalidades de extensión:

1. Instalación al interior del aula (audiciones y plenarios de trabajos en clase).
2. Instalación al interior de la comunidad institucional (audiciones y muestras en el Colegio).
3. Instalación al interior de la Comunidad Académica (audiciones y muestras en ámbitos académicos, viajes e intercambios educativos).
4. Instalación a la comunidad en general (audición y muestras en diferentes ámbitos de la ciudad y del interior, murales en edificios públicos, asistencia a audiciones radiales, participación en distintos eventos de la ciudad).

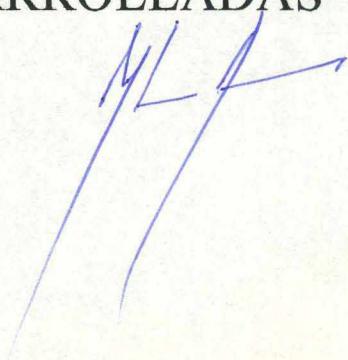
Las actividades de extensión llevadas a cabo durante esta gestión, han sido enunciadas en los Informes de Gestión 2001 -2004 y el Informe de Gestión 2004.

Cabe señalar como actividad novedosa la grabación de un CD de los alumnos de la Orquesta que demandó horas de esfuerzo, pero, fundamentalmente, tal como lo venimos sosteniendo, significó una nueva instancia de aprendizaje para los alumnos.

Estas actividades no podrían llevarse a cabo sin una estructura organizacional y contable que las acompañe, por lo que esta Dirección genera la intervención de otros actores como Regente de estudios, Jefes de disciplina, preceptores, personal contable, personal de maestranza, etc. Esta participación conjunta de diversos actores parte de la concepción (que sostiene esta gestión) que la articulación de las diferentes dimensiones institucionales de la escuela (administrativa, organizacional, pedagógica – didáctica y comunitaria) permite brindar una fuerza dinamizadora y sinérgica a la concreción de los proyectos.



4. LINEAS DE ACCION DESARROLLADAS

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "M. F.", is located in the bottom right corner of the page.

4. LINEAS DE ACCION DESARROLLADAS

El actual Director y su Equipo de Gestión han presentado ante el cuerpo docente, Consejo asesor y alumnos, Informes de Gestión que dan cuenta de lo planteado en todas las consideraciones anteriormente expresadas.

En los Informes se da cuenta de lo actuado en este tiempo y subyacen los marcos e ideología que los generan y nos identifican como gestión

Se adjuntan:

- Informe de gestión junio 2002
- Informe de gestión diciembre 2004

A handwritten signature consisting of several slanted, intersecting lines forming a stylized 'M' or 'F' shape, followed by a small '1' at the top right.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES
"Prof. Francisco A. De Santo"

Informe de Gestión Institucional 2001-2004

Equipo de Gestión

Director Lic. Marcelo Arturi
Vice directora Prof. Ana María Acevedo

Coordinadoras Académicas
Prof. Adriana D'Assaro
Lic. Susana Ramirez

Junio 2004

El Equipo de Gestión del Bachillerato de Bellas Artes delineará su informe referenciandolo a un conjunto de conceptualizaciones- que a modo de andamiaje- le otorgan significatividad, peculiaridad e intentan otorgar sentido y coherencia a las acciones llevadas a cabo.

El modelo de gestión académica que este equipo ha decidido desplegar se asienta sobre los conceptos de: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA-EXTENSIÓN-PROCESOS DE EVALUACIÓN; enmarcados en la concepción que entiende a la educación como un servicio público de calidad. En los párrafos que siguen se enunciarán las connotaciones particulares atribuidas por el equipo a estos conceptos como las acciones que, en consecuencia, se han impulsado o promovido en los distintos espacios institucionales.

Intervención pedagógica.

Este espacio exigió al equipo construir decisiones en diversos aspectos que intentaron facilitar la igualación del capital cultural de los alumnos, el trabajo con la heterogeneidad en el aula y la retención con calidad. En esta línea, el equipo de gestión decidió intervenir-en el sentido de mediar-en espacios institucionales habitualmente poco permeables.

La intervención se realizó con el objetivo de trabajar en la prevención, entendida como anticipación a situaciones de riesgo o de conflicto potencial.

Pruebas diagnósticas: Administración de Pruebas diagnósticas en diversas áreas a los alumnos ingresantes al 7º Año de EGB. La sistematización de la información total, construye indicadores de desempeño, y permite intervenir orientando al docente en el planteo de su desarrollo didáctico.

Apoyos Académicos: En el presente período se resignificó el espacio de apoyos. Nuestra propuesta apuntó hacia un trabajo más estructural, donde lo que se ponen en juego son las competencias, la construcción de conceptos y los procedimientos específicos de cada asignatura; no los contenidos específicos de un examen, una tarea o un emergente.

Durante el presente ciclo se elevó a las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación una propuesta de incorporación con carácter ad- honorem, de alumnos avanzados en la carrera de Letras para dictar clases de apoyo. Se está iniciando el proceso de selección de alumnos aspirantes a ingresar al sistema de Apoyos

Informes preventivos a los padres: Comunicación a las familias acerca de las asignaturas en riesgo de eximición, enviada al finalizar el segundo trimestre, con el ofrecimiento de acciones que tiendan a superar esta situación.

Informe en diciembre: como decisión institucional la Coordinación Académica convoca a los padres de los alumnos para que se notifiquen formalmente de las materias que los alumnos deben rendir y/o recuperar, dando cuenta de las características del sistema de evaluación y promoción como de los sistemas de consulta o apoyo que articula la institución en este período para los alumnos que lo necesitan.

Compromisos para la evaluación en las mesas de febrero- marzo: el equipo de gestión resolvió que los Profesores de 3º ciclo formalicen una propuesta de trabajo para organizar a los alumnos que deban recuperar o rendir examen en dicho turno

Sistema de consultas- febrero: esta gestión estableció que los ayudantes de Departamento y los profesores con horas rentadas para Apoyo articulen durante el mes de febrero horarios de consulta que pueden ser utilizados por los alumnos que deben rendir materias en el llamado de febrero-marzo. Se interviene así para brindar un servicio educativo antes inexistente.

Informes a los docentes de los alumnos en riesgo: el equipo de gestión ha decidido poner a disposición de los docentes un conjunto de informaciones referidas a los alumnos con riesgo potencial de promoción y permanencia, para que éstos puedan construir sus decisiones de calificación y/o promoción con una mirada más global o ampliada.

La decisión de intervenir pedagógicamente se extendió, también, a la adecuación de ciertas reglamentaciones generales que no resultaban flexibles para las particularidades curriculares de este Bachillerato. Surgen así las siguientes disposiciones:

Nómina de Disposiciones

Disposición 79/02

Referente al cambio de Régimen de cursada de Música de Cámara

Disposición 106/ 02

Referente a la solicitud de Cambios de Taller de Pintura, Grabado y Escultura, de Orientación en Ciclo Superior, de Instrumento y de Idioma.

