

DIAGONAL AL ESTE

05

Ensayos

- >Gutiérrez Y Oesterheld, Su Influencia en la Cultura Popular.
Del Folletín a la Historieta: Del Héroe Individual al Héroe Colectivo.
- >Una visión integral sobre la evolución jurídico-política de América.
- >Política Industrial Intensiva en Conocimiento.

Experiencias

- >Neuroejecución Pianística®

Producción de Alumnos

- >Educadores y Evaluación. Evaluadores y Educación.
- >Controversias y Realidad del Examen en la Educación.

Eventos Universitarios

- >Colaciones de Grado.



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

Secretario de Extensión e Investigación
Dr. Luis Sujatovich

DECANATO DE LAS FACULTADES

Facultad de Ciencias Económicas
Lic. Paula Boero

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° 5307425

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

En la sección Ensayos, el Dr. Luis Sujatovich nos presenta “Gutiérrez Y Oesterheld, Su Influencia En La Cultura Popular”, un trabajo sobre la ascendencia que han tenido los autores en nuestra sociedad y cómo se fue transitando del folletín a la historieta y del héroe individual al héroe colectivo. Además, el Dr. Germán Rincón nos brinda un repaso sobre la historia jurídico y política en el continente americano en sus diversas expresiones y variaciones en su ensayo “Una visión integral sobre la evolución jurídico-política de América”.

En Trabajos de Investigación, el Lic. Mauro Gardiner en conjunto con Santiago Gahn nos exponen “Política Industrial Intensiva en Conocimiento”, un análisis de los posibles impactos de los regímenes de promoción industrial en las exportaciones de alta tecnología en nuestro país. En la sección Producciones de Alumnos, la Lic. Bárbara Becerra y el Arq. Alejandro Arévalo exponen sus ensayos, elaborados en el marco de la cursada de la asignatura Evaluación Educativa de la carrera del Profesorado Universitario, sobre las controversias que plantea el examen en el contexto educativo.

Por último, en la sección Experiencias, la Lic. Silvia García Toledo presenta “Neuro Ejecución Pianística”, un trabajo donde se plantea el análisis de los distintos aspectos que conciernen a la ejecución pianística visto desde los aportes y conocimientos de las Neurociencias.

Nos volveremos a encontrar en el próximo número en una nueva edición de Diagonal al Este.

Cordialmente, Ana María Dorato

SUMARIO

Ensayos

10. Gutiérrez Y Oesterheld, Su Influencia en la Cultura Popular. Del Folletín a la Historieta: Del Héroe Individual al Héroe Colectivo. Dr. Luis Sujatovich

16. Una visión integral sobre la evolución jurídico-política de América. Dr. Ricardo Germán Rincón

Trabajos de Investigación

20. Política Industrial Intensiva en Conocimiento. Mauro M. Gardiner y Santiago J. Gahn

Experiencias

31. Neuroejecución Pianística®
Lic. Silvia García Toledo

Producción de Alumnos

42. Educadores y Evaluación. Evaluadores y Educación.
Arq. Alejandro M. Arevalo

46. Controversias y Realidad del Examen en la Educación.
Lic. Bárbara Becerra

Eventos Universitarios

52. Colaciones de Grado.

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

Gutiérrez Y Oesterheld, Su Influencia en la Cultura Popular.

Del Folletín a la Historieta: Del Héroe Individual al Héroe Colectivo

El folletín tiene su origen en Francia a principios del siglo XIX. Los periódicos *La Presse* y *Siècle* fueron los primeros en agregar al cuerpo principal un pequeño suplemento, de muy baja calidad, que incluía historias de luchas, de intriga y de asesinatos, por entregas. Uno de los iniciadores fue Eugène Sue (1804-1857), con las novelas «Los misterios de París» y «El judío errante». También fue importante la figura de Alejandro Dumas (1802-1870) con sus obras «Los tres mosqueteros», «El vizconde de Bragelonne» y «El conde de Montecristo».

En poco tiempo este suplemento se convirtió en la principal atracción de los periódicos, «que lo tuvieron especialmente en cuenta para incrementar el número de suscriptores y para cubrir los baches impuestos por la censura» (Rivera, 1968: 28).

El primer éxito editorial le correspondió a Eugène Sue, quien entre 1842 y 1843 escribió, como fue anticipado, «Los misterios de París»; a partir de ese momento los principales autores, no solo franceses, sino del resto de Europa, incursionaron en el género. Por ejemplo, en Inglaterra se destacaron Charles Dickens y Arthur Conan Doyle, este último creador del detective más famoso de la literatura: Sherlock Holmes.

Este tipo de publicaciones eran leídas por un amplio espectro de la sociedad europea – «la aristocracia y la burguesía, la sociedad mundana y la intelectualidad, jóvenes y viejos, hombres y mujeres, señores y criados» (Hauser, 1974) – y, además de producir una lectura horizontal y multclasista que luego con el crecimiento de los medios de comunicación se convertirá en una marca distintiva de su recepción, produjo modificaciones en la literatura. «La obra se convierte en mercancía en el sentido más absoluto de la palabra; tiene su tarifa, se confecciona según modelo y se entrega en fecha fija... Los precios se rigen por la demanda y no tienen que ver con el valor artístico del producto» (Hauser, 1974).

A pesar de la aceptación dispensada por la mayoría de los lectores, sus temáticas de suspenso, crímenes y adulterios no resultaron agradables para las élites culturales, que no tardaron en manifestar su opinión contraria. Tanto en su país de origen como en los demás centros importantes de lectura y difusión, las críticas acerca de su escaso respeto por las normas de narración, y de inducir al extravío la imaginación de los jóvenes, llevó a que se la clasifique como un género menor o una literatura popular; dejando allí un fuerte significado de retraso, que aún es efectivo cada vez que se utiliza el término para denostar alguna actividad: música popular, entretenimiento popular, etc.

Cruzar el océano

Para mediados del siglo XIX el folletín comenzó a publicarse en América Latina, y fue México el primer país que recibió al nuevo género. Manuel Payno fue el precursor con su novela «El fistol del diablo» (1845-1846) –que salió junto a la *Revista Científica y Literaria*–: cuenta la historia de un hombre que antepone la diversión a los principios morales. Luego escribió «El hombre de la situación» (1861), novela de costumbres que cubre los últimos años del Virreinato y los primeros del México independiente. «En esta obra destaca la narración, los personajes principales son padre e hijo, uno español y el otro criollo. Abundan los pasajes cómicos en los que destaca una gracia muy mexicana. Payno es uno de los precursores de la novela costumbrista en México que, en adelante, se convirtió en un género frecuentado por los hombres de letras del siglo XIX» (Haume Medida, 2006:69).

Por el Dr. Luis Sujatovich
Secretario de Extensión e Investigación
UDE



Una de las numerosas ediciones de «Les mystères de Paris», folletín de gran éxito que vio la luz en *Le journal des débats*.

En el Río de La Plata

Las características que presenta el folletín en nuestro país podrían dividirse en dos etapas: en la primera se difunden textos importantes de la literatura nacional del siglo XIX, entre otros «Facundo», escrito por Domingo F. Sarmiento (1845), que salió junto al diario El Progreso de Chile; «Soledad» de Bartolomé Mitre (1847), en el periódico La Época de Bolivia o «Una excursión a los indios ranqueles» de Lucio V. Mansilla (1870), en La Tribuna de Buenos Aires.

La segunda etapa se caracteriza por una criollización del folletín, y es a partir de 1852 cuando irrumpen diversas obras que comentando «las peripecias y avatares del período rosista, darán origen a toda una línea narrativa que no se aparta significativamente – aunque sus resultados sean pobres– de los modelos de la novela histórica romántica y, en muchos casos, de la novela popular de intrigas o aventuras» (Rivera, 1968). A partir de la apropiación del folletín, aparecerá en escena una nueva serie de escritores, personajes y lectores que conformarán un mapa cultural novedoso. Las campañas nacionales de alfabetización, la llegada de inmigrantes y la migración interna del campo a la ciudad –junto con la proliferación de periódicos– conformarán un público heterogéneo, que a su vez generará preocupación y crítica de los intelectuales por sus consumos culturales. Acerca de la conformación social de los nuevos lectores Prieto sostiene que «muchos se situaban en diversos grados de proximidad a la realidad del mundo campesino: recién llegados al núcleo urbano o en tránsito; espectadores, en sus propios lugares de residencia, de las transformaciones aportadas por el progreso de origen ciudadano. Testigos de la disolución del mundo campesino o memoriosos del desarraigo» (2006).

Respecto a las opiniones que generaban, los folletines –que narraban la vida de gauchos, de orilleros, de hombres que por distintas razones quedaban fuera del proceso modernizador de la Argentina, o eran su resultado menos agradable para la generación de la década del ochenta– eran concluyentes: su influencia sólo era perniciosa. Sin embargo, al advertir que estos proliferaban a pesar de sus amargas quejas, «de la simple irritación ceden paso a la cristalización de un frente de intereses, que con el transcurso de los años es fácil reconocer como el de la formulación de un verdadero programa cultural destinado a contener el avance de la literatura popular de signo criollista» (Prieto, 2006:40).

La aparición de la figura del gaucho como personaje central de las novelas, da lugar a una mayor difusión de sus costumbres, sus leyendas, sus deseos; y también acentúa su conflictiva relación con el poder de Buenos Aires. Esta tendencia se acentúa con la obra de Eduardo Gutiérrez «Juan Moreira».

Eduardo Gutiérrez: el héroe gaucho

La novela fue publicada en La Patria Argentina entre los años 1879 y 1880. Escrita para la sección de los «Dramas policiales», inauguró el espacio del folletín en el diario, que aumentó de manera vertiginosa su tirada, llegando a vender los derechos a diversos diarios del interior. En marzo de 1880 la primera edición en formato de libro de diez mil ejemplares se agotó en poco tiempo.



Juan Moreira es una exitosa novela del escritor argentino Eduardo Gutiérrez escrita como folletín entre 1878 y 1880.

El folletín y sus sucesores

¿De qué trataba la novela? El relato periodístico, pues no hay historia escrita sobre Moreira, cuenta que fue un bandido que en 1870 asoló las campañas bonaerenses y se enfrentó a punta de cuchillo con las partidas de policía y con otros gauchos matreros. Sin embargo la creación literaria, aunque el autor mencione que su trabajo sea el resultado de procedimientos periodísticos, lo convierte, sin que el protagonista llegue a saberlo porque muere antes de la publicación, en «un héroe popular cuyo nombre trascendió los pueblos rurales que habitó y los tiempos controvertidos de fines del siglo XIX» (Laera, 2001).

La pregunta que nos formulamos ante semejante repercusión es: ¿qué fue lo que hallaron allí los lectores, un grupo numeroso y heterogéneo, para darle tanta trascendencia a la obra? «Para algunos sectores criollos la producción de Gutiérrez será esencialmente confirmadora y reforzadora de actitudes sociales y culturales básicas. Para los sectores de origen inmigratorio reciente, sus escritos actuarán en lo fundamental como modelo aculturador, con una fuerte y sugestiva capacidad de captación» (Rivera, 1968). Aquí es donde Prieto marca la diferencia entre Martín Fierro y Juan Moreira: mientras el primero sería la última producción de la literatura gauchesca consumida principalmente en las áreas rurales, el segundo sería un producto típico de la hibridación producida en la sociedad urbana con la llegada de inmigrantes y la conformación de un nuevo público.

Si bien es cierto que la literatura gauchesca - en su mayoría composiciones para ser payadas- llevaba años editándose en hojas sueltas y en gacetas, por ejemplo el «Martín Fierro», es preciso señalar que Moreira transporta a la novela una manera de escribir sobre el campo y sus protagonistas, de forma tan semejante al habla de los lectores que los folletines posteriores serán herederos de su estilo. Pero no todas las recepciones fueron halagüeñas; en la obra de aparición anual dirigida por Alberto Navarro Viola en la que se daba cuenta de la producción literaria en nuestro país observada por el cristal de la cultura de la élite gobernante puede leerse: «no caben dos opiniones sobre estos vulgares folletines: es la literatura más perniciosa y malsana que se ha producido en el país» (Anuario Bibliográfico, 1881). Era una señal importante en el extenso derrotero de desencuentros, imputaciones y desprecios que aún hoy marca y condiciona a la cultura popular.

Junto con el teatro criollo, el radioteatro y la telenovela, es posible incluir a las historietas como herederos del género. Una de las características compartidas es «la estructura serial del relato, presente desde siempre en las narraciones orales, pasa a la literatura. En el siglo XIX las historias por entregas se desarrollan en el periodismo —novelas de folletín—, y en este siglo la radio, las revistas, la historieta, el cine y, por supuesto, la televisión incluyen los relatos seriados» (Mazziotti, 1995). Respecto al teatro criollo, fueron los folletines más renombrados los que comenzaron a representarse a fines del siglo XIX. Entre ellos «Juan Moreira, un drama en dos actos» de Gutiérrez y Podestá (Castagnino, 1969; García Velloso, 1942; Rossi, 1969). Aquí se refuerza el circuito de consumo de esta producción popular; a la versión escrita se suma la puesta en escena a través del circo que la exhibe al público en la extensión geográfica de nuestro país, en las grandes capitales de provincias y en las pequeñas localidades, en las cuales el periodismo vuelve a ocupar un lugar central en su difusión (Díaz, 1999).

En la actualidad la principal heredera del folletín es la telenovela. La mayoría de los canales de televisión cuentan con productos que respetan su estructura seriada, rescatan las temáticas, imitan los lenguajes, reproducen la forma de contar la realidad —es decir de ubicar en el contexto a los buenos, a los malos, a las virtudes, a los defectos, y sobre todo, a los deseos y a las frustraciones—, cada vez más compartidos por los sectores populares debido al avance tecnológico de los medios de comunicación. No es novedad que una telenovela argentina sea vista por millones de personas en Rusia, ni que en Buenos Aires existan grupos que se reúnen para ver el último capítulo de una serie de Estados Unidos. Sin embargo, quiero detenerme en otra legataria que tuvo su auge durante las décadas del cuarenta y del cincuenta del siglo XX: la historieta. Cabe recordar que su nacimiento también está ligado a los periódicos: «La aparición de la historieta moderna [fue] en diarios sensacionalistas primero, y serios después, y estos la usaban como mero elemento de promoción comercial» (Steimberg, 1977:19).

