

DIAGONAL AL ESTE

Ensayos.

- >Trastornos del Espectro Autista (TEA)
- >A Propósito del Constitucionalismo
- >El Mosquito: El Humor Político en la Presidencia de Bartolomé Mitre
- >Vinculación entre Danza y Música

Trabajos de Investigación

- >El Rol de las Creencias de los Profesores Formadores en el Proceso de Formación de Los Futuros Docentes
- >La participación en la Organización Institucional: Introducción de Nuevas Tecnologías para la Práctica Docente. Estudio de Caso en Escuela Privada

Experiencias.

- >La prueba Científico-Pericial en el Proceso Judicial en Argentina

Eventos Universitarios.

- >Colaciones de Grado

Misceláneas.

- >Seminario: Música, Danza y Neurociencias

04



UNIVERSIDAD
DEL ESTE
LA PLATA

UPE



UNIVERSIDAD
DEL ESTE
LA PLATA

Autoridades

CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN

Presidente
Ing. Carlos Enrique Orazi

RECTORADO

Rectora
Dra. María de las Mercedes Reitano

SECRETARÍA ACADÉMICA

Secretaria Académica
Prof^a. Evelia Derrico

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN

Secretaria de Extensión e Investigación
Dra. Ana María Dorato

DECANATO DE LAS FACULTADES

Facultad de Ciencias Económicas
Ing. Eduardo Herrera

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Dr. Homero Esteban Picone

Facultad de Ciencias Humanas
Dra. Ana María Dorato

Facultad de Diseño y Comunicación
Arq. Anibal Fornari

Normas Para Los Autores

Requisitos de presentación:

- Los artículos originales correspondientes a ensayos y estados del conocimiento, deben tener una extensión entre 35.000 y 40.000 caracteres, incluyendo notas, espacios, referencias bibliográficas, tablas y gráficos. (aproximadamente 10 páginas en tamaño A4)

La tipografía: Arial, tamaño 11, interlineado 1,5. Idioma: Castellano. Las ilustraciones, gráficos o esquemas en Anexos al final del artículo.

Los archivos en extensión, .docs o similar.

- Las reseñas de Jornadas, congresos y/o eventos y cartas al editor deben tener una extensión de 8.500 a 9.500 caracteres con espacios incluidos y estar escritas en castellano, respetando tipografía definida.

Deben enviarse dos (2) archivos en versión electrónica:

- Un primer archivo con el Título del trabajo, sin nombre de autor/es
- Un segundo archivo incluyendo título y nombre de autor/ autores, con los siguientes datos: Dirección de correo electrónico, breve CV (títulos académicos, pertenencia institucional, cargo que ocupa en docencia e investigación, publicaciones)
- Los trabajos y la bibliografía según normas de la APA.

Los trabajos deben remitirse a revista@ude.edu.ar

Página de la Revista: <http://www.ude.edu.ar>

Los artículos firmados no reflejan la opinión de los Editores.

Todos los derechos reservados. Se autoriza la reproducción parcial del contenido citando la fuente y respetando las normas del derecho de autor.

Registro Nacional de la Propiedad Intelectual (en trámite)

DNDA registro N° 5239728

Tenemos el agrado de darles la bienvenida a nuestra cuarta edición de Diagonal al Este.

En la sección Trabajos de Investigación, presentamos el resumen de la Tesis para optar a la Licenciatura en Gestión Educativa de Noelia Ñañez dirigida por la Profesora Paula Martinez, en la cual trabajó sobre los cuestionamientos y las percepciones de los actores que llevaron adelante la puesta en marcha del proyecto de implementación de instrumentos tecnológicos para el uso en el aula en una institución educativa privada de la ciudad de La Plata. Además, la Dra. Ana María Dorato presenta su trabajo sobre el Rol de las creencias de los profesores formadores en el proceso de formación de los futuros docentes.

En la sección de ensayos, el Dr. Luis Sujatovich hace un análisis histórico de lo que fue el humor político del periódico “El Mosquito” durante la presidencia de Bartolomé Mitre. Por su parte, la Profesora Evelia Derrico, en su artículo “Trastornos del Espectro Autista”, elabora una guía con sugerencias didácticas para padres y maestros de personas con TEA. Además, el Dr. Ricardo Rincón en “A propósito del Constitucionalismo”, hace un repaso histórico del concepto y las implicancias que ha tenido a lo largo de la historia. Por último, la Lic. Silvia García Toledo remarca la necesidad que existe de crear herramientas que permitan una mejor comunicabilidad entre bailarines y músicos en el ámbito de la puesta en escena de un ballet en su texto “Vinculación entre Danza y Música”.

En la sección Experiencias, el Dr. Gustavo Capelli realiza un análisis de la prueba pericial en los procesos judiciales en su texto “La prueba Científico-Pericial en el Proceso Judicial en Argentina”, analizando el rol de los actores y los extremos a los que la misma debe ser sometida para su incorporación y valoración.

*Les deseamos que pasen unas felices fiestas y un próspero 2017.
Nos volveremos a encontrar el próximo año en una nueva edición de Diagonal al Este.*

Cordialmente, Ana María Dorato

SUMARIO

Ensayos

10. Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Prof^a. Evella Derrico

16 A Propósito del Constitucionalismo .

Dr. Ricardo Germán Rincón

20. El Mosquito: El Humor Político en la Presidencia de Bartolomé Mitre.

Dr. Luis Sujatovich

25. Vinculación entre Danza y Música.

Lic. Silvia García Toledo

Trabajos de Investigación

31. El Rol de las Creencias de los Profesores Formadores en el Proceso de Formación de Los Futuros Docentes.

Dra. Ana María Dorato

41. “La participación en la Organización Institucional: Introducción de Nuevas Tecnologías para la Práctica Docente. Estudio de Caso en Escuela Privada”

Noelia Beatriz Ñañez

Experiencias

43. La prueba Científico-Pericial en el Proceso Judicial en Argentina.

Dr. Gustavo Enrique Cappelli

Eventos Universitarios

49. Colaciones de Grado.

Misceláneas

55. Seminario: Música, Danza y Neurociencias.

Los artículos firmados expresan exclusivamente la opinión de sus autores.
El lector está invitado a opinar sobre los artículos publicados y a hacer llegar sus contribuciones a
revista@ude.edu.ar

Trastornos del Espectro Autista (TEA) Sugerencias para la enseñanza

El presente trabajo se ha elaborado con intención de proveer ayudas didácticas concretas a los docentes de la escuela común que -desde su formación no especializada- integran en sus aulas a niños y jóvenes con condiciones diferentes.

Por la Prof^a. EVELIA DERRICO
Secretaria Académica
UDE

*“Mucho quisiera que estuvieras aquí.
Quisiera que me mostraras las cosas, Las vería mejor contigo.
Temo verlas de pasada, o al revés.
Porque, Entre otros méritos, tú sabes hacer ver.”*

Roger Caillois (Cartas a Victoria Ocampo)

INTRODUCCIÓN 01

En un artículo¹ escrito hace unos años dije: “Si bien, usted puede encontrar literatura científica y mucha teoría, me inclino más por su pequeño trabajo cotidiano, por el interés en el estudio permanente como el que manifiesta usted querido lector ahora, por la obra pequeña de todos los días, pero “bien hecha”²

Paciencia y más paciencia, porque al finalizar el primer ciclo de la escuela primaria la mayoría ha elaborado su proceso lectoescritor, por ello, ayúdelo, procure la integración a su medida y otórguele Tiempo al Tiempo...”

Y esto que se refería a los distintos ritmos en la adquisición de los aprendizajes lectoescritores, sirve también para aplicar a los distintos ritmos en todo tipo de aprendizaje.

Lo invito a observar el tema de la inclusión e integración, pero al revés. Es decir, destruyendo estereotipos teóricos y dando vuelta el paradigma. Las preguntas entonces son: qué valores aportan las personas con una condición especial a las sociedades y grupos, cómo suman esas diferencias a una percepción social y cultural más amplia y justa en el reconocimiento de los derechos de aquéllas.

La evolución de la sociedad por los aportes de conocimientos con fuerte evidencia científica realizados por la neurobiología y la neuropsicología, hoy permiten elegir estrategias de enseñanza e integración mucho más precisas, concretas y prácticas que demuestran la posibilidad de avances en los aprendizajes de personas que se consideraban sin futuro.

Sin embargo, tesis referidas al desarrollo cognitivo realizadas en la UCLA³, reconocidas coloquialmente como los “surcos de memoria” o la “neurona de la abuela”, u otras denominaciones más refinadas, tales como la teoría Hebbiana⁴ que describe un mecanismo básico de plasticidad sináptica, en el que el valor de una conexión sináptica se incrementa si las neuronas de ambos lados de dicha sinapsis se activan repetidas veces de forma simultánea, validan el papel de la enseñanza en la configuración, consolidación y permanencia de los esquemas mentales.

La estimulación interactiva -con los estímulos apropiados- lograría establecer las conexiones que llevan a distintas funciones inteligentes.

Las leyes derivadas de estos estudios aumentan las esperanzas si planteamos la posición desde el fortalecimiento de lo que ya posee y no desde sus carencias. Si dejamos de insistir sobre lo que no puede y trabajamos desde sus motivaciones y posibilidades.

La escuela tiende a homogeneizar su discurso y a ejercer una didáctica no tanto grupal como “masificada”, no tanto personal como “individual”.

Esta breve guía intenta ser una ayuda para los maestros comunes con niños bajo la condición de TEA integrados en sus aulas.

No hay un único camino para la realización personal, como no existe una única solución a un problema. El punto es la forma en que cada uno construye sus caminos y soluciona sus problemas.

QUÉ ES TEA 02

Los trastornos del espectro autista son condiciones del desarrollo que tienen relación directa en las áreas de la comunicación, la socialización y la conducta.

Las dificultades sociocomunicacionales asociadas a conductas repetitivas se diferencian entre sí, en grados y/o niveles de severidad que se establecen de acuerdo con los cuadros clínicos de cada persona, el coeficiente intelectual y las competencias del lenguaje.

¹ DERRICO E. (2014) Tiempo al tiempo... Revista REDIFE, septiembre, Vol. 3, N° 10, págs. 28 a 36, ISSN 2266-1536.

² El concepto de obra bien hecha es de Víctor García Hoz. Puede ampliarse en Pedagogía Visible Educación Invisible Una nueva formación humana, editado en Madrid por Rialp, 1987.

³ UCLA – Universidad de California, Los Ángeles.

⁴ Donald Hebb, 1949.

Por ello, se tiende a no hablar de autismo, sino de trastornos del espectro autista dado que en cada niño aparecen los síntomas bajo una configuración propia. Esta condición prevaleciente y creciente en nuestra cultura alcanzaba una proporción de 1 cada 150 personas, o bien, de 1 cada 100, como se está divulgando actualmente.

Sus causas aún permanecen en los planos de las hipótesis, aunque se cree, que algunas teorías aparecen relacionadas con los TEA, como es el caso de la alteración del gen SHANK 3 que regula el déficit o no de glutamato en los neurotransmisores. Aunque, si así fuera ¿Qué causaría la señalada alteración? Entonces, de esta manera expuesta requeriría de una investigación que atravesara la alimentación, la contaminación por tóxicos (metil mercurio, el plomo, el antimonio, el cadmio, los bifenilos policlorados, las dioxinas, los pesticidas organofosforados, el humo de tabaco y el alcohol), los medicamentos y las vacunas -entre otros-, componentes tantas veces denunciados por los científicos y que, ante el deterioro manifiesto de la salud de la población deberían encender un alerta precautorio. Lo cierto es que, hasta hoy no se ha desarrollado una cura, ni políticas de prevención posibles ante las probables causas de los trastornos que nos ocupan.

Sin embargo, como veremos más adelante, se pueden fortalecer las habilidades y capacidades - muchas veces sobresalientes- que destacan a las personas que viven bajo esta condición; y porqué no alentar esperanzas para revertir dichos procesos. En el mes de abril de cada año se realizan campañas de concientización del tema, para que su visibilidad social facilite la generación de acciones que acompañen a quienes viven bajo esta condición, de manera tal que se les pueda ofrecer mejor calidad de vida y garantizar la defensa de sus derechos.

CÓMO SE MANIFIESTA 03

*“No te llenes de calma.
No reserves del mundo
Sólo un rincón tranquilo”*

Mario Benedetti

A partir de los 18 meses los padres y pediatras atentos pueden descubrir algunos síntomas que permitan efectuar estudios para realizar diagnósticos tempranos y acompañamientos profesionales en un proceso que resulta largo y paciente.

Según la constitución particular que en cada niño aparece, pueden observarse algunas o varias de las siguientes manifestaciones:



> Rechazo a establecer contacto ojo a ojo y –en algunos casos- a recibir o dar expresiones de afecto. Lo que no indica que no sean afectuosos.

> Dificultades para la vinculación a través de la sonrisa y demostrar conductas empáticas.

> Fuerte limitación o carencia total del lenguaje a través de la palabra, aunque sí se expresan satisfactoriamente mediante el lenguaje gestual.

> Dificultades para aprender a hablar y/o a jugar con otros niños.

Dificultades de comunicación que provocan la desvinculación porque los otros niños no logran entenderlo, entonces lo dejan solo.

> En consecuencia, vuelcan sus preferencias por los juegos solitarios, repetitivos y en un rango limitado de intereses.

> Se resisten a los juegos y/o actividades sociales (cumpleaños, fiestas escolares, etc.), los abruma el bullicio, el gentío, el entorno alborotado, los ruidos fuertes, que le provocan miedo e inseguridad.

> Mayor sensibilidad –incluso hasta llegar a umbrales de dolor- frente a los estímulos sensoriales, como ser sonidos, texturas, olores.

> Rigidez para salir de sus rutinas y abandonar sus intereses acotados, en tanto éstos le proveen marcos de seguridad.

> Gran capacidad de observación y concentración.

Es un niño o un joven que debe asistir a la escuela común, porque -en la mayoría de los casos- no carece de capacidades intelectuales y en otros, supera las expresadas por el promedio. Además, es cuidadoso, responsable y muy ordenado. No tolera las presiones y se angustia cuando no ha cumplido con algún mandato. No es que no quiera hacer las cosas, es que tal vez no comprende lo que se le pide por los modos que se usan para hacerlo.

Es beneficiosa entonces, la asistencia de docentes integradores, guías, tutores o acompañantes que hayan establecido una fuerte vinculación para contenerlos emocionalmente. Asistentes que deberán ser muy pacientes, afectuosos, comprensivos y disponerse abiertos a los comentarios de la familia y a los aportes de la ciencia. Es decir, en aprendizaje constante.

CÓMO ESTIMULAR SUS FORTALEZAS 04

“Nuestro deseo desprecia y abandona lo que tenemos, para correr detrás de lo que no tenemos.”

Montaigne

La educación personalizada tiene como axioma enseñar para que cada uno, como persona única, irrepetible e idiosincrática, aprenda a desarrollar al máximo sus potencialidades en un proceso que lo lleve a la independencia y autosuficiencia en la atención propia y de su entorno; que aprenda a solucionar con pertinencia los problemas que a diario debe enfrentar y a crear situaciones de self-reliance⁵.

Es una filosofía educativa que potencia las fortalezas individuales para compensar las limitaciones. Y éste, es el principio que debe dirigir y sobre el que se deben asentar todas las estrategias didácticas de padres y docentes.

PRIMER PASO

Conocer al niño o al joven

Acercarse con gestos y miradas calmas y expresivas. Sondar si aceptará o no el contacto físico (tomarlo de la mano, abrazos, palmadas, besos, etc.)

Tomarse el tiempo para establecer el vínculo, conocer sus emociones y su exquisita sensibilidad.

Observar sus inclinaciones e intereses, permitiéndole el uso de objetos que -desde el punto de vista de la comunicación no verbal- le sirvan como adaptadores instrumentales para su permanencia en el contexto social. Intercambiar objetos que sean de su agrado.

SEGUNDO PASO

Conocer lo que conoce y cómo conoce

Observar sus desempeños pasados y presentes. Recabar información de los docentes que lo han acompañado.

Verificar lo aprendido sin presiones ni insistencias de ningún tipo. Nunca lo fuercen, no puede responder de esa manera y se angustia y hasta enferma por ello; en casos extremos es capaz de causarse daño físico.

Detectar en qué área obra su mayor capacidad, generalmente se descubren en la de las ciencias exactas, las artes plásticas o la música.

Aprovechar su condición de buenos y detallistas observadores del entorno. Es muy atento y se angustia cuando no puede completar una tarea.

Acompañar siempre muy afectivamente.

TERCER PASO

Cómo dar a conocer lo nuevo

Si bien la planificación áulica es común a todo el grupo, las estrategias deben incluir una planificación de consignas apropiadas para que el niño o el joven las pueda cumplir desde su condición. Para ello, considerar por ejemplo:

1) Organización: Estructura y ambiente

a. El niño debe ubicarse cerca de la pizarra y el escritorio del maestro.

b. Evitar el estímulo sensorial excesivo.

c. Programar en términos funcionales, con énfasis en las potencialidades individuales. Establecer pasos, etapas, secuencias breves.

d. Preparar una agenda, calendario u horario por imágenes y fotos.

e. Enviar los mensajes en el cuaderno de comunicaciones por texto e imágenes que lo representen.

f. Los cambios en el entorno le provocan angustia, tratar de mantener sus espacios habituales en el aula y en los patios.

2) Aspectos cognitivos

a. Capacidades intelectuales

I. Proveer actividades muy estructuradas, desglosadas en pasos pequeños, preferentemente con guías visuales. Es hábil para seguir indicaciones gráficas como las que aparecen –por ejemplo- en los manuales de juguetes para armar. Recuerde que la imagen se percibe 16 veces más que la palabra escrita.

II. Son útiles los esquemas, organigramas y organizadores conceptuales.

III. Dar consignas concretas, en lenguaje claro, sencillo y directo, que no se perciban ambiguas ni confusas. Esto así, porque no comprende las metáforas, el lenguaje paradójico del doble sentido ni el lenguaje figurado. No hace inferencias.

IV. A pesar de su pensamiento concreto, construye representaciones simbólicas: lee textos, señala viales, signos, identificaciones, emblemas, etc. Ayudarlo al reconocimiento del concepto detrás del símbolo.

V. Guiar en la planificación autónoma de sus tareas.

VI. Utilizar la experimentación y los ejercicios prácticos para reforzar las abstracciones.

VII. Tener en cuenta que su excesivo detallismo le exige más tiempo en la tarea. Siempre la cumplirá, pero debe comprenderse que maneja un autotempo⁶ propio.

VIII. Es beneficioso anticiparle las consignas, también utilizando imágenes, y darle más tiempo para la realización.

IX. Utilizar sus intereses para montar sobre ellos una didáctica personalizada.

X. Minimizar los distractores simplificando la cantidad de estímulos que recibe del ambiente.

⁵ Se traduce como autosuficiencia, independencia, lograr el propio “abastecimiento” de sus necesidades, el logro del poder para ello.

⁶ El concepto de autotempo se desarrolla desde unos cuarenta años atrás y se lo define como los tiempos propios que caracterizan a cualquier persona; cada una posee un ritmo para caminar, un ritmo cardíaco, un ritmo para pensar, un ritmo para aprender, un ritmo para realizar, etc. La homogeneidad que instaura la escuela pierde la flexibilidad en la consideración de las diferencias; no obstante, la educación personalizada que he citado al principio, intenta reconocerlas y atenderlas.

b. Habilidades lingüísticas

I. Obligar al uso de la palabra hablada sobre toda otra manifestación expresiva. Son de mucha ayuda las canciones, onomatopeyas, palabras en otros idiomas. Son hábiles comprendiendo los sentidos en distintas lenguas que se acompañen con imágenes.

II. Insistir en el aumento del vocabulario y en su aplicación apropiada.

III. Ayudarlo a expresar su pensamiento por escrito. Cuidar la sintaxis y la semántica. Recuerde, siempre debe proveer límites, organización y orden.

IV. Realizar lecturas compartidas de historias sociales e insistir sobre el sentido.

V. Trabajar la relación causa-efecto. Preguntar constantemente ¿Por qué?

VI. Observe estimado lector que el niño debe transitar este proceso de obtención de significados y su condición particular, requiere de estrategias muy interactivas sobre las siguientes competencias:

c. Flexibilidad mental y autocontrol

I. Ante desbordes, disgustos o malestares del niño tratar de detectar qué estímulo humano o ambiental lo lleva a ese estado, conversar y dibujar sobre ello intentando la modificación de la conducta, sin presiones.

II. Descubrir juntos qué lo relaja y qué lo tranquiliza.

3) Habilidades sociales

a. Comunicación

I. Demostrar lo que se espera que el niño realice. Mostrar con la ejecución aquello que se pide. Crear espacios gráficos para la percepción, la elaboración y la ejecución.