Disposición 54/03

Referente a la implementación de diferentes modalidades de examen en el Ciclo Superior, en los Departamentos de Lenguas y Literatura, de Discursos Musicales, de Discursos Visuales y Orientación Magisterio

Disposición 55/03

Referente a la implementación de diferentes modalidades de examen en el 3º Ciclo de la E.G.B., en los Departamentos de Lenguas y Literatura, de Discursos Musicales y de Discursos Visuales

Expediente 2600-5633/03 Disposición de ingreso directo de alumnos de la Escuela Graduada "J.V.González" al Ciclo Básico del Bachillerato

Proyecto de Disposición

Referente a la situación académica y disciplinaria de las alumnas embarazadas, alumnas madres y alumnos padres.

Resolución 797

Referente a la Orientación Magisterio en sus especialidades Plástica y Música. Se logra el reconocimiento de los títulos que se otorguen a las promociones 2003, 2004 y 2005. Se mantiene la Orientación Magisterio advirtiendo de la no inclusión del título en el Nomenclador de Títulos de la Dirección de Educación de la Prov. De Buenos Aires a partir de la Promoción 2006.

Como otro aspecto de la intervención pedagógica, y a partir de los resultados parciales del proceso de revisión curricular, se decide habilitar un espacio de proyectos innovadores en diversas áreas.

Proyecto de Producción multimedial: anticipación experimental al desarrollo de una nueva orientación, no existente hoy en el Plan, que promueve el trabajo en conjunto de los alumnos de las especialidades Discursos Musicales y Discursos Visuales y de las orientaciones Códigos socializados y Códigos Experimentales.

Proyecto DMS (digitalización, mediatización y sinergia): proyecto que propone abrir un espacio de interdisciplinariedad dirigido a formar equipos de trabajo, conjugando contenidos de las diversas áreas de conocimiento en el colegio.

Materias optativas propedéuticas: se modificó el sentido de las materias optativas de 4º año, construyéndolas sobre un criterio propedéutico, en relación con los requerimientos de los cursos de ingreso y los primeros años de las Facultades, construyendo así un proyecto articulador en el interior mismo del currículo escolar.

Taller de Portugués: incorporación de un tercer idioma como oferta extracurricular, que devino en la incorporación curricular de una nueva materia optativa.

Como decisión de gestión, se propicia la participación de docentes y alumnos en eventos que puedan ser capitalizados como parte del proceso formativo.

Modelo de Naciones Unidas: presentación de alumnos de Ciclo Superior para la conformación de delegaciones en representación de países.

Olimpiadas matemáticas: presentación de los alumnos de 3º ciclo de la E.G.B. y Ciclo Superior a las olimpiadas matemáticas nacionales.

1º Jornadas Intercolegios sobre Atención Educativa a la Diversidad: Como miembro de la comisión organizadora, participando activamente en el proyecto, diseño y puesta en práctica y evaluación de la Jornada, destinada a Docentes y No-Docentes de los colegios dependientes de la UNLP.

Fue decisión de la gestión intervenir experimentando otras formas de organización y funcionamiento de equipos intermedios de gestión.

Horizontalización en el Departamento de Discursos Musicales: Planificación de un equipo de gestión departamental conformado por cuatro coordinadores de área, reemplazando la figura del Jefe de Departamento en la pirámide de gestión.

Mediación en el Departamento de Disciplina

Se resuelve instalar en el Departamento de Disciplina, como forma de intervención pedagógica en el plano de la resolución de conflictos, el desarrollo de un sistema de mediación.

Semana Institucional: En el marco de la semana de la primavera este equipo ha decidido otorgarle a la misma una impronta institucional particular. Se ha procurado involucrar a todos los actores, organizando una agenda de reuniones departamentales y/o con el equipo de gestión, y actividades académicas con destacados profesionales del ámbito educativo local destinadas a todos los docentes.

En el marco de estos procesos de intervención, se resolvió construir espacios de articulación y vinculación con otras Instituciones, que repercuten en la optimización de la formación académica de los alumnos.

Programa de cooperación educativa, tecnológica y emprenditorial italoargentina

En el año 2003 el Bachillerato de Bellas Artes ingresó al "Programa de cooperación educativa, tecnológica y emprenditorial italoargentina", formando parte del Proyecto "Puente interescolar italo argentino" coordinado por Acli/ EnAIP (Ente de Instrucción Profesional de la Asociación Cristiana Internacional de Trabajadores), y auspiciado por la República de Italia- Región Puglia, Prezidenza Giunta Regionale, por el Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de la Nación Argentina, por el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Exterior y Culto, y por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Esta participación significa la elaboración de un proyecto de intercambio pedagógico con el Istituto Statale d'arte Pino Pascali de la ciudad de Bari, Italia. Actualmente se está desarrollando la primer etapa del mismo.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- U.N.L.P.

Escuela de Lenguas Se ha realizado, durante el año 2003, un convenio con la Escuela de Lenguas, para que los alumnos de Bachillerato puedan rendir los exámenes de acreditación internacional en idiomas Inglés, obteniendo además, un descuento para los alumnos, docentes y no docentes de la Institución en el valor de la cuota.

Alianza Francesa :Se ha realizado, durante el año 2003, un acuerdo con las autoridades de la Alianza Francesa, para que nuestros alumnos puedan rendir los exámenes de acreditación internacional DELF y

DALF, pudiendo asistir en un período previo a la examinación a clases gratuitas de preparación en la mencionada Institución, con todos los beneficios de los alumnos regulares de la misma.

Facultad de Arquitectura y Urbanismo

Durante el año 2003 se estableció un acuerdo para que los alumnos de 4º año de Discursos Musicales y Discursos Visuales puedan realizar, a partir del año 2004, una pasantía semestral en cátedras de esa unidad académica, como una estrategia institucional de articulación con los estudios superiores. La integración de los alumnos aspirantes a la Pasantía se solicitó por nota al Decano de la Facultad, iniciándose a tal efecto el expediente 2400-00329/04. Los alumnos inscriptos están asistiendo a la cátedra Taller Vertical Historia de la Arquitectura I según el cronograma acordado. La Prof. Arq. Fabiana Carbonari, docente del Bachillerato y de la Facultad de Arquitectura, actúa como "puente" entre ambas instituciones, y tiene a su cargo el grupo de alumnos asistentes.

Universidad Nacional de Quilmes

Durante el año 2003, el Bachillerato de Bellas Artes fue convocado por esa universidad para que los alumnos de 4º año del Ciclo Superiora participaran en un concurso para la obtención de Becas de investigación de la Fundación Antorchas y de la UNQ. Los tres alumnos que se presentaron al concurso de antecedentes académicos y proyectos, fueron seleccionados y desarrollaron un trabajo de investigación tutelados por un docente de la UNQ, cumpliendo en concreto con un proceso de integración a la vida universitaria.

Durante el presente ciclo recibimos nuevamente la convocatoria, a la que se presentaron nueve alumnos, cuyos antecedentes y proyectos están siendo evaluados al día de la fecha.

Procesos de evaluación.

El Equipo de Gestión decide actuar para ratificar o rectificar los marcos teóricos del Proyecto Institucional, el Plan de Estudios 92 y marcos teóricos departamentales. Para ello se recurre a insumos provenientes de procesos de evaluación desarrollados en diferentes niveles institucionales.

Los insumos generados servirán, también, para construir acciones que optimicen los ámbitos que les dieron origen.