Por lo tanto la elección no es azarosa, ya que por tratarse de una «producción paradójica, en tanto se ubica en el cruce singular entre pasividad y marginalidad, entre visibilidad e invisibilidad y entre legitimidad e ilegitimidad» (Trampas, 2003:23), posee ceñidas relaciones con el folletín.



El autor de «Juan Moreira»: Eduardo Gutiérrez, uno de los creadores más importantes del folletín argentino.

De la extensa lista de historietas argentinas resulta insoslayable –para señalar las continuidades con la novela «Juan Moreira»– reparar en «El Eternauta», una de las creaciones de Oesterheld. Ya que, si Gutiérrez hizo del gaucho perseguido un héroe y un espejo donde encontrar un panorama social y político de su época, Oesterheld sitúa la aventura en pleno Buenos Aires en momentos en los que pesaba la proscripción política de la expresión partidaria mayoritaria, lo cual implica dar ciertas imágenes de su contexto general, y al héroe individual lo transforma en grupal.

«El Eternauta», el folletín del héroe en grupo

La primera versión de «El Eternauta» apareció el 4 de septiembre de 1957 en el número uno de la revista Hora Cero, Suplemento Semanal –dirigida por Oesterheld– titulada entonces «Una cita con el futuro. El Eternauta. Memorias de un navegante del porvenir». Este es el título completo con el que se presentaba la mítica historieta, ilustrada por Solano López. La historia se publicó semanalmente hasta el número 106 del Suplemento Semanal, fechado el 9 de septiembre de 1959. Oesterheld realiza la totalidad de los guiones. Esta vasta labor instituye el oficio de guionista en Argentina, tan poco valorizado que hasta entonces muchos guionistas no firmaban sus trabajos.

Ambientada en Buenos Aires en la década del cincuenta, cuenta el comienzo de una invasión extraterrestre, que una noche sorprende a un grupo de amigos jugando al truco en la casa de uno de los protagonistas: Juan Salvo, quien luego se convertirá en el personaje que da nombre a la historieta.

La lucha por sobrevivir hará que el grupo, junto con la esposa e hija de Juan Salvo, enfrente a los invasores y descubra cuán devastada y peligrosa se ha vuelto la ciudad. Pero, a diferencia de las aventuras tradicionales, aquí las situaciones peligrosas son solucionadas en conjunto. Si en una ocasión sobresale un personaje, en la siguiente será otro. Nadie posee superpoderes, ni armas equiparables a las de sus enemigos. Solo solidaridad y deseos de vivir. Lo que implica una visión optimista, contraria al pesimismo de «Moreira»: la «Cita con el futuro» señala que hay algo por delante.

Coincidencias y Conclusiones

Entre el «Juan Moreira» y «El Eternauta» las coincidencias más notorias que podríamos mencionar son la periodicidad y el punto de venta, ya que ambos salieron por capítulos y su venta era callejera. Por supuesto que en el caso del folletín los lugares donde se comerciaba eran variados, pero esto se debía a una coyuntura económica de la época.

Otra similitud está relacionada con la actitud que los sectores de la cultura dominante han adoptado en cualquiera de los dos casos. Respecto a la novela por entregas la opinión del Anuario Bibliográfico de 1881 es contundente. La historieta, por su parte, no ha tenido un destino mejor. Nacida para captar lectores, «en momentos en que el dibujo estaba confinado, en los periódicos, a la caricatura política y a alguna serie para niños más bien didáctica, surgió un chico amarillo (“Yellow Kid”) que transmitía chistes elementales en el ambiente y en el lenguaje de los bajos fondos neoyorquinos. Como en “Yellow Kid” se había ensayado por primera vez la inclusión del color amarillo en la impresión de los diarios, a las publicaciones que se lo disputaron, se las denominó prensa amarilla, denominación peyorativa largamente explotada» (Steimberg, 1977).

También es importante el cambio producido por Gutiérrez y Oesterheld en su profesión. Si luego de «Juan Moreira» la producción de Gutiérrez y la de sus colegas siguieron abordando la temática criollista, los episodios históricos y los casos policiales, dando lugar a una ocupación rentada y reconocida, al menos para los más afortunados; Oesterheld inaugurará la profesión de guionista y llegará a ser «el mayor escritor de aventuras» (Sasturain, 1995). Es así como ambos contribuyeron a valorizar el oficio.

Los personajes, a su vez, han sido –y son– una huella obligada para cada investigador, estudiante o simple curioso de las producciones literarias populares. Uno porque «se revela contra un orden político y social opresor; su anhelo de justicia fuerza una forma de acción. Moreira se transforma para los de su clase en un símbolo de justicia. El héroe se construye dentro de los distintos marcos de legalidad que definen la cultura oral y letrada» (Viejo, 1997). El otro porque «refleja así, aunque sin intención previa, mi sentir íntimo: el único héroe válido es el héroe en grupo, nunca el héroe individual, el héroe solo» (Oesterheld, 1957). A contramano de la cultura oficial, condicionados por el formato y la calidad de las entregas, debiendo aprovecharse de un canal de ventas ajeno, Gutiérrez y Oesterheld han sabido aprovechar su talento para enriquecer la cultura popular. Tal vez sabiendo que el folletín, «junto a la canción popular y la historieta argentina es acaso la forma marginal que mejor nos define en nuestras posibilidades de crear un medio de expresión propio, auténticamente creador» (Sasturain, 1995:129) ■



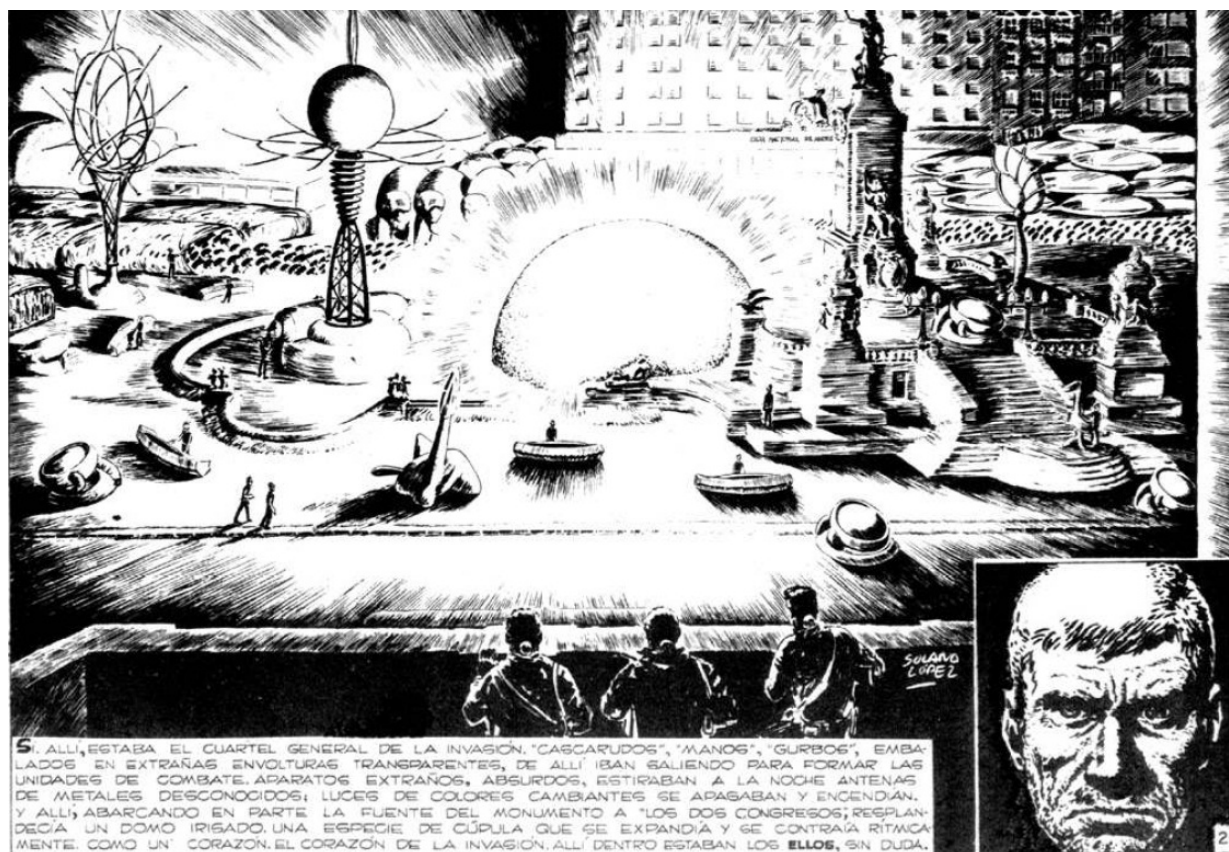
Una de las imágenes míticas de la historieta argentina.

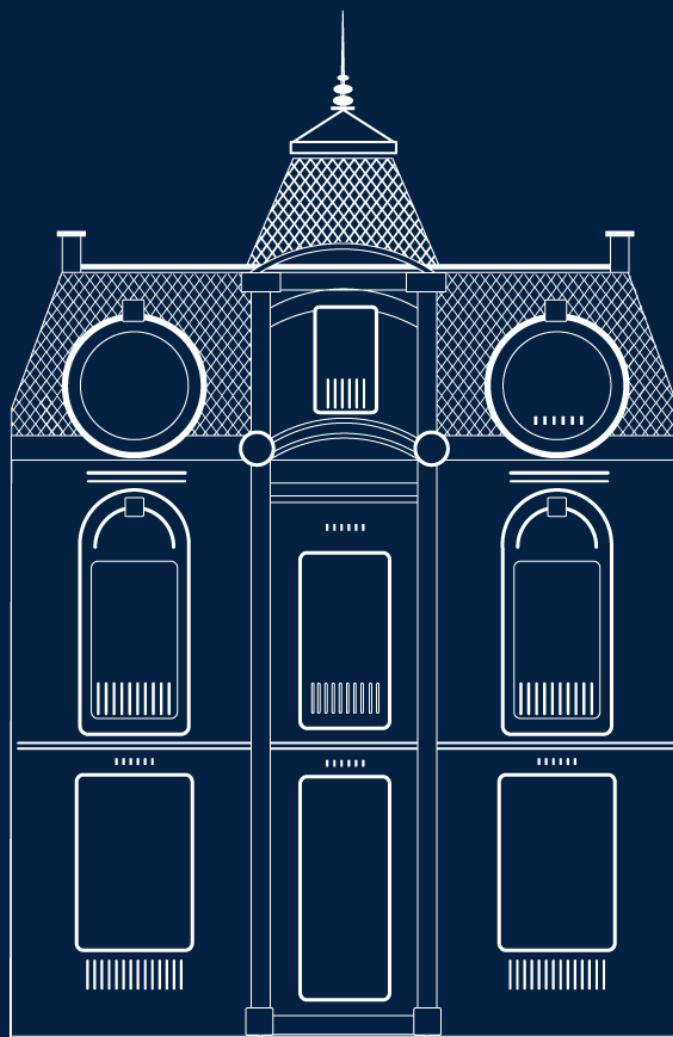


Germán H. Oesterheld: según Sasturain el mejor escritor de aventuras en historietas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anuario Bibliográfico, año II. Buenos Aires, 1881.
- Castagnino, R.: «El circo criollo», Plus Ultra, Buenos Aires, 1969.
- Díaz, C.; M. Giménez y M. Passaro: «Una mirada periodística sobre la cotidianidad platense (1882-1900)», EPyC, La Plata, 1999 (pp. 76-85).
- García Velloso, E.: «Memoria de un hombre de teatro», Kraft, Buenos Aires, 1942.
- Haume Medina, R.: www.e-mexico.gob.mx, 2006.
- Hauser, A.: «Historia social de la literatura y el arte», Guadarrama, Madrid, 1974.
- Laera, A.: «Prólogo a “Juan Moreira”», Editorial Sol, Buenos Aires, 2001.
- Mazzioti, N.: «La industria de la telenovela», Paidós, Buenos Aires, 1995.
- Oesterheld, H.: «El Eternauta», Ediciones Record. Buenos Aires, 1957.
- Prieto, A.: «El discurso criollista», Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2006.
- Rivera, J.: «El folletín y la novela popular», CEAL, Buenos Aires, 1968.
- Rossi, V.: «Teatro nacional rioplatense», Solar Hachette, Buenos Aires, 1969.
- Sasturain, J.: «El domicilio de la aventura», Colihué. Buenos Aires, 1995.
- Steimberg, O.: «Leyendo historietas», Nueva Visión Lenguajes, Buenos Aires, 1977.
- «Trampas de la comunicación y la cultura», Editorial, FPyCS, no. 11, La Plata, 2003.
- Viejo, N.: «Formas de la memoria en “Juan Moreira”», Instituto de Literatura Hispanoamericana, Papeles de trabajo no. 6. www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos, marzo-mayo de 1997.





RECTORADO

Palacio Gibert, Diagonal 80 N° 723 (B1900CCE)

La Plata, Buenos Aires, Argentina

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

Una visión integral sobre la evolución jurídico-política de América

*Un repaso sobre la historia del concepto a lo largo del tiempo en
nuestro continente con sus distintas interpretaciones y variaciones.*

Por el Dr. Ricardo Germán Rincón

Prof. titular de la materia Historia Constitucional en la carrera de abogacía (UDE)
y de la materia Legislación Aplicada en la carrera Lic. en Relaciones Públicas. (UDE)



El Continente Americano

Con una superficie de 43 millones de km², el continente americano es la única expresión territorial en nuestro planeta que discurre de norte a sur, prácticamente de polo a polo.

Enmarcado por los dos grandes océanos Atlántico y Pacífico, ha sido también llamado Nuevo Mundo a partir de su “ingreso a la Historia” luego de su “descubrimiento” por parte del almirante Cristóbal Colón bajo el estandarte de Castilla a fines del siglo XV.