II. Capitalizar sus deducciones para incorporar o reconducir los significados.

III. Felicitar verbalmente, sonreír y realizar gestos de aprobación ante sus logros. Reforzar las conductas exitosas.

IV. Recuerde que pueden tener dificultades para comprender las sutilezas comunicativas como bromas o travesuras y para entender las convenciones sociales, entonces, trate de explicarle los sentidos.

⁷ Parfraseo: Formar, enunciar o entonar las frases.

⁸ Inferencia: Sacar una consecuencia o deducir algo de otra cosa.

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS	
1. A NIVEL DE LAS PALABRAS	Conocimiento del vocabulario. Desarrollo de los conceptos.
2. A NIVEL DE LAS ORACIONES	Comprensión del parafraseo ⁷ . Capacidad para dar respuesta a preguntas específicas. Comprensión de las relaciones casuales. Comprensión del lenguaje figurativo. Comprensión de la puntuación.
3. A NIVEL DE LOS PÁRRAFOS	Capacidad para definir ideas principales y detalles complementarios. Capacidad para identificar la secuencia. Capacidad para identificar comparaciones y contrastes. Capacidad para seguir instrucciones o indicaciones.
4. A NIVEL DE LA ELABORACIÓN DE INFERENCIA ⁸	Capacidad para predecir resultados. Capacidad para extraer conclusiones.
5. A NIVEL DE LA LECTURA CRÍTICA	Capacidad para distinguir el hecho de la opinión sobre él. Capacidad para reconocer el propósito del autor.

V. También necesita comprender los iniciadores de preguntas (cuándo, cómo, por qué, etc.)

VI. Invitar a que participe de tareas grupales en el aula, como repartir cuadernos, recoger hojas, distribuir objetos, etc.

b) Juegos

I. Utilice juegos y actividades de construcción, composición, armado, recreación de hechos y lugares, ambientación, modelización.

II. Realice juegos de ubicación espacial. Se divierte con las escondidas, la mancha, persecuciones y atrapes.

III. Contribuya a la socialización a través de juegos de mesa que tengan un comienzo, un desarrollo y un final: el ludo, las damas, los rompecabezas, el ordenamiento de imágenes y secuencias, etc.

IV. Inclúyalo en grupos de no más de 2 niños, para realizar actividades prácticas: huerta, jardín, cocina, carpintería, pintura, confección de títeres, teatros, maquetas, arreglo de máquinas, autos, aviones, etc.

V. Es capaz de desempeñarse exitosamente en natación, ciclismo, canotaje, juegos varios de puntería, escaladas; se le dificultan los juegos con muchas reglas.

c. Empatía

I. Como su falta de empatía le impide ponerse en el lugar del otro, es apropiado ayudarlo a reconocer lo que le sucede a los demás, por ejemplo, enseñándole a preguntar a los otros niños si están bien, si están cansados, si tienen hambre o sueño.

II. Dramatizar hechos y situaciones por las que pasan otras personas, insistiendo en las emociones que deben haber vivido.

III. Compararlas con lo que él mismo siente.

IV. Reconocer en fotografías, dibujos, vídeos, las emociones y/o pensamientos de otras personas.

A MANERA DE EPÍLOGO 05

Se recoge un crecimiento exponencial de artículos científicos sobre las personas con trastornos del desarrollo, especialmente con síntomas del espectro autista, tal vez por el carácter de verdadera pandemia⁹ adquirido por su acelerado incremento en todo el mundo; no obstante, las políticas sanitarias para su prevención no aparecen con la misma velocidad.

Me interesa especialmente poner de resalto el problema, más allá de los intereses económicos de empresas y laboratorios, que –sin dudas- existen. Porque dando mayor visibilidad al tema las sociedades comienzan a modificar sus conductas y a ejercer presiones desde el conocimiento, a fin de revertir situaciones injustas.

Una de ellas es la caracterización de la enfermedad o anomalía, que se encuadra según el DSM-IV¹⁰ de una manera que generaliza varias tipologías y deja sin expectativas a niños que comparten sólo algunas de las características, pero no todas. Es decir, hay diferencias de orden etiológico, fisiopatológico y sintomático como para que estén, al menos en la actualidad, separados o clasificados en base a otros criterios.

Pero, al compartir el mismo rubro del citado Manual, reciben tratamientos profesionales inapropiados. Esperemos que lleguen las modificaciones que ya están en marcha y que quienes nos ocupamos de la educación e integración de estas personas, logremos la suficiente apertura mental para considerar las sutiles diferencias.



Además, creo que, la incapacidad sobre el lenguaje impide relacionarse normalmente con los demás, y la carencia de relaciones impacta sobre la cognición social y nuevamente sobre el lenguaje; es decir, damos vueltas en un círculo vicioso que se realimenta, a menos que se interrumpa con la adquisición y consolidación del lenguaje.

Por ello, la importancia de la consolidación de las habilidades del habla, el aumento de vocabulario y el reemplazo del lenguaje gestual -que tienden a aplicar todo el tiempo-, por la palabra, pueden ayudar a la configuración de esquemas mentales estructurantes que mejoren los síntomas básicos de los TEA: lenguaje, comunicación y socialización.

Y aquí sí, el papel de la familia y de los docentes es básico. El entrenamiento constante del habla, el perfeccionamiento de la pronunciación para ser comprendidos por todos, el incremento de los diferentes glosarios para una mejor expresión, pueden abrir las vías de comunicación.

PARA FINALIZAR 06

Es una muy breve y simple guía, tal vez una ayuda incompleta, pero usted desde su experiencia la puede ampliar y actualizar y no dude, su esfuerzo realizado día a día, fortalece la inclusión y mejora la calidad de vida de todas las personas ■

*“Aprenderemos juntos sobre estas antiguas tierras...
Me enseñará a procesar lo necesario... a procesar desde la raíz...
Y cuando nazcan los primeros brotes los meceré en mis brazos.”*

Maresa Maldonado.

**DEDICADO A TOMÁS, QUE DESDE SU CONDICIÓN,
ME ENSEÑÓ A VER MÁS Y MEJOR.**

BIBLIOGRAFÍA

- CARDOZE Denise (2010) Autismo infantil. Redefinición y actualización. ISBN 978 -9962- 53-179-1
<http://m.rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/14/02.pdf?sequence=1>

- CRESPO CUADRADO, Manuela: “Autismo y educación”.
<http://www3.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/8.pdf>.

- FELICE de ERKILETLIAN, Maria Silvina: “La Integración Escolar y Las Adaptaciones Curriculares en la Escuela Común”.
<http://www.redespecialweb.org/ponencias5/origenales5/felice.doc>

- LUS, Maria Angélica: “De la integración escolar a la escuela integradora”, Editorial Paidós, 1ra edición, Buenos Aires, 1995.

- MANES, F. y NIRO, M. (2014): Usar el cerebro. Ed. Planeta, Colección Libros del Zorzal.

- MOLINA, Alicia: “Escuela para ¿todos? Una mirada a los procesos de integración educativa”. <http://www.pasoapaso.com.ve>

- WALTZ, Mitzi: “DESPUES DEL DIAGNOSTICO: EMPEZANDO A ACTUAR” (cap. 4 “Trastornos generalizados del desarrollo: encontrando un diagnóstico y encontrando ayuda”) <http://es.geocities.com/sindromedeasperger/Informa/articulos/26.htm>

WEBGRAFÍA:

- <http://www.sanitas.es/sanitas/seguros/es/particulares/biblioteca-de-salud/pediatria-infancia/autismo.html>

- http://www.eurekalert.org/pub_releases_ml/2008-09/aaft-082708.php?mid=520

- http://iier.isciii.es/autismo/pdf/aut_andalucia2006.pdf

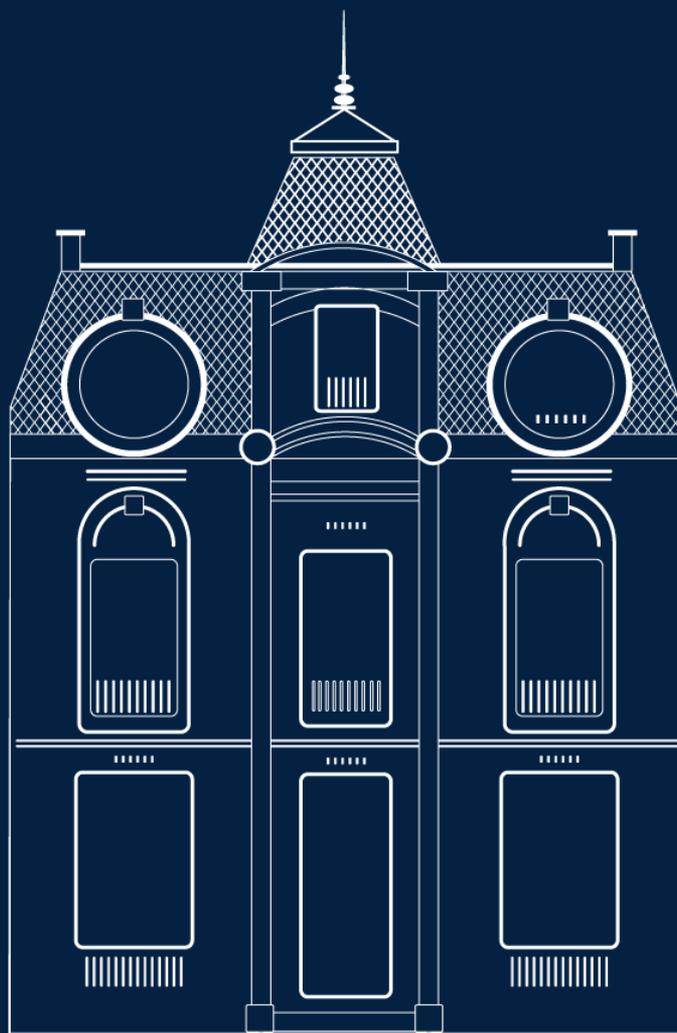
- <http://blogs.20minutos.es/madrereciente/2010/11/30/las-diez-cosas-que-nos-diria-un-nino-con-autismo-si-pudiera/>

- <http://www.efdeportes.com/efd110/la-integracion-de-ninos-con-autismo-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>

- <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/5-guia-para-la-atencion-de-estudiantscon-trastorno-del-espectro-autista.pdf>

⁹ Como sostiene D. Cardoze, ob. Cit. En la Bibliografía de este documento.

¹⁰ Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales.



RECTORADO

Palacio Gibert, Diagonal 80 N° 723 (B1900CCE)

La Plata, Buenos Aires, Argentina

Teléfonos: (54 221) 422-4636 / 423-1692

Constitucionalismo

A Propósito del Constitucionalismo

El llamado constitucionalismo es un movimiento filosófico y jurídico que se desarrolló en Occidente a partir de la difusión de las llamadas “Nuevas Ideas” en materia de filosofía política aparecidas hacia fines del siglo XVII con John Locke y reelaboradas y enriquecidas durante el siglo XVIII (llamado también “siglo de las luces” o “Ilustración”) por autores como Montesquieu, Cadalso, Voltaire, Rousseau y Kant entre otros¹.

Este movimiento proponía básicamente la idea de que el poder político no era una atribución exclusiva de los reyes², quiénes lo habían recibido como graciosa concesión de la divinidad para “apacentar al rebaño”, sino que era un atributo de la comunidad política con fundamento en la decisión inicial de un grupo de individuos de ligarse permanentemente en una suerte de alianza perdurable que les permitiese prosperar, defenderse y ser felices. Esta decisión hacía nacer a la sociedad y se formalizaba por medio de un instrumento jurídico: el contrato.

Esta referencia al “contrato” como origen de la sociedad y fundamento del poder de los directores de dicha comunidad vino a reemplazar a las antiguas explicaciones que buscaban en nociones exclusivamente filosóficas o teológicas la solución a esta problemática³. La adopción de la idea de contrato, asimismo, venía de la mano del ascenso de un sector social ligado a las actividades económicas de la producción, el comercio y el ejercicio de profesiones liberales y prestación de servicios (transporte, depósito y almacenamiento, cambio, asistencia financiera, etc.), con residencia mayoritariamente urbana y, en gran medida, ajeno a la dinámica del poder tradicional en la Europa de los siglos XV y XVI. Este sector social recibió el nombre de “burguesía”⁴ y fue inicialmente cultivado por los reyes cuando se enfrentaron con los poderes tradicionales del esquema medieval del feudalismo: la nobleza y la iglesia. Cuando los reyes establecieron su superioridad, colocaron un techo a las aspiraciones de este sector y retomaron su alianza con los poderes tradicionales ya domesticados y sometidos a la autoridad de un monarca⁵.

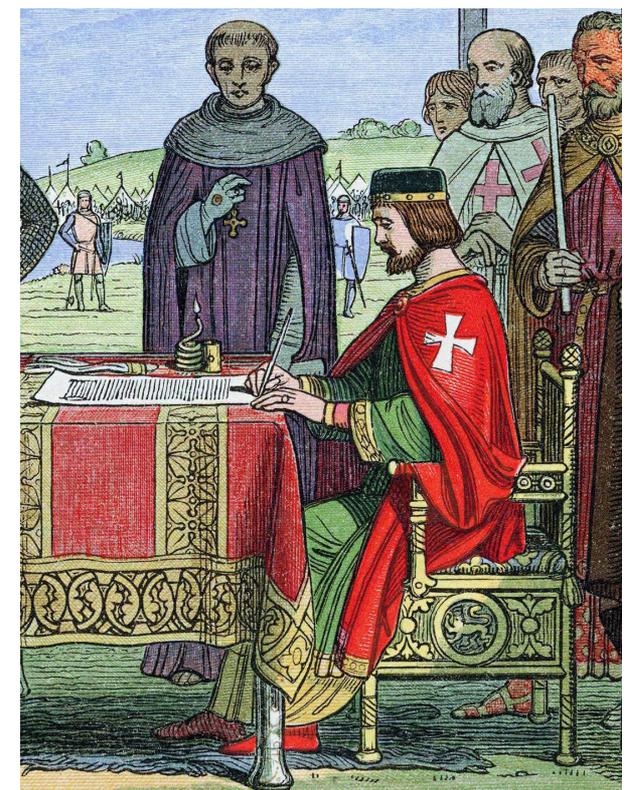
EL ANTIGUO RÉGIMEN.

El llamado “Antiguo Régimen”, que fue denunciado por los publicistas de las revoluciones francesa y sudamericanas, descansaba sobre la noción de un monarca que centralizaba todos los resortes del poder, el cual era ejercido sin reconocer más límite que la propia conciencia del monarca, quien sólo era responsable ante Dios por las decisiones adoptadas. En este esquema, los nobles ya no eran los barones medievales que vivían en fortalezas y tenían ejércitos privados sino que eran los miembros de la corte que disputaban entre sí el privilegio de calzar al rey sus zapatillas todas las mañanas o de acompañarlo en una jornada de caza. La iglesia tampoco era el poder equilibrante del poder político, sino que era su servidora desde que la designación de obispos y abades y el permiso para establecer órdenes religiosas y monasterios eran resortes políticos del monarca quien lo ejercía como “patrono” de sus tierras (de allí que dicha atribución del poder de los reyes se conociera con el nombre de Patronato).

El rey era el centro, el corazón del estado. Todos los cargos clave de la administración civil, militar, eclesiástica y de justicia los proveía él⁶, todas las actividades económicas las concedía él. Los delitos eran castigados más por tratarse de una desobediencia a las disposiciones del monarca sobre la convivencia social que por defender a la sociedad de la agresión recibida⁷.

Por el Dr. Ricardo Germán Rincón

Prof. Titular de Historia Constitucional en la Carrera de Abogacía, UDE.



¹ A este movimiento también se lo denomina “De las Nuevas Ideas”...

² Como en los publicistas franceses Bodin y Bossuet

³ Coincidentemente con todo un movimiento intelectual que crea la noción de ciencia moderna sobre bases empíricas y racionales

⁴ No debe darse a este término la connotación ideológica que le atribuye el marxismo

⁵ Véase por ej. A Godechot, Jacques La Edad Moderna

⁶ Recuérdese la frase atribuida a Luis XIV, llamado el “Rey Sol” porque todo giraba a su alrededor: El Estado soy yo...

⁷ Recomendable la lectura de la primera parte de la excelente obra de Foucault Vigilar y Castigar en la que desarrolla esta temática

En el esquema aludido, algunos pocos “burgueses” lograban la tan ansiada promoción social al ser recompensados sus servicios con un título de nobleza⁸. La gran mayoría de este sector social trabajaba y pagaba sus impuestos y se sometía a los tribunales ordinarios mientras que nobles y eclesiásticos estaban exentos de hacerlo: no pagaban impuestos y eran juzgados por tribunales propios. A los nobles les estaban reservados los altos cargos de la administración del estado en todas sus ramas. Por su parte, aquellos con aspiraciones de integrar el cuerpo de oficiales debían ostentar un título de nobleza (en la foja de José de San Martín dice: ...hijo de capitán, noble...)⁹.

Los miembros de la burguesía integraban lo que en Francia se denominaba “Tercer Estado” por oposición al primer estado – la nobleza – y al segundo – los eclesiásticos). En Inglaterra se los llamaba “comunes” (aún hoy el Parlamento tiene una “Cámara de los Comunes”) y en España villanos. Cabe destacar que aún en el castellano actual la palabra “villano” o “villanía” denota un contenido de tipo peyorativo (y ya pasaron más de doscientos años de la Revolución Francesa) lo que da una pauta del lugar que se les asignaba en el imaginario social de la España Imperial de los siglos XVI, XVII y XVIII a los no-nobles.¹⁰

ANTECEDENTES DE LIMITACIONES AL PODER DE LOS REYES.

Ante todo es preciso dejar asentada una premisa: la concepción del poder absoluto de los reyes es una construcción de la Modernidad. En efecto, en toda la Europa medieval era posible encontrar prácticas, instituciones y actores capaces de poner en entredicho cualquier afirmación que pretendiese tildar de absolutas a las monarquías medievales.

Un caso emblemático fue el del condado de Barcelona que luego fue integrado a la corona de Aragón. Allí era una suerte de “senado” compuesto por representantes de los gremios de mercaderes la que concedía al señor los empréstitos para que financiase sus empresas. En Aragón existía la figura del Justicia, un personaje encargado de velar por el respeto a los derechos que la legislación local (llamada “fueros” o legislación foral) acordaba a los vasallos del reino.

En Castilla las administraciones locales de algunas comunidades estaban en manos de los mismos vecinos, quienes a sí mismos se llamaban “comuneros” y rotaban en el ejercicio de los cargos públicos integrando una institución que luego sería trasplantada a América: el cabildo. Asimismo, en Francia, el rey debía reunir a una suerte de asamblea llamada Estados Generales en la que se encontraban representados los estamentos de la nobleza y del clero así como representantes de las ciudades con fuero.

En Inglaterra, el ejército real era en realidad una abigarrada mezcla de las huestes aportadas por cada señor del reino en relación a su importancia, no disponiendo el monarca de un ejército permanente y enteramente subordinado a su persona. Fue en ese contexto en el cual los “barones del reino” (o sea los nobles de Inglaterra) lograron que en el 1215 el rey Juan Sin Tierra otorgase unas concesiones que pasaron a la historia con el nombre de Carta Magna. A este instrumento se lo considera en mucha literatura especializada como el primer paso hacia la constitucionalización del estado inglés y posteriormente el británico. No obstante su valor como antecedente, convendría no exagerar en la consideración del mismo. Inglaterra tuvo sus reyes absolutos a pesar de la Carta.

Resulta importante también considerar una circunstancia de ruptura cultural que atravesó a la Europa que salía de la edad media y entraba a la modernidad: la ruptura de la unidad de la cristiandad representada en el doble movimiento de reforma protestante y contrarreforma católica (o reforma sencillamente para algunos). Este hecho cultural de capital importancia para entender el mundo moderno permitió que la iglesia desapareciera del escenario de los actores políticos y se subordinara a los poderes locales con la consiguiente politización de la religión que se transformó en uno de los elementos aglutinantes de los estados nacientes. La iglesia se transformó en un poder legitimador del poder real y muchos eclesiásticos desempeñaron cargos políticos (los cardenales Richelieu y Mazarino en Francia o el conde-duque de Olivares en España) en cuyo ejercicio se comportaron como los principales sostenedores de la monarquía.

⁸ A pesar de lograr la promoción social no dejaban de ser “mal vistos” por la vieja nobleza. Esta circunstancia la retrata muy bien Moliere en El burgués gentilhomme...

⁹ Así lo investigó y testimonió García Enciso en su El noble del seminario de nobles ...