Revisión curricular

Durante el año 2002 el Bachillerato de Bellas Artes se abocó a la realización de un proceso de revisión curricular para evaluar el estado de situación del plan de estudios en vigencia. Para ello se tomó como objeto de análisis el marco teórico institucional y los encuadres departamentales, desde los cuales se planificaron acciones dirigidas a la revisión del proyecto curricular.

Los pasos del proceso llevados a cabo fueron los siguientes:

Elaboración de un documento para el encuadre teórico del plan de evaluación

Conformación de una Comisión de revisión curricular formada por el Director, las Coordinadoras Académicas y representantes de los Departamentos docentes. Reuniones periódicas con agenda predeterminada

Organización de una Jornada institucional con fines informativos y de debate

Evaluación del Rendimiento Escolar

Construcción de información institucional significativa para organizar indicadores que permitan facilitar el proceso de toma de decisiones:

Pruebas diagnósticas: en todas las asignaturas, a los alumnos de 7º año

Estadística del rendimiento escolar: en forma trimestral, en 3º ciclo de la E.G.B. y Ciclo Superior

Estadística de rendimiento en las mesas examinadoras: turnos de diciembre, febrero- marzo y previas

Evaluación del Imaginario Institucional

Fue decisión de este equipo relevar opiniones de diferentes actores institucionales con relación al Plan de Estudios, organización curricular, articulación de ciclos, materias optativas, y toda otra información pertinente que aportara al proceso de revisión curricular.

Encuestas a padres de 9º año: Relevamiento de opiniones acerca del tránsito escolar y sus características al culminar el 3º Ciclo.

Encuestas a padres de 4º año: Relevamiento de opiniones acerca de la experiencia escolar al finalizar el Bachillerato.

Charlas de evaluación con alumnos de 4º año: El equipo de gestión ha mantenido charlas con los alumnos de 4º año, promoviendo un espacio de evaluación de la experiencia escolar en todas sus instancias.

Encuestas a alumnos de 4º año sobre las optativas propedéuticas: relevamiento de opiniones acerca de estas asignaturas y su carácter propedéutico.

Extensión

A partir del año 2001 el Equipo de Gestión redefine el concepto de Extensión dentro de esta institución. Aquellas situaciones en las que la extensión está a cargo de los alumnos, no son meras muestras sino que se consideran espacios de aprendizaje. Forman parte del proceso didáctico como instancias de comprobación de los conocimientos construidos, y a su vez, se constituyen en puntos de partida para nuevos procesos formativos. La extensión es, también, el instrumento ideal de la competencia comunicativa que se pretende lograr en los alumnos.

Proyecto de Teatro: espacio extracurricular opcional para los alumnos de 3º ciclo de la E.G.B. y del Ciclo Superior. En el mismo se encuentran integradamente en un proyecto común el Taller de Actuación, el Taller de Escenografía y el Taller de Lengua, que concluye en una puesta en escena de una obra teatral, que se muestra en diferentes ámbitos de la ciudad y del interior.

Orquesta Estudio del Bachillerato de Bellas Artes: es un espacio curricular del Departamento de Discursos Musicales en el que se desarrollan competencias musicales de concertación, y que además cumple con un variado y extenso programa de presentaciones en diferentes ámbitos de la ciudad y del interior, de carácter didáctico, recreativo y cultural. Como parte de la difusión musical de la Orquesta, se está realizando un CD (en proceso de edición)

Cátedra de Pintura mural: es un espacio curricular del Departamento de Discursos Visuales en el que se realizan experiencias de extensión a la comunidad, concretando realizaciones muralísticas en Instituciones de la ciudad que lo han solicitado. Actualmente se está desarrollando un proyecto para el centro cultural Leopoldo Marechal.

Transferencia

Asociando el concepto de extensión al de transferencia, esta gestión redefinió este vínculo de forma tal que la transferencia permita mostrar a los docentes como investigadores de su práctica áulica. La extensión-transferencia será el instrumento para la instalación en la comunidad de nuevos paradigmas educativos y estéticos.

Publicación: "BACHILLERATO DE BELLAS ARTES. IDEAS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN", libro en el que se recopila el Proyecto Institucional, el Plan 92, los Marcos teóricos departamentales y proyectos de implementación. Procura dar a conocer el trabajo de los docentes de la Institución como reflejo de un estado permanente de innovación, experimentación y reflexión que caracteriza la vida institucional del Colegio.

XV Encuentro de Rectores- Directores de Escuelas Pre- universitarias: asistencia del Equipo de Gestión en la ciudad de San Luis, con la presentación de trabajos sobre las temáticas del encuentro (publicados en el libro Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación")

XV Encuentro de Escuelas Universitarias- San Luis: asistencia de docentes de la Institución, con la presentación de trabajos (publicados en el libro Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación")

Protocolo de los colegios del sistema pre universitario de la Universidades Nacionales: Como resultado de una propuesta presentada por este Bachillerato, en el marco del Encuentro de Rectores de San Luis, se acuerda formalizar información institucional de las instituciones participantes en un formato único, publicado en un sitio web. www.mb.unc.edu.ar/preuniversitarias

Asistencia al Programa radial “Educación al rojo”- Radio Universidad: con una frecuencia mensual, durante el año 2003 el Equipo de gestión y los diferentes Departamentos docentes han expuesto públicamente proyectos y experiencias institucionales.

Encuentros de investigación en arte y diseño – EniAD: organización del 2º, 3º y 4º encuentro, conjuntamente con la Facultad de Bellas Artes. Participación de docentes del Bachillerato en la presentación de experiencias de innovación pedagógica en educación estética.

Expo Universidad: participación del Bachillerato a través de muestras y audiciones de alumnos y docentes de los Departamentos de Discursos Musicales y Discursos Visuales, y de disertaciones de docentes de la Institución

Curso de Física para graduados y docentes: el Departamento de Ciencias Exactas y Experimentales implementó un curso de Física para docentes y graduados, con el objetivo de difundir las experiencias de implementación de enfoques pedagógico-didácticos de ese departamento.

Proyecto de Iniciación musical: curso gratuito de iniciación en piano y violín para la comunidad del Bachillerato (docentes, no docentes y familiares)

Programa de extensión a la comunidad: realizado con la Dirección de Cultura de la Municipalidad de La Plata y con la Casa de Cultura de la Universidad, asistiendo a comedores municipales y escuelas con la Orquesta Estudio y grupos de alumnos y docentes de Discursos Musicales, con la idea de ofrecer conciertos didácticos y recreativos. En el marco del mismo programa, realización de muestras del Departamento de Discursos Visuales en el Pasaje Dardo Rocha.

Encuentro con alumnos y docentes de I.D.A.N.I.: experiencia de integración de alumnos discapacitados de I.D.A.N.I. en clases de Discursos Musicales.

Por último, deseamos destacar que todas estas actividades de Extensión se diseñan en el marco de un aporte cultural para la comunidad, ya que, como escuela pública, su gratuidad es posible gracias a la contribución de la ciudadanía en general.

Problema de infraestructura edilicia.

La necesidad imperiosa de contar con un edificio acorde a una institución educativa de ésta naturaleza no a sido resuelta.

Las problemáticas que resultan de esta limitación son importantes y de difícil gestión.