La América se convirtió a partir de dicho encuentro en un espacio en disputa, al cual concurren las potencias europeas buscando extender sus influencias y aumentar sus riquezas (las propias, no las americanas).

El encuentro entre las muy diversas culturas que poblaban el continente con los europeos no fue pacífico. En el proceso de apropiación de los espacios y de su explotación económica, los conquistadores recurrieron a la mano de obra esclava y así, a la par que vastas regiones se despoblaron de la población autóctona por efecto de matanzas y epidemias, se repoblaron con gentes arrancadas de sus vidas por uno de los más abyectos comercios practicados por el hombre: la esclavitud.

Con muy diversos estilos, España, Portugal, Francia, las Provincias Unidas (luego Holanda), Inglaterra (luego Gran Bretaña), Dinamarca y Rusia, establecieron sus administraciones en América y desarrollaron sus imperios coloniales, sin lograr jamás la plena ocupación del territorio.

En los márgenes y espacios no ocupados por los europeos, algunas culturas originarias lograron conservar parte de su antigua autonomía política y cultural hasta que fueron sometidos/integrados por los estados hacia los que evolucionaron las posesiones coloniales a partir de 1776 con la revolución de las colonias inglesas de América del Norte¹.

Las “Nuevas Ideas” y el declive de las Monarquías

Los estados americanos surgieron al calor de un movimiento múltiple en el que se combinaron fuerzas endógenas, como la propia evolución de las sociedades coloniales y su creciente complejidad, así como fuerzas exógenas. Entre estas últimas reconocemos a las fuerzas desatadas por las llamadas “Nuevas Ideas” del racionalismo, contractualismo, liberalismo político e iluminismo; por el declive de las monarquías tradicionales europeas y sus interminables guerras y por una nueva forma de organización de la economía mundial a partir de la llamada “revolución industrial” y “revolución de los transportes”.

El mapa político de América (o de las Américas, según se prefiera) sufrió modificaciones a partir de la disgregación de los imperios coloniales, apareciendo expresiones políticas que han seguido evolucionando hasta nuestros días.

Estas expresiones políticas pretendieron organizarse bajo una lógica paradigmática como la del estado-nación, fallando repetidamente las élites gobernantes en su intento de forzar la realidad. La muy europea idea del estado-nación no resistía el menor análisis trasladado al escenario americano. En América “los bordes” estaban bastante claros en los límites que marcaba Sarmiento entre la civilización y el desierto, o entre los descendientes de las antiguas administraciones coloniales y los herederos de los pueblos originarios y de los esclavos africanos, pero se desdibujaban al interior de los espacios culturales comunes. Poca sustancia existía en 1810, 1820 e incluso en 1860 como para distinguir “naciones” en lo que había sido el imperio español.

Estado de Derecho

La lógica de organización tomó como modelo a las revoluciones norteamericana y francesa y promovió la instalación de expresiones políticas nucleadas en torno a un texto jurídico organizador (la Constitución), a partir de la cual se proclamaron los derechos de primera generación y se pretendió la instalación del llamado “estado de derecho”. El segundo paso en la organización interna estuvo dado por la sanción de los códigos decimonónicos, que determinaron lo que estaba prohibido y permitido al interior de cada estado. En el caso argentino, este paso estuvo dado por la adopción del Código de Comercio, y luego del Código Civil, redactados ambos por el jurista Dalmacio Vélez Sársfield.

En este camino, los estados americanos se fueron organizando desde el punto de vista político y jurídico, en torno a dos lógicas diferentes. La llamada tradición jurídica continental, basada en la regulación de la vida social a partir de las normas sancionadas por los órganos legislativos, se impuso en las antiguas colonias españolas, portuguesa y francesa. Por su parte, el sistema del precedente, que coloca a los jueces en el rol de verdaderos creadores del ordenamiento social mediante el dictado de sentencias que los jueces sucesivos están obligados a seguir, se desarrolló en el área de influencia anglosajona.

Asimismo, mientras la forma republicana se estableció con claridad en la América española y en los Estados Unidos, la monarquía parlamentaria fue la forma de organización bajo la cual la mayor parte de la América británica alcanzó su status de independencia. Casos aparte fueron Haití y Brasil, no siendo objeto de este trabajo desarrollar estos detalles.

Con la fuerza de su primogenitura y de su “originalidad originaria”, los Estados Unidos se convirtieron en una suerte de faro o espejo que iluminó (o en el que buscaron reflejarse) ilustres pensadores americanos. Las experiencias políticas estadounidenses también fueron tomadas por los estadistas americanos como ejemplo para tomar decisiones al interior de sus propias realidades políticas locales.

¹Podremos incluir en este grupo a los sioux norteamericanos y a los araucanos de la Patagonia que fueron vencidos y sometidos a la autoridad política de los Estados Unidos y de Argentina y Chile respectivamente.

División de Poderes

En este sentido, superada la dificultad de lograr la independencia en primer lugar; y de definir las relaciones entre las distintas regiones que se integrarían al naciente espacio estatal en segundo término, la división de poderes supuso el siguiente mayor desafío para estos estados en el momento de pretender hacer realidad la creación del poder judicial.

En efecto, si bien la discusión legislativa no era una práctica común, llenar las funciones ejecutivas y legislativas fue relativamente sencillo para las entidades político-administrativas que se iban desarrollando. La gran dificultad estaba centrada en la administración de justicia y su organización. ¿Qué grado de autonomía tendría frente a los otros poderes? ¿Cómo se integrarían sus cuadros? ¿Qué grado de validez tendrían sus decisiones? ¿Lograrían alcanzar fuerza ejecutiva o serían meras comparsas, artículos decorativos de un poder real que se ejercía por otros modos? La propia sociedad civil debía construirse, y el poder judicial, como se supo con el correr del tiempo, es un producto de la madurez de dicha sociedad civil.

Así las cosas, mientras la paz fue un estado de excepción para la región durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, los documentos constitucionales y las leyes estatutarias fueron diseñando y poniendo en ejecución la estructura de los poderes judiciales en los estados americanos. Multiplicidad de fueros, variedad de instituciones, falta de sujetos versados en el derecho, total falta de costumbre en los habitantes a confiar en la figura de los jueces, superposición de competencias, autoridades locales, estatales y nacionales, entre otros, fueron algunas de las situaciones que condimentaron este proceso.

En este punto, resulta muy interesante prestar atención al instituto del control de constitucionalidad, que se desarrollará en el continente a partir del conocido fallo “Marbury vs. Madison”, por la potencia centrípeta e institucionalizante del instituto que fungirá de elemento cohesionador de las estructuras jurídicas de los estados. Este tema será objeto de otro trabajo.

Democracias endebles y prejuicios racistas

La instalación de gobiernos democráticos no ha sido un proceso pacífico en la región; los enfrentamientos entre liberales y conservadores, laicos y clericales, federales, confederales y unitarios sacudieron el siglo XIX. En el siglo XX, América Latina enfrentó la fuerza de la intervención militar y económica de los Estados Unidos, así como la guerra civil y el desarrollo de sistemas autoritarios con participación de las fuerzas armadas en el ejercicio del poder político. Cabe agregar, en el período actual, la amenaza del narcoterrorismo que sustrae vastas regiones del control formal de los estados como se puede apreciar con los carteles mexicanos y colombianos.

Tampoco debe dejar de analizarse el peso que el racismo ha tenido en la configuración de las sociedades americanas. Salvo el caso haitiano en el cual los blancos fueron expulsados tempranamente del territorio por los esclavos sublevados, los descendientes de los africanos han tenido distinta suerte dependiendo de la región de América en la que estuvieran asentados. En este párrafo no podemos soslayar el hecho de que también los pueblos originarios han sufrido (y en muchos casos siguen sufriendo) una suerte de “kelperización”² por parte de los estados en los que habitan.

La historia del siglo XX puso en evidencia que las interrupciones del orden constitucional y las violaciones a los derechos humanos se volvieron una constante en la región, con características represivas que variaban de acuerdo a las circunstancias y los países. Durante los procesos de recuperación democrática, los gobiernos de transición no investigaban acerca de las violaciones a los derechos humanos. Existía una especie de amnistía tácita que brindaba un manto de impunidad y no revisión del pasado, situación que reflejaba la debilidad de las experiencias democráticas, e incluso cierta corresponsabilidad de políticos y de miembros del poder judicial con las etapas autoritarias.

Las transiciones de los '80 marcaron en la región un nuevo modelo para contemplar el problema de los abusos dictatoriales. En primer lugar por las brutales características de la represión implementada en los años setenta contra los movimientos insurgentes y populares (sin que ambas categorías deban tomarse como sinónimos), con particular énfasis en Brasil, Uruguay, Chile y Argentina. Éstas despertaron una actitud más refractaria hacia las consecuencias del terrorismo estatal que había sido justificado a partir de los lineamientos establecidos en la Doctrina de la Seguridad Nacional³. Los propios Estados Unidos se vieron sacudidos por los movimientos en favor de los derechos civiles que lograron que la sociedad norteamericana dejara de lado el beneplácito con que miraban a las experiencias autoritarias y las reemplazara por una idea de censura creciente hacia los totalitarismos y las pseudo-democracias⁴.

Las claves de las nuevas transiciones estuvieron dadas por la relación entre los actores salientes y los actores entrantes, siendo el eje central en el caso latinoamericano, tanto las consecuencias de la política represiva como su impacto sobre la violación de los derechos humanos.

En estas circunstancias la definición de las acciones que los gobiernos transicionales debían decidir con respecto al pasado inmediato. El inconveniente acerca de las acciones penales tendientes a hacer justicia sobre violaciones a los derechos humanos, era la definición del futuro de la relación entre la sociedad civil y sus Fuerzas Armadas. Esto transformaba un episodio judicial en un eje político central de la etapa transicional.

² Por el término “kelper” empleado por los británicos para designar a los habitantes de las islas Malvinas nacidos en las islas y descendientes de colonos británicos, a los que se trataba (por lo menos hasta 1982) como “ciudadanos de segunda” del Imperio Británico.

³ Se denomina de esta forma a la doctrina que propuso reformular el rol de las Fuerzas Armadas en el contexto de la Guerra Fría, a partir de la definición de “enemigo interno”, e involucrando a las fuerzas militares en la represión de los grupos insurgentes y/o subversivos.

⁴ La censura hacia las expresiones autoritarias en América Latina de parte de la sociedad norteamericana se fueron acentuando conforme se reducía la “amenaza” que representaba la Unión Soviética y sus aliados.

A modo de conclusión

La discusión era clara y estuvo contenida tanto en el análisis académico como en el político; el acuerdo de una amnistía daba previsibilidad para los actores del régimen saliente y del entrante. Era la disposición de no revisar el pasado y el establecimiento de metas hacia el futuro. Esto significaba la construcción de una democracia sobre la base del olvido. Por el contrario, el asumir los costos y los riesgos de revisar el pasado para la construcción de una democracia sobre la base de la verdad y la justicia, producirían una ruptura notable entre el régimen saliente y el entrante, como no había sucedido antes en la región. El debate aún sigue abierto.

Los Estados Unidos tampoco han tenido un transitar reposado por el mismo tiempo. Baste considerar la tremenda guerra civil del siglo XIX, y la herida abierta del racismo y la intolerancia que parecen ir formalmente cerrando a partir de la elección de Barack Obama para el ejercicio de la presidencia (todo esto sin considerar las consecuencias de la decisión de las élites norteamericanas de intervenir en el mundo hasta transformar a su país en la potencia mundial actual)⁷.

Mientras los estados buscaban ordenarse “hacia adentro”, tampoco descuidaban la perspectiva externa y, fuera de las lamentables guerras que sacudieron al continente y enfrentaron americanos contra americanos⁶, también es cierto que hubo intentos de organización de alguna forma de sistema regional.

El sueño bolivariano del Congreso de Panamá, la doctrina Monroe o la Unión Panamericana son algunos mojones en este camino a la integración, cuyo resultado actual es la Organización de Estados Americanos, el Pacto de San José de Costa Rica y la tarea de la Comisión y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Algunas expresiones más cercanas en el tiempo de este movimiento son el NAFTA, el Mercosur y la UNASUR y el intento de las ex colonias británicas del Caribe por conformar una Corte Suprema de Justicia común.

El continente americano, rico y diverso, presenta una perspectiva en la que, hoy en día, la mayor parte de la América es independiente; la independencia de cada estado se encuentra resguardada por un sistema regional que reconoce y respeta la diversidad. Cada estado cuenta con una organización institucional en la que se establece una forma de administración de justicia en manos de un poder judicial, y se avanza en el camino de la integración acompañando el movimiento de “internacionalización del derecho constitucional” y de “constitucionalización del derecho internacional” que es estudiado hoy como un fenómeno jurídico mundial. El tiempo nos demostrará si nuestras sociedades han alcanzado el grado de madurez suficiente como para construir un futuro en el que los beneficios de la libertad se encuentren garantizados a todos los que habiten el suelo americano ■

⁵Estas consecuencias incluyen a la participación de los Estados Unidos en las dos guerras mundiales, las guerras de Corea y de Vietnam, entre otras.

⁶Consideramos aquí las guerras entre los Estados Unidos y México, la guerra de Chile y la Confederación Argentina contra la Confederación peruano-Boliviana, llamada Guerra de la Triple Alianza, la Guerra del Pacífico, etc.

Política Industrial Intensiva en Conocimiento

01 Introducción

Este trabajo analiza los posibles impactos de los Regímenes de Promoción Industrial en las exportaciones de alta tecnología en Argentina. Para ello, en primer lugar, se realiza una revisión de los distintos aportes teóricos sobre la necesidad de llevar a cabo políticas de desarrollo industrial en países subdesarrollados, contrastando los enfoques tradicionales, donde el Estado aparece como facilitador que resuelve las fallas de mercado, con el enfoque cepalino-estructuralista, que implica una acción estatal más vehemente.