¹⁰ Los nobles españoles podían morir literalmente de hambre antes que trabajar con sus manos para ganarse el sustento tal cual como lo relatara Quevedo en Vida del Buscón y aparece también reflejada en la obra anónima El lazarillo de Tormes...

La ruptura de la cristiandad europea, la adopción de la pólvora, el desarrollo de las universidades, el surgimiento de los estados nacionales, el descubrimiento de América y su exploración, ocupación y explotación, las nuevas formas de explicación del entorno basados en la “razón” y en la “duda”, el afianzamiento del derecho romano en Europa continental y del “common law” en las islas británicas, la imprenta y la difusión del crédito generaron, entre otros acontecimientos que podríamos considerar de segundo orden, las características del mundo de la modernidad.

Las fuerzas expansivas de los gobiernos y de los pueblos occidentales se manifestaron en guerras, invasiones, alianzas y tratados que supusieron un enorme esfuerzo para dichas sociedades, esfuerzo que debía, sin duda, ser sostenido política, social, cultural y económicamente.

Este proceso no se podría haber producido de no haber mediado un importante consenso en torno a las formas de organización política; consenso que no necesariamente se encontraba explicitado en algún documento o instrumento jurídico y que en muchas regiones se basaba en la costumbre, establecida por repetición a lo largo de generaciones. Dicho consenso, no obstante, no debe interpretarse como un estado de “tranquilidad” en los que la vida cotidiana de las personas transcurriera con la suficiente placidez como para que cada cual procurase su felicidad sin mayores dificultades. Hubo pestes, hambrunas, matanzas, revueltas, sublevaciones y desplazamientos de población que pusieron en jaque el juego de pesos y balanzas sobre los que se asentaban las monarquías europeas.

En todo este proceso el juego de fuerzas sociales permitió hallar ciertas “válvulas de escape” a las presiones que se iban acumulando hasta que la magnitud de las circunstancias excedieron los canales que institucionalizaban el

alivio de dichas presiones. Desechando el simplismo monocausal, varios fueron los motivos de los siguientes eventos históricos: el alzamiento de los Comuneros de Castilla y de las Germanías de Valencia en el s. XVI, las rebeliones irlandesas, galesas y escocesas de los s. XVI y XVII y los alzamientos campesinos en Francia y Alemania durante el s. XVII entre otros. Sí es posible afirmar que en Europa, allí donde confluyeron los intereses de la creciente burguesía con los de los poderes tradicionales de la nobleza y el clero, la monarquía fue puesta a prueba y obligada a ceder en todo o en parte. Para ello, se puede citar a modo de ejemplo las revoluciones inglesas del s. XVII, a la secesión portuguesa y catalana también del s. XVII y a la Revolución Francesa de 1789. En América, la distancia (el mal de lejanía del que hablaban los administradores coloniales españoles), las nuevas formas de sociabilidad surgidas al calor de la conquista, el mestizaje y la esclavitud y cierta participación política en el manejo inmediato de los asuntos locales, fueron configurando una mentalidad diferente a la europea. A medida que pasaba el tiempo y las generaciones se sucedían, los lazos de solidaridad con las metrópolis debían ser arbitrariamente reforzados por prácticas que no terminarían produciendo el mejor de los frutos para las monarquías que las implementaban. La desconfianza hacia los colonos y una política que propiciaba la reserva de los cargos de las administraciones coloniales española, inglesa, francesa y portuguesa a europeos extraídos de la nobleza, así como una actitud de política económica que tomaba cualquier actividad como el ejercicio de una regalía, fueron erosionando lentamente los esquemas de lealtades locales. Cuando Carlos III de España tomó conciencia de esta situación y planteó las famosas “reformas borbónicas”, la inconstancia y falta de miras de sus continuadores dieron al traste¹¹ con el imperio español el cual estalló en partes durante el primer cuarto del s. XIX ■



¹¹ “Tanto la palabra trasto como traste son una derivación del latín transtrum, ‘banco de remero’, término que luego se aplicaría a cualquier mueble viejo o a cada uno de los trastes de la guitarra por comparación con la serie de bancos de una galera. Así se entiende que un naufragio finaliza con la destrucción de la embarcación, bancos de remeros incluidos.



SEDE ACADÉMICA
Calle 2 N° 684 (B1900CCE)
La Plata, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: (54 221) 483-3777 / 424-9026

El Mosquito

El humor político en la presidencia de B. Mitre

Fue fundado en 1863 por Henri Meyer y se caracterizó por la publicación de caricaturas políticas de los gobernantes. Durante su primer año de circulación (1863-1864) se destaca la reiteración de sus burlas al Presidente de la Nación.

Por el Dr. Luis Sujatovich
Docente de la Fac. de Cs. Humanas
UDE

PRESENTACIÓN

A fines del siglo XVIII comenzaron a circular de manera clandestina algunos pasquines¹ que se burlaban de las autoridades virreinales y de las personas notables del Río de la Plata. Las invasiones inglesas y las contiendas de la independencia no hicieron más que fortalecer esta práctica muy apreciada por lo porteños y en consecuencia repudiada por los gobernantes y las clases acomodadas. Pues no resulta una novedad mencionar que la relación entre el humor y los sectores dominantes se ha caracterizado por suscitar una colisión que afecta a ambos, aunque de diferentes formas: la prensa se suele llevar la peor parte.

Durante la primera mitad del siglo XIX, algunas publicaciones en Buenos Aires utilizaron la comicidad como un recurso para desprestigiar a sus adversarios políticos, publicaciones que, si bien eran efímeras, tenían un grado de organización y periodicidad que distaban mucho de ser meros panfletos pegados en las paredes de edificios reconocidos. El Torito de los muchachos (y su sucesor²) resulta un ejemplo de este tipo de prensa que, si bien tenía como objetivo principal la lucha política, empleaba el humor para dañar a sus rivales y también para obtener consenso entre los lectores oyentes de las clases populares pues eran éstos su público principal. La prensa sería no estaba dispuesta a emular las expresiones chabacanas y risueñas de los medios populares y se conformaban con el equilibrado

uso de la ironía. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XIX, la situación se modificaría a partir de la aparición de uno de los periódicos de caricaturas más importantes de Argentina que acompañó el proceso de consolidación del Estado nacional hasta los albores del siglo XX, me refiero a El Mosquito (1863-1893). Su originalidad y su larga permanencia en el campo periodístico lo convirtieron en un referente insoslayable para la historia del periodismo regional. Antes de comenzar el análisis propuesto, es preciso realizar un sucinto repaso histórico para adentrarnos en la trama política de la época.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

La asunción de Bartolomé Mitre a la presidencia de la Nación, el 12 de octubre de 1862, significó el triunfo de la clase dirigente porteña sobre los intereses del resto de las provincias luego de diez años de secesión entre la Confederación Argentina y el Estado de Buenos Aires. Esta nueva situación política, generada por la unificación del país bajo el poder hegemónico de Buenos Aires, generó un dinámico ambiente deliberativo en el cual, los periódicos difundían y opinaban acerca de las facciones y partidos que buscaban aglutinar bajo sus propuestas a la sociedad. Esta articulación entre clase dirigente, prensa y lectores, fue conformando lentamente un espacio público que se constituiría en una instancia de mediación entre la sociedad civil y el Estado, además de la participación política de diferentes sectores de la población.

Este ambiente deliberativo impactó también en las prácticas periodísticas de Buenos Aires: las superficies redaccionales de los principales diarios de la ciudad (La Nación Argentina, La Tribuna y El Nacional), comenzaron una paulatina incorporación de elementos periodísticos que anunciaba un cambio de paradigma, es decir, el abandono del periodismo faccioso y el tránsito hacia el periodismo moderno. La publicación cotidiana del folletín, en el caso de La Nación Argentina, o la difusión de los resultados de la lotería, por parte de El Nacional o La Tribuna (por citar sólo unos simples ejemplos), pone de manifiesto que la venta de ejemplares no era una preocupación menor. También la abundancia de publicidades y avisos laborales pueden entenderse en el mismo sentido: cuanta más información y servicios ofrecía el periódico, mayor sería la cantidad de potenciales compradores. En esta época de profundas modificaciones políticas y sociales, es cuando se funda en Buenos Aires El Mosquito, periódico satírico burlesco de caricaturas, el 24 de mayo de 1863.

¹ Los pasquines fueron un medio de comunicación anónimo y breve, cuyos mensajes amenazantes y hasta infames estaban dirigidos contra alguna autoridad política o administrativa de turno. Se presentaron como escritos públicos con una rica y sugerente fuente de información social, política y cultural. Asimismo, conformaron un repertorio documental importante que traslucieron conflictos sociales, protestas y aspiraciones en escenarios locales o regionales.

² El Torito de los muchachos, se publicó en Buenos Aires entre agosto y octubre de 1830, bajo la dirección de Luis Pérez. Apenas se publicaron veinte números. A poco de cesar su circulación, comenzó a editarse El Toro del Once, que también tuvo una existencia fugaz: del 7 de noviembre de 1830 al 17 de enero de 1831.

EL MOSQUITO: EL INICIO DE LA CARICATURA POLÍTICA ARGENTINA

El periódico fue dirigido por Henrique Meyer hasta 1868 y luego por Henrique Stein hasta su cierre en 1893, treinta años después de su creación. Cada ejemplar constaba de cuatro páginas, salía los sábados y luego del primer año, los domingos; en sus inicios llegó a vender 1500 unidades mediante suscripción. La principal característica del periódico consistía en la publicación de caricaturas de los personajes y de los hechos más relevantes de la actualidad política. Además los ejemplares contaban con material de lectura (artículos breves en forma de cartas, gacetillas, diálogos, décimas, crónicas, anuncios) y durante su primer año de circulación, el periódico no contaba con publicidad. Sin embargo, ello no fue óbice para captar lectores y resolver las cuestiones financieras inherentes a toda empresa periodística. La iniciativa elegida para aumentar los ingresos resultó una gran novedad para Buenos Aires. Así lo detalla M. Ogando (2000:23):

<<Los editores brindaban a los suscriptores una docena de tarjetas ejecutadas por el artista Sigismundo, cuya galería estaba en el mismo local del periódico. Por este trabajo, una novedad en Buenos Aires, los suscriptores en lugar de tarjetas de visitas, podían presentar sus imágenes más o menos nítidamente fotografiadas. El obsequio cobra magnitud si tenemos en cuenta un contexto en que el desarrollo de la fotografía era todavía muy incipiente>>



Imagen N°1- El Mosquito, 23/8/1863, página 2 N°11

³ Acerca del modo de subsistencia del periódico A. Matallana (1999) sostiene que las relaciones establecidas por su director y propietario con la clase política le permitían atender los gastos de su publicación. Sin embargo es preciso señalar que la autora sitúa su estudio dos décadas después de su fundación (1880), en consecuencia - si bien las relaciones podían ser pretéritas - no deja de ser significativo que careciera de apoyos directos que condicionaran su discurso satírico.

⁴ Para el presente texto se tomará la definición de la caricatura política propuesta por F. Gantús (2009:14) quien la entiende como: "Una forma satírica simbólica de interpretación y de construcción de la realidad, una estrategia de acción - de personas y grupos - en las luchas por la producción y el control de imaginarios colectivos." Resulta significativo agregar que El Mosquito no empleó en sus caricaturas políticas los recursos habituales como la animalización o el grotesco, sino que buscó la similitud en los rasgos de los caricaturizados y sólo ejerció el humor desde la situaciones descriptas, sin caer en la grosería ni en el escándalo.

⁵ El Mosquito, 23/8/1863, página 2 N°11.

⁶ El Mosquito, 27/9/2013, página 1, N°18.

La estrategia comercial permite reconocer de qué forma El Mosquito buscaba subsistir económicamente dado que no contaba con publicidad ni con apoyos oficiales³. Resulta significativo recordar que, durante la primera mitad del siglo XIX, era muy frecuente que los periódicos se sostuvieran gracias al financiamiento de un líder o de un grupo faccioso. En consecuencia, El Mosquito no sólo inauguró la prensa satírica sino también fue uno de los primeros en buscar maneras para conseguir solventarse de forma autónoma.

La primera caricatura política⁴ que analizaré, corresponde al 23 de agosto de 1863, cuando el autor abordó la crítica hacia uno de los principales funcionarios del gobierno: el vicepresidente M. Paz. Allí puede observarse la forma característica de crítica textual y visual que utilizó El Mosquito durante el período analizado, que consistía en la articulación entre una lámina burlesca con un breve epígrafe y un texto vinculado ubicado en la superficie redaccional junto al resto del contenido. Bajo el título << ¡Qué curiosa cosa!>>, afirmaba lo siguiente:

<<No habéis visto lectores por ahí un cabayero formmá que el año pasao era tan perdí y hos es un tan-ta-tan-tan? -Uno que se pasa pa engordá trece mil nueces al mes y una vida senatorial? -Pues bien quie se forma! Y es tonto- Mirad la lámina adjunta y me dirés si digo verdad>>

La caricatura política titulada <<Misión política provechosa>>, presenta al Vicepresidente en seis situaciones diferentes, tratando de solucionar inconvenientes políticos, sólo asistido por un burro. Incluso, en la imagen número cinco, podemos verlo compartiendo jaula con el animal. Todas las misiones que debía resolver, si bien eran acciones de gobierno, ponían en evidencia su incapacidad y la inutilidad de su proceso como se muestra en cada episodio. Por ejemplo, cuando aparece M. Paz sentado delante del burro como descansando luego de su <<misión pacificadora>>, aunque la imagen del fondo permita advertir que las luchas fratricidas continúan sin mella de la acción del Vicepresidente.

Esta compleja situación no resuelta por el protagonista, representó para B. Mitre un enorme problema en las provincias interiores. La hegemonía de Buenos Aires no era bien recibida tanto por las oligarquías locales, que pretendían continuar dominando sus territorios sin la injerencia del poder nacional, como por los sectores subalternos que comprobaban cómo el modelo económico-político liberal reducía las economías regionales a las necesidades de la capital. En la última imagen de la secuencia, puede observarse a B. Mitre alimentándolo tal vez para reforzar el concepto que atraviesa toda la ilustración: el Vicepresidente es sólo un servidor poco significativo del Presidente aunque, como dice el texto del artículo, le cuesta al país <<trece mil nueces al mes>>.

Un mes después, el 27 de septiembre de 1863, el Presidente B. Mitre fue el protagonista del ejemplar. Con motivo del primer aniversario de su mandato, El Mosquito le dedicó un artículo y la correspondiente caricatura. Con el sugerente título <<¡Acefalía!>>, el periódico, a partir de la invención de un diálogo entre dos señores y firmado por Trisajio Berruga, sostenía que:

-Dele bombo: siga la música! Decía Bartolo resollando como un padre que digiere un atracón de butifarras y haciendo unos manoteos y tantas corcovetas en el aire con las esferas, que no había ya quien pudiera decir cuál era la blanca y cuál la negra⁶.



Imagen N° 2- El Mosquito, 27/9/1863, página 4, N° 18

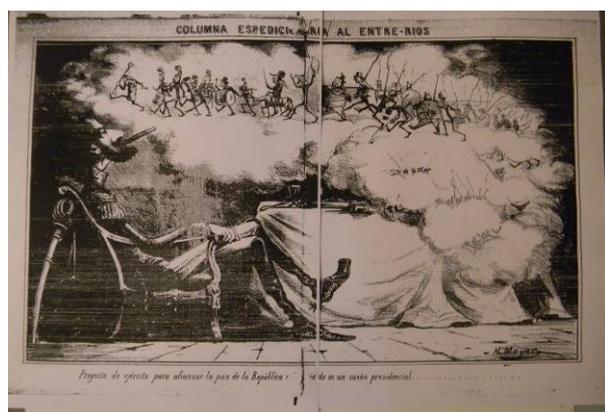


Imagen N° 3 - El Mosquito, 25/10/1863, página 1, N° 23

En la caricatura política se observa al Presidente B. Mitre acarreado una gran vela para celebrar su aniversario en el gobierno, hacia el lugar donde se encuentran sus Ministros. El cono que carga B. Mitre tiene la leyenda <<Déficit 73.000.000>>, que representa la ingente deuda que el Estado nacional había acumulado durante el ejercicio 1862-1863. Es relevante mencionar que el pasivo estaba compuesto por los compromisos asumidos por la Confederación Argentina, durante los casi diez años de secesión de la provincia de Buenos Aires. Una vez reunificado el país, las deudas de ambos Estados debieron ser asumidas por el gobierno nacional, es por ello que la cifra era tan abultada. La imagen resalta el gesto adusto de todos los personajes, a pesar de tratarse de una celebración. Se puede inferir que la actitud respondiera al sentimiento del autor de la caricatura, más que de los protagonistas. Eso implica entonces, una crítica que es coherente con el sentido del texto del artículo. Las piruetas descriptas y la pesadumbre de los caricaturizados, aunque podría interpretarse como una contradicción, resultan eficientes para construir un estado de ánimo del gobierno que fluctúa entre la improvisación y la decepción ante los objetivos incumplidos. En consecuencia, la <<Vela que no alumbra>>, es la única vela que merecía ser usada ante circunstancias tan poco venturosas.

El 25 de octubre de 1863, El Mosquito abordó uno de los temas más acuciantes de la administración de B. Mitre: la conformación de un ejército para afianzar el dominio del Estado nacional sobre las milicias que aún respondían a los caudillos provinciales y que significaban una amenaza de alzamiento contra el poder central. En la nota denominada <<Proclama. Dirigida al ejército fantástico-expedicionario al Entre Ríos por el General Soñador>>, podía leerse:

<< ¡Soldados de todas layas! ¡Defensores de cada uno mismo! ¡Columnas del erario! ¡Apóstoles intachables de todos los partidos a que yo pertenezca! La hora del conflicto jamás os encontré despiertos. Vosotros sois los predestinados por la Providencia para despejar del berenjenal en que os habéis metido⁷>>.

Para comprender en toda su dimensión la crítica y la burla ejercidas por el periódico como un actor político, es preciso mencionar que ninguna provincia contaba con mejores recursos (económicos y militares) que Entre Ríos, en donde Justo José de Urquiza no sólo era el gobernador, sino también la principal figura del federalismo del interior. En consecuencia, era el posible adversario más poderoso que tenía B. Mitre para llevar adelante su proyecto centralizador del poder y de la economía.

Resulta esclarecedor entonces, que El Mosquito señale con agudeza los fondos que sostienen el ejército que el Presidente estaba comenzando a conformar (<<Columnas del erario>>), y que retrate a B. Mitre fumando y soñando con un gran ejército que invada la provincia y ponga fin a la amenaza. El epígrafe de la ilustración, por su parte, reforzaba la burla: <<Proyecto de ejército para afianzar la paz de la República aparecido en un sueño presidencial>>.

Un discutido proyecto del Poder Ejecutivo de la Nación, acerca de las condiciones que debían cumplir los ciudadanos para poder ejercer el derecho al sufragio, fue el tema elegido por el periódico para tratarlo en su caricatura el 27 de febrero de 1864.

En esta ocasión, en vez de utilizar un artículo o un diálogo inventado para introducirse en la cuestión, el periódico optó por incursionar en un nuevo formato: la solicitada. El texto denominado “El voto popular” ofrecía la siguiente lamentación:

<<EL VOTO POPULAR Q.E.P.D. Falleció el 14 de febrero de 1864. La Sra. Libertad Argentina, madre, el Sr. Derecho del pueblo padre, las Sras. Urnas populares hijas, las Boletas de inscripción, nietas y demás deudos del finado VOTO POPULAR (Q.E.P.D.) que murió asesinado a espada y sable en esta ciudad de Batuecas, el día 14 del corriente, invitan a sus amigos a rogar por la resurrección del finado, que tendrá lugar en las mesas parroquiales el último domingo del mes de Marzo de 1864. El duelo será despedido de la casa mortuoria calle de Moreno, entre Perú y Bolívar. Los Sres., Empleados Nacionales que no quieran abdicar la fe de sus creencias, recibirán la destitución de costumbre⁸>>

⁷ El Mosquito, 25/10/1863, página 1, N° 23.

⁸ El Mosquito, 27/2/1864, N° 41, página 1.

⁹ Lettieri, Alberto y Garbarini, Laura. “Prácticas Electorales en Buenos Aires”, [en línea]. Disponible en la Web: http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__469d95c5-7a0a-11e1-8367-ed15e3c494af/index.html Consultado el 9/10/2013.

¹⁰ Rock, David, (2006) La construcción del estado y los movimientos políticos en la Argentina, 1860-1916, Prometeo, Buenos Aires, página 57.