La dificultad de funcionar en dos edificios genera severos problemas de mantenimiento y principalmente de seguridad para los alumnos.

El alto grado de especificidad del Bachillerato, en cuanto a talleres y aulas especializadas, hace aún más compleja la resolución del problema.

Los intentos reiterados de esta gestión para encontrar respuestas han sido infructuosos.

Aún habiendo solucionado problemas acuciantes como el de una salida de emergencia, luces de emergencia, arreglo de aparatos e infraestructura que resultaba peligrosa para los alumnos, persiste la falta de adecuación del edificio de acuerdo a las particularidades de esta institución educativa.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES
"Prof. Francisco A. De Santo"

Informe de Gestión Institucional 2004

Equipo de Gestión

Director Lic. Marcelo Arturi
Vice directora Prof. Ana María Acevedo

Coordinadoras Académicas
Prof. Adriana D'Assaro
Lic. Susana Ramirez

diciembre 2004

El Equipo de Gestión del Bachillerato de Bellas Artes, continuará, en su segundo informe del año, haciendo referencia a los conceptos de INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA-EXTENSIÓN y PROCESOS DE EVALUACIÓN que enmarcan las acciones llevadas a cabo.

Intervención pedagógica

Este espacio exigió al equipo construir decisiones en diversos aspectos que intentaron facilitar la igualación del capital cultural de los alumnos, el trabajo con la heterogeneidad en el aula y la retención con calidad. En esta línea, el equipo de gestión decidió intervenir-en el sentido de mediar-en espacios institucionales habitualmente poco permeables.

La intervención se realizó con el objetivo de trabajar en la prevención, entendida como anticipación a situaciones de riesgo o de conflicto potencial.

Pruebas diagnósticas: Administración de Pruebas diagnósticas en diversas áreas a los alumnos ingresantes al 7º Año de EGB. La sistematización de la información total, construye indicadores de desempeño, y permite intervenir orientando al docente en el planteo de su desarrollo didáctico.

Apoyos Académicos: Se continuó trabajando en la línea enunciada anteriormente; es decir intentando que este espacio sirva a los alumnos para trabajar con sus déficit de las competencias requeridas por cada disciplina.

Informes preventivos a los padres: Se ha continuado con la serie de acercamientos institucionales a las familias de los alumnos con materias en riesgo de eximición (al finalizar el segundo trimestre), y posteriormente antes del inicio de recuperatorios y/o Mesas de examen (tanto de Diciembre como Febrero-Marzo).

Sistema de consultas- febrero: esta gestión estableció que los ayudantes de Departamento y los profesores con horas rentadas para Apoyo articulen durante el mes de febrero horarios de consulta que pueden ser utilizados por los alumnos que deben rendir materias en el llamado de febrero-marzo. Se interviene así para brindar un servicio educativo antes inexistente.

También fue decisión de la gestión intervenir experimentando otras formas de organización y funcionamiento de equipos intermedios de gestión.

Comisiones de trabajo: con el objetivo de crear ámbitos de participación en la toma de decisiones se crearon dos comisiones de trabajo cuya función fue asesorar a la Dirección sobre situaciones que históricamente han generado diversidad de opiniones en la comunidad del colegio. Fueron creadas dos comisiones: una de ellas, conformada por representantes docentes, alumnos, graduados y no docentes trató cuestiones organizativas de la Semana de la primavera, que desde estos últimos años, ha adquirido el carácter de semana institucional, con actividades programadas por todos los claustros. La otra, constituida por representantes docentes y no docentes está trabajando sobre cuestiones referidas a la asistencia y justificación de faltas de profesores.

1

En el marco de estos procesos de intervención, se resolvió construir espacios de articulación y vinculación con otras Instituciones, que repercuten en la optimización de la formación académica de los alumnos.

Orientación Magisterio

Con el fin de encontrar una solución a la problemática de Magisterio por la que, en función de la Ley Federal de Educación, la Provincia de Buenos Aires dificulta la habilitación de los Títulos de los alumnos que han elegido la Orientación Magisterio, durante el ciclo 2004 se conforma una Comisión integrada por representantes de la Universidad Nacional de La Plata y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (Dirección de Enseñanza Artística) La misma trabaja en

lograr una articulación para que los egresados de la Orientación Magisterio del Bachillerato de Bellas Artes puedan cursar en los Instituto Superiores de Formación Artística de la Provincia de Buenos Aires un año y un cuatrimestre, obteniendo así el título de Profesor en Artes Visuales o Música para nivel inicial y E.G.B. I y II.

Los integrantes de la Comisión, en representación de la Universidad, son: Julia Sannuto, Lidia Blake, Ana Jorajuria y Carlos Alberto Piccone.

Por la Dirección de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires, son Marcela Mardones, Rosario Larregui, Liliana Furman y Carlos Gonzalez Cruz.

Programa de cooperación educativa, tecnológica y emprenditorial italoargentina

En el marco del Proyecto "Puente interescolar italo argentino" perteneciente al "Programa de cooperación educativa, tecnológica y emprenditorial italoargentina", del cual forma parte el Bachillerato, se desarrolló, durante el año 2004, la primera etapa del proyecto. La misma consistió en el estudio de la influencia italianizante en la arquitectura platense, situando especialmente el análisis y posterior diagnóstico en el Pasaje Dardo Rocha.

En el mes de noviembre se realizó en el Círculo Italiano una muestra y conferencia de la producción realizada, titulada "Arquitectura italiana en la ciudad de La Plata: la Estación 19 de noviembre, hoy Pasaje Dardo Rocha". A la misma asistieron representantes de las organizaciones italianas auspiciantes, quienes renovaron el compromiso asumido con la Universidad Nacional de La Plata con referencia al objetivo de cooperación e intercambio del programa.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- U.N.L.P.

Durante el presente ciclo se realizó un acuerdo con el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, para la incorporación en el Bachillerato, con carácter ad-honorem, de alumnos avanzados en la carrera de Letras, para dictar clases de apoyo para alumnos con problemas de rendimiento en tercer ciclo de la E.G.B. y 1º año del Ciclo Superior.

Los alumnos- docentes deben presentar un proyecto y currículo, y son seleccionados por una comisión formada por representantes de los Departamentos de Letras de ambas Instituciones.

Este proyecto permite, por un lado, optimizar el sistema de apoyos académicos, y, a los alumnos de la Facultad de Humanidades, iniciarse en la práctica docente.

Facultad de Arquitectura y Urbanismo

Pasantías:

Como parte del proyecto de articulación con los estudios superiores, durante el año 2003 se realizó un acuerdo con la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, para la realización de pasantías por parte de nuestros alumnos en esa Unidad Académica. Las mismas tiene por objetivo introducir a los alumnos en la dinámica de la vida universitaria, y permitirles tomar decisiones acerca de la futura carrera.

Se llevó a cabo con un grupo de once alumnos (incluido un alumno de la especialidad Discursos Musicales) que concurrieron durante un cuatrimestre a clases teórico- prácticas del Taller Vertical Historia de la Arquitectura I.

Curso de Ingreso:

La Facultad de Arquitectura y Urbanismo ofreció a los Colegios que participaron del Proyecto de Pasantías, la posibilidad de que los aspirantes a ingresar a la carrera de Arquitectura realizaran, durante el mes de noviembre- febrero, el curso de ingreso a la carrera, en forma virtual. Dos alumnos de nuestro Colegio se inscribieron y ya cumplieron con 3 módulos de los cuatro proyectados a tal efecto.