La necesidad de una Política Industrial en países desarrollados se sostiene bajo el argumento por el cual es el Estado, en última instancia, la institución que tiene mayor capacidad de ejercer una fuerte influencia sobre el aparato productivo. Para algunos autores, es el Estado, al fin y al cabo, el motor de las innovaciones y del cambio tecnológico (Mazzucato, 2015); si no lo es desde lo productivo directamente, lo puede llegar a ser a través del financiamiento a gran escala. Mientras que para otros autores, el Estado es el que tiene la capacidad de “marcar el sendero” a través de reglas claras (Hausmann y Rodrik, 2003). Por otro lado, en los países subdesarrollados, el Estado surge como el único sujeto capaz de cambiar la estructura productiva, en pos de lograr una inserción internacional que mejore el bienestar de su población.

Si bien se podrían considerar trabajos pioneros de autores como Adam Smith (1776), Alexander Hamilton (1791) y Friedrich List (1841), la literatura se encuentra enredada en las temáticas de la Política Industrial y de la Promoción Industrial dado que parecen ser conceptos sumamente controversiales.

En este trabajo se analizará el impacto de los Regímenes de Promoción Industrial sobre las exportaciones intensivas en conocimiento y de alta tecnología para el caso argentino. Para ello se indagará sobre la importancia de las políticas industriales a lo largo de la literatura. El consenso en torno a este tipo de políticas se desarrollará en base, por un lado, a un modelo tradicional donde se asume la existencia de externalidades marshallianas (Marshall, 1920), y por otro lado, a un modelo cepalino-estructuralista donde se asume el cumplimiento de la ley de Kaldor-Verdoorn (Verdoorn, 1949). Por último, se presentará evidencia empírica para el período 1997-2014 sobre el posible impacto de los Regímenes de Promoción Industrial en las economías regionales.

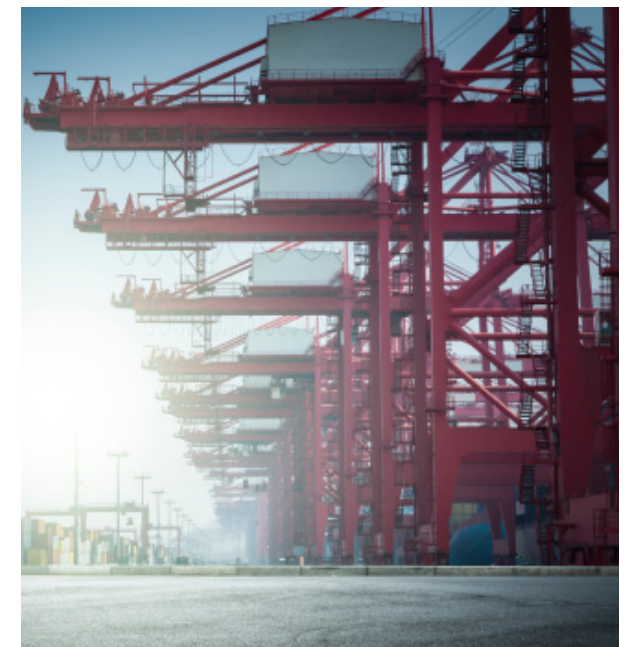
Los resultados finales indican que los Regímenes de Promoción Industrial podrían llegar a ser una herramienta clave en el descubrimiento de las ventajas comparativas dinámicas, y ser una de las fuentes del autodescubrimiento a través del “learning by doing”, “learning by interacting” y “learning by exporting”, entre otros.

Mauro M. Gardiner

Licenciado en Economía & Jefe de Trabajos Prácticos de Microeconomía y Macroeconomía de la Facultad de Ciencias Económicas de la UDE.
maurogardiner@hotmail.com

Santiago J. Gahn

Licenciado en Economía
sjghan@gmail.com



02 *Política Industrial: dos enfoques alternativos*

La Política Industrial nunca ha tenido un rol preponderante en la teoría económica. Si bien sus inicios podrían remontarse al “Informe sobre el tema de las manufacturas” de Alexander Hamilton redactado en 1791 y al “Sistema Nacional de Economía Política” de Friedrich List editado en 1841, el impacto de estos trabajos sobre el corpus teórico ha sido prácticamente insignificante.

Esto se debe, principalmente, a que el grueso de la literatura tradicional sostuvo durante mucho tiempo que cualquier tipo de intervención estatal implicaba una asignación de recursos ineficiente por lo que ni la Política Industrial ni la industrialización serían deseables en países productores de materias primas dado que iría contra las ventajas comparativas estáticas. Sumado a esto, los supuestos de esta teoría implican que las funciones de producción son plenamente conocidas e idénticas para todos los países.

Desde principios de los años '90, derivado del crecimiento a tasas altas de los países asiáticos, la corriente tradicional comenzó a investigar la Política Industrial como una posible respuesta a ciertas fallas de mercado (Rodrik, 2000; Hausmann y Rodrik, 2003;) en presencia de sectores con externalidades marshallianas (Marshall, 1920; Krugman, 1991). En línea con esta escuela, se define la Política Industrial como un conjunto de acciones selectivas orientadas a aumentar la productividad de la economía; por lo general, está asociada a la inserción internacional por la vía de la promoción de exportaciones, o el desarrollo de ventajas comparativas dinámicas (Amsden, 1989), ya que los países, en un contexto de incertidumbre pueden no saber cuáles son realmente sus ventajas comparativas (Hausman y Rodrik, 2003). Las recomendaciones de Política Industrial, en este caso, son orientadas a la oferta. Por otro lado, la escuela estructuralista, vinculada a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), también sostiene la necesidad de Política Industrial pero, a diferencia de la escuela tradicional, no tiene como objetivo del aumento de la productividad, sino el aumento del producto compatible con el balance externo. La productividad, en este caso, sería el resultado derivado de la implementación de políticas que permitan el crecimiento de la producción interna. Si bien dentro de esta escuela hay posturas que se basan en la promoción de exportaciones, el grueso de la literatura trabaja sobre la combinación entre promoción de exportaciones y sustitución de importaciones. En línea con esta escuela, se define la Política Industrial como un conjunto de acciones selectivas orientadas a cambiar la estructura productiva de manera tal de alcanzar altas tasas de crecimiento del producto compatibles con la balanza de pagos. La Política Industrial en este caso, si bien considera factores por el lado de la oferta, es dirigida por la demanda.



Cuadro 1. Esquema comparativo sobre Política Industrial en la literatura. Fuente: elaboración propia.

	Enfoque Tradicional	Enfoque Cepalino
<i>Objetivo</i>	Productividad	Producto
<i>Aplicación</i>	Por el lado de la oferta	Por el lado de la demanda
<i>Producto potencial</i>	Exógeno	Endógeno

a. ¿Hacia un consenso en la Política Industrial?

Si bien las diferencias entre los modelos¹ mencionados anteriormente son notorias, principalmente en torno a la formación de los precios y la determinación de las cantidades, ambos modelos incorporan, al menos, 2 sectores, uno tradicional y uno moderno. Bajo estos enfoques, el sector moderno tiene rendimientos crecientes a escala, lo que permite dilucidar un punto de partida para el consenso en la Política Industrial.

Desde el enfoque tradicional se enfatiza la noción de fallas de mercado, lo que da lugar a hacer hincapié en las externalidades marshallianas, pero siempre se mantiene el esquema teórico a partir del cual los mercados son eficientes y existe una tendencia al pleno empleo de los factores productivos. La aceptación de fallas de mercado le permite ampliar el rol de la política económica a la acción correctora del Estado (Lavarello y Sarabia, 2015). También se le otorga un rol importantísimo a las instituciones como entes precursores del desarrollo (Rodrik, 2000). Bajo el punto de vista cepalino, si bien en términos teóricos hay influencias de varias escuelas de pensamiento, en los últimos años el principio de la demanda efectiva ha tomado relevancia en este ámbito. Sumado a esto, la ley de Kaldor-Verdoorn, el acelerador de la inversión y la fuerte influencia de la teoría clásica han sentado precedente en algunos trabajos recientes (Bárcena et al., 2015). Las instituciones, por otro lado, se las suele explicar como consecuencia del desarrollo y no como principal factor explicativo.

Sin embargo, teorías tan distintas pueden tener puntos en común. Si se tiene en cuenta que ambos enfoques consideran pertinente analizar los rendimientos crecientes a escala, uno de los autores en los que se puede converger a partir de la lectura de ambas corrientes es Adam Smith. Las nociones de división del trabajo, especialización y maquinización a medida que se expande el mercado han sido desarrolladas por este autor en su libro “Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones” de 1776. Esto ha permitido interpretar el resultado de los rendimientos crecientes tanto como fenómeno macroeconómico como a nivel de la firma; en este sentido, las economías pueden ser internas a escala (especialización) como externas a escala (dinámicas).

La influencia de Adam Smith en ambos enfoques es suficiente como para que, bajo perspectivas completamente diferentes como el tradicional y el cepalino, se pueda llegar a conclusiones muy similares en cuanto a decisiones de política económica. La Política Industrial es tomada por la mayoría de las escuelas de pensamiento, hoy en día, como una herramienta más en pos de mejorar el bienestar de los habitantes. La equifinalidad, en definitiva, es lo que prima en estas circunstancias.

03 Sobre la Política Industrial intensiva en conocimiento

Según Báscolo et al. (2012), los avances tecnológicos han modificado significativamente la estructura de largo plazo de la actividad industrial y productiva, de tal manera que las actividades intensivas en conocimiento y de alta tecnología son a nivel global las que más crecen y las que muestran mayor dinamismo. Además, las ramas de actividad con mayor contenido tecnológico también presentan un incremento en el empleo, con mayor predominio de las ocupaciones más calificadas. Por estos motivos, la intensidad en conocimiento puede llegar a ser lo que caracterice y defina una experiencia de Política Industrial como exitosa.

De todas formas, la construcción de una clasificación completa de industrias de acuerdo a su intensidad tecnológica envuelve una serie de dificultades entre las que se encuentran: definir qué significa contenido tecnológico, distinguir el contenido tecnológico de una industria, la imposibilidad de lograr una clasificación a través de un continuo de bienes, entre otras.



¹ Enfoque tradicional: Harrison, A., & Rodríguez-Clare, A. (2009). Trade, foreign investment, and industrial policy for developing countries (No. w15261). National Bureau of Economic Research. Enfoque cepalino: Bárcena, A., Prado, A., y Abeles, M. (2015). Estructura productiva y política macroeconómica: enfoques heterodoxos desde América Latina. Libros de la CEPAL, N° 138 (LC/G.2653-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

a. Taxonomía desarrollada por Pavitt

Teniendo en cuenta las complejidades mencionadas anteriormente, a partir de un estudio empírico que recorría el período 1945-1979, Keith Pavitt desarrolló una taxonomía sobre innovación para describir patrones sectoriales de cambio tecnológico en la industria manufacturera británica. Bajo un registro de más de 2000 “innovaciones significativas”, cubriendo más del 50% de las firmas británicas, Pavitt agrupó los sectores industriales en 3 grandes categorías:

- a.** Dominados por la oferta.
- b.** Intensivos en producción
- c.** Basados en la ciencia

Los elementos principales, para definir los distintos agrupamientos fueron:

- I.** El flujo intersectorial de tecnología
- II.** El marco institucional en el cual se llevó a cabo la innovación
- III.** Tamaño y actividad principal de las firmas

En el trabajo de Pavitt (1984) se indica que los sectores industriales en los cuales la tecnología tiene mayor incidencia son aquellos basados en la ciencia entre los que incluye el químico, el electrónico, los dedicados a la producción de distintos instrumentos y el mecánico (Burgueño y Pittaluga, 2007).

b. Taxonomía desarrollada por Hatzichronoglou

Más tarde, en el año 1997, Hatzichronoglou esbozó una clasificación para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre la base de un estudio realizado a 10 países para los años 1980 y 1990. En este caso se identificaron cuatro grandes sectores, a saber:

- a.** Alta tecnología
- b.** Mediana-alta tecnología
- c.** Mediana-baja tecnología
- d.** Baja tecnología

Los elementos principales, para determinar la pertenencia de un sector a una u otra categoría fueron:

- I.** Gasto en I+D / valor agregado
- II.** Gasto en I+D / producción
- III.** Gasto en I+D y tecnología incorporada en bienes intermedios y de inversión/producción

Algo característico de este trabajo es que también tiene en cuenta la intensidad tecnológica “indirecta”, es decir aquella inversión en Investigación y Desarrollo incorporada en los insumos de producción.

La OCDE intentó profundizar y mejorar este trabajo llevando a cabo otro estudio que comprendía el período entre los años 1991 y 1999, incluyendo a Canadá, Estados Unidos, Japón, Alemania, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Suecia y Reino Unido. Sin embargo, los resultados no fueron muy distintos al trabajo original.



C. Hacia una taxonomía intensiva en conocimiento

Si bien las taxonomías existentes son varias², en pos de realizar un análisis econométrico en la siguiente sección, se ha decidido trabajar en base a las taxonomías mencionadas anteriormente a la hora de realizar el análisis empírico. La información provista por el Sistema Georeferenciado de Consultas del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) permitirá analizar las exportaciones argentinas por provincia en base a los siguientes rubros/productos³ señalados en la Cuadro 2.

Cuadro 2. Rubros del Sistema Georeferenciado de Consultas compatibles con las taxonomías de Pavitt y de la OCDE.
Fuente: elaboración propia.