¹¹ Entendido según la conceptualización de Héctor Borrat (1989:67)

<<Si procuramos situar al periódico en el sistema político, entonces aparece ocupando un nivel intermedio entre el conjunto de ciudadanos (que plantean sus demandas, sus apoyos, sus presiones) y las instituciones de gobierno (...) el periódico se perfila como un grupo de interés que actúa en función de los objetivos permanentes: influir y lucrar>>.

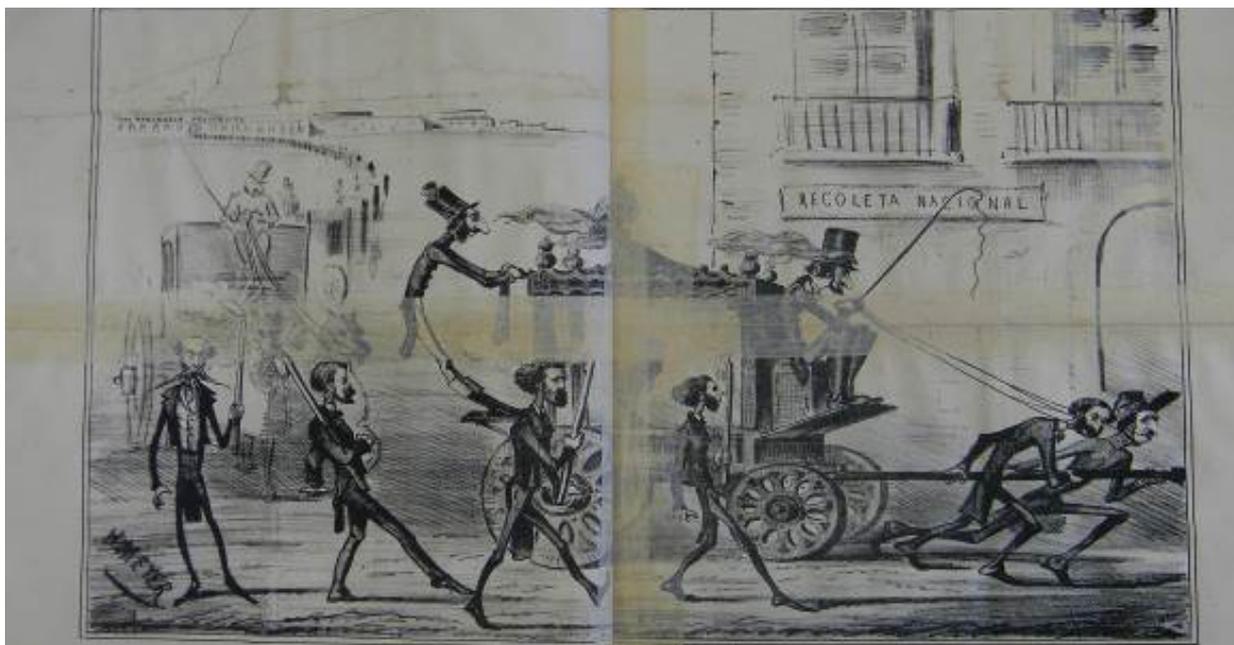


Imagen 4 - El Mosquito, 27/2/1864, N° 41, página 1

La caricatura política narra la procesión fúnebre del <<voto popular>>. El conductor del carruaje es el Presidente B. Mitre, y quienes ofician de caballos, dos de sus ministros. Pueden observarse también, algunos ministros que custodian la peregrinación hacia el cementerio (<<Recoleta nacional>>), atentos a posibles ataques. Pero ¿a qué se debió tal burla? Lettieri y Garbarini, aportan una explicación:

<<Hasta 1863 no hubo padrón previo. Las personas que deseaban votar debían tener domicilio reconocido en la parroquia respectiva y estar inscriptas en la Guardia Nacional. La ley de 1863 creó el Registro Cívico, a cargo de una Junta Calificadora. Ya que no se dispuso la elaboración de un padrón permanente, los clubes debieron garantizar la inscripción de potenciales votantes en un registro especial. La carencia de documentos personales de identificación permitía que un mismo individuo pudiese sufragar en varias mesas electorales con boletas de inscripción ajenas. En muchos casos, incluso, eran inscriptas personas fallecidas o que jamás habían existido>>⁹

La nueva ley electoral, en consecuencia, permitió la desorganización, el fraude y el imperio de la violencia para resolver la suerte de los candidatos en pugna. Al respecto, D. Rock (2006:57) sostiene que:

<<Los candidatos de Mitre ganaron las elecciones parlamentarias de comienzos de 1864(...) La votación creó una atmósfera de intensa confrontación (...) La elección tuvo lugar bajo la presión de grupos armados y la más flagrante irregularidad e ilegalidad. En una parroquia, por ejemplo, los votantes produjeron sólo cuatro votos¹⁰>>

Anticipándose a esta nueva situación, El Mosquito prefirió dar su opinión velando al voto popular, asumiendo su responsabilidad como actor político¹¹.

EPÍLOGO

El Mosquito, durante el lapso analizado, utilizó sus caricaturas políticas para burlarse de las principales figuras de la clase gobernante. Cada medida adoptada o problema no resuelto, era pasible de ser abordado por el periódico. Su rol de actor político le permitió construir un discurso que pretendía, aún desde el humor, conformarse como un censor de las acciones de gobierno y a la vez como un atento vigía en defensa del bien común.

No temió referirse al presidente B. Mitre, a pesar de la relevancia que éste tenía en la ciudad de Buenos Aires y del delicado momento político que vivía el país, pues apenas estaba comenzando a organizarse, luego de la división entre la Confederación y la provincia de Buenos Aires. Las reiteradas caricaturas que lo tenían como protagonista, acentuaban sus rasgos menos auspiciosos y ponían de manifiesto su forma de gobernar y sus deseos de predominio en el interior del país. Sin embargo, no se propuso como un opositor sólo de las políticas mitristas, por el contrario, la clase dirigente en su totalidad era retratada y burlada en sus láminas. El periódico se mantuvo distante tanto del oficialismo como de la oposición, sin aproximarse a ninguna agrupación ni fracción partidaria. Es importante destacar que no contaba con publicidad, pero ello no fue óbice para garantizar su circulación y su mantenimiento pecuniario. A partir de algunas novedosas estrategias comerciales pudo subsistir sólo gracias al favor del público. Por último, es preciso destacar que a pesar de su necesidad de incrementar su tirada, no cayó jamás en vulgaridades o en burdas agresiones sino que le bastó con emplear el ingenio y las expresiones más sutiles de la cultura popular para obtener el interés de los lectores ■

BIBLIOGRAFÍA

- BORRAT, H. El periódico, actor político. Barcelona. G. Gili, 1989.
- COSTA, M. E. et al. Aportes para el análisis del discurso visual como documento histórico: intertextualidad y humor político en la imagen satírica de El Mosquito. En Guance, A (coord.). Fuentes e Interdisciplina. Buenos Aires, IMHICIHU/ CONICET, 2007.
- GANTÚS, F. Caricatura y poder político. Crítica, censura y represión en la ciudad de México, 1876-1888, México, El Colegio de México/Instituto Mora, 2009.
- GÓMEZ CELIS, C. Prensa ilustrada, modelos de nación y de política. La alegoría de la república en las caricaturas de El Mosquito y Don Quijote (1884-1893). Memorias del I Encuentro Internacional de Estudios da Imagem, Londrina, Brasil, 2013.
- LETTIERI, A. y GARBARINI, L. "Prácticas Electorales en Buenos Aires", [en línea]. [www.educ.ar 10/7/2000](http://www.educ.ar/107/2000). Disponible en la Web: http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtmL_get_469d95c5-7a0a-11e1-8367-ed15e3c494af/index.html. Acceso 9/4/2016.
- MATA LLANA, A. Humor y política un estudio comparativo de tres publicaciones de humor político. Buenos Aires, Eudeba 1999.
- MÍGUEZ, E. Historia Económica de la Argentina. Buenos Aires, Sudamericana, 2005.
- OGANDO, M. El Mosquito, Buenos Aires, Historia de Revistas Argentinas. Tomo IV (AAER.), 2000.
- ROCK, D. La construcción del estado y los movimientos políticos en la Argentina, 1860-1916, Buenos Aires, Prometeo, 2006.



UNIVERSIDAD DEL ESTE

Nuevo Espacio
Avenida 44, N° 793
La Plata, Buenos Aires, Argentina
Teléfono: (54 221) 421-9412

Vinculación entre *Danza y Música*

Necesidad de establecer códigos, para una comunicación eficaz de la gestualidad, entre danza y la música.

“Trabajo original que dio principio a la Diplomatura en Música, Danza y Neurociencias, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Este.”

Por Lic. Silvia Garcia Toledo

Pianista del Teatro Argentino de la Ciudad de La Plata y Docente de la Diplomatura en Música, Danza y Neurociencias en la UDE.

PROBLEMÁTICA Y ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL

La situación musical actual en nuestro país, presenta una carente oferta de carreras que procuren la especialización de directores de orquesta para ballet, como así también de pianistas acompañantes para clases de ballet y de repertorio coreográfico, quedando dicha preparación en el caso de los pianistas ligada a la práctica del oficio dentro de las labores propias de teatros líricos o de compañías de danza del ámbito privado que contraten pianistas acompañantes; o en el caso de los directores de orquesta, quedando su formación en esa especialidad en sus propias manos a partir de una motivación personal por conducir un Ballet, entrando en un camino de exploración donde casi en la mayoría de los casos, los maestros sustitutos de los teatros colaboran en su formación. Por esta razón el presente trabajo, de carácter introductorio a la temática, surge de la necesidad de crear herramientas que permitan una mejor y mayor comunicabilidad entre bailarines y músicos en el ámbito de la puesta en escena de un Ballet.

De acuerdo a la experiencia propia dentro del ámbito específico de un Teatro lírico, con un Cuerpo de Baile Estable se puede mencionar que, debido a cómo se viene desarrollando la práctica del ensamble ballet – maestros sustitutos y ballet – orquesta, durante ensayos al piano, de conjunto y en funciones de ballet, es propicio tomar conciencia, reflexionar y replantear-

se los modos y medios que obstruyen y/o facilitan la comunicación entre músicos y bailarines, con el único propósito de que en la puesta en escena de un Ballet, los bailarines en su totalidad logren plasmar el dominio de su arte, y garantizar una continuidad entre el trabajo realizado junto a los maestros internos y los ensayos posteriores con el director de orquesta.

Fundamentalmente, existe una multiplicidad de factores que influyen negativamente en el ejercicio del acompañamiento de bailarines del área de repertorio. Uno de ellos es la diferencia en el tiempo invertido en el trabajo realizado con los Maestros internos y el realizado con el Director de Orquesta en los ensayos de conjunto y funciones. En líneas generales, el Cuerpo de Baile, trabaja con los Maestros internos por un período aproximado de dos meses en salas de ensayo, y luego continúan sus ensayos con el Director de Orquesta en el escenario por un plazo no mayor a 4 días. Esta diferencia de tiempo trabajado provoca desajustes en el ensamble música-danza que de ningún modo resultan imprevistos. El Director de Orquesta, no participa de los ensayos de montaje coreográfico, y se incorpora en la última etapa de armado de la obra desconociendo por completo los aspectos inherentes al Ballet.



© Dirección Nacional del Derecho del Autor Registro N°: 5236504.

¹ Investigación iniciada en el año 2009 bajo motivación personal dentro del entorno laboral de ensayos de Ballet en el Teatro Argentino de La Plata y posteriormente presentada el día 27 de mayo de 2015 junto al bailarín Adolfo Burgos en la ponencia del 1er Seminario de Dirección Orquestal de Ballet de la carrera de Dirección Orquestal de la Facultad de Artes y Ciencias Musicales de la Universidad Católica Argentina (UCA) de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

² Diplomada en Neuroeducación y Aprendizaje (UDE). Licenciada en Piano y Profesora Superior en Piano y Egresada Distinguida de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Maestra Sustituta de Repertorio Coreográfico del Teatro Argentino de La Plata.



Otro factor que obstaculiza la comunicación entre bailarines y músicos radica en la carencia de códigos comunes a ambas disciplinas. Por citar un ejemplo, el lenguaje utilizado en el Ballet para referenciar una pauta musical en general difiere del lenguaje utilizado en música, y por otro lado, existe un desconocimiento básico de los pasos de danza por parte de muchos músicos, conocimiento que permitiría una mayor comprensión del movimiento, así como de referencialidad formal. Por citar un ejemplo la palabra Adagio, concepto que en música estaría refiriendo a una realización con tempo lento y dramático, utilizado en el Ballet, el mismo término estaría refiriendo a un tempo Andante y con distintas características expresivas que en una interpretación musical.

Es así como, junto a otras expresiones de características similares, utilizadas para explicar cambios de tempo así como sus fluctuaciones, tanto como la errónea explicación de los tiempos musicales necesarios para cada escena o variación generalmente explicitados de modo aproximativo como “más lento que” ó “más rápido que”, sumado a la presencia de un lenguaje incorrecto en la terminología musical, sobre todo relacionada con la percepción del compás y del ritmo, resulta complejo establecer una eficaz comunicación a la hora de conducir una obra para ballet, sea en el contexto de un ensayo al piano o un ensayo de ballet con orquesta. En consecuencia, sería oportuno en primer término, disponer de una etapa de nivelación de conocimientos básicos de los artistas, tanto en danza como en música, especialmente en lo que concierne a la forma musical y el reconocimiento de compases, así como la relación directa de dichos conceptos y categorías con la coreografía. Es decir, que una bailarina pueda expresarse correctamente en términos musicales, así como un músico pueda hacerlo en términos de coreografías.

METODOLOGÍA

En esta sección se hará mención a la problemática recurrente durante el montaje de este arte escénico y se propondrán soluciones tentativas.

Como se mencionaba anteriormente, un factor que incide en la puesta de un ballet es el tiempo que dispone el Director de orquesta para los ensayos de orquesta y ballet a fin de realizar los ajustes correspondientes. Vale aclarar en este punto que, la producción de un Ballet conlleva el trabajo de diferentes sectores y convergen gran cantidad de personas en el montaje y funciones, y por supuesto también, sus acciones deben generalmente coordinarse con la música. Por otra parte, es necesario conocer la obra coreográfica e inclusive el montaje en sí, ya que es allí, donde el coreógrafo a partir de su intencionalidad, explicará su obra a cada bailarín y ello resulta necesario para comprender no sólo su finalidad estética sino también para conocer la coreografía y las pautas que serán relevantes para poder realizar un acompañamiento exitoso.

No obstante, el coreógrafo principalmente debería tener en cuenta los requerimientos o necesidades del director de orquesta para coordinar la ejecución musical de los instrumentistas de la orquesta en relación a sus esquemas de dirección e interpretación y el tempo adecuado en relación a la orquestación y los modos de ejecución específicos de cada sector del orgánico orquestal, ya que modificar una variable como el tiempo musical, puede traer consecuencias negativas en la técnica instrumental.





Desde un plano superficial, se encuentra de manera frecuente la diferencia de tempos, entre una obra orquestal y la misma obra realizada para la puesta en escena de un ballet con su lógica influencia determinante del movimiento. Tal diferencia interpretativa es la consecuencia de algunas variables como: el criterio utilizado en la composición coreográfica, la concepción artística, las posibilidades físicas de cada bailarín o bailarina y los aportes del músico. Vale la pena considerar la similitud entre un bailarín solista y un músico solista. Así como, varios solistas de instrumento presentan modos de ejecución diversos de una misma obra musical, varios bailarines presentarán las mismas características. Esta diversidad expresiva inherente a cualquier actividad artística, pero sin un código que permita comprenderla, resulta en una incertidumbre al momento de la realización del espectáculo, ya que de modo sistemático no son consideradas tales diferencias o necesidades expresivas de los bailarines por parte de los directores de orquesta, y no resulta suficiente una simple indicación de velocidad como “más lento que” o “más rápido que”; el acompañamiento ideal debe presentar “justeza” como cualquier interpretación musical de solista con orquesta o música de cámara.

Es necesario mencionar que las coreografías presentan ajustes musicales, y que disponer de códigos para comprender el movimiento en función de la estructura musical debería ser el objetivo principal para cualquier acompañante de danza, inclusive en el acompañamiento con una orquesta sinfónica. La relación coreográfica con la estructura musical es similar a la música de cámara o cualquier ensamble de instrumentos. La diferencia radica en la coordinación de dos lenguajes distintos, como son, el lenguaje musical y el lenguaje visual del movimiento corporal y, que en este último caso, no se dispone de una “partitura” coreográfica, sino con algunas referencias y la memoria secuencial de pasos relacionados con la música y el aprendizaje presencial.

Cabe agregar que el establecimiento de un código de comunicación a través de un lenguaje de base y pautas gestuales mínimas, resuelve y acorta las diferencias inherentes a los conocimientos disciplinarios específicos. Existen dos puntos de vista diferentes. Desde el punto de vista del ejecutante musical, no se podrán apreciar o captar en su totalidad los pasos de danza como los aprecia un bailarín; tanto, así como, desde el punto de vista del bailarín, no se podrá apreciar o captar el contenido musical en su totalidad.

No obstante, es imprescindible para un correcto entendimiento del gesto expresivo, que el bailarín, en un rol activo, dirija sus propios movimientos en las unidades de tiempo propias de la sección en cuestión o inicio de variación. Esto significa que cualquier gesto previo a una variación solista, comienzo de secciones o cuando así se requiera - como pueden ser los port de brás, o pasos previos al primer tiempo musical - pueden ser leídos estratégicamente como figuras musicales, o como levares, tanto para el director de orquesta como para el pianista, con el previo conocimiento de la coreografía respectiva. Tanto el bailarín como el músico, presentan un conocimiento interno previo, una imagen mental tanto física como sonora con respecto al tempo que plasmarán posteriormente; esta intencionalidad emerge en el gesto previo al inicio de una obra o sección y resulta necesario recurrir a la capacidad imaginativa para que el gesto transmita tal intención.

También la habilidad motriz depende del grado de previsibilidad del tempo musical. Tal previsión se genera por una imagen mental sonora y su relación espacio-temporal, posibilitando la anticipación de un evento o movimiento corporal. Por citar un ejemplo, para establecer ajustes en la velocidad de un desplazamiento del brazo en una ejecución pianística, desde el registro grave hacia el agudo, o un port de brás de un bailarín, es imprescindible una imagen mental de espacio y sonido que contenga límites precisos de inicio-fin del movimiento, es decir, es imprescindible contar por lo menos con dos puntos de referencia espaciales para reconocer un pulso y la calidad del movimiento.

Por citar algunos ejemplos, un port de brás puede ser leído en tiempos de blancas, negras u otras figuras según la unidad de tiempo musical. Por lo tanto, el bailarín tendrá la posibilidad de dar al director el “levare” o “pie” (como es llamado en danza), que está realizando para realizar su coreografía. Se convierte de este modo en director de su propia interpretación. Generalmente los comienzos de las variaciones están dados por esta gestualidad, aunque muchas veces el bailarín/a sale a escena luego de comenzada la música. Para este tipo de casos, se puede recomendar por un lado, partir de la idea de proporcionalidad temporal utilizada en música como nexo entre secciones o movimientos, ó, recurrir al conocimiento de la coreografía y a la imaginación del movimiento al que hicimos referencia previamente.

En relación a escenas continuas, tomar un tempo previo como referencia, como puede ser la unidad de tiempo, su división o subdivisión, permitirá realizar ajustes de coreografías que comiencen al mismo tiempo con la siguiente escena, sin mediar levares de parte de los bailarines.

Retomando con la idea de codificar el tempo de los pasos como figuras musicales, resulta beneficioso en el acompañamiento de la danza, comenzar desde la intención de la imitación del movimiento corporal de los bailarines como modo de construcción de conocimiento coreográfico a partir del reconocimiento de estados mentales y corporales de los bailarines en su relación con la música, como así también recurrir a la imagen mental del movimiento por parte del maestro sustituto o director de orquesta en todo momento, y principalmente cuando la música debe comenzar antes de la entrada de un bailarín o bailarina y no se dispone de una “preparación” que permita intuir el tempo musical.

En relación a la imaginación del movimiento, podemos considerar los aportes que han realizado las neurociencias. Se ha encontrado una fuerte relación entre la representación neural de lo percibido, la imaginación mental y la acción.