Universidad Nacional de Quilmes

En virtud de la convocatoria que anualmente nos hace la Universidad de Quilmes, para que los alumnos de 4º año del Ciclo Superior participen en el concurso para la obtención de Becas de investigación auspiciadas por la Fundación Antorchas y la UNQ, durante el presente ciclo se

presentaron nueve alumnos, cuyos antecedentes y proyectos fueron evaluados, obteniendo la Beca un grupo de ellos.

Este proyecto forma parte de las acciones emprendidas para fortalecer los procesos de articulación con los estudios superiores. En este caso, específicamente referidos a desarrollar competencias vinculadas a la investigación.

.....

Procesos de evaluación

Revisión curricular

A partir de los resultados parciales del proceso de revisión curricular, se decide habilitar un espacio de cambios curriculares de carácter experimental y proyectos innovadores en diversas áreas.

Reestructuración de la asignatura Lengua y Literatura en el tercer ciclo de la E.G.B-

Al realizarse una revisión crítica de la práctica docente en el Departamento de Lenguas y Literatura, en relación con el fundamento teórico elaborado, surgió la necesidad de hacer hincapié en algunos aspectos disciplinares. Por ello se propició la elaboración de un proyecto que contemplara una mejor distribución de los contenidos en las asignaturas del área, en el tercer ciclo de la EGB. De este modo, se propusieron dos asignaturas, "Lengua y producción de textos" y "Literatura", consideradas ambas como materias autónomas, cada una de ellas con su especificidad. Para la reelaboración de los Proyectos/ Programa, se seleccionaron dos ejes de fundamentación: "Desde el texto hacia la reflexión y la producción lingüísticas" , para la materia "Lengua", y el de "Introducción a los estudios literarios" para "Literatura".

El curso elegido para ensayar esta experiencia fue 7º año.

Materias optativas propedéuticas

Conocimiento, creación, investigación: los caminos del arte y de la ciencia:

Se creó un espacio curricular destinado al desarrollo de metodologías de investigación y producción. El objetivo de la materia es que los alumnos construyan un proyecto de investigación sobre temas de interés, que puedan desarrollarlo atendiendo a los distintos pasos de una investigación científica, que puedan formular hipótesis sobre un vasto campo de saberes referidos a la ciencia y el arte, adoptando las metodologías propias de los estudios superiores.

Por lo arriba enunciado, esta materia tiene carácter propedéutico, y se implementará en el año 2005 en forma experimental como materia optativa para 4º año, con vistas a evaluar su incorporación a la currícula en el espacio de las materias obligatorias generales

Taller de Portugués – Lengua y Cultura:

Partiendo de la experiencia de la incorporación de este idioma como oferta extracurricular, se extendió el proyecto al ámbito de las materias optativas, específicamente al nivel de optativas propedéuticas para 4º año. Se continúa con la experiencia para evaluar la futura incorporación del portugués como tercer idioma.

Lengua y cultura latinas:

Es una materia propedéutica del Departamento de Lenguas y Literatura, para las carreras de Derecho y Humanidades. Asimismo constituye una base para el estudio de idiomas y permite revisar los contenidos de la gramática del español y otros, con orientación a la Filología. Esta asignatura está fundamentada en el enfoque comunicacional del Departamento que concibe a la lengua como un medio de acceso a la cultura. Su incorporación surge del análisis de los intereses y necesidades de los alumnos.

Evaluación del Rendimiento Escolar

Construcción de información institucional significativa para organizar indicadores que permitan facilitar el proceso de toma de decisiones, en niveles curriculares, departamentales y áulicos:

Pruebas diagnósticas: en todas las asignaturas, a los alumnos de 7º año

Estadística del rendimiento escolar: en forma trimestral, en 3º ciclo de la E.G.B. y Ciclo Superior

Estadística de rendimiento en las mesas examinadoras: turnos de diciembre, febrero- marzo y previas

Poseer información sistematizada, de acuerdo a las necesidades propias de la gestión, permitió construir otros indicadores-en este caso solicitados por la Prosecretaría Académica- con rapidez. Asimismo favoreció la organización de acciones futuras que permitan contar con estos insumos en forma permanente y actualizada.

Construcción de datos estadísticos específicos: se trabajó en la construcción de datos estadísticos sobre la matrícula del Bachillerato desde el año 1996 a la fecha: indicadores por ciclo, año, área. Conceptos de Repitencia, abandono, ingresos, egresos, riesgo, etc.

Extensión

Las acciones desarrolladas durante el año 2004 están sostenidas por la concepción de Extensión enunciada en informes anteriores.

Esta se concibe dentro del proceso didáctico como una instancia de comprobación de los conocimientos construidos, y a su vez, se constituye en punto de partida para nuevos procesos formativos. La extensión es, también, el instrumento ideal de la competencia comunicativa que se pretende lograr en los alumnos.

Orquesta Estudio del Bachillerato de Bellas Artes

La Orquesta ha cumplido con un variado y extenso programa de presentaciones en diferentes ámbitos:

- Ciudad 25 de Mayo- Provincia de Buenos Aires
- Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería "María Cruz y Manuel L. Inchausti" (70º aniversario)
- Concierto en el "Hogar Marín"- La Plata
- Actuación en la Expo Universidad
- Audiciones didácticas en la E.G.B. nº 62, en el jardín nº 938, en el Jardín del Colegio Normal nº 1
- Centro Cultural Malvinas- Escuela de Lenguas (colación de grado)
- Ensamble de cuerdas de la E.G.B.- Escuela Anexa (colación de grado)
- Concierto de fin de año y presentación del CD- Sala Arte Paradiso- La Plata

Cátedra de Pintura mural:

Como una de las experiencias de extensión del Colegio, la cátedra realizó dos murales recientemente terminados, a cargo de los alumnos de 3º año de la Especialidad Discursos Visuales, en el Centro cultural Leopoldo Marechal, ubicado en la calle 2 entre 61 y 62.

Español para alumnos extranjeros

Anualmente se reciben alumnos extranjeros que asisten a las clases que componen la currícula institucional. En el presente año y como propuesta del Departamento de Lenguas y Literatura se ha previsto la realización de clases de español-con carga horaria extracurricular-para estos alumnos, con el objetivo de incrementar el nivel de español del alumno extranjero, y así lograr la optimización de su asistencia al colegio.

Participación de docentes del Bachillerato como miembros del Jurado en el Certamen organizado por el Parque Ecológico Municipal

En virtud del reconocimiento de la formación de nuestros docentes, son convocados habitualmente por instituciones públicas o privadas para tareas de evaluación y/o certificación de producciones.

Muestra de la CODESI

En el marco de los festejos por el aniversario de la Ciudad de La Plata, la Comisión del Sitio-CODESI – organizó una muestra de Proyectos pedagógicos destinados a la preservación del patrimonio urbanístico de la ciudad. En ella participaron alumnos de la Orientación Códigos Socializados.

Transferencia

La transferencia, dentro del concepto de extensión, ha seguido siendo, en las acciones enunciadas a continuación, un espacio de instalación de nuevos paradigmas educativos y estéticos en la comunidad académica.