Rubro	Pavitt	Rubro	OCDE
302 ^a	Productos químicos inorgánicos	302A	Productos químicos inorgánicos
302B	Productos químicos orgánicos	302B	Productos químicos orgánicos
302C	Productos farmacéuticos	302C	Productos farmacéuticos
302D	Abonos y fertilizantes distintos de los primarios	302D	Abonos y fertilizantes distintos de los primarios
314 ^a	Vehículos de navegación aérea, aeronaves, vehículos espaciales y sus partes	314A	Vehículos de navegación aérea, aeronaves, vehículos espaciales y sus partes
321	Fabricación de tubos, válvulas y otros componentes electrónicos	321	Fabricación de tubos, válvulas y otros componentes electrónicos
322	Fabricación de transmisores de radio y televisión y de aparatos para telefonía y telegrafía con hilos	322	Fabricación de transmisores de radio y televisión y de aparatos para telefonía y telegrafía con hilos
399 ^a	Instrumentos y aparatos de óptica, cine, fotografía y medicoquirúrgico y sus partes	399A	Instrumentos y aparatos de óptica, cine, fotografía y medicoquirúrgico y sus partes
331	Fabricación de aparatos e instrumentos médicos y de aparatos para medir, verificar, ensayar, navegar y otros fines, excepto instrumentos de óptica	300	Fabricación de maquinaria de oficina, contabilidad e informática
		323	Fabricación de receptores de radio y televisión, aparatos de grabación y reproducción de sonido y vídeo, y productos conexos
		399B	Relojería y sus partes
		312AK	Piezas y accesorios para máquina de escribir, calcular, estadística y otras máquinas de oficina



² Algunas taxonomías que no son mencionadas en este trabajo son las de la ONUDI, CEPAL, por oportunidades tecnológicas (OT) y la de Lall (1992).

³ Algunos rubros/productos no se encuentran disponibles en el Sistema Georeferenciado de Consultas sobre el Origen Provincial de las Exportaciones (OPEX).

04 Regímenes de Promoción Industrial en Argentina: un análisis empírico

a. Sobre los Regímenes de Promoción Industrial

Se pueden analizar dos puntos de vista sobre las políticas industriales llevadas a cabo a través del sector público. En primer lugar, la aplicación de una política pública de índole industrial puede estar originada, en la visión más tradicional, como una respuesta a las fallas de mercado, donde el Estado interviene como un facilitador en la solución de problemas. En segundo lugar, en una visión donde el Estado aparece con una intervención más profunda, no solo buscará solucionar las fallas de mercado, sino también, generar o profundizar los pilares base, donde los sectores beneficiados por las políticas de promoción industrial puedan encontrar cambios necesarios en la estructura productiva, para expandir las actividades actuales o generar condiciones para el surgimiento de nuevas líneas de producción.

En la mayoría de las sociedades, el desarrollo a nivel industrial se transformó en uno de los objetivos más buscados. El estado, el encargado de generar un contexto apropiado para el avance de la industria, y los agentes sociales privados tienen una participación central en el desarrollo industrial, muchas veces cooperando; otras enfrentándose.

Uno de los principales objetivos por el cual un estado desearía implantar un Régimen de Promoción Industrial es intentar lograr mayor equidad productiva entre regiones.

b. Metodología y evidencia empírica

En esta sección, se intentará dilucidar si es que ha existido algún impacto de los Regímenes de Promoción Industrial sobre los sectores de alta tecnología e intensivos en conocimiento en las estructuras productivas de las provincias que gozaron de algún tipo de Régimen de Promoción Industrial. La muestra cubre un panel anual no balanceado de 8 productos en el período 1997-2014. Los productos elegidos fueron los siguientes:

Cuadro 3. Productos elegidos del Sistema Georreferenciado de Consultas del INDEC. Fuente: elaboración propia.

<i>Productos</i>	<i>N</i>	<i>Clasificación</i>
Productos químicos inorgánicos	1	Pavitt y OCDE
Productos químicos orgánicos	2	Pavitt y OCDE
Productos farmacéuticos	3	Pavitt y OCDE
Abonos y fertilizantes distintos de los primarios	4	Pavitt y OCDE
Vehículos de navegación aérea, aeronaves, vehículos espaciales y sus partes	5	Pavitt y OCDE
Instrumentos y aparatos de óptica, cine, fotografía y medicoquirúrgico y sus partes	6	Pavitt y OCDE
Relojería y sus partes	7	OCDE
Piezas y accesorios para máquinas de escribir, calcular, estadística y otras máquinas de oficina	8	OCDE



La base de datos incluye todas las provincias con información disponible en el Sistema Georreferenciado de Consultas para el origen provincial de las exportaciones argentinas (OPEX) del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), que a su vez fueron clasificadas como Grupo de Tratamiento (aquellas que gozaron de alguna forma del Régimen de Promoción Industrial) y Grupo de Control (aquellas que no formaron parte del RPI). Las provincias consideradas dentro del RPI son Catamarca, La Rioja, San Juan y San Luis; Río Negro, Chubut y Santa Cruz; y por último, Tierra del Fuego.

Al ser imposible encontrar datos antes de la aplicación del RPI y posterior para llevar a cabo una metodología de diferencias en diferencias (Angrist & Pischke, 2008), se decidió analizar los valores medios de las tasas de crecimiento ponderadas de las exportaciones en dólares constantes por año por producto tanto para la clasificación de Pavitt (1984) como para la de la OCDE, agrupados por provincias según hayan participado del Régimen de Promoción Industrial o no. Al no rechazar el Test de Breusch-Pagan, el pool de datos es preferible a los datos de panel estáticos, por lo que el modelo a estimar a través de diferentes métodos de estimación es el siguiente⁴:

$$\Delta P_{it} = \alpha + \beta \Delta PBI_t + \gamma RPI_{it} + \theta TCR_t + \mu_{it}$$

Donde ΔP_{it} es la tasa de crecimiento ponderada de la exportación del producto i en el año j , α es una constante, β es un coeficiente que acompaña a la tasa de crecimiento ponderada (por año) de las economías de los socios comerciales, γ es un coeficiente que acompaña a la variable RPI que es igual a 1 si es el grupo de provincias que participaron del Régimen de Promoción Industrial e igual a 0 en caso contrario, θ es un coeficiente que acompaña al tipo de cambio real (TCR_t). Bajo este modelo estimado se lograron los resultados que se muestran a continuación.

En la figura 1 se puede observar los resultados estimados en una regresión de Mínimos Cuadrados Ordinarios realizada en datos de panel, agrupados según si las provincias gozaron del Régimen de Promoción Industrial (“=1”) o no (“=0”).

El cuadro 4 reporta los resultados estimados en varias regresiones realizadas en datos de panel. En ella se encuentran resultados, en parte, diferentes a los esperados. Sabiendo que el efecto ingreso del resto del mundo es un factor importante para el crecimiento de las exportaciones locales (Berrettoni y Castresana, 2009), en esta muestra se ha encontrado que ese efecto, en promedio, no es significativo estadísticamente. Una de las posibles explicaciones es que el impacto de los agregados macroeconómicos de países externos no impacte significativamente en la muestra dada la especificidad de los productos elegidos. Se entiende que a nivel rubros el impacto podría ser mayor.

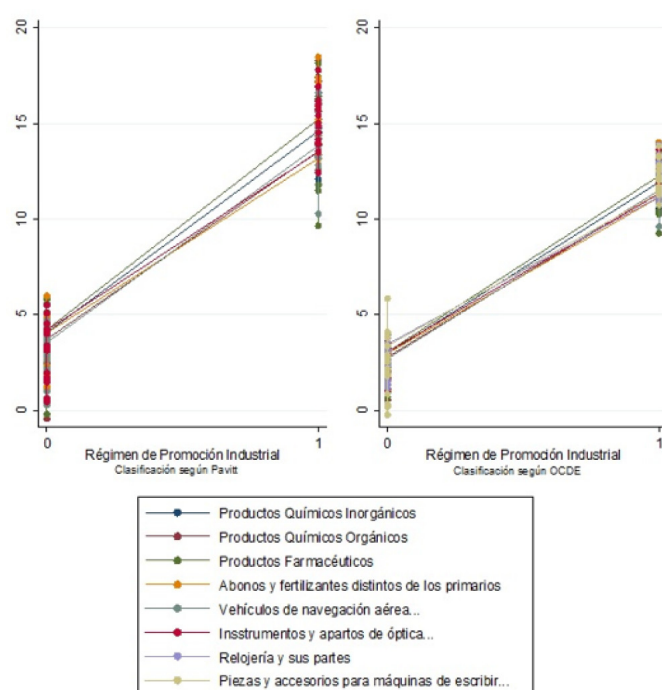
	Variables	MCO		MCG		AREG[1]		PCSE	
		Pavitt	OCDE	Pavitt	OCDE	Pavitt	OCDE	Pavitt	OCDE
I	Constante	0.82657 (0.14)	1.232.329 (0.30)	0.82657 (0.14)	1.232.329 (0.30)	574.943 (1.1)	5.101.235 (1.38)	0.82657 (0.18)	1.232.329 (0.44)
	Δ PBI	0.7262137 (0.51)	0.3918695 (0.40)	0.7262137 (0.51)	0.3918695 (0.40)	0.7262137 (0.51)	0.3918695 (0.40)	0.7262137 (0.51)	0.3918695 (0.46)
	RPI	12.20013** (2.00)	9.848124** (2.09)	12.20013** (2.02)	9.848124** (2.11)	** (3.994)	** (4.387)	12.20013* (1.68)	9.848124* (1.76)
II	Constante	26.83091*** (2.62)	20.0017** (2.54)	26.83091*** (2.66)	20.0017*** (2.57)	31.90511*** (3.21)	23.79734*** (3.12)	26.83091*** (3.84)	20.0017*** (3.68)
	Δ PBI	158.651 (1.11)	0.8202299 (0.83)	158.651 (1.13)	0.8202299 (0.84)	158.651 (1.11)	0.8202299 (0.83)	158.651 (1.42)	0.8202299 (1.17)
	RPI	12.57517** (2.11)	9.661627** (2.09)	12.57517** (2.14)	9.661627** (2.10)	**	**	12.57517* (1.74)	9.661627* (1.74)
	TCR-CEI	0.2854043*** (-3.06)	0.1998779*** (-2.79)	0.2854043*** (-3.1)	0.1998779*** (-2.82)	0.2854043*** (-3.06)	0.1998779*** (-2.79)	0.2854043*** (-4.11)	0.1998779*** (-3.88)
III	Constante	23.37615** (2.07)	18.34907** (2.14)	23.37615** (2.1)	18.34907** (2.16)	28.34758** (2.58)	22.20888*** (2.65)	23.37615** (2.52)	18.34907*** (2.82)
	Δ PBI	2.031.944 (1.33)	1.206.435 (1.16)	2.031.944 (1.35)	1.206.435 (1.17)	2.031.944 (1.33)	1.206.435 (1.16)	2.031.944 (1.53)	1.206.435 (1.56)
	RPI	12.3205** (2.04)	9.824949** (2.11)	12.3205** (2.07)	9.824949** (2.13)	**	**	12.3205** (1.7)	9.824949** (1.77)
	TCR-BCRA	-0.2173413** (-2.33)	-0.1601136** (-2.27)	-0.2173413** (-2.35)	-0.1601136** (-2.29)	-0.2173413** (-2.33)	-0.1601136** (-2.27)	0.2173413*** (-2.7)	0.1601136*** (-2.89)



⁴En la regresión se utilizaron métodos como Mínimos Cuadrados Ordinarios, y ante la posibilidad de problemas de heterocedasticidad, Mínimos Cuadrados Generalizados, Regresión Lineal con Variable Categórica (AREG) y, por último, Regresión Lineal con Errores Estándar corregidos por Panel (PCSE).

A su vez, el tipo de cambio real multilateral, tanto del Centro de Estudios Internacionales (ponderado por exportaciones⁵) como el del Banco Central de la República Argentina⁶, presentan en todas las especificaciones un signo negativo en sus coeficientes y estadísticamente significativo. Esto se podría explicar por dos motivos. En primer lugar, la estimación del tipo de cambio real puede no llegar a ser correcta, por este motivo se decidió realizar una especificación sin esta variable consolidando los mismos resultados. Por otro lado, un aumento en el tipo de cambio real puede llegar a lograr una caída en los términos de intercambio del país exportador; es decir, al abaratar los costos en dólares de su producción, puede que el país termine exportando mayores cantidades a un menor precio y eso explique el signo negativo del coeficiente a nivel producto.

Figura 1. Promedio tasas de crecimiento de las exportaciones de alto contenido tecnológico e intensivas en conocimiento en provincias con y sin RPI. Fuente: elaboración propia.



Por último, el Régimen de Promoción Industrial parece tener un efecto significativo sobre las exportaciones de productos industriales de alto contenido tecnológico e intensivos en conocimiento. Tanto para la clasificación de Pavitt como para la de la OCDE, la implementación de un Régimen de Promoción Industrial en una provincia argentina podría aumentar la tasa de exportaciones industriales de bienes intensivos en conocimiento y de alta tecnología en 12 puntos porcentuales, en promedio y ceteris paribus, al 5% y al 10% de confianza. Sin embargo, debido a la escasez de datos, no se pudo estimar las implicancias de la finalización del Régimen de Promoción Industrial en el año 2012, aunque esto podría llegar a ser una posible extensión a la agenda de investigación planteada en este trabajo.

⁵ La metodología se encuentra en el sitio web del CEI.

⁶ La metodología se encuentra en el sitio web del BCRA.

Conclusiones

Si bien la Política Industrial nunca ha tenido un rol preponderante en la teoría económica, en este trabajo se ha intentado presentar una nueva agenda de investigación empírica a este tipo de políticas que han sido tan controvertidas en la literatura.

El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar los posibles impactos de los Regímenes de Promoción Industrial en las exportaciones de alta tecnología para el caso de Argentina. Para ello, en primer lugar se realizó una revisión de los distintos aportes teóricos sobre la necesidad de llevar a cabo políticas de desarrollo industrial en países subdesarrollados, contrastando los enfoques tradicionales, donde el Estado aparece como facilitador que resuelve las fallas de mercado, con el enfoque cepalino-estructuralista, que implica una acción estatal más vehemente. Sabiendo que es difícil reducir la Política Industrial a una sola definición, en este trabajo se ha intentado construir una posible taxonomía por producto de acuerdo a su intensidad tecnológica en base a Pavitt (1984) y Hatzichronoglou (1997) para analizar el Régimen de Promoción Industrial en Argentina. A partir de esta humilde clasificación, se desarrolló un modelo econométrico aplicado para las últimas dos décadas. Los resultados han sido los esperados, de acuerdo al consenso teórico sobre políticas industriales. La implementación de un Régimen de Promoción Industrial ha impactado de manera significativa en el desempeño exportador de las provincias argentinas que habían sido beneficiarias del programa.