“El cerebro elabora representaciones de los movimientos percibidos, durante la observación de un movimiento se activan áreas muy similares a las implicadas en la realización del movimiento, aunque el observador permanezca inmóvil. La activación aumenta si el observador tiene la intención de imitar el movimiento. La representación de la acción en el cerebro sirve no solo a los fines de la imitación y el aprendizaje de habilidades motoras sino que, además, resulta útil para comprender el significado de la acción observada (intención) y para responder rápidamente a ella”.³

También existen factores de índole puramente musical que afectan la unión entre danza y música. Por citar dos, el fraseo musical y el modo en que se jerarquice la idea musical determinan si ambos lenguajes coincidirán en su sentido al unirse. Al completarse el montaje coreográfico, se da comienzo a los ensayos con piano del ballet en su totalidad. Si bien existen diferencias notables entre la interpretación de una reducción orquestal y su versión real, debería realizarse en la ejecución pianística un fraseo similar a la futura versión orquestal en esta etapa. El pianista - maestro sustituto - brinda al Director de Orquesta las indicaciones pertinentes a los “tempi” y pautas de escena, pero el fraseo queda librado a su criterio, el cual viene desprovisto de la idea estética del coreógrafo como se mencionara previamente.

El fraseo musical debiera estar íntimamente relacionado con el carácter representacional y simbólico de la coreografía. El sonido debe simbolizar y expresar la imagen en movimiento con el fin de colaborar en el acto de comunicación del argumento. El carácter musical, determinado por las indicaciones de carácter al comienzo de la obra y por las relaciones que subyacen al análisis del ritmo y sus distintos niveles jerárquicos tanto como por la formación del ritmo de superficie entre otros aspectos, en la música para ballet, frecuentemente queda determinado por la intencionalidad coreográfica.

La obra coreográfica se construye sobre la obra musical, pero no la representa tal cual la percibimos en su superficie musical. Una coreografía presentará básicamente movimientos sobre el pulso, la división o subdivisión o pies métricos antiguos como se mencionara previamente. A modo de ejemplo, encontramos generalmente que sobre una nota larga se pueden realizar coreografías cuyo movimiento se constituye en unidad de tiempo, división o subdivisión. Es importante observar este tipo de montaje coreográfico, ya que una modificación en el tempo musical o la existencia de microvariaciones temporales como ritardando o acelerando podrían afectar directamente la ejecución del movimiento, si este presenta subdivisiones de la unidad de tiempo. Para realizar estos cambios temporales con éxito en el movimiento, es necesario establecer una pauta musical precisa e informar sobre la ejecución musical previamente al bailarín, a fin de que pueda establecer los cambios necesarios en su dinámica física.

En relación a la jerarquización musical, se puede mencionar que la organización de los compases o tiempos que realizan los bailarines muchas veces difieren de la comprendida por los músicos. Esto significa que muchas veces, los pasos coreográficos puestos en compases de 2/2, están coreográficamente estructurados en 4/4 y combinación de ambos y subdivisiones. Por lo tanto resulta necesario sentir internamente el modo en que los bailarines organizan la secuencia coreográfica a nivel musical, para ajustar la intencionalidad coreográfica. Otro ejemplo de ello es un Vals en compás de 3/4. Asiduamente es dirigido por los directores de orquesta en blanca con puntillo, pero desde la composición coreográfica suele presentarse de modo recurrente el pie yámbico, de blanca negra. De modo similar ocurre con la Mazurca, donde es recurrente el pie negra-blanca (pie troqueo). Es necesario tener presente dichos patrones, pues de lo contrario se producen ciertos corrimientos rítmicos propios del pensamiento en blancas con puntillo a nivel expresivo y en consecuencia los bailarines, no podrán otorgar el peso expresivo necesario al tercer tiempo de negra en el caso de un Vals o el valor largo de blanca en el caso de una Mazurca.

En relación a las danzas de cuerpo de baile, en diversas ocasiones se encuentran similitudes con la música, hallando “ostinatos” en la coreografía, como una secuencia de pasos que se reiteran por un extenso lapso de tiempo. En estos casos es ideal que el músico realice una interpretación musical con justeza del pulso, de acuerdo a la secuencia de movimientos y generando previsibilidad, de tal modo que la música pueda sea intuitiva por todos los bailarines del mismo modo. La unidad de tiempo pensado por los bailarines o bailarinas en escena de la masa de cuerpo de baile, debe ser también pensada y privilegiada por el músico, ubicándose en primer lugar como requisito para el dominio de su habilidad corporal y la coordinación general. En estos casos la expresividad musical pareciera “desaparecer”, pero ello permite que emerja la fuerza expresiva del movimiento mecanizado. Por otra parte, el cuerpo de baile al presentar una jerarquía interna entre sus integrantes, se debe prestar principal atención y sólo acompañar al “Guía” de fila o Corifeo quien será responsable de establecer el orden en los cambios coreográficos de las escenas de “masa”.

Con respecto a la forma, es frecuente la presencia de dos modalidades, que se manifiestan de modo simultáneo. Por ejemplo, en música, una forma tripartita A-B-A, presenta como característica principal la idea de presentación, contraste y retorno (o de re exposición o repetición). En el caso de la danza, a nivel formal, no existe la idea de retorno. Cuando se repite la sección A de la pieza de música, la coreografía es modificada y usualmente cambia la “dinámica” del bailarín, es decir, se modifica la secuencia de pasos y la intensidad del movimiento. El contraste formal en la danza se da a través del uso diferente del espacio escénico, de la cantidad de bailarines, de la intensidad en la dinámica del movimiento, teniendo ello influencia directa sobre la expresividad musical. Presenta una idea distinta, contrastante y simultánea a la forma musical.

³Castorina, José y Carretero, Mario. Desarrollo cognitivo y educación. Paidós Cuestiones de Educación. 2012. Tomo I. Cap. 4. Cerebro, desarrollo y educación

Se ha citado el ejemplo anterior debido a que en los intérpretes musicales, el concepto de forma condiciona la interpretación, debiendo tomar la decisión de ejecutar igual, ó de modo similar, aquellas construcciones compositivas que se presentaron previamente, con el fin de otorgar coherencia al texto musical. Mientras en música se puede escuchar una forma A-B-A, al mismo tiempo en la danza, presenciamos una forma A-B-C. En este caso, el músico deberá prestar especial atención a la diferencia formal, a fin de realizar variables en su interpretación sobre el mismo texto musical y realizar los ajustes correspondientes al movimiento corporal.

CONSIDERACIONES FINALES

Hasta aquí se han expuesto algunas situaciones que ocurren a diario en el montaje de un Ballet, y se han aportado ideas para la coordinación musical. Resultaría prudente reflexionar aún más sobre la temática y trabajar desde un ámbito interdisciplinario. No se ha hecho mención a la influencia que aportan otras áreas intervinientes en el montaje escénico, como por ejemplo, las áreas técnicas y el diseño de vestuario ya que no responde a la temática analizada y requiere un apartado especial.

Es deseable que estas reflexiones puedan colaborar con el camino de construcción del conocimiento de aquellos músicos y bailarines que deciden a diario dedicar sus vidas a estas manifestaciones artísticas ■





BIBLIOTECA

La Universidad del Este cuenta con una biblioteca única, de gestión centralizada con puntos de servicio próximos a los usuarios.

Formamos parte de la red de Bibliotecas de Universidades Nacionales y Privadas de la República Argentina - Red AMICUS.

El contacto vía mail con la Biblioteca se puede hacer a través de la siguiente dirección: biblioteca@ude.edu.ar

El Rol de las Creencias de los Profesores Formadores en el Proceso de Formación de Los Futuros Docentes

Por la **Dra. Ana María Dorato**
Decana de la Fac. de Cs. Humanas
UDE



Este artículo se origina en el marco de una investigación mayor, realizada en el período 2011- 2013¹ sobre la Evaluación de las políticas públicas educativas, constituyéndose las creencias y concepciones de los profesores formadores de docentes, en una de las variables analizadas, dado que son los actores principales en el desarrollo curricular que se corresponde con el plano de lo político²; presentándose en este artículo definiciones de los conceptos e implicancias en la práctica concreta.

Considerando que las características que poseen las creencias son un punto de partida en este estudio acerca de creencias y concepciones de los profesores formadores sobre la enseñanza y la evaluación, se tomó como referencia el estudio realizado por Pajares (1992)³ seleccionando algunas consideraciones fundamentales del autor, entre ellas, que las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia; que los individuos desarrollan un sistema de creencias que estructura todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de transmisión cultural y que los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar al individuo a definir y comprender el mundo y a sí mismos.

Es así que las creencias y concepciones de los profesores, que se ponen en juego en la instancia formativa de los alumnos, futuros docentes, influyen en el desarrollo curricular, y estas creencias no sólo tienen gran influencia en las decisiones que toman los profesores en las aulas, sino que además, tienen profundos efectos en la trayectoria de sus alumnos, futuros docentes. En la medida que se reconoce que las creencias tienen gran incidencia en la forma que adoptan y se desarrollan las prácticas profesionales, parece importante estudiar su presencia en los docentes formadores y su forma de expresarlas. Por tal motivo, se consideró necesario realizar una revisión teórica sobre los conceptos de creencias y concepciones, por la gran dispersión existente acerca de estos constructos.

ACERCA DE LAS DEFINICIONES

El estudio de las creencias se inserta en una línea de investigación muy desarrollada sobre el pensamiento de los profesores, caracterizada por una gran dispersión semántica, sobre la que Pajares (1992) llamó la atención a los investigadores por la utilización de términos como: creencia, actitud, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistema conceptual, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, reglas de la práctica y principios prácticos entre otros. En muchos casos utilizados como sinónimos. Esto ha hecho que los resultados de las investigaciones no puedan compararse por no compartir un mismo marco conceptual.

El interés de los investigadores por el estudio de creencias y concepciones del profesorado, corresponde a la dispersión ya señalada, acerca de estos constructos y a la implicancia en la práctica de los docentes. Se sostiene que los profesores adquieren, desarrollan y asumen concepciones y creencias acerca de la práctica y se ha entendido por un lado, que las creencias son como proposiciones, premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero y por otro lado, que las creencias, a diferencia del conocimiento proposicional, no requieren una condición de verdad contrastada y cumplen dos funciones en el proceso de enseñar. En primer lugar, las creencias influyen en la forma como aprenden los profesores; y en segundo lugar, las creencias influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar y en sus acciones.

Nespor (1987) al respecto las define, como verdades personales idiosincrásicas, con mucho valor afectivo y componentes evaluativos, que residen en la memoria episódica. Otro modo de entenderlas es como disposiciones a la acción y el mayor determinante de comportamiento, aunque en un tiempo y contexto específico (Brown & Cooney 1982).

También se las define como construcciones mentales a las cuales se les asigna suficiente validez, verdad o credibilidad como para guiar el pensamiento y la conducta (Harvey, 1986; Kitchener, 2002; Sigel, 1985). Para Carr y Kemmis (1988) las creencias representan verdades surgidas desde los saberes del sentido común y no requieren una condición de verdad contrastada. Se constituyen como datos transmitidos por otros, supuestos u opiniones sin sustento teórico.

La coincidencia de la mayoría de los autores se centra en el grado inferior de consenso y diferentes grados de convicción, que tienen las creencias (Thompson 1992), mientras que para otros autores las creencias pondrían de manifiesto ciertos aspectos o fenómenos que se consideran verdades en algún ámbito, considerando a las concepciones como las nociones principales que describen ese ámbito. De esta manera, las concepciones forman un constructo más general que puede ser usado para estudiar aspectos en los que la persona no parece sostener creencias sólidas. (Ponte 1992). Este autor, define a las concepciones como “los esquemas subyacentes de organización de conceptos, que tienen esencialmente naturaleza cognitiva”.

CARACTERIZACIÓN DE LAS CREENCIAS

De lo anterior se desprende que **las creencias no necesitan ser consensuadas para ser válidas para un sujeto, como tampoco requieren de reglas lógicas para determinar su correspondencia con situaciones reales.** En consecuencia, se podría sostener que **las creencias representan redes semánticas que configuran un repertorio de supuestos, sin base teórica y constituyen respuestas rutinarias frente a los problemas profesionales de los docentes.** En este sentido, son simples disposiciones para la acción, aún cuando se constituyen como determinantes críticos del comportamiento, expresados en tiempos y contextos específicos (Brown y Cooney, 1982).

¹ Ana M. Dorato Tesis Doctoral “Evaluación de políticas públicas: El caso de la Formación en Evaluación de los profesores para el Nivel Secundario en la Provincia de Buenos Aires”

² Todo acto educativo encierra una opción democrática o autoritaria, asumiendo en tal sentido una opción política, toda educación es un acto político, no sólo por el ejercicio formativo en sí mismo, sino por sus consecuencias.

³ Se toma a Pajares (1992), por ser el autor de referencia en todos los estudios consultados acerca de creencias y concepciones, siendo sus trabajos una guía en el desarrollo de las investigaciones sobre ese tema.

Dentro de esta línea de investigaciones, corresponde hacer referencia a Pajares (1992)⁴ como uno de los investigadores que más ha contribuido al análisis de las creencias de los docentes, señalando que las creencias tienen un componente afectivo y evaluativo, relacionándolas con el sentimiento y diferenciándolas del conocimiento, del mismo modo que el autoconcepto se diferencia de la autoestima. Dice Pajares «El conocimiento de un tema se diferencia de los sentimientos que tengamos sobre ese tema, de la misma manera que se diferencia entre autoconcepto y autoestima, entre conocimiento de sí mismo y sentimiento del valor propio»

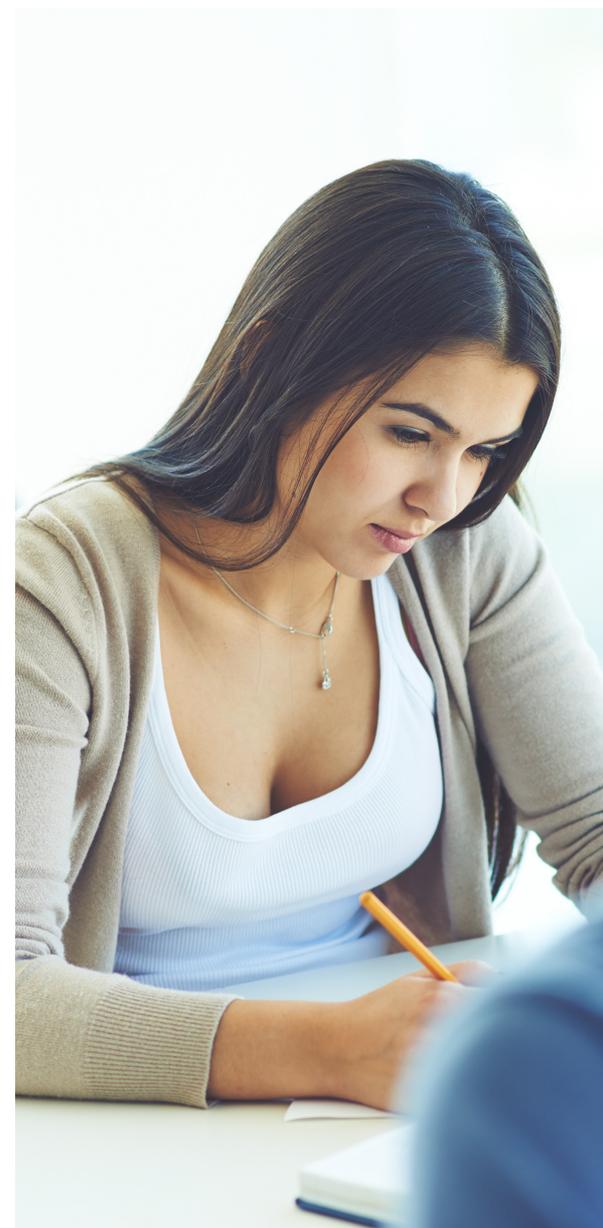
El trabajo de Pajares de revisión de las creencias del profesor, lo llevó a afirmar: "... la creencia garantiza un juicio del individuo, de la verdad o falsedad de una proposición, un juicio que puede solamente ser inferido desde una comprensión colectiva de lo que los seres humanos dicen, quieren hacer y hacen. El desafío es valorar cada componente para tener confianza en que la creencia inferida es una representación razonablemente adecuada de ese juicio" (Pajares, 1992:316). El autor considera que las creencias son construcciones mentales basadas en las experiencias previas que las personas poseen, las cuales determinan su construcción

Estas experiencias pueden ser positivas o negativas y no generar creencias, o bien que su proceso de construcción sea erróneo y, por consiguiente, la creencia que se genere también lo sea. Es así que consideramos fundamentales para esta investigación las ideas que sostienen que las creencias que poseen los docentes influyen en su percepción y juicio, que son los que, en realidad, afectan a lo que dicen y hacen en clase. **Que las creencias juegan un papel clave en cómo los profesores aprenden a enseñar**, esto es, en cómo interpretan la nueva información acerca de la enseñanza y el aprendizaje y cómo esta información es trasladada hacia las prácticas de clase y por último que **identificar y comprender las creencias de los profesores y, por ende, de los que estudian para serlo, es fundamental para la mejora de la práctica de la enseñanza y los programas de formación inicial de los docentes.**

Pajares (1992) reconoce que el conocimiento y las creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierten en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta. Es así que las creencias epistemológicas juegan un rol clave en la interpretación del conocimiento y en el monitoreo cognitivo. Debido a su naturaleza y origen, algunas creencias son más indiscutibles que otras y cuanto más antigua sea una creencia, más difícil es cambiarla. Las nuevas creencias son más vulnerables al cambio. De la anterior caracterización se infiere que los profesores no construyen sus creencias de manera intencionada y consciente, por el contrario, han sido internalizadas en sus estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente. Han surgido como resultado de diversas experiencias, llegando a crear expectativas y visiones difíciles de remover, pues permanecen, generalmente, sin cambios y los acompañan de manera constante durante sus prácticas de enseñanza.

Estas creencias provienen de dos fuentes articuladas: las experiencias personales y las escolares. Las personales les han permitido construir una determinada visión de sí mismos y del mundo, lo que ha generado la construcción de ideas sobre la familia y la cultura y sobre las relaciones entre escuela y sociedad, entre otros aspectos. Las experiencias escolares, por su parte, les han ayudado a construir ideas respecto de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y a visualizar cuál es el trabajo del profesor.

Es importante destacar que sus creencias, para muchos profesores, representan una base relevante para implementar sus prácticas profesionales incluidas la evaluativas y por lo tanto acuden a ellas como respuestas válidas, especialmente cuando se ven enfrentados a situaciones desconocidas o confusas, lo que les impide aplicar una estructura adecuada de saberes, dadas las limitaciones, problemas e inconsistencias propias de su naturaleza (Nespor, 1987).



⁴(Kagan, 1992), (Catalán, 2011, Samuelowitz y Bain (2002) López y Basto, 2010.

La conceptualización de Nespor es retomada y profundizada por Pajares (1992) cuando insiste en que las creencias son específicas de un contexto por lo que a veces pueden parecer más inconsistentes de lo que en realidad son. La dominancia de las creencias depende de su naturaleza afectiva, episódica y emocional que las pone en el límite entre lo afectivo y lo cognitivo.

Por lo tanto estas creencias influyen en la toma de decisiones de los profesores en la planificación, en las interacciones al interior del aula y en la evaluación, actuando como filtro, a través del cual el profesor realiza la interpretación de las situaciones que se dan en el aula y actúa en consecuencia. Se ha señalado además que las predisposiciones personales de los profesores, constituyen el factor más relevante de su “ser profesor”, y que sus experiencias como estudiantes les han conducido a desarrollar creencias que luego, cuando ellos mismos actúan como profesores, trasladan a la sala de clases. Estas creencias de los docentes han sido agrupadas, considerando las áreas más significativas del estudio acerca de las mismas, en diferentes tipos, agrupamiento que ofrece un marco general para organizar la revisión de los estudios sobre creencias docentes y que a los fines de esta investigación resultó de gran importancia: **creencias sobre los aprendices y el aprendizaje, sobre la enseñanza, sobre las áreas curriculares, sobre aprender a enseñar y sobre sí mismo y el rol docente.**

El primer tipo refiere a los estudiantes y sus formas de aprender. Este tipo de creencias tiene una influencia sobre la interacción maestro-alumno y en la aproximación del docente hacia las tareas de enseñanza (desde la estructuración de la tarea hasta la interpretación de los resultados obtenidos por los alumnos). Las creencias sobre la enseñanza refieren a la naturaleza y el propósito de la enseñanza. Las creencias sobre las áreas curriculares incluyen el contenido y los significados alrededor del dominio de una materia en particular. Las creencias sobre aprender a enseñar contienen las ideas sobre el propio desarrollo profesional. Por último, las creencias sobre sí mismo y el rol docente incluyen las visiones sobre uno mismo y los recursos personales para relacionarse con los estudiantes y llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje con buenos resultados. (Calderhead 2006)

La complejidad de las creencias de los profesores y de los futuros profesores, debe ser un foco de la investigación educativa, para informar a la práctica educativa, señalamos además la dificultad que se presenta en su estudio, causada por problemas de definición, conceptualizaciones pobres, y problemas acerca de la comprensión de diferentes tipos de creencias y las estructuras de las mismas por lo que se requiere un examen cuidadoso de los supuestos claves, interpretaciones consistentes y el cumplimiento de un significado preciso, y una evaluación adecuada.