Proyecto editorial

En el marco del Proyecto editorial del Bachillerato, en el cual se procura dar a conocer el trabajo de los docentes de la Institución como reflejo de un estado permanente de innovación, experimentación y reflexión que caracteriza la vida institucional del Colegio, durante el presente año se realizaron dos publicaciones:

"BACHILLERATO DE BELLAS ARTES. IDEAS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN", libro en el que se recopila el Proyecto Institucional, el Plan 92, los Marcos teóricos departamentales y proyectos de implementación.

"ORQUESTA ESTUDIO DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES", CD en el que se recopilan obras musicales ejecutadas por la Orquesta. Este trabajo cumple con las funciones de extensión a la comunidad como aporte cultural, y de transferencia de metodologías del trabajo escolar en la producción del discurso musical.

XVI Encuentro de Rectores- Directores de Escuelas Pre universitarias y XVI Encuentro de Escuelas Universitarias en Mar del Plata

Asistencia del Director del Bachillerato al Encuentro de Rectores, y concurrencia de docentes de los distintos Departamentos, con la presentación de trabajos sobre las temáticas del encuentro, que a continuación se enumeran:

"Diseño curricular y metodología didáctica para un curso especial de Matemática"- Caraballo- Dapoto-González- Durán- Parker- Barranquero

"La intervención como una instancia subjetivante"- Barlatay- Barguilla

"Las representaciones sociales y la historia individual"- Mendi- Barrios

"La clase de habilidades múltiples" Davobe

"Reestructuración de la asignatura Lengua y Literatura en el Bachillerato de Bellas Artes de la U.N.L.P." Dellarciprete- Teichman- Tiberi- Escudier- Piatti- Torres

"Marginalidad en la Edad Media" Acevedo- Aguirre- Lanciotti- Seguí- Yordaz

"La resistencia de los grupos subalternos"- Acevedo- Aguirre- Lanciotti- Seguí- Yordaz

"Lógica de los Discursos: una experiencia en el Bachillerato de Bellas Artes" Arca

"Intuición y técnicas extendidas en el estudio de la Flauta"
Fiore

"Una experiencia áulica en la enseñanza del lenguaje visual" Martínez- Miquelarena- Ordoqui- Ramírez

"Química de la conservación de los alimentos" Avila- Canestro

"Música y tecnología" Fiore

III Congreso Internacional de Educación Artística

Asistencia al Congreso realizado en la ciudad de Córdoba, durante el mes de noviembre, por parte del Departamento de Discursos Visuales, con la presentación de ponencias.

Vinculación con la Universidad Nacional de Santa Fe

En el marco de un Proyecto de Investigación de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Nacional de Santa Fe, sobre la vinculación entre proyectos educativos y proyectos arquitectónicos, un grupo de investigadores se acercó al Bachillerato, incluyéndolo en su investigación. Una de las Coordinadoras Académicas presentó el Proyecto Institucional del Bachillerato en la ciudad de Santa Fe, en un curso para alumnos de la carrera de Arquitectura y de Ciencias de la Educación de Santa Fe y Entre Ríos, referido al tema de la investigación. El encuentro concluyó con el intercambio de producción bibliográfica.

El material entregado por el Bachillerato fue incorporado a la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de Entre Ríos, siendo recomendado a alumnos y docentes como material de consulta.

Proyecto "Apoyo al último año del nivel medio/ polimodal para la articulación con el nivel superior

Con el objetivo de ofrecer capacitación extracurricular a alumnos del último año del nivel medio/ polimodal en contenidos que faciliten el tránsito hacia el nivel de educación superior, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires convocaron a la Universidad, y a través de ella, a los Colegios del Sistema preuniversitario, a participar aportando docentes para coordinar y dictar los cursos. El Bachillerato intervino en el Proyecto a través de la designación, en el área de Lengua, de la Prof. María Alejandra Escudier como Coordinadora, y de los Prof. Amodeo, Camiletti, Niemela, Teichmann, Addiechchi, Dellarciprete, Farías, Iribar, Ruiz y Tiberi. En el área de Matemática participaron los Prof. Mange y Bianchi. Esta significativa participación está enmarcada en la relevancia que el Proyecto Institucional le otorga a la articulación y la transferencia.

Expo Universidad

En el marco de la Exposición anual realizada por la Universidad, el Bachillerato participó de las actividades realizadas, con la presentación de:

- Orquesta Estudio del Bachillerato
- Coro
- Grupos de Fundamentos Musicales y Composición musical
- Muestra de producciones visuales tridimensionales

Proyecto de Iniciación musical

Se realizaron cursos gratuitos de iniciación en piano y violín para la comunidad del Bachillerato (docentes, no docentes y familiares)

Presentación de Proyectos para transferencia

Como respuesta a la solicitud de la Prosecretaría Académica se presentaron trabajos de los diferentes Departamentos para su evaluación y posible incorporación en la instancia de Transferencia a la Jurisdicción provincial:

Desde el Equipo de Gestión:

"La articulación hacia estudios superiores concebida como sistema"

"El Ciclo Básico de Formación Estética en el Bachillerato de Bellas Artes. Un espacio de formación propedéutica"

"Retención en la E.G.B.- Su vinculación con la modalización"

"El concepto de inclusividad como articulador de políticas académicas"

Desde el Departamento de Lenguas y Literatura:

"Reestructuración de la asignatura Lengua y Literatura en el 3º ciclo de la E.G.B."

"Proyectos de escritura para Ciclo Superior"

"Inglés en niveles. Agrupamiento por curso y nivel de desarrollo de la habilidad en la adquisición de una lengua extranjera"

Departamento de Discursos Visuales

"Marco conceptual. Estructura curricular"

"Análisis de los discursos visuales"

"Taller de producción visual"

Departamento de Ciencias Exactas y Experimentales

"Construcción del mundo físico a través de experiencias"

"Taller de Física"

"Diseño curricular y metodología didáctica para un curso especial de Matemática"

"La inserción formal de la educación sexual en la escuela"

"Microscopía"

"Proyecto para el área de Química"

Departamento de Ciencias Sociales

"Leer, escribir y hablar en Historia"

"Psicología"

"Filosofía"

"Seminario de Estética"

"Formación ética y ciudadana"

"Proyecto de Lógica de los Discursos"

Departamento de Discursos Gestuales

"Lenguaje corporal como eje discursivo"

"Sensopercepción"

"Juego dramático"

"Expresión corporal"

"Articulación de los diferentes lenguajes artísticos (literario, musical, visual, gestual). Experiencia teatral en el Bachillerato de Bellas Artes"

Departamento de Discursos Musicales

"Análisis de los discursos musicales: un nuevo enfoque"

Proyectos 2005

1 - Ley Federal de Educación

Se delinearán acciones que tiendan a optimizar lo prescripto por la Ley Federal de Educación, construyendo alternativas superadoras de los presupuestos enunciados en ella.