Como conclusión se puede deducir que si los regímenes de promoción industrial son exitosos, como ha sido el caso argentino, entonces los estados nacionales contarían con “espacio de política” soberana, a través de las políticas de desarrollo productivo, para lograr una inserción externa cuantitativa y cualitativamente diferente, descubriendo sus ventajas comparativas dinámicas a través de la Política Industrial ■



BIBLIOGRAFÍA

- AMSDEN, A. H. (1989). *Asias Next Giant-how Korea Competes in the World-economy*. Technology Review, 92(4), 46-53.
- ANGRIST, J. D., & PISCHKE, J. S. (2008). *Mostly harmless econometrics: An empiricist's companion*. Princeton university press.
- BÁRCENA, A., PRADO, A., Y ABELES, M. (2015). *Estructura productiva y política macroeconómica: enfoques heterodoxos desde América Latina*. Libros de la CEPAL, N° 138 (LC/G.2653-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- BÁSCOLO, P. J., CASTAGNA, A. I., Y WOELFLIN, M. L. (2012). *Intensidad tecnológica en la estructura productiva de Rosario: ¿Hacia una economía más intensiva en conocimiento?.* PAMPA, 1(8), 63-88.
- BERRETTONI, D., Y CASTRESANA, S. (2009). *Elasticidades de comercio de la Argentina para el período 1993-2008*. Revista del CEI. Comercio Exterior e Integración, (16), 85-97.
- BURGUEÑO, O., Y PITTALUGA, L. (2007). *Progreso técnico y cambio estructural en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-IDRC.
- DIAMAND, M. (1973). *Doctrinas económicas, desarrollo e independencia: economía para las estructuras productivas desequilibradas: caso argentino (Vol. 16)*. Editorial Paidós.
- DVOSKIN, A., & FELDMAN, G. D. (2015). *Marcelo Diamand's contributions to economic theory through the lens of the classical Keynesian approach: a formal representation of unbalanced productive structures*. Journal of Post Keynesian Economics, 38(2), 218-250.
- HAMILTON, A. (1791). *Report on manufactures*.
- HARRISON, A., & RODRÍGUEZ-CLARE, A. (2009). *Trade, foreign investment, and industrial policy for developing countries (No. w15261)*. National Bureau of Economic Research.
- HATZICHRONOGLU, T. (1997). *Revision of the high-technology sector and product classification*.
- HAUSMANN, R., & RODRIK, D. (2003). *Economic development as self-discovery*. Journal of development Economics, 72(2), 603-633.
- KALDOR, N. (1966). *Causes of the slow rate of economic growth of the United Kingdom: an inaugural lecture*. Cambridge University Press.
- KRUGMAN, P. R. (1991). *Geography and trade*. MIT press.
- LALL, S. (1992). *Technological capabilities and industrialization*. World development, 20(2), 165-186.
- LAVARELLO, P. J., Y SARABIA, M. (2015). *La política industrial en la Argentina durante la década de 2000*.
- LIST, F., & COLWELL, S. (1856). *National system of political economy*. JB Lippincott & Company.
- MARSHALL, A. (1920). *Principles of economics*. London, McMillan.
- MAZZUCATO, M. (2015). *The entrepreneurial state: Debunking public vs. private sector myths*. Anthem Press.
- PAVITT, K. (1984). *Sectoral patterns of technical change: towards a taxonomy and a theory*. Research policy, 13(6), 343-373.
- RODRIGUEZ-CLARE, A. (1996). *Multinationals, linkages, and economic development*. The American Economic Review, 852-873.
- RODRIGUEZ-CLARE, A. (2007). *Clusters and comparative advantage: Implications for industrial policy*. Journal of Development Economics, 82(1), 43-57.
- RODRIK, D. (2000). *Institutions for high-quality growth: what they are and how to acquire them*. Studies in Comparative International Development, 35(3), 3-31.
- SMITH, A. (1994 [1776]). *Riqueza de las naciones*. Madrid, Alianza.
- VERDOORN, P. J. (1949). *Fattori che regolano lo sviluppo della produttività del lavoro*. Ed. L'industria.



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

Neuroejecución Pianística®¹

Aportes de las Neurociencias a la ejecución pianística

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se orientará a analizar desde el campo de las Neurociencias tres aspectos de la ejecución pianística: el lenguaje musical (como sistema simbólico), la emoción (como dispositivo necesario para la producción musical y en el vínculo docente-alumno) y la habilidad motriz.

La inteligencia musical (Gardner, 1994³) y en particular la ejecución pianística, se caracteriza por la confluencia de diversas habilidades cognitivas y motrices. En el proceso enseñanza-aprendizaje de este instrumento, es preciso establecer estrategias para promover los distintos tipos de aprendizaje que demanda la ejecución experta.

Debido a estas características, resulta imprescindible considerar los aportes que las Neurociencias han realizado sobre las bases neurobiológicas del aprendizaje en general para luego aplicarlo a la enseñanza instrumental y determinar qué tipo de actividades y en qué momento del aprendizaje promoverán de modo óptimo el aprendizaje musical en general y del piano en particular.

Para ello, en primera instancia se presentan aquí algunos conceptos relevantes a tener en cuenta acerca del aprendizaje.

DESARROLLO

El supuesto básico del que parten las Neurociencias es que la actividad cerebral subyace a toda conducta, sea simple, como parpadear y caminar, o compleja, como hablar, reconocer rostros o componer una sinfonía. El término "Neurociencias" agrupa todas las disciplinas que estudian el sistema nervioso, en cualquiera de sus niveles de organización (sistemas, redes, neuronas, sinapsis, moléculas y genes). Las ramas más relevantes para la educación son la Neuropsicología y la Neurociencia cognitiva que estudian el cerebro a nivel de sistemas de escala mayor, que son la base neural de funciones como la memoria, el lenguaje, la lectura y la cognición social entre otras. (Castorina, 2012)⁵.

Para la Psiconeurobiología, el aprendizaje, es entendido como un proceso complejo que depende de dispositivos innatos (motivación, atención, sensopercepción, emoción y memoria) y del ambiente (sobre este último se pueden ejercer modificaciones y aplicar estrategias para potenciarlo). El aprendizaje se refiere al proceso mediante el cual las experiencias modifican nuestro sistema nervioso y, por consiguiente, nuestra conducta (Carlson, 2002) (Vestfrid y Álvarez, 2012)⁶.

Los términos aprendizaje y memoria en muchas ocasiones se utilizan de manera indistinta, si bien aprender denota adquisición de nueva información, la memoria se refiere a la persistencia de ese aprendizaje con el objeto de que pueda ser puesto de manifiesto en un futuro, es decir, que dicha información una vez almacenada puede ser recuperada (Ferrerres, 2006) (Vestfrid y Álvarez, 2012)⁷.

El término emoción se refiere a conductas y respuestas fisiológicas (motoras, autónomas y hormonales) asociadas a sentimientos emocionales que representan al componente subjetivo. El componente conductual se manifiesta mediante expresiones faciales, sumando otra función a este dispositivo, como lo es la comunicación sobre cómo nos sentimos y probablemente a modo de anticipación de cómo nos comportaremos.

Por la Lic. Silvia García Toledo²



¹ García Toledo, Silvia. "Neuroejecución Pianística®", refiere a la ejecución pianística y a la enseñanza del piano con bases en la Neurociencia. Marca registrada en trámite. Acta N° 3.493.564. Publicación en Boletín de Marcas INPI Nro. 4216 ISSN: 0325-6545, 29/6/2016. Artículo basado en trabajo monográfico final para la Diplomatura en Neuroeducación y Aprendizaje de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Este (Argentina. La Plata. 2016)

² Diplomada en Neuroeducación y Aprendizaje (UDE), Licenciada en Piano (FBA-UNLP), Profesora Superior de Piano (FBA-UNLP).

³ Howard Gardner. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Coautor: Joseph Walters. Paidós. 2015 Cap. 2. Una versión madurada. Pág. 30. (epub).

⁴ http://it.123rf.com/photo_22031797_cervello-umano-con-le-braccia-e-le-gambe-giocano-un-pianoforte-illustrazione-3d.html

⁵ Castorina, José y Carretero, Mario. Desarrollo cognitivo y educación. Paidós Cuestiones de Educación. 2012. Tomo I. Cap. 4. Cerebro, desarrollo y educación.

⁶ Vestfrid, Mariela y Álvarez, Marcela. Aportes de la Psiconeurobiología a la Enseñanza de las Ciencias Biológicas. Actas III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. 2012.

⁷ Ídem 3.

Los procesos atencionales agrupan mecanismos neurológicos que focalizan la conciencia en aquellos aspectos relevantes del espacio extra e interpersonal, mientras inhiben la intrusión de los estímulos que resulten ser distractores (Mesulam, 1992 citado por Tamaroff y Allegri, 1995). La atención consta de tres componentes: selección, vigilancia y control (Parasumaran, 1998 citado por Drake, 2005), que en conjunto permiten ejecutar y mantener una conducta dirigida a una meta.

Según Mesulam, (1992 citado por Tamaroff y Allegri, 1995) se puede discriminar entre atención tónica, responsable de la vigilancia y la concentración, y una atención selectiva que se ocupa de la dirección de la atención. La memoria es un proceso psicofisiológico localizado en el sistema nervioso central que permite adquirir de forma consciente o inconsciente, retener y utilizar, con esfuerzo o de manera automática, una experiencia. Existen múltiples sistemas de memoria como la memoria de trabajo, a corto plazo, y memoria a largo plazo: sistemas de representación perceptual, memoria semántica, memoria episódica, memoria procedimental) y procesos de memoria (codificación, almacenamiento, recuperación) (Tulving, 1984).

Respecto a los procesos, el almacenamiento debe ser correlacionado con cambios en las conexiones neurales instalados mediante el mecanismo de Neuroplasticidad. Cuando estas modificaciones de la estructura de la sinapsis son temporales la memoria es de corto plazo, si en cambio perduran en el tiempo como por ejemplo cuando promueven la inserción de receptores a partir de un pool aumentando su cantidad en la membrana post sináptica o determinan su síntesis a partir de la transcripción génica, la memoria es de largo plazo, la información puede ser evocada y utilizada posteriormente tal como se explica al definir el proceso de aprendizaje.) (Vestfrid y Álvarez, 2012) .

Acerca de la “Inteligencia Musical”

Según Howard Gardner ⁹, una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada.

La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. Una inteligencia debe ser también susceptible de codificarse en un sistema simbólico: un sistema de significado, producto de la cultura, que capture y transmita formas importantes de información.

1) El Lenguaje Musical

La escritura, la notación numérica, los mapas, los calendarios, los diagramas, la notación química, los dibujos, la escritura musical, todos estos instrumentos semióticos denominados de carácter permanente, permiten que los procesos cognitivos se amplíen.

A su vez, dichos dispositivos reconfiguran la cognición de una manera radicalmente nueva. Las representaciones externas, al poseer una naturaleza cultural, pública y permanente, en tanto que son objetos representativos, resultan susceptibles de revisiones y refinamientos, conduciendo a un proceso constante de reflexión y de regulación facilitando la transmisión del conocimiento de una generación a otra. Según DeLoache, estos objetos son a la vez objetos físicos, ya que pueden ser asimilados a determinados esquemas sensoriomotores, y objetos semióticos porque remiten e informan sobre otra realidad. (Carretero, 2012)¹².

Es aquí donde es necesario un análisis más detallado de la relación representacional en el caso de los objetos semióticos como la partitura musical. En efecto, la partitura representa intencionalmente la música de cierta manera, permitiéndonos organizar nuestro pensamiento musical por medio de signos específicos. La partitura es una representación del objeto música que permite al igual que el lenguaje, regular la conducta, en este caso, instrumental, y comprenderla como objeto de estudio.



⁹Howard Gardner. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Coautor: Joseph Walters. Paidós. 2015 Cap. 2. Una versión madurada. Págs. 27, 28. (epub).

¹⁰ https://lh3.googleusercontent.com/HdolrQanBqQPf844cQNVug50Eb6uXdhahZJkA-PLvtbaYe7WgZnEfbFCx_xQnu20xfrUKQ=s128

¹¹ <https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSGbYRbX5BH2VAEGXwFVlPg6kQlrsCsWYyvACx43jvQ1jrFmLshJQ>

El uso adecuado de estos objetos necesita, como punto de partida, una competencia metacognitiva que consiste en entender que el objeto, en forma independiente de sus características físicas, remite intencionalmente a otra realidad de acuerdo con ciertas reglas de interpretación. La interpretación es uno de los componentes fundamentales de la alfabetización gráfica. (Carretero, 2012) ¹⁴.

El uso experto del lenguaje musical requiere de habilidades perceptuales-motoras, habilidades cognitivas, funciones ejecutivas (memoria de trabajo, inhibición, planificación, monitorización y respuesta, toma de decisiones) y memoria semántica acerca de los símbolos y estructura musical específicos.

Como podemos observar en la imagen 1.a, previo a poder tocar al piano una partitura de una escala musical, debemos aprender a distinguir los símbolos que la representan. En principio, tal cual presenta la imagen, debemos recordar el nombre y el orden de aparición de las 7 alturas musicales: Do-Re-Mi-Fa-Sol-La-Si, luego ubicarlas en el pentagrama, tal cual se muestra, y posteriormente ubicar las mismas en el instrumento.

Se da el caso aquí, similar al aprendizaje de los números que promoverá posteriormente otros aprendizajes, que, del mismo modo, recordar el nombre y orden de aparición de las notas posibilitará su asociación con la ubicación en el pentagrama y en el piano.

Para ello, debemos formar memorias de la ubicación espacial de estos símbolos en el pentagrama. Resultaría conveniente, entonces, planificar actividades que presenten una selección de pocas alturas, incluyendo la exposición reiterada de las mismas con cambio en el orden de aparición utilizando claves musicales. En el caso del ejemplo expuesto, previo a la presentación de la escala, se presenta la clave de sol, cuya función es dar nombre a la nota que se ubica en la 2da línea del pentagrama comenzando desde abajo. Por supuesto que, sin estas referencias o reglas propias del lenguaje, no resulta posible la lectura musical.