Es importante resaltar aquí, que la dificultad se presenta tanto al momento de investigar acerca de las creencias como en las instancias en las que se pretende modificarlas, dado que el conocimiento y las creencias ofrecen una resistencia, determinando que las concepciones previas influyan en lo que los docentes tienen que aprender. Como ya se ha mencionado, muchas de las creencias de estos docentes derivan de la cultura institucional y su enseñanza viene afectada por contextos institucionales, los recursos disponibles, los alumnos y la evaluación.

La postura teórica de Pajares (1992) en este aspecto, es que **los sujetos desarrollan un sistema de creencias y que las referidas a la enseñanza y a la evaluación ya están muy definidas al iniciar su carrera profesional, y por lo tanto son muy difíciles de cambiar;** refiriéndose a las concepciones, sostiene que una concepción es más difícil de cambiar cuando más temprana sea su constitución. El autor opta por la creencia de que el cambio de las creencias, es muy difícil y que en todo caso va a depender de la filiación de una autoridad a otra, lo que supone y depende de un giro gestáltico.

Gimeno Sacristán (1998) pareciera responder a Pajares cuando sostiene que la reflexión es la clave, el motor, del conocimiento del oficio del profesor y que esta reflexión no puede ir separada de la acción. El autor declara que la acción genuinamente humana, aquella que merece tal nombre, es siempre refleja, se refleja, y eso quiere decir que tiene efectos duraderos en la persona que la realiza y no sólo en el medio en el que se desarrolla. “Lo que hacemos, lo que actuamos, nos hace”.

Un efecto de ese reflejo de la acción⁵ es la generación de conciencia sobre la acción que queda plasmada en forma de representaciones, recuerdos o esquemas cognitivos y creencias que pueden comunicarse, nutriendo a la memoria para pensar sobre las acciones pasadas y presentes y para orientar otras futuras. Saberes acerca de cómo, sobre qué, por qué y para qué de nuestras acciones y sobre las de otros constituyen un conjunto de información que los sujetos extraemos de la acción. Es así que el conocimiento se une a la práctica entendida como acción. Por lo tanto **reflexionar sobre la práctica es consustancial a los seres humanos.** (Gimeno Sacristán, 1998: 120 - 121)

Es así que cuando se forman las creencias, los individuos tienden a construir explicaciones para ellas, tanto si estas explicaciones son precisas como si son mera invención. Así, se produce una resistencia al cambio. No es que no se modifiquen bajo ninguna circunstancia, pero se hacen fuertes y no cambian incluso cuando es lógico o necesario para ellos hacerlo.

El cambio de creencias, como ya se ha señalado, es un proceso complejo y muy difícil. Comienza con un conflicto interno dentro del sujeto, cuando dos comportamientos, dos creencias están enfrentándose y no existe otra posibilidad que ser conciente del enfrentamiento, aparece la insatisfacción. Frente a esta insatisfacción, que aparece, cuando a pesar de los esfuerzos, algo que debería haber sido asimilado se resiste, no queda otra posibilidad que el cambio de creencia y este cambio de las creencias requiere, al menos, cuatro acciones por parte del sujeto: Primero, comprender que las nuevas evidencias representa una anomalía en nuestras creencias; segundo, que necesitamos incorporar la nueva información dentro de nuestros sistemas de creencias; tercero, hay que evitar conflictos entre las creencias; y cuarto, no existe ninguna posibilidad de acomodar la nueva información a los esquemas que ya poseemos. (Pajares, 1993)

DE LAS CREENCIAS, A LAS CONCEPCIONES Y A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Establecer las diferencias entre creencias, concepciones y teorías implícitas, resultó de fundamental importancia para este trabajo. Es así que se pudo establecer que las concepciones son un constructo creado por los investigadores para referirse de otro modo al conocimiento personal que poseen las personas. En pie de igualdad con este término, ha aparecido en la literatura relacionada con el pensamiento de los profesores, un conjunto de expresiones que principalmente tienen en común el carácter de conocimiento personal y a la vez social, así como su gran importancia frente a los procesos de influencia educativa.

Con un sentido similar al que se otorga al término concepción, se incluyen además del término creencias, otros como **teorías implícitas, teorías personales, juicios, disposiciones, preconcepciones, concepciones, opiniones, ideologías**, entre otras, pero sin lugar a dudas, los términos **creencias y concepciones**, son los más frecuente entre los estudios realizados en este campo. Al respecto y aun cuando el concepto de creencia, frente al carácter cognitivo del conocimiento, se encuentra más cercano a lo afectivo y posee elementos de evaluación y juicio, éstas conservan unos límites borrosos con el conocimiento; aun cuando el conocimiento queda más en el dominio del intelecto y la creencia en el de lo afectivo, es difícil separar radicalmente las creencias del conocimiento, es difícil determinar dónde termina el conocimiento y empieza la creencia.

En un intento por clarificar la confusión existente en torno a estos constructos en relación con los profesores, Pajares (1992) apoyándose en Nespor (1987), estudia las dimensiones de las creencias, estableciendo cuatro rasgos característicos de las mismas: Presunción existencial; Alternatividad; Carga afectiva y evaluativa; y Estructura episódica. Pese a identificar las características principales de las creencias, advierte que algunas de estas dimensiones, especialmente la que hace referencia a la evaluación y a los aspectos subjetivos, están presentes en los sistemas de conocimiento de los profesores, aunque éstos versan principalmente sobre hechos objetivos.

A diferencia de las creencias, las concepciones, se entienden como organizadores de los conceptos que incluyen creencias, significados y las proposiciones que influyen en los procesos de razonamiento de los profesores. Gimeno Sacristán (1998) le atribuye a las concepciones, un lugar de primera importancia en las decisiones que los profesores toman cuando llevan a cabo sus prácticas por la responsabilidad de los significados que asignan a los diferentes componentes del currículum y a la forma de llevarlo a cabo.

Ampliando los argumentos ya presentados, la autora de este artículo incorpora un referente en el término concepción, que aparece como significativo y es el que se refiere a la concepción no sólo orientada a lo que pensamos sobre algo, sino también a cómo lo pensamos. En consecuencia, **cuando hablamos de concepción, estamos haciendo referencia también a una dimensión epistemológica del conocer que, como ya se ha señalado, es de suma importancia para comprender la práctica de los profesores**, fundamentando esta argumentación en Gimeno Sacristán, cuando sostiene que las concepciones epistemológicas son las que desempeñan un papel decisivo por la responsabilidad de la asignación de significados concretos a nivel del aula. (Gimeno Sacristán, 1998).

Conviene subrayar que la epistemología implícita, acerca del contenido, del aprendizaje y de la evaluación, es lo que lleva al profesor a otorgar relevancia a la selección que realiza del conocimiento y de lo que tiene en cuenta al momento de evaluar, aspecto que se vio reflejado en los comentarios de los profesores entrevistados. Es el posicionamiento del docente frente al conocimiento el que juega un papel importante en la organización de las creencias y decisiones sobre el conocimiento, en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la evaluación.

Frente a estas perspectivas epistemológicas y tratando de aclarar el concepto, se retoman los aportes de Gimeno y Pérez (1987) al señalar que no se refieren a un nivel filosófico, sino que son concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones que se presentan sin estar ordenadas ni jerarquizadas, sino más bien relacionadas o conectadas a otras formas de entender la educación, que se integran en concepciones más amplias que pueden definir una ideología. Es aquí entonces donde Pajares introduce el concepto de creencias epistemológicas, entendiéndolas como un conjunto particular y muy relevante de creencias, señalando que el concepto de creencias epistemológicas surge de la propuesta de Perry (1970) con respecto a la evolución del pensamiento de los estudiantes universitarios de pregrado desde una perspectiva de creencias en verdades absolutas hasta aquellas que implican la consideración de diversas perspectivas que es necesario juzgar de acuerdo a criterios previamente establecidos. Es a partir de ese trabajo, que se ha desarrollado un importante conjunto de investigaciones sobre las creencias acerca del conocimiento y del proceso de conocer, bajo diferentes denominaciones: creencias o teorías epistemológicas, modos de conocer, cognición epistémica, epistemología personal, entre muchas.

Es necesario mencionar que el constructo de creencias epistemológicas y las investigaciones relacionadas, han incluido también a las creencias acerca de la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza y acerca de la inteligencia. Pajares (1992) constató que se ha usado el término creencias de los profesores para hacer alusión a sus creencias epistemológicas, que estarían incluidas en las concepciones. Estas concepciones epistemológicas implícitas de los profesores, se ponen de manifiesto en las formas de enseñar y en las formas de evaluar el aprendizaje de los alumnos y se convierten en un componente esencial de las perspectivas profesionales (Tabachnik y Zeichner, 1982), que se han ido configurando a lo largo de su experiencia como estudiante y como profesor, y que ponen en acción en la práctica concreta; son las formas con las que los profesores piensan su trabajo y la forma en que otorgan un determinado significado a esas creencias a través de sus actos en la clase y de sus prácticas evaluativas.

⁵Se entiende reflexión como el proceso o el resultado de reflejar y de reflexionar.

Continuando en esta misma línea de análisis, es importante señalar que buena parte de las decisiones que toman los profesores, de las iniciativas y actividades que desarrollan en el proceso de enseñanza y en la evaluación, carecen de justificación explícita, conocida y asumida por los propios responsables del proceso. Esta enseñanza y evaluación entendidas como actividad práctica, desarrollada en contextos complejos y muchas veces contradictorios, supone formas interactivas de hacer o de operar, los esquemas prácticos, y de una forma de argumentar o fundamentar esos esquemas prácticos, los esquemas teóricos, que pueden ser explícitos argumentos formales o creencias implícitas. (Gimeno Sacristán, 2002)

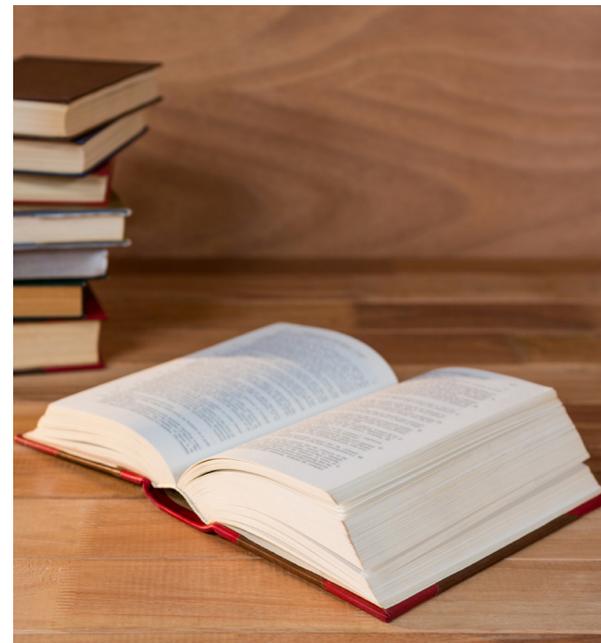
El concepto de esquema práctico es más amplio que el de tareas académicas, y aunque está presente en todas ellas, se prolonga en otras actividades del docente que no son consideradas académicas. Los esquemas prácticos están en relación con la realización de evaluaciones, corrección de exámenes, resolución de conflictos, organización del espacio, entre otros, trasponiendo la enseñanza y la relación docente-alumno, lo que implica la inclusión de todas las funciones que realiza el profesor que no se agotan en la enseñanza. Si bien estos esquemas prácticos trascienden la enseñanza, se ponen de manifiesto en las tareas dominantes que realizan los profesores con sus alumnos y conjuntamente se dan las racionalidades implícitas o explícitas de lo que hacen es decir, los esquemas teóricos operativos, (Gimeno 2002).

Los esquemas teóricos de tipo pedagógico constituyen la racionalidad en las prácticas de los docentes, codificando la experiencia, con mayor o menor coherencia y convirtiendo la enseñanza en una tarea intelectual y teórica. Es importante señalar que estos esquemas teóricos operativos de los profesores, muy relacionados con los esquemas prácticos, no se nutren de teorías formales. Gimeno (1998) reconoce un sustrato de teorías implícitas, que los profesores sostienen con argumentaciones particulares y subjetivas, que se nutren de fuentes socioculturales más que de fuentes educativas institucionalizadas. **Estas teorías implícitas se definen como “una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que utilizamos en nuestra vida diaria”** (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Se trata de un concepto estrechamente emparentado con lo que otros autores llaman “pensamiento práctico”. (Pérez y Gimeno, 1988) o “conocimiento cotidiano”.

Al respecto Pérez Gómez, (1998) sostiene que las teorías implícitas del profesor son esenciales en los modos de intervención e interpretación del aprendizaje de los alumnos, en la construcción e intercambio de redes de significados que a través de los mitos, rituales, perspectivas e ideologías imperan en la institución educativa. Son síntesis de experiencias prácticas pedagógicas que se construyen en el escenario de la cultura institucional y que en cuanto síntesis de conocimientos y creencias, subyacen, de una u otra forma, en el diseño de la enseñanza, de las tareas académicas, en los procesos de evaluación, en la toma de decisiones, entre otros, que ordenan, regulan e intervienen en los procesos de la enseñanza y en el aprendizaje.

Una teoría implícita abarca tanto el conocimiento sobre la materia como la gestión pedagógica, el conocimiento sobre el alumno, reglas, principios prácticos, imágenes, creencias, decisiones, acciones, rutinas, que se traducen en esquemas de actuación y comprensión que guían la acción práctica. Es así importante recordar **que las teorías implícitas, por su carácter situado, no se guardarían en la memoria de los docentes a largo plazo como esquemas globales, sino como redes de signos o señales que se activarán y sintetizarán en un contexto determinado, en respuesta a una demanda cognitiva, pero que al contener únicamente información estereotipada, no podrán adaptarse a todas las particularidades y demandas cognitivas de las situaciones, para lograrlo necesitan integrarse en un modelo mental de la situación** (Rodrigo, 1999).

Esta característica de las teorías implícitas es lo que posibilita comprender su inclusión en los esquemas teóricos del profesor, que sirven para fundamentar la práctica y construir esquemas alternativos de comportamiento práctico (Gimeno 2002). La reflexión actuaría como mecanismo a través del cual la teoría implícita y la acción práctica se comunican de forma dialéctica y dinámica en un escenario educativo particular. La activación recurrente de modelos mentales situacionales, a partir de unas demandas curriculares específicas, conformarán un conjunto de experiencias contrastadas en unos casos y refutadas en otros, que permitirán y facilitarán la comprensión e interpretación de los procesos de enseñanza del profesor (Gimeno Sacristán, 1998)



En relación con lo planteado por el autor, reconocemos que los procesos reflexivos no necesariamente “revelan” las teorías no conocidas que informan la acción. Posiblemente mediante la reflexión el profesor llegue a resignificar ideas, asumir nuevas implicancias o considerar otras alternativas. Pero, en ese caso, más que un acto de descubrimiento de lo que tenía y no sabía, se trata de un acto de construcción. Por lo que parece oportuno aclarar que cuando intervienen procesos reflexivos no siempre es posible afirmar si se asiste al “descubrimiento” de aquello que operaba sin ser conocido o a un acto de construcción de interpretaciones o de explicación de la acción⁶.

Precisamente el desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar es lo que lleva a Perrenoud, completando la posición de Gimeno, a plantear una estrategia de profesionalización del oficio de enseñante basada en el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad. Ambas características «no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción» (Perrenoud, 2004: 12). En ese caso, el sentido es mucho más amplio y general. El concepto de práctica reflexiva constituye una imagen de buena práctica, orientadora, que requiere un proceso de interpretación cuando no existe una sola forma de intervención. La reflexión que el profesor realiza de manera individual implica sumergirse en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos (Pérez Gómez, 1988: 136), además supone ir más allá de la adquisición de habilidades para analizar la práctica.

La reflexión propicia en el docente, la capacidad necesaria para ver los problemas que se producen durante el acto educativo, proporciona y/o potencia la capacidad de cuestionar situaciones educativas, sus habilidades y estrategias cognitivas, permite analizar la situación para el desarrollo de habilidades comunicativas, desarrolla la capacidad de percibirse a sí mismo y a los demás y posibilita aprender a vivir con cierto grado de incertidumbre. Si bien los docentes manifiestan ciertas preocupaciones sobre los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza, la reflexión no siempre es posible en todas las situaciones educativas, dado que reclama por parte de los docentes formarse en una reflexión en y sobre la acción (Schön, 1983) que les va a permitir idear, elaborar y realizar su actuación docente en el aula en función a un proceso de toma de decisiones.

La reflexión en y sobre la acción que realiza el profesor podemos entenderla como un análisis que hace de las características de su acción, así como de los procesos que personalizan su actuación y permite ver al docente como un investigador activo en su aula capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura

CREENCIAS, CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS

En el campo de la didáctica, existe aceptación acerca de, que las creencias preceden a menudo las actuaciones del profesor en el aula. Es así que, desde mediados de los años setenta se han desarrollado líneas de investigación educativa que se han centrado en los procesos de pensamiento y creencias de los profesores y su implicación en la práctica docente, como resultado de las teorías cognitivas que ponen en relación cognición y acción⁷.

Gimeno (1986) sostiene que ninguna práctica puede plantearse al margen de una cierta base de conocimiento, dado que toda acción se guía por algún pensamiento, aunque sea implícito es así que sostiene: “La práctica transmite la teoría que fundamenta los supuestos de la acción”

En el mismo sentido, se enfatiza la importancia del hecho que, a diferencia de otras profesiones, los que se dedican a la enseñanza tienen una larga experiencia en el ambiente en el cual se desarrolla su profesión y, por lo tanto, estos profesionales realizan un “Simple retorno a los lugares de su pasado, con recuerdos y prejuicios de antaño, y las ideas preconcebidas que a menudo permanecen y en gran medida afectan a la educación superior” Pajares (1993: 46) Numerosas investigaciones realizadas en este campo han revelado, por otro lado, inconsistencias entre las creencias manifestadas por los profesores y sus prácticas de clase. Estas incongruencias entre las creencias y la práctica se han intentado explicar, por una parte, en términos de sistemas conflictivos de creencias, en donde unas se subordinarían a otras en un momento dado, como consecuencia del carácter dinámico y en constante cambio de dichos sistemas. En otros casos se alude a las restricciones situacionales que el contexto impone como una causa potencial de estas incoherencias entre creencias y práctica.

Los profesores cuando se trata de planificar la enseñanza recurren a fuentes de conocimiento que en muchos casos difieren de aquellas a las que recurren a la hora de tomar decisiones en la práctica⁸. Las primeras fuentes corresponden a las creencias que comunican a los otros y de las que son conscientes. Las segundas son creencias que se pueden inferir a partir del comportamiento de los profesores y son, ante todo, la base del conocimiento práctico. Al respecto se señala que en todos aquellos contextos donde se genera la práctica tiene lugar la dialéctica entre conocimiento y acción, reconociendo la relación de las prácticas con las creencias provenientes del contexto en el que se realizan y con ideologías y configuraciones mentales subjetivas de los implicados en ellas, cada tarea del profesor requiere conocimientos particulares, en donde difiere, según la situación, la influencia del componente personal, frente al fundamento científico, es decir que pueden plantearse diferentes formas de relacionar conocimiento y acción según los momentos de la práctica. (Gimeno, 2001)

Otro de los aspectos digno de ser considerado, es la precariedad del apoyo a la práctica del conocimiento existente, dando lugar, para llevar a cabo alguna tarea pedagógica, a la intervención de las creencias y mecanismos adquiridos culturalmente, más que por el saber especializado. Si bien se asume la relación de creencias y prácticas, es necesario tener presente uno de los aspectos ya señalados referido a la complejidad de esta relación entre las creencias y las prácticas, dado que implica la comunicación de conocimientos y acción en una relación que no es directa, sino que en ella intervienen distintas influencias y diversos agentes.

Es así que la práctica desarrollada en contextos reales, aparece cargada de intenciones e interpretaciones subjetivas, construidas por los docentes y reflejada en el uso, en determinadas situaciones, de esquemas prácticos, que en este caso Gimeno (2002) denomina rutinas para la práctica, y que por lo tanto, también son reproductores de creencias y concepciones. El concepto de esquema práctico, definido anteriormente, sería en este caso, el ordenador implícito de la acción y al mismo tiempo su regulador, y la sumatoria de todos los esquemas prácticos, constituiría la práctica. En el análisis del constructo práctica, el autor introduce un nuevo concepto, al que denomina esquema estratégico, definiéndolo como “...un principio regulador a nivel intelectual y práctico, un orden consciente en la acción”. Gimeno (2005)

⁶ Schön propone tres tipos de practicum (un ámbito especializado para el aprendizaje de una práctica) cada uno adaptado a diferentes formas de conocimiento profesional y de tipos de acción profesional. Respecto a su relación afirma que: “Quizás aprendamos a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión; y solo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar.” (Schön, 1992, pp.47 y 48)

⁷ Algunos estudios en esta línea son: Clark & Yinger (1979); Young (1981); Clandinin (1986); Nespor (1987); Marrero(1991); Pajares (1992 y 1993)

⁸ Fang (1996) concluyó que los estudios basados en fuentes diversas de datos tendían a mostrar inconsistencias entre las creencias manifiestas y las prácticas.