2 - Revisión curricular

En el marco del Proceso de Evaluación Institucional, se han planificado algunos proyectos, que, a modo de experiencia, podrán brindar los insumos necesarios para continuar con la revisión curricular:

Proyecto de Producción multimedial: se proyecta realizar en el 2005 experiencias de anticipación experimental al desarrollo de una nueva orientación, no existente hoy en el Plan, que promueve el trabajo en conjunto de los alumnos de las especialidades Discursos Musicales y Discursos Visuales y de las orientaciones Códigos socializados y Códigos Experimentales.

Articulación de la Orientación Magisterio

El Proyecto de articulación en marcha, a través del trabajo que está realizando la Comisión de estudio del tema (ya informado previamente),

Implicará probablemente ajustes en la estructura de contenidos de la Orientación. Se prevé para el próximo año trabajar en las modificaciones pertinentes, para generar un adecuado trayecto curricular entre los espacios educativos correspondientes al Bachillerato y a los Institutos que articularían con él.

Se propondrán cambios de enfoque en algunas materias de Discursos Musicales en función de las necesidades formativas de los alumnos de la Orientación, se solicitará el dictado de la materia Educación vocal, o en su defecto una adecuación de la materia Práctica coral para los alumnos de Magisterio.

También se extenderán las observaciones y prácticas docentes al Ciclo Básico del Bachillerato y a la Escuela Graduada Joaquín V. González. Finalmente se propondrá trabajar en el Espacio de la práctica docente en el área de instrumento.

Seguimiento y evaluación de la asignatura Lengua y Literatura en el tercer ciclo de la E.G.B-

Seguimiento del proyecto que contemplará una mejor distribución de los contenidos en las asignaturas del área, en el tercer ciclo de la EGB. El curso elegido para ensayar esta experiencia fue 7º año.

Materias optativas propedéuticas:

Conocimiento, creación, investigación: los caminos del arte y de la ciencia:

Esta materia tiene carácter propedéutico, y se implementará en el año 2005 en forma experimental como materia optativa para 4º año, con vistas a evaluar su incorporación a la currícula en el espacio de las materias obligatorias generales. Se prevé un seguimiento de resultados

Idioma Portugués

Se observarán y evaluarán los logros obtenidos por el Taller extracurricular de Portugués y por la materia optativa Taller de Portugués: lengua y cultura, como insumos para la decisión de incorporar el portugués como tercer idioma obligatorio en la currícula del Bachillerato.

3 - Ciclo Básico de Formación Estética

A partir del año 2003 se aprobó el ingreso directo de alumnos de la Escuela Graduada al Ciclo Básico. La buena recepción que ha tenido el sistema por parte de los alumnos de esa Institución, hace que en la actualidad los mismos ocupen las vacantes correspondientes a una división completa. Con la intención de conservar la heterogeneidad en la matrícula, situación que permite al Bachillerato demostrar los supuestos sobre la educación estética enunciados en el Proyecto Institucional, se propone incrementar las vacantes en una cantidad de 30 lugares, manteniendo la proporción entre las dos especialidades.

4 – Problemas de infraestructura edilicia

La necesidad imperiosa de contar con un edificio acorde a una institución educativa de ésta naturaleza no ha sido resuelta.

Las problemáticas que resultan de esta limitación son importantes y de difícil gestión.

La dificultad de funcionar en dos edificios genera severos problemas de mantenimiento y principalmente de seguridad para los alumnos.

El alto grado de especificidad del Bachillerato, en cuanto a talleres y aulas especializadas, hace aún más compleja la resolución del problema.

Aún habiendo solucionado problemas acuciantes como el de una salida de emergencia, luces de emergencia, arreglo de aparatos e infraestructura que resultaba peligrosa para los alumnos, persiste la falta de adecuación del edificio a las particularidades de esta institución educativa.

Existe en este momento una propuesta de construir un edificio nuevo para el Bachillerato, para lo cual durante el año 2005 se seguirá colaborando con el aporte de las necesidades de infraestructura como insumo para la definición del proyecto.

5 - Gabinete de informática

Se proyecta para el próximo año ampliar el equipamiento informático, con el objetivo de posibilitar la existencia de un ámbito apropiado para el desarrollo de los proyectos curriculares que requieran de esta tecnología, tanto en el campo de las materias generales como en el de las especialidades.

6 - Proyecto editorial

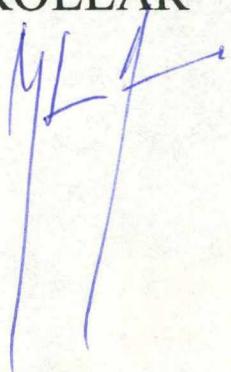
En el marco de la transferencia, se realizará una nueva publicación de los trabajos de investigación y experiencias de los docentes del Bachillerato, concretando así uno de los objetivos fundacionales de la U.N.L.P.

Asimismo se proyecta realizar una publicación con producciones de los alumnos en distintas asignaturas.

7 - Proyecto para alumnos extranjeros

Se propone sistematizar, realizando convenios con las Instituciones que lo solicitan, una propuesta integral para la recepción en el Bachillerato, de los alumnos extranjeros que se acercan a la ciudad de La Plata como parte de los programas de intercambio.

5. LINEAS DE ACCION A DESARROLLAR

A handwritten signature in blue ink, consisting of stylized letters that appear to begin with 'ML' followed by other less distinct strokes.

5. LINEAS DE ACCION A DESARROLLAR

Sr Presidente a continuación las acciones académicas y de gestión a desarrollar hasta mayo de 2007

1. NUEVO ALUMNO: Atender al gran desafío de la educación hoy: el cambio cultural que se ha producido en el nuevo perfil de alumno que ingresa al Bachillerato y que nos pone frente a la necesidad de atender a la diversidad con diversidad metodológica. Resulta necesario desarrollar investigación sobre el tema
2. DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION: Crear en el ámbito del Bachillerato de Bellas Artes un Departamento de Investigación que organice y promueva al docente investigador del sistema preuniversitario
3. PARTICIPACION: CONSEJO ACADEMICO: Lo dispuesto últimamente con respecto a la elección de los Directores de los Colegios (ord. 270), al restarle atribuciones a la Presidencia de la Universidad y otorgar intervención a partir del voto al cuerpo docente, plantea una situación que resulta ambigua: los Colegios quedamos a mitad de camino entre ser dependencias de la Presidencia o verdaderas Unidades Académicas con voz y voto de los claustros docente, graduado y alumnos. Por lo tanto quisiera proponer para mi gestión, en caso de ser elegido, un cambio radical y, ahora sí, verdaderamente democrático en el gobierno del Bachillerato de Bellas Artes a través de la constitución de un Consejo Académico con representantes de los tres claustros y con funciones equivalentes a sus similares de las Unidades Académicas de nuestra Universidad. De poder llevar adelante esta iniciativa, aunque en un principio transite por el terreno de la experimentación, tendremos un proceso verdaderamente participativo de toda la comunidad educativa y una profunda innovación en gestión.
4. EVALUACION INSTITUCIONAL Y NUEVO PLAN: Se llevará a cabo una Evaluación Institucional, una autoevaluación precisamente, que con los insumos generados a través de la consulta con todos los actores institucionales, derivará en la propuesta de un Nuevo Plan de Estudios o la rectificación del vigente. Tal como se estableció en el capítulo dedicado a Modelo de Gestión, el trabajo de diseño del Nuevo Plan será construido y dialogado con todos los miembros del Colegio. Al respecto de un nuevo diseño para la curricula del Bachillerato quisiera resaltar que la posibilidad que tienen nuestras instituciones educativas de construir su propio proyecto curricular permite responder a las necesidades de los grupos sociales en forma más ajustada y estar acorde con los avances en los paradigmas culturales y los modelos pedagógicos más actualizados. En este sentido las instituciones escolares proporcionan la legitimación social del conocimiento, cuya posesión permite a los individuos su participación en los procesos culturales –vistos estos como una serie de acciones políticas , sociales y económicas- de la sociedad. Lo que se aprende en la escuela dará oportunidades de desarrollarse como personas -de calidad variables- pero es determinante a la hora de insertarse en la estructura social en la cual tendrá que desenvolverse. De esto se desprende la gravitación que los proyectos curriculares institucionales tienen para las personas y la responsabilidad que conlleva su elaboración Sin abandonar los principios básicos que le dieron vida al Plan de estudios 92 a saber: “Generar un Plan de estudios que tome a la enseñanza de la producción estética como resultado de un proceso guiado para articular los lenguajes” “Redefinir la enseñanza estética a la luz de las teorías educacionales contemporáneas” “El arte, los lenguajes artísticos, son factibles de ser enseñados.” Respetando estos principios, decíamos, se tomará la iniciativa de proponer un nuevo Plan que repare las falencias del anterior.