La información semántica se organiza de una forma que nos permite buscar y recuperar la información mediante el conocimiento de la relación entre diferentes elementos. M. Ross Quillian, uno de los pioneros de la inteligencia artificial, fue uno de los primeros en sugerir que la memoria semántica se organiza en redes (Collins y Loftus, 1975; Collins y Quillian, 1969; Quillian, 1967) (Gluck, Mercado y Myers, 2008).

Teniendo en cuenta esta característica de la memoria semántica, una estrategia de aprendizaje sería organizar por redes el conjunto de 7 alturas dividiéndolo de acuerdo a su ubicación en el pentagrama, esto es:

> *Alturas que van en líneas.*



1b

15

> *Alturas que van en espacios.*



1c

16

¹²Carretero, Mario y Castorina, José. Desarrollo cognitivo y educación. Paidós Cuestiones de Educación. 2012. Tomo II, Cap. 1. Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales.

¹³Escala mayor. Imagen archivo personal Silvia Garcia Toledo.

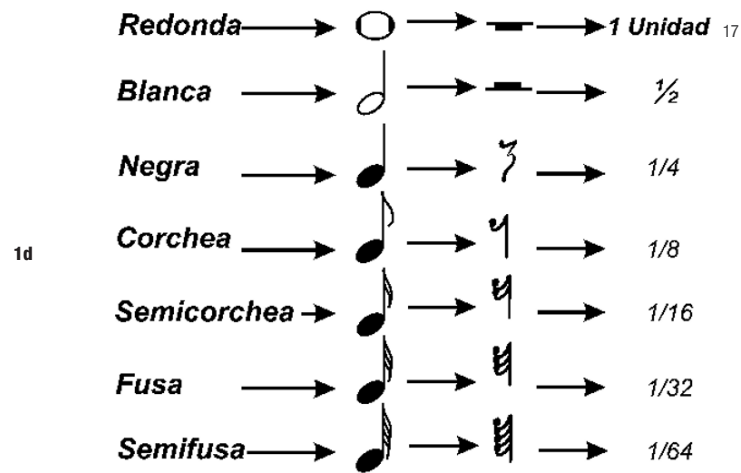
¹⁴Carretero, Mario y Castorina, José. Desarrollo cognitivo y educación. Paidós Cuestiones de Educación. 2012. Tomo II, Cap. 1. Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales.

¹⁵Notas que van en líneas. Imagen de archivo personal Silvia Garcia Toledo.

¹⁶Notas que van en espacios. Imagen de archivo personal Silvia Garcia Toledo.



Este es uno de los elementos que contiene el lenguaje musical y sólo se presenta a modo de ejemplo un tipo de actividad que promueve ese aprendizaje teniendo en cuenta la red semántica jerarquizada. Otro elemento es el ritmo, como se presenta en la figura 1.d, el cual está representado por otros símbolos que van a representar tanto la duración de las alturas previamente expuestas, como los silencios musicales, el cual requiere un tratamiento más extenso y no será presentado en este trabajo.



Una práctica que colabora en la memorización de las alturas es el reconocimiento de las notas, (estableciendo así, una relación con los saberes previos del lenguaje, en este caso, el uso de palabras) y la reiteración intercalada de algunas de ellas, cuya frecuencia de aparición mantiene en la memoria a corto plazo la información nueva a relacionar (Fig. 1.e).

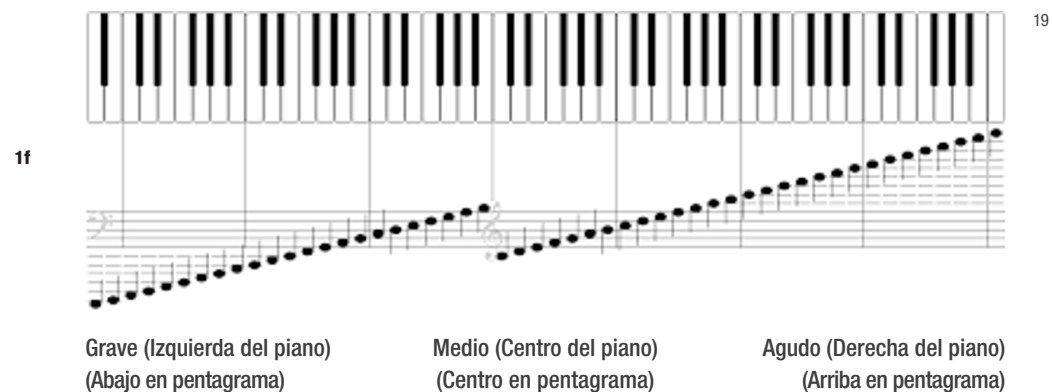


Luego de realizado el aprendizaje de las alturas, debemos ubicar las mismas en el teclado. Para ello se establece una relación espacial de acuerdo a nuestro esquema corporal y espacial en el teclado.

Con respecto al sustrato cerebral, la corteza asociativa, que interviene en la asociación de la información dentro y entre modalidades, nos ayuda a relacionar una palabra, por ejemplo, “perro” con la imagen visual de un can y con la información semántica acerca de cómo son estos animales, así como con la información lingüística sobre cómo pronunciar y reconocer la palabra hablada.

En el caso del lenguaje musical escrito, existe una relación similar entre el nombre de una altura, su lugar en el pentagrama y su referente sonoro. Por ello, luego de reconocer la escritura musical se deben establecer asociaciones con la referencia sonora.

Hasta el momento, sólo se presentó en este trabajo la Clave de Sol, pero también en las partituras de piano se utiliza la Clave de Fa, como podremos observar en la siguiente imagen.



¹⁷ <http://formacionmusicalerp.es.tl/SEGUNDO-BIMESTRE.htm>

¹⁸ Ejercicio de lectura. Imagen de archivo personal Silvia García Toledo.

¹⁹ https://es.wikipedia.org/wiki/Frecuencias_de_afinaci%C3%B3n_del_piano#/media/File:Pianos_keyboard_with_notes.svg

En la Fig. 1.f, podemos observar el tipo de relación que se establece entre las diferentes claves utilizadas, su relación con el registro del piano (grave-medio-agudo) y su ubicación en el teclado.

En una instancia posterior, luego de habernos familiarizado con este particular lenguaje, y disponer de las habilidades motrices necesarias que demandan otro tipo de actividades, leer una partitura se convierte en un sistema de instrucciones que regulan nuestra conducta instrumental.

2) La Emoción

La música tiene la capacidad de provocar en todos nosotros respuestas emocionales.

Las emociones pueden clasificarse en dos dimensiones, según su valencia (positivas o negativas) y su intensidad (alta o baja).

Las emociones positivas inducen conductas de aproximación y las negativas conductas de retirada. Ambas respuestas están mediadas por el córtex prefrontal ventromedial (derecho para la aproximación e izquierdo para la retirada). La música no supone conductas de aproximación o retirada, ya que no induce emociones, sino que comunica información emocional. No obstante, sí observamos las respuestas fisiológicas ante las emociones y las respuestas emocionales que provoca la música; ésta induce cambios fisiológicos en nosotros como cualquier otro estímulo emocional (Soria Urios, Duque y García- Moreno 2011) ²¹.

Con respecto al contenido emocional en la música, Stefan Koelsch, doctor en neurociencia, manifiesta que se realizó un estudio sobre el reconocimiento de las emociones que producía ésta en personas que nunca habían escuchado música occidental antes. Esas personas fueron capaces de manifestar frases como “esta obra es bastante alegre, esta otra bastante triste y aquella bastante aterradora”. Supone que dicha relación se establece porque, en la tradición musical occidental, la música imita la prosodia del lenguaje. Por ejemplo, una música triste imita la prosodia de una voz triste, esto es: tonos bajos, que van disminuyendo el volumen y el tempo (velocidad) y presenta pequeñas variaciones de tonos. (Koelsch) ²².

La emoción en la producción musical: Con respecto al sustrato anatómico, S. Koelsch señala que al escuchar música se activan las áreas del cerebro que se encargan de la imitación y la empatía. Son las zonas donde están las neuronas espejo, que actúan reflejando las acciones e intenciones de los otros como si fueran propias. De esta forma podemos sentir el dolor de los otros, su alegría, su tristeza e imitar sus acciones (Koelsch) ²³.

Con respecto a las acciones y movimientos, el Dr. Daniel Levitin, neurocientífico y músico, menciona que entre más respondemos a la música con el movimiento, más activamos los circuitos de placer del cerebro, los cuales a su vez estimulan la liberación de Dopamina, la llamada hormona del bienestar. Podemos utilizar la música como herramienta para lograr un estado emocional en particular. Por otra parte, las emociones generan movimiento y éste por mecanismos de retroalimentación nos hace sentir ciertas emociones (Levitin) ²⁴.

Es importante tener en cuenta el aspecto emocional de la música, porque al momento de interpretar una obra, debemos anticipar su expresión musical o intencionalidad, ya que ello condicionará por medio de nuestra imaginación la habilidad motriz necesaria para la ejecución. Esto significa que, al imaginar y sentir el carácter o emoción de dicha música, estaremos próximos a realizar una ejecución más ajustada por generar procesos fisiológicos propios del estado emocional.

Es decir que el modo en que moveremos nuestro cuerpo y en que se regulará el tempo musical, tendrán más relación con ese estado emocional y no con otro; por lo tanto, se refinará nuestra habilidad motriz a partir de pequeños ajustes de acuerdo a nuestra intencionalidad, que se construirán a partir de sucesivas experiencias de repeticiones de acciones y ajustes, a través de la observación, la retroalimentación y una práctica constante.

Por esta razón, resultaría propicio incluir dentro de las actividades para la enseñanza instrumental, la imaginación del modo y del carácter en que expresaremos la música, como una herramienta para descubrir y crear los mecanismos de nuestra técnica instrumental y de la expresión musical.



20

²⁰ <http://www.seeker.com/four-year-old-pianist-wows-web-gotta-see-video-1765941702.html>

²¹ Soria-Urios G, Duque P, García- Moreno JM. Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. Rev. Neurol 2011; 52: 45-55. © 2011 revista de Neurología.

²² Música, emociones y neurociencia. Redes de RTVE. N° 105. Entrevista de Eduardo Punset al Dr. Stefan Koelsch. <https://www.youtube.com/watch?v=SFIE6pJJrI8>.

²³ Ídem ⁹

²⁴ National Geographic Channel. Inteligencia musical. Entrevista al Dr. Daniel Levitin. <https://www.youtube.com/watch?v=HpwNYs4loB4>.

La emoción en el vínculo docente-alumno: Otro aspecto importante a tener en cuenta en la situación de enseñanza-aprendizaje es el ambiente de clase. Mencionábamos anteriormente que la emoción es un dispositivo básico de aprendizaje. Si las emociones son negativas perturbarán las capacidades para focalizar la atención, resolver problemas y establecer nuevos aprendizajes, desencadenando una respuesta de estrés similar a la provocada por estímulos que amenazan la supervivencia. El nivel de exigencia de un docente unido al modo de tratar a un alumno puede desencadenar emociones negativas.

La respuesta emocional de estrés incluye un aumento de la atención hacia el estímulo estresor, modificaciones en la expresión facial y la postura corporal, cambios mediados por la secreción de hormonas, como el cortisol, y del sistema nervioso autónomo, secreción fundamentalmente de adrenalina. Los cambios autonómicos incluyen el aumento de la sudoración, piloerección (“piel de gallina”), sequedad en la boca, aumentos de la frecuencia cardíaca y respiratoria y de la presión arterial, que permiten que el cuerpo se prepare para la acción (lucha o huida). En contraposición, las emociones positivas promueven las capacidades necesarias para la buena adaptación y el rendimiento escolar. Es recomendable reducir al máximo las situaciones de estrés, creando un ambiente motivador para el aprendizaje (Castorina, 2012)²⁵.

3) La Habilidad motriz

El dominio instrumental se caracteriza, como cualquier habilidad, por el grado de autonomía que presenta el instrumentista. Dicha autonomía se alcanza entre varios factores, por un alto grado de exploración, observación y repetición de acciones.

Piaget consideraba que la acción del sujeto sobre el mundo encuentra una resistencia a la que éste reacciona mediante regulaciones. Estas últimas son un componente de la actividad del sujeto que se ponen en marcha cuando la repetición de la acción es modificada por su resultado. Lo propio de los esquemas es la repetición de sus acciones gracias al feedback producido por la realización de acciones semejantes. Ahora bien, cuando la resistencia se puede calificar como perturbación aparece en primer plano el carácter cíclico de las interacciones con el mundo en tanto sistema abierto y, a la vez, cerrado. Entonces, para asimilar esas perturbaciones puede requerirse de modificaciones en el esquema o en el sistema de esquemas. El sujeto toma conciencia de sus acciones a través de constataciones sobre los objetos vinculadas a un proceso inferencial que resulta de la coordinación de acciones. Esta interacción entre acciones y constataciones justifica la tesis de la construcción simultánea del objeto y del sujeto de conocimiento (Castorina, 2012)²⁷.

Dentro de la actividad pedagógica en la enseñanza de un instrumento se pueden observar profesores que sostienen una postura verbalista, exponiendo información a modo declarativo acerca del funcionamiento muscular y estableciendo pautas declarativas del conocimiento procedimental con poca demostración de la práctica instrumental. Pero una de las características que presentan las habilidades procedimentales es la imposibilidad de describir el modo en cómo se realizan dichas acciones. (Gluck, Mercado y Myers, 2009)²⁸.

Varias regiones del cerebro (entre las que se encuentran los ganglios basales, la corteza cerebral y el cerebelo) forman y procesan las memorias de habilidades. Una habilidad es una destreza que se puede mejorar a lo largo del tiempo por medio de la práctica. No obstante, a diferencia de las memorias de eventos y hechos, las memorias de habilidades no siempre pueden expresarse con palabras.