Al respecto podemos decir que es el eje vertebrador, responsable de la coherencia filosófica y pedagógica de la acción concreta, que presenta variaciones de un docente a otro, también puede ser modificada por el propio docente. Estos esquemas estratégicos resguardan los cursos de acción e implican un saber cómo y un saber por qué, que permite al profesor ser más versátil en su práctica pedagógica y poseer mayor posibilidad de comunicación. En ellos se pone de manifiesto, al igual que en la práctica concreta del docente, el componente intelectual del ejercicio profesional, porque ambos resultan inseparables de las concepciones implícitas y explícitas que están presentes en el pensamiento del profesor, que es quien elabora los esquemas que las ordenan.

Las racionalizaciones implícitas y explícitas, aunque no se correspondan con las teorías formales no están vacías de contenido teórico, y de supuestos, aunque ese conocimiento no se corresponda con el de las disciplinas científicas. Presentan una formalización más débil. Es el conocimiento tácito o lo que se ha dado en llamar teorías implícitas que justifican los esquemas prácticos que se ejercen.

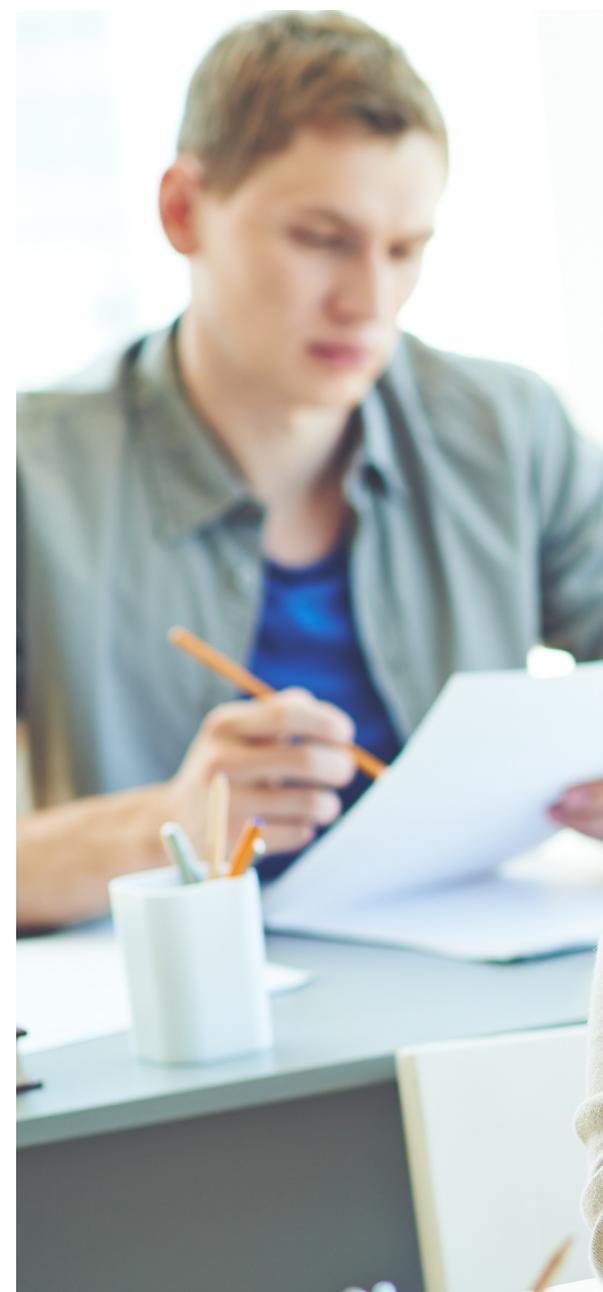
También podemos hacer referencia a un conjunto de creencias que definen la actitud de una persona hacia la naturaleza y la adquisición del conocimiento, que podemos llamarlo **cosmovisión epistemológica**, dado que cada persona tiene un conjunto de creencias epistemológicas, pero éstas a su vez son parte de una cosmovisión que puede incluir otras creencias relacionadas, por ejemplo, acerca de cómo se adquieren, desarrollan o cambian las propias creencias.

La **cosmovisión epistemológica** sería la suma de las creencias y supuestos de una persona que influyen en el modo en que ella se acerca al conocimiento; es un concepto amplio que sugiere una perspectiva intelectual que actúa como una lente a través de la cual se mira el mundo, y que trasciende las creencias específicas sobre el conocimiento. Los profesores que sostienen la cosmovisión realista asumirían que existe un cuerpo de conocimientos objetivos, al que se accede a través de los expertos por transmisión y reconstrucción.

Este conocimiento sería compartido por los expertos y es relativamente estable. Los profesores que tienen esta perspectiva serían enseñantes activos, mientras los estudiantes tendrían un rol receptivo y pasivo, para lo cual la práctica deliberada sería una estrategia privilegiada. Los profesores tenderían a evaluar con referencia a normas, ya que enfatizarían la comparación entre estudiantes en términos de cantidad de objetivos o contenidos curriculares alcanzados, y serían proclives a utilizar evaluaciones preparadas por expertos externos. Además, asignarían escasa importancia al rol de los pares en el aprendizaje. Esta cosmovisión epistemológica se corresponde con la concepción epistemológica de la ideología curricular cuya concepción de la realidad, es objetiva.

Desde la **cosmovisión relativista**, en cambio, se asume que cada estudiante construye su propio y único conocimiento, por lo que éste sería subjetivo y altamente modificable. Los profesores que sostienen esta perspectiva tenderían a negar la superioridad de cualquier conocimiento, incluso el propio, por lo que enfatizarían su rol en la creación de ambientes en los cuales los estudiantes desarrollen su propio pensamiento. Su objetivo principal sería facilitar la autorregulación del estudiante para capacitarlo para el autoaprendizaje. Su evaluación haría referencia a criterios desarrollados para cada estudiante. Esta cosmovisión epistemológica se corresponde con la concepción epistemológica de la ideología curricular cuya concepción de la realidad, es subjetiva.

En el caso específico de la formación de profesores, Pajares (1992) argumenta que la dificultad para el cambio de las creencias podría deberse a la familiaridad con los procesos de enseñanza durante su experiencia como alumnos y marca la diferencia con otras profesiones donde los estudiantes son ajenos al campo específico de estudio cuando recién ingresan, por lo que carecen de preconceptos o creencias previas acerca de las disciplinas.



Los estudiantes de profesorado, en cambio, no son nuevos en el campo de estudio: las prácticas de formación difieren muy poco de su experiencia de escolarización previa, por lo que no deben redefinir ni recrear; hay continuidad con la experiencia anterior, por lo que sus expectativas, conocimientos y creencias previas les resultan pertinentes. Adquirir nuevos conocimientos o cambiar creencias, para ellos, puede resultar difícil, conflictivo o amenazante.

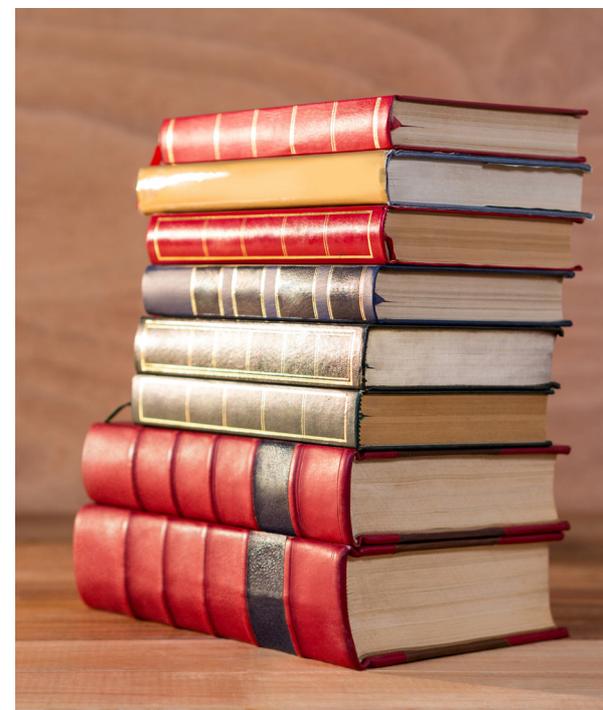
La familiaridad con el contexto juega un rol importante dado que los estudiantes que pretenden formarse como docentes se identifican con las prácticas educativas, lo que los lleva a mantener dichas prácticas y a continuarlas más allá de su formación y en su práctica profesional. Motivo por el cual se pone en evidencia la importancia de realizar un nuevo estudio sobre estos aspectos con los alumnos que están terminando su formación y con los profesores noveles en etapa de profesionalización como proyección del presente estudio.

Gimeno (1990) define la profesionalidad del docente como “la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores, ligados a ella que constituyen lo específico de ser profesor”. Desde la perspectiva de la autora de este artículo, las concepciones de los profesores, cumplen funciones cognitivas que facilitan la interpretación y ajuste ante el mundo e intervienen en los procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción. Son representaciones acerca de la realidad que el docente construye a partir de las experiencias, propiciadas fundamentalmente por su grupo cercano. En contraste con las concepciones, la actitud consiste en una orientación hacia ciertos objetos o situaciones que se halla emocionalmente condicionada. Implica por tanto, una evaluación positiva o negativa y una disposición a responder en un determinado sentido.

Mientras que las rutinas prácticas, son moldes sencillos hasta de imitar y las ideas abstractas se pueden comunicar y comprender significativamente, los esquemas estratégicos del docente reflejan la capacidad formal para conectar esos dos componentes (ideas y prácticas) en una determinada situación que debe ser evaluada o mínimamente analizada Gimeno (2002). En esto coincidieron con Pajares (1992), quien concluyó diciendo que las inferencias sobre las creencias de los profesores deberían basarse en evaluaciones sobre lo que ellos dicen, sobre lo que pretenden hacer y sobre lo que realmente hacen.

Ambos autores concluyen que investigar en las creencias de los profesores, sobre los aspectos de la enseñanza, como sobre las decisiones tomadas en la práctica, requiere basarse tanto en las creencias manifiestas como en los comportamientos observados, para llegar a un pleno entendimiento del accionar del profesor en la práctica. Sin embargo, lo más interesante acerca de la relación entre perspectivas sobre la enseñanza y prácticas docentes, entre ellas las evaluativas, se encuentra cuando se introduce el contexto institucional en que trabaja el formador como variable moduladora, ya que esta relación no se replica por igual en todos los tipos de instituciones.

A modo de cierre podemos decir que las creencias son los elementos que definen la mayoría de nuestros comportamientos cotidianos, que aparecen para reducir la incertidumbre del sujeto cuando se encuentra ante experiencias de las que no tiene conocimiento. Son constructos que no se pueden ver directamente. Tienen que ser explicados de modo consciente por los sujetos, por lo que nuestra forma de trabajo adquirió un carácter inductivo en el trabajo de campo y a partir del estudio realizado se puede señalar que la reflexión acerca de sus propias creencias conduciría a los profesores formadores a transformarlas en conocimiento especializado a partir del diálogo intersubjetivo que permita contrastar y verificar la consistencia y coherencia de sus creencias para transformarlas. Este proceso de reconstrucción por parte de los formadores permitiría ampliar su base teórica y su horizonte de significados atribuidos a la enseñanza y a la evaluación ■



BIBLIOGRAFÍA

- CALDERHEAD, J. (1996) Teachers Beliefs and Knowledge. En D. Berliner, y R. Calfee (Eds.) Handbook of Educational Psychology. New York: MacMillan Library Reference USA, (709-725).
- CATALÁN, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán (Ed.). Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones. La Serena: Editorial Universidad La Serena.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ 2005. La educación que aún es posible. Morata.
- NESPOR, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. Journal of Curriculum Studies, 19(4), 317-328
- NEVO, D. (1989). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. En E. R. House (Ed.), New directions in educational evaluation. London: The Falmer Press, 15-29.
- PAJARES M. (1992) Teacher's beliefs and Educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62 (3), pp. 307-332.
- PAJARES, F. (1996) Self – efficacy Beliefs in Academic Settings. En: Review of Educational Research (pp. 543 – 578). En: Riding, R. & Rayner, S. (Editores). Perception (pp. 239 – 266). Londres: Ablex Publishing. [en línea] <http://www.emory.edu/EDUCATION/mpf/efftalk.html>.
- PAJARES, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self – Efficacy. EEUU: Emory University. [En línea] <<http://www.emory.edu/EDUCATION/mpf/eff.html>>.
- PAJARES, F. (1996). Assessing self – efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence. Annual Meeting of the American Educational Research
- PÉREZ, GÓMEZ A. I. Y GIMENO SACRISTÁN J. (1988), Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. , Infancia y Aprendizaje, núm. 42, pp. 37-63.
- PERRENOUD, P. (2001) La Formación de los Docentes del siglo XXI Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. Revista de Tecnología Educativa XIV, n3- 503 523
- PONTE, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En K. Krainer y F. Gofree (eds) 1999. On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education. Osnabruck: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik. Traducción Casimira López. Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? THEORÍA, vol. 14(1), pp. 27-36
- PRIETO, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. Revista de Pedagogía, 29(84), pp. 123-144.
- RODRIGO, M.J. (1993), Representaciones y Procesos en las teorías implícitas en M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano, Madrid, Visor, pp. 95-122.
- RODRIGO, M.J., RODRÍGUEZ, A. Y MARRERO, J. (1993), Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano, Madrid, Visor
- RODRIGO, M. J. Y CORREA, N (1999) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En: J.I. Pozo y C. Monereo (eds) El aprendizaje estratégico. Madrid. Santillana.
- SOLA, M. (1999): El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. PÉREZ, J. BARQUÍN Y J. F.
- ANGULO (Eds.). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid, Akal, pp. 661-683
- SOLANO -FLORES, G., SHAVELSON, R.J. (1997). Development of performance assessments in science: conceptual, practical, and logistical issues. Educational Measurement: Issues and Practice, 16(3), 16-25.

Resumen de Tesis de Licenciatura

“La participación en la organización institucional: introducción de nuevas tecnologías para la práctica docente. Estudio de caso en escuela privada”

Tesista: Noelia Beatriz Ñañez / **Tutora:** Prof^a. Paula Martinez / **Carrera:** Licenciatura en Gestión Directiva

El presente trabajo investigó sobre los cuestionamientos y las percepciones de los actores que llevaron adelante la puesta en marcha del proyecto de implementación de instrumentos tecnológicos para el uso en el aula: personal jerárquico y docentes de una institución educativa privada religiosa de larga trayectoria en el casco céntrico de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires.

Se presentó el planteamiento de la investigación para explicitar el objeto de estudio: la caracterización del contexto, el problema detectado en la Institución Educativa elegida, las preguntas de investigación que surgieron, el objetivo general y los objetivos específicos del trabajo.

Los principales interrogantes de la investigación fueron las siguientes: ¿Cómo se tomaron las decisiones institucionales para implementar esta nueva propuesta didáctica? ¿Cómo fue la participación de los distintos actores institucionales y qué prácticas desarrollaron frente a esta nueva propuesta? Y por último, ¿qué percepción tuvieron los docentes ante la necesidad de incorporar en sus prácticas esta nueva herramienta didáctica?

El trabajo concluye que el mecanismo de puesta en marcha de dicha innovación repercutió en la cotidianeidad de la labor educativa, ante la escasa revisión de las prácticas y el diálogo insuficientes entre las partes para establecer acuerdos entre todos los miembros implicados y así clarificar los objetivos y aunar esfuerzo hacia una acción colectiva.

Sumado a esto, el uso de las tecnologías informáticas y audiovisuales brinda ventajas en cuanto a su interactividad y al interés que despiertan como novedad tanto en los alumnos como en los docentes. Sin embargo, los desarrollos tecnológicos como las pizarras digitales, notebooks o celulares no debieran reemplazar las tecnologías anteriores como la tiza, el pizarrón o la bibliografía impresa que las complementan y permiten generar otras posibilidades de acercarse a los contenidos.

El trabajo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación debe focalizarse en su utilización de manera creativa y crítica, y en la generación de espacios de reflexión y debate, y no solo en su aspecto instrumental. Integrarlas pedagógicamente en el sistema escolar estudiado implica un cambio en la planificación y en el desarrollo de las clases con herramientas y contenidos digitales que se vea reflejado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto al lugar que tiene la participación en este cambio, no se tuvo en cuenta la participación de los docentes a la hora de planificar estratégicamente el proyecto “Programa General de Educación Digital” ■



La tesista Noelia Ñañez disertando sobre su trabajo



El jurado de la tesis, de izquierda a derecha: Jorge Cerrigone, Luis Sujatovich y Matías Causa

ENCONTRÁ LA REVISTA EN
www.ude.edu.ar



Inicio Institucional Intranet Webmail Contacto Sitemap f t g+ e

UNIVERSIDAD DEL ESTE LA PLATA

FACULTADES CAPACITACIÓN INTERNA EXTENSIÓN ADMISIÓN INVESTIGACIÓN ÁREA CULTURAL INGRESO

Descubrí tu verdadera vocación
Un lugar para realizar tus proyectos

CONOCÉ LA UDE
Y DESCUBRÍ TU VOCACIÓN
MÁS INFORMACIÓN

ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN
ELEGÍ LA MEJOR OPCIÓN PARA TU PROYECTO DE VIDA!
MÁS INFORMACIÓN

REVISTA VIRTUAL UDE
DIAGONAL AL ESTE

FCE | Facultad de Ciencias Económicas -

FCH | Facultad de Ciencias Humanas -

FDCE | Facultad de Derecho y Ciencias Sociales -

FDC | Facultad de Diseño y Comunicación -

UDE VIRTUAL

CURSOS DE EXTENSIÓN

DIPLOMATURAS CURSOS PROGRAMAS EJECUTIVOS TRAMOS FORMATIVO

La prueba Científico-Pericial en el Proceso Judicial en Argentina

La prueba pericial en el marco de los procesos judiciales. Roles de los actores. Formación y capacitación de Peritos. Extremos a los que debe ser sometida la prueba pericial para su incorporación y valoración. Autonomía de las ciencias en los trabajos multidisciplinarios. Perfeccionamiento de la comunicación y lenguaje.

Por el Dr. Gustavo Enrique Cappelli

Subsecretario de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires, a cargo de la "Dirección General de Asesoría Pericial". Profesor invitado en la Diplomatura en Ciencias Forenses que se dicta en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Este.

La prueba científica es un tema ciertamente de actualidad y de alta complejidad; en especial, cuando se la debe identificar en el marco de la teoría general de la prueba y las dificultades que genera –que no son nuevas- su admisibilidad en el proceso judicial y su influjo sobre el decisorio.

La dinámica producida en las últimas décadas en los procesos de desarrollo científicos-tecnológicos –como secuela inevitable en la prueba científica- no es un tema simplemente de índole jurídica sino también de otras ciencias y eminentemente social, que se encuentra atravesado por grandes intereses económicos y políticos.

Si bien la prueba científica se incorpora al proceso a través de alguno de los medios previstos en los códigos, podría ser considerada como una prueba de características particulares (es forzosa e ineludible la utilización de un método científico para producirla) que la transformaría en un fenómeno independiente del medio a través del cual se incorpora al proceso. En mi opinión, la prueba científica es una subespecie de prueba judicial y ésta una especie del género prueba.

A través de la historia, se han enunciado múltiples características de la prueba científica, a saber: **a)** Ser idónea para fundar una inferencia capaz de ofrecer apoyo a la aserción sobre un determinado hecho; **b)** Tener regulación jurídica y/o ser utilizada para fines jurídicos; **c)** Ser sustento de argumentación para la decisión del Juez; **d)** Ser resultado respecto de enunciados de hecho y no medio de prueba; **e)** Utilizar métodos científicos; **e)** El análisis y la valoración debe escapar al conocimiento de la cultura media del Juez.

Lo trascendente en la prueba científica es el método por el cual lógicamente se observa un fenómeno empírico que permite al investigador o experto obtener conclusiones válidas sobre el fenómeno. Asimismo, que la teoría, técnica y método utilizado resulte empíricamente verificable, que pueda ser o haya sido sometida a la crítica de la comunidad científica pertinente a través de su divulgación y exprese cual es el margen de error conocido o potencial que presenta.