VER ANEXO 5: Programa de Evaluación Institucional.

5. CICLO PRE BASICO: Se implementará un Ciclo Prebásico con carácter experimental y en el marco de un programa de extensión a la comunidad de este Bachillerato, para alumnos con edades entre seis

y nueve años para investigar sobre el desarrollo de competencias tempranas en las especialidades artísticas.

6. INTERVENCION PEDAGOGICA EN TODOS LOS CAMPOS: Esta Dirección y su equipo de gestión entienden a la gestión educativa como esencialmente proyectiva hacia un mejoramiento constante de la enseñanza y, para que toda la institución marche hacia este objetivo, el perfil, la actitud y el instrumento más idóneo es la intervención pedagógica sistemática en todos los campos de la institución que necesiten de ello.
7. PREVENCION DE FRACASOS / SEGUIMIENTOS: Continuar con el minucioso trabajo de seguimientos personalizados que tan buenos resultados ha generado en cuanto a retención, contención y calidad educativa.
8. REINCENTIVAR LA EXTENSION: Resulta necesario recuperar el impulso en la producción de nuestros alumnos puesta en función comunicativa. Necesitamos utilizar este medio como proceso de reconstrucción curricular del propio alumno y de sus docentes.
9. MAGISTERIO: Se logró sostener la Orientación Magisterio y actualmente se está en proceso de articulación con la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires para solucionar la habilitación del título en el ámbito provincial. Resulta para destacar que es el único colegio de la UNLP que desarrolla una orientación pedagógica.
10. SOSTENER EL CUARTO AÑO DEL CICLO SUPERIOR: Entendemos de alto valor la actividad académica que se desarrolla en este último año ya sea por su proyección propedéutica o por su síntesis de contenidos después de nueve años de especialidad. Es un nivel altamente reconocido como positivo tanto por docentes como alumnos
11. PUBLICACION II: Continuar con la política de difusión del Bachillerato a través de una segunda publicación de trabajos de investigación de los profesores de nuestro Colegio.
12. ESTABILIDAD DOCENTE / INGRESO POR CONCURSO: Es imperioso brindar a los docentes de enseñanza media de la UNLP un criterio razonable de estabilidad docente que le permita generar mayor pertenencia a la institución y también alcanzar un reconocimiento como actor genuino que le permita participar, sin exclusiones, en la vida institucional de la Universidad.
Debe ponerse especial énfasis en sostener el ingreso a la docencia por concurso
13. CAPACITACION DOCENTE: Se solicitará a la Prosecretaría Académica que aporte los medios organizativos y presupuestarios para llevar adelante un proceso consensuado de capacitación docente. La capacitación es imprescindible.
14. EDIFICIO: la infraestructura edilicia en la que funciona el Bachillerato colapsó hace ya varios años. Resulta imperioso ampliar nuestra institución ya que genera problemas de organización académica que daña la relación docente alumno, el servicio educativo que debemos brindar, y afecta la vida de nuestros alumnos y docentes.
15. PROFESIONALIZAR AL CUERPO DE PRECEPTORES: el cuerpo de docentes preceptores es medular en el buen funcionamiento de la institución, sin embargo, no recibe la capacitación correspondiente a su lugar en la estructura de gestión.
16. CENTRO DE GRADUADOS: Se buscará trabajar conjuntamente para aprovechar el enorme caudal de conocimientos de nuestros graduados para que nos visiten y aporten sus aprendizajes a nuestros alumnos.
17. CENTENARIO: Haremos honores a esta conmemoración participando de las actividades propuestas por Presidencia para los actos centrales y organizando, también, eventos hacia el interior del Colegio y al público en general. El tema del Centenario se ha propuesto como tema transversal en las aulas. Deseamos resignificar el ser universitario en el Bachillerato, estimulando en los alumnos el sentido de pertenencia a una Institución cuyos aportes han marcado hitos en la educación y la cultura de la Nación.

18. MODIFICAR REGLAMENTO DE LOS COLEGIOS: El Reglamento de las Colegios dependientes de la UNLP es, lamentablemente, un instrumento que no está acorde con los tiempos ni con las estructuras educativas y normativas vigentes. Se impone una modificación.
19. PERSONAL NO DOCENTE: La capacitación resultaría beneficiosa. Se impone una reubicación de los trabajadores no docentes según sus oficios, habilidades y capacitación, para que ello redunde en un beneficio personal y para un mejor funcionamiento del Colegio.
Se propondrá su participación en todas las instancias deliberativas del Colegio
20. BECAS PARA ALUMNOS: Este instrumento debe ser sostenido ya que resulta efectivo en la retención que logra sobre el claustro de alumnos. El aporte de la Asociación Cooperadora es inestimable para este fin.
21. FOMENTAR LA ACCION DEL CENTRO DE ESTUDIANTES: Durante muchos años el Bachillerato no contó con un centro de estudiantes legitimado. Esta representación será clave en caso de poder constituir el Consejo Asesor del Bachillerato.
22. CONTINUAR las líneas de acción que ya se han puesto en marcha en la gestión anterior y que demostraron pertinencia y eficacia.
23. MEMORIA: Se continuará trabajando para que no se olviden nuestros, y todos, los desaparecidos. Se invitará al Centro de Graduados para sostener una publicación conjunta al respecto.
24. MODIFICAR LA LEY FEDERAL DE EDUCACION: Las experiencias implementadas en los colegios de la UNLP dan margen para plantear una necesaria y urgente modificación de esta ley que nos involucra a todos.
25. SOSTENER A ULTRANZA QUE LA ACTIVIDAD ESTÉTICA ES ENSEÑABLE: razón de ser de este Bachillerato y generadora, sin dudas, de una red cognitiva que no se desarrolla en otras curriculas
26. SOSTENER QUE EN UN FUTURO ACTO ELECCIONARIO VOTEN TODOS LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD DEL BACHILLERATO