En esta dirección podría hacerse mención al debate iniciado en los Estados Unidos de América hace unas décadas para evitar la incorporación de la "Junkscience" (ciencia basura o mala ciencia) en los procesos judiciales. La apertura discursiva de la cuestión es de índole político-económica y no sólo para los procesos judiciales sino también para los mecanismos de toma de decisión en la administración pública y en los procesos legislativos.

Como pauta de observación y a los efectos de poder dimensionar la compleja y delicada cuestión en tratamiento podría recurrirse al análisis de la regulación norteamericana del "Expertwitness" en las Federal Rules of Evidence (FRE) y sus diversas modificaciones. La Suprema Corte de Justicia de los Estados Unidos de Norteamérica no ha sido ajena a la situación y ha puesto gran énfasis en el tema, resaltando el meticuloso examen que deben efectuar los jueces para evitar la incorporación de "Junkscience" (ciencia basura) en los procesos.





La formación y capacitación de los Peritos en un proceso de simulación del "Lugar del Hecho". Donde la teoría se materializa en la teatralización en el lugar del hecho.

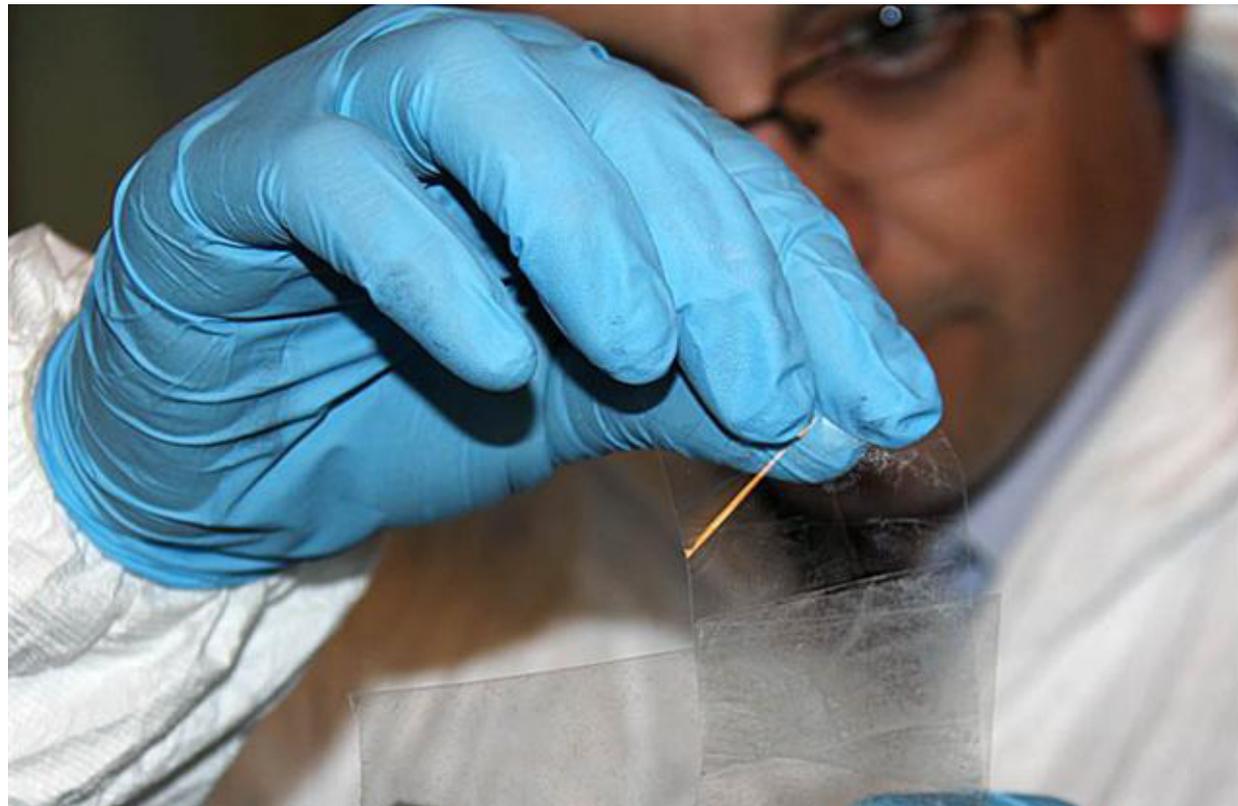
En esta dirección, tanto en la ciencia real como en la ciencia basura, el Máximo Tribunal de Justicia Norteamericano debió ir elaborando mecanismos procesales idóneos a tal fin, que pueden advertirse en su evolución jurisprudencial: "Frye vs. United States"-general aceptación- y "Dauberttrilogy" ("Daubert vs. Merrell Dow Pharmaceuticals, Inc."-el Juez controla la fiabilidad y relevancia- "General Electric Co. vs Joiner"-distinción entre conclusiones y metodología- "Kumho Tire Co. vs. Carmichael"-aplicable a todos los "Experttestimony"-no hay distinción entre conocimiento científico, técnico u otras especialidades).

A partir de la "Dauberttrilogy" y sus modificaciones, la Regla 702 del "expertwitness" en las Federal Rules of Evidence (FRE) establece que el testimonio de los Peritos que se califican como expertos ya sea en el conocimiento, la habilidad, la experiencia, el entrenamiento o la educación, los mismos deben cumplir los siguientes principios: a) que los conocimientos especializados científicos, técnicos u otro del experto ayuden al juzgador de los hechos a comprender la evidencia o determinar un hecho en cuestión; b) que el testimonio se base en hechos o datos suficientes; c) que el testimonio sea el producto de principios y métodos fiables; y d) que el experto haya aplicado de forma fiable los principios y métodos a los hechos del caso.

La junkscience (ciencia basura o mala ciencia) podría ser producto de una imagen simplista, idealizada y errónea de la ciencia. Los factores económicos, de oportunismo y políticos son las mayores fuentes de la ciencia basura (tomar como ejemplo la industria farmacéutica). Hay que asumir una postura crítica frente a la ciencia porque juega un papel estratégico en la protección de ciertos grupos de poder debido a su fuerte valor retórico.

El estándar de la aceptación general es discusión antigua y duramente criticado. Algunos consideraban que imposibilitaba la admisión de prueba confiable (en especial en el caso de ciencias nuevas), que dejaba en manos de la comunidad científica la facultad de determinar la validez de sus propios métodos sin ningún tipo de control, por el sólo hecho de suponer que los Jueces o jurados son incapaces de manejar la prueba científica. No resulta posible individuar normas científicas en términos de métodos, estándares y prácticas aceptadas universalmente, a partir de las cuales pueda distinguirse entre la buena ciencia y la mala ciencia.

Quizás, en este momento del desarrollo temático, corresponda recordar que la ciencia es producto de la actividad humana e irremediabilmente está sujeta a error; es decir, cualquier informe pericial puede ser erróneo. La prueba pericial científica puede ser útil en los procesos judiciales pero no es el remedio para todos los males ni es justicia cuasi-segura. El factor humano es por excelencia engañoso y por ese motivo debe ponerse de resalto que la prueba científica es probabilidad de certeza y no certeza.



La obtención de la prueba, es un proceso de múltiples aristas, donde se conjugan los procesos técnicos, legales y aptitudes profesionales.

El análisis técnico-científico del elemento indiciario, es el estado primigenio del proceso para elevarlo al rango de prueba





Por lo dicho, no debería prescindirse del método del proceso judicial (limitado a enunciados relativos y circunstancias de hecho determinadas con criterios jurídicos orientados a la producción de una decisión) en pos del método de la ciencia (enunciados o leyes generales).

Aquí aparece la noción de multidisciplinar o interdisciplinar -según el caso-. Es decir, reconocer que otros saberes han trabajado sobre el mismo objeto o sujeto pero desde otra perspectiva. Para no caer en un posible automatismo, la característica metodológica no es la de una mera consulta o pedido de opinión a otras ciencias, es una hipótesis de trabajo multidisciplinario. Esta conducta automática y el ansia de sometimiento de una ciencia a otra, es lo que caracteriza al mundo jurídico. Cuando este automatismo y la avidez de reducción se exagera se convierte en una torpeza, desatino o incoherencia.

Un profesional de una ciencia, respecto de otros saberes que no tutela, tiene sólo los conocimientos del saber vulgar, los de un lego o un científico amateur. En consecuencia, es vulnerable en caer en un prejuicio. Es por eso que un gran experto en una disciplina puede hacer afirmaciones grotescas sobre otro saber que no ha cultivado. Si el saber choca con un prejuicio, su último análisis será un mecanismo de defensa o un recurso de autojustificación.

Estoy convencido que ningún habitante verá con agrado que un conflicto llevado ante los estrados judiciales sea resultado con prejuicio desde el amateurismo y que los amateurs autojustifiquen sus decisiones. Para evitarlo es necesario el trabajo multidisciplinario, que cada operador del sistema judicial cumpla con su rol. Lo pluridisciplinario es la labor y no el saber que no pierde su albedrío.

En igual sentido, el concepto de auxiliar con el que se nombra a los Peritos no debe entenderse como subordinación de su ciencia a otra. Si así fuera, el principal -Juez o Fiscal- podría prescindir del auxiliar -Perito- para la toma de decisión. El Juez o Fiscal podrá considerar la prueba pericial o no, pero nunca prescindir de ella. Es por ello, que no es casualidad que en la mayoría de los ordenamientos jurídicos las causales de excusación y recusación de los Peritos sean las mismas que rigen para los jueces.

PROFESIONALES. PERITOS. EXPERTOS. INVESTIGADORES.

La confusión e irrespeto a los roles o funciones entre profesionales del derecho y otras ciencias en los procesos judiciales, también se da dentro de cada una de las distintas ciencias.

La improvisación y la falta de un riguroso método científico en los dictámenes periciales son causa suficiente para inducir a un magistrado a dictar una sentencia que no se ajuste a la realidad emergente de los hechos.

No hablaré en este acápite sobre los gurúes o aprendices de brujo que en forma irresponsable y con gran dialéctica, realizan afirmaciones o adivinaciones faltando a los más elementales principios científicos, inverificables y con márgenes de error intolerables para un dictamen pericial (mala ciencia o ciencia basura).

Como principio general, desde el sujeto que produce el dictamen, debe considerarse que no toda persona idónea puede ser profesional, que no todo profesional puede ser Perito y que no todo Perito puede ser experto. Por fuera de estos, se encuentran los investigadores cuya diferenciación está en la cualidad de su labor.

La persona idónea es aquella que por diversos medios ha adquirido cierto grado de conocimiento en un arte que la ubica un escalón por encima del común de la gente en la habilidad que pregona. Es por ello, que en los procesos judiciales se acude a los idóneos (profesionales o no) sólo ante la falta de Peritos.

Las distintas unidades académicas de las universidades, después de la aprobación de la currícula exigida, otorgan a una persona que ha cumplido con los requisitos de idoneidad con un título que los habilita para el ejercicio profesional de determinada ciencia, pero de ninguna manera ese título la debiera habilitar para ser Perito.

El Perito es aquella persona idónea y profesional que habiéndose capacitado en prueba judicial obtiene la habilitación para confeccionar dictámenes periciales.

Por sobre los anteriores se encuentra el experto que siendo idóneo, profesional y Perito ha adicionado formación, capacitación y experiencia.

Por fuera del idóneo, profesional, Perito y experto están los investigadores científicos que en ciertas y determinadas circunstancias podrían realizar dictámenes pero fundamentalmente su tarea es la de asistir a Peritos y expertos para el desarrollo de técnicas que permitan verificar hipótesis que surgen en la dinámica de la prueba pericial.

Estas diferencias se relacionan con la graduación del conocimiento vinculada a la formación y capacitación que debiera ser valorada según estándares básicos de apreciación.

Para el caso de los profesionales que quieran ser Peritos, su entrenamiento para incorporar sus conocimientos a los procesos judiciales les debería permitir al momento de confeccionar un dictamen pericial: a) traducir al lenguaje común –con claridad y uniformidad- los métodos y resultados para que jueces, fiscales, defensores y partes lo entiendan; b) permitir la comprensión y evolución racional de las conclusiones a las que arriba; c) evitar la polise-
mia –que el dictamen tenga tantas interpretaciones como interpre-
tadores haya-; d) prescindir de suposiciones o hipótesis; e) obviar incoherencias en la comunicación de los resultados con un marco teórico sólido; f) rigor científico y metodología analítica que permita establecer el grado de certeza del dictamen.

Si bien es cierto que los profesionales de las ciencias jurídicas solemos identificar como sinónimos a los idóneos, profesionales, peritos y expertos, deberíamos realizar la diferenciación al momento de la incorporación y la valoración de la prueba en los procesos judiciales.

CONCLUSIONES

Todas las unidades académicas y centros de formación y capacitación de personas que intervengan en los procesos judiciales deberían contar con docentes de diversas ciencias.

La comunicación y el lenguaje deben perfeccionarse en los requerimientos judiciales de peritajes y en los dictámenes periciales.

Cada uno de los actores de los procesos judiciales deben restringir su obrar al rol, misión y función que le es asignado en el marco de su ciencia y la ley.

Cada ciencia tiene sus protocolos de actuación y ninguna puede someter a la otra. La labor es multidisciplinaria pero cada ciencia mantiene su autonomía.

No puede prescindirse de la metodología científica en los dictámenes periciales. ■

BIBLIOGRAFÍA

Con carácter previo, resulta imprescindible aclarar -para no colisionar con los fines perseguidos en el presente trabajo- que resultaría una tarea ardua para los profesionales de las ciencias jurídicas leer y comprender textos de medicina, ingeniería, química, psicología, trabajo social, etc.; del mismo modo, lo sería para los profesionales de otras ciencias con respecto a textos de las ciencias jurídicas.

En este acápite debo hacer remisión al 2° párrafo de página 1.

En consecuencia, se citarán algunas referencias bibliográficas a las que se podrá acudir.

- Benjamín Sal Llangués. Importancia de las Pericias en los Procesos Judiciales. II Jornadas de la Asociación de Peritos de Asesorías Periciales del Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires.

- Stefano de Luca, Fernando Navarro, Roberto Cameriere. La Prueba Pericial y su Valoración en el Ámbito Judicial Español. Revista Electrónica de Ciencias Penales y Criminología. ISSN 1695-0194.

- Michele Taruffo. La prueba. Madrid. Marcial Pons 2008.

- Pablo Salvador Codech y Antoni Rubí Puig. Riesgos de Desarrollo y Evaluación Jurídica del Carácter Científico de Dictámenes Periciales. Revista InDret. Barcelona 2008.

- Michele Taruffo. La Prueba de los Hechos. Madrid. Editorial Trotta.

- Expertwitness Federal Rules of Evidence (FRE). Reglas 701, 702 y 703.

- Corte Suprema (EE.UU.): “Frye vs. United States”, “Daubert vs. Merrell Dow Pharmaceuticals”, “General Electric Co. vs. Joiner”, “Kumho Tire Co. vs. Carmichael”.

- Claus Roxin. Derecho Procesal Penal. Editorial Del Puerto. Buenos Aires 2000.

- Flavio López de Oñate. La Certeza del Derecho. Ed. Jurídicas Europa-América. Buenos Aires.

www.ude.edu.ar/extensión

The screenshot displays the website www.ude.edu.ar/extensión/. At the top, there is a navigation bar with the UDE logo and the text "UNIVERSIDAD DEL ESTE LA PLATA". To the right of the logo, there is a search bar with the placeholder text "Ingrese una búsqueda" and social media icons for Facebook, Twitter, and YouTube. Below the navigation bar, a main banner features a collage of images: a person running, a person in a suit, a close-up of an eye with a magnifying glass, a person at a desk, a hand holding a magnifying glass over a skull, and a person wearing a face mask. The text on the banner reads "DIPLOMATURAS OTORGAN PUNTAJE." and "Inician en marzo de 2016". A "VER MÁS" button is located below the text. At the bottom of the banner, there are four blue boxes with icons and text: "CURSOS Ingresá y descubrí tu verdadera pasión.", "DIPLOMATURAS Brindamos una preparación específica para el trabajo.", "PROGRAMAS EJECUTIVOS Brindamos una preparación específica para el trabajo.", and "TRAMOS FORMATIVOS Brindamos una preparación específica para el trabajo."

Colaciones de Grado

A continuación les compartimos los nuevos egresados de las distintas carreras que ofrece nuestra Universidad, los cuales participaron de los Actos de Colación de Grado llevados a cabo en el Aula Magna en nuestra sede Académica.

Aprovechamos la oportunidad para felicitarlos y desearles un próspero futuro en esta nueva etapa que comienzan como profesionales.

18 de noviembre de 2016

Contador Público

- Ecurra, Virginia
- Frank, Estefania
- Lunasco, Mariano Ezequiel
- Malavolta, María Lucía
- Moro, Florencia Mercedes
- Pedersoli Castellani, Nicolás Mariano
- Uvia, Roxana Marta

Lic. en Administración

- Re, Maitena

Tecnicatura En Administración

- Riviere, María Paz

Profesorado Universitario

- Aberastain, María Del Carmen
- Crescenzi, Rosana Lis
- Esperança, Hernán
- Marascio, Silvina Elisabet
- Soldi, Gabriel
- Terranova, Enrique Daniel
- Trinchin, Luciano

Abogado

- Chavez, Julieta Evangelina
- Filippone, Jonatan
- Pérez, Brenda Ayelén
- Rifourcat, María Emilia

Procurador

- Almirón, Federico
- Caracotche, Lucia Yamila
- Fromet, Gisela Magalí
- Gonzalez, Martín Ezequiel
- Samusenko, María Celeste

Lic. El Diseño De Indumentaria

- Barnabe, María Florencia
- Caceres, Paula
- Serex, Guadalupe
- Zapata, Andrada Constanza

Técnico En Diseño De Indumentaria

- Mateu, Malena

Lic. En Publicidad

- Cozzi, María Julieta
- Ruesta, Francisco
- Spina, Florencia

Lic. En Relaciones Públicas

- García, Verónica Andrea
- Sumihiro, Gisela Marien

Tecnicatura En Relaciones Públicas

- Aprea Ferreira, Madelaine Irma
- Arias Melanie, Belen
- Vázquez, María Victoria

Lic. En Diseño Gráfico

- Bosnic Bagatela, Ayelen

Técnico En Diseño Gráfico

- Cabrera, Nicolás Alejandro

Lic. En Diseño De Interiores

- Rubasz, Agata

Técnico En Diseño De Interiores

- Canzonetta, María Belén







UDE

Universidad del Este, autorizada provisionalmente por Decreto N° 1.557/08 del Poder Ejecutivo Nacional, conforme al art. 64 inciso c) de la ley N° 24.521

SEMINARIO

“Música, Danza y Neurociencia”

El pasado Lunes 21 de Noviembre se llevó a cabo el Seminario de “Música, Danza y Neurociencia” en el salón auditorio de la Universidad del Este, a cargo de la pianista Silvia García Toledo, el coreógrafo Carlos Trunsky del Teatro Argentino de la Ciudad de la Plata y la docente Mariela Vestfrid, docente de nuestra Universidad y de la Universidad Nacional de La Plata.

El evento contó con una gran concurrencia donde hubo bailarines, músicos y público en general.

El Seminario presentó un enfoque interdisciplinario entre la música, la danza y el aporte de las neurociencias para establecer códigos que permitan una puesta en escena con alto grado de ajuste expresivo y del vínculo música-movimiento.

Durante la actividad se realizaron exposiciones sobre el vínculo entre la Danza, la Música y la Neurociencia, demostraciones de una situación de ensayo y prácticas de los temas expuestos por parte de asistentes e interesados ■





**UNIVERSIDAD
DEL ESTE**
LA PLATA

Facultad de Ciencias Humanas

Facultad de Diseño y Comunicación

Facultad de Ciencias Económicas

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

**REVISTA DE LA SECRETARÍA
EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN**

Nº 4 / Diciembre de 2016.
Arbitraje científico

Publicación aperiódica - UDE Virtual.

Dirección: Dra. Ana María Dorato

Comité Editorial:
Dra. María de las Mercedes Reitano
Profª. Evelia Derrico
Dr. Homero Esteban Picone
Arq. Anibal Fornari
Ing. Eduardo Herrera

Propietario:
Fundación de Educación Superior

Domicilio: Diagonal 80 Nº723 (B1900CXB)
La Plata, Buenos Aires, Argentina
DND A Nº 5239728
Edición Nº4 - Publicación semestral

Diseño y Diagramación:
DG. Gonzalo Solla
DCV. Bruno Valentini

UNIVERSIDAD DEL ESTE