Todas las memorias para eventos y hechos dependen de las memorias de habilidades, ya que las habilidades para hablar, escribir y gesticular para transmitir información son destrezas aprendidas que mejoran a lo largo del tiempo con la práctica. En contraste, las memorias de habilidades no necesariamente dependen de aquellas que pueden expresarse con palabras, aunque las memorias de eventos y hechos desempeñan un papel importante en la adquisición de habilidades (Gluck, Mercado y Myers, 2009)²⁹.



26

²⁵ Castorina, José y Carretero, Mario. Desarrollo cognitivo y educación. Paidós Cuestiones de Educación. 2012. Tomo I. Cap. 4. Cerebro, desarrollo y educación.

²⁶ Manos de Silvia Garcia Toledo al piano. Imagen de archivo personal.

²⁷ Castorina, José y Carretero, Mario. Desarrollo cognitivo y educación. Paidós Cuestiones de Educación. 2012. Tomo I. Cap. 1. Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación.

²⁸ Mark A. Gluck, Eduardo Mercado y Catherine E. Myers. Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento. McGraw-Hill/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. 2009. Cap. 4. Memoria de Habilidades.

²⁹ Mark A. Gluck, Eduardo Mercado y Catherine E. Myers. Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento. McGraw-Hill/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. 2009. Cap. 4. Memoria de Habilidades.

Los estudios sobre la capacidad representacional del cerebro resultan de interés para la educación en lo que se refiere a imitación e imaginación mental.

Se ha encontrado una fuerte relación entre la representación neural de lo percibido, la imaginación mental y la acción. Por ejemplo, durante el aprendizaje perceptivo visual se elaboran representaciones neurales a partir de los estímulos visuales que permiten luego un rápido reconocimiento y, también, la evocación consciente de la percepción en ausencia de toda estimulación.

Las cortezas occipital y occipito-temporal son necesarias tanto para la percepción visual como para la imaginación visual: cuando se imagina un objeto se activan al menos dos terceras partes de la corteza que se activa durante la percepción con el estímulo presente, lo que implica que percepción e imaginación comparten muchos mecanismos. 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. Sugestivamente, la activación aumenta si el observador tiene la intención de imitar el movimiento. La imaginación motora (imaginar que se está pedaleando, aunque la persona se mantenga inmóvil en su escritorio) activa las cortezas premotora, motora suplementaria y parietal, las mismas que participan en la realización del acto motor. Gallese, Fadiga, Fogassi y Rizzolatti (1996) descubrieron un grupo de neuronas en la corteza premotora del mono, a las que llamaron neuronas espejo, que se activan específicamente cuando se observa una acción dirigida a un objeto. 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. Los avances en el conocimiento de cómo el cerebro elabora y manipula representaciones a partir de información sensorial y motora tienen relevancia para analizar los métodos de enseñanza de destrezas como la danza, la actuación, los deportes, para aprender a pintar y dibujar y a ejecutar un instrumento musical (Castorina, 2012) ³⁰.

También la habilidad instrumental depende del grado de predictibilidad (anticipación) que se pueda establecer. La misma se genera por la imagen mental sonora y su relación espacio-temporal, posibilitando la anticipación de un evento o movimiento corporal. Por ejemplo, para establecer de manera ajustada la velocidad de un desplazamiento con el brazo, desde el registro grave hacia el agudo en el piano, es necesario crear una imagen mental sonora y espacial del teclado, que contiene en sí misma una idea de espacio-tiempo como así también de la dinámica (volumen sonoro) e intención musical.

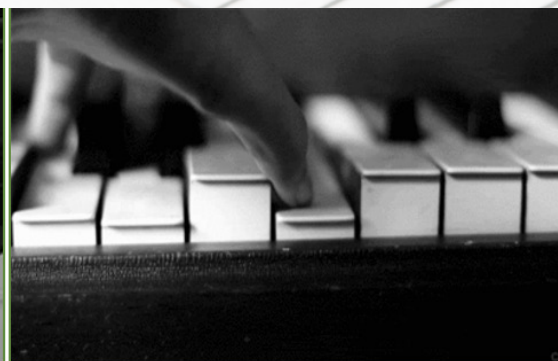
Teniendo en cuenta esta perspectiva resulta de particular interés didáctico en la interacción alumno-profesor, la demostración de ejemplos de ejecución por parte del maestro como también promover en el alumno la imaginación de su propio movimiento. Esto proporciona un alto grado de efectividad en la posterior comunicación de las pautas motrices, a partir de describir los movimientos realizados tomados como referencia.

Para ello también es necesario promover la conciencia del esquema corporal (Gnosia del esquema corporal) y del piano (Gnosia de objeto). El piano presenta un teclado con dos niveles de profundidad: el teclado blanco, y el teclado negro, situado a aprox. 9 mm de distancia del anterior.

El reconocimiento de la diferencia de profundidad requiere de actividades de observación de la relación cuerpo-objeto a partir de técnicas corporales que orienten la atención hacia ese objetivo, con el fin de crear una memoria espacial en relación a nuestro esquema corporal. El piano presenta además tres pedales ubicados en su parte inferior, en el centro del piano. El uso de los pedales requiere de una sutil escucha y control del cuerpo en relación a la presión ejercida por los pies y el manejo del peso con apoyo en la cadera y posición de la columna. Interviene la memoria de largo plazo, un proceso de verificación (o monitoreo), el cerebelo (que interviene en la coordinación de secuencias, de movimientos automáticos, y en la motricidad fina). Anticipamos la profundidad a través de nuestras memorias y verificamos a través del sentido del tacto y del movimiento.



31



32

³⁰ Castorina, José y Carretero, Mario. Desarrollo cognitivo y educación. Paidós Cuestiones de Educación. 2012. Tomo I. Cap. 4. Cerebro, desarrollo y educación.

³¹ <https://gartic.com.br/amandagatah/desenho-livre/piano-teclado-amoo-3>

³² http://cosasquehacerantesdefallecer.blogspot.com.ar/2015_02_01_archive.html

La guía del maestro, del sujeto más experto, resulta imprescindible. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura musical como de la técnica pianística requieren de un espacio intersubjetivo conformado por la díada docente-alumno, que se caracteriza por una asimetría en los dominios o competencias de cada parte. Las actividades con imitación de movimientos para la ejecución resultan imprescindibles ya que, a través del aprendizaje por observación de expertos, se adquieren y modifican patrones de comportamiento, conocimiento y actitudes. Entre los efectos del aprendizaje por observación se encuentran: (Gluck, Mercado y Myers, 2009) ³³.

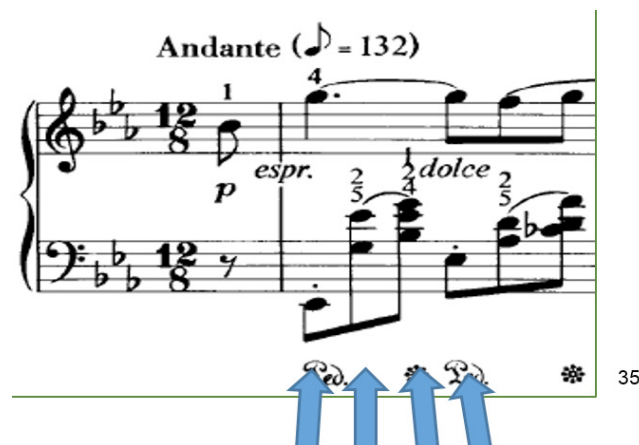
- 1) La adquisición de nuevas habilidades o inhibición de conductas previamente aprendidas.
- 2) Facilitación de respuestas que están en nuestro registro y que la usamos al ver que los otros la usan, existiendo un incremento de la estimulación ambiental.
- 3) Activación de emociones

Las habilidades pueden dividirse en cerradas y abiertas. Las primeras se caracterizan por realizar movimientos predefinidos y las segundas por requerir cambios en base a predicciones acerca de las demandas cambiantes del ambiente.

Esas clasificaciones se aplican a una amplia variedad de habilidades perceptuales-motoras, por ejemplo, los atletas que son gimnastas o clavadistas perfeccionan sus habilidades cerradas, mientras que los que participan en equipos deportivos coordinados como el soccer o el jockey dependen en buena medida de habilidades abiertas. La mayoría de las habilidades perceptuales-motoras contienen aspectos de habilidades tanto cerradas como abiertas; por lo tanto, es mejor pensar que cualquier habilidad se ubica en algún punto a lo largo del continuo que va de lo abierto a lo cerrado.

La retroalimentación sobre el desempeño, que los investigadores del campo suelen llamar conocimiento de los resultados, es fundamental para la eficacia de la práctica. Es fundamental para la adquisición de memorias de habilidades porque influye en la manera en que los individuos ejecutan las habilidades durante la práctica. Ciertas formas de información que preceden a la práctica, como los videos, tienen efectos similares. No obstante, las memorias de habilidades no sólo dependen de la manera en que éstas se practican, sino que dependen de cómo se distribuye el esfuerzo durante la práctica. La práctica concentrada y continua, o práctica masiva, suele producir un mejor desempeño a corto plazo, pero la práctica espaciada, distribuida en varias sesiones, a la larga da lugar a una mejor retención (Gluck, Mercado y Myers, 2009) ³⁴.

Otra característica de las habilidades perceptuales-motoras es que en un comienzo fueron organizadas a través de una serie de instrucciones, para luego convertirse en un programa motor o automático. Teniendo en cuenta este aspecto de las habilidades motrices, se presenta un ejemplo de una serie de instrucciones para comenzar el estudio de la mano izquierda, del Nocturno Óp. 9 N° 2 de F Chopin. Esta secuencia de movimientos requiere del reconocimiento espacial del piano tanto como del esquema corporal ■



3.a

(1 a 7), (8 a 10), (11 a 13), (2...)

³³ Mark A. Gluck, Eduardo Mercado y Catherine E. Myers. Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento. McGraw-Hill/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. 2009. Cap. 11. Aprendizaje por observación: mirar, escuchar y recordar.

³⁴ Mark A. Gluck, Eduardo Mercado y Catherine E. Myers. Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento. McGraw-Hill/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. 2009. Cap. 4. Memoria de Habilidades.

³⁵ Chopin. Nocturno Óp. 9 N° 2.

³⁶ García Toledo, Silvia. Secuencia motriz creada para un alumno de piano.

Comienzo de la obra, mano izquierda: ³⁶

- 1- Extender el brazo hacia el teclado hasta ubicar la mano en el primer bajo (nota Mib)
- 2- Reconocer el teclado a través del tacto antes de presionar la tecla
- 3- Presionar la tecla Mib
- 4- Finalizar la acción de presión
- 5- Extender levemente todos los dedos para dejar la mano en posición casi plana
- 6- Mover lateralmente el brazo hacia los acordes manteniendo contacto con el teclado (imaginar una línea recta desde el pulgar en dirección hacia la nota que se tocará con el pulgar en el acorde)
- 7- Finalizar movimiento al llegar al acorde (detener movimiento)
- 8- Reconocer el teclado a través del tacto antes de presionar las teclas
- 9- Tocar acorde utilizando mayor superficie de contacto de los dedos, bajando la muñeca y dejando los dedos firmes para bajar simultáneamente las tres teclas
- 10- Extender levemente todos los dedos para dejar la mano en posición casi plana
- 11- Mover hacia el siguiente acorde de modo lateral estableciendo una línea hacia donde será ubicado el pulgar
- 12- Tocar acorde utilizando mayor superficie de contacto de los dedos, bajando la muñeca y dejando los dedos firmes para bajar simultáneamente las tres teclas
- 13- Extender levemente todos los dedos para dejar la mano en posición casi plana
- 14- Mover hacia la izquierda con la intención de tocar el siguiente bajo
- 15- Finalizar movimiento al llegar al lugar del bajo
- 16- Comienza secuencia desde punto 2.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo he expuesto y desarrollado algunos aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje del piano, así como características propias de la ejecución pianística. En estas consideraciones finales se mencionan a modo de repaso las ideas centrales.

Los tres aspectos desarrollados implican procesos atencionales indispensables para dirigir y sostener la atención tanto hacia los símbolos (en el caso de la partitura), como hacia la propiocepción y observación del docente, en el caso de las habilidades motrices.

El uso experto del lenguaje musical requiere de habilidades perceptuales-motoras, habilidades cognitivas, funciones ejecutivas (memoria de trabajo, inhibición, planificación, monitorización y respuesta, toma de decisiones) y memoria semántica acerca de los símbolos y estructura musical específicos.

La memoria semántica se organiza a modo de red jerarquizada de información, la cual facilita la recuperación del conocimiento y permite relacionar conocimiento adquirido con información nueva.

Las emociones generan movimiento y éste por mecanismos de retroalimentación nos hace sentir ciertas emociones. La imaginación del contenido emocional de la música nos permitirá ajustar la habilidad motriz.

Las habilidades procedimentales se caracterizan por la imposibilidad de describir el modo en cómo se realizan dichas acciones. Las experiencias repetidas mejoran poco a poco el desempeño de una habilidad mediante la modificación gradual de cómo puede realizarse mejor y están constituidas por programas motores ■

BIBLIOGRAFÍA

- Gardner, Howard. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Coautor: Joseph Walters. Paidós. 2015 Cap. 2. Una versión madurada. (epub).
- Castorina, José y Carretero, Mario. Desarrollo cognitivo y educación. Paidós Cuestiones de Educación. 2012. Tomo I. Cap. 4. Cerebro, desarrollo y educación.
- Vestfrid, Mariela y Álvarez, Marcela. Aportes de la Psiconeurobiología a la Enseñanza de las Ciencias Biológicas. Actas III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. 2012.
- Carretero, Mario y Castorina, José. Desarrollo cognitivo y educación. Paidós Cuestiones de Educación. 2012. Tomo II, Cap. 1. Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales.
- Soria-Urios G, Duque P, García- Moreno JM. Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. Rev. Neurol 2011; 52: 45-55. © 2011 revista de Neurología.
- Música, emociones y neurociencia. Redes de RTVE. N° 105. Entrevista de Eduardo Punset al Dr. Stefan Koelsch. (<https://www.youtube.com/watch?v=SFIE6pJri8>)
- National Geographic Channel. Inteligencia musical. Entrevista al Dr. Daniel Levitin. (<https://www.youtube.com/watch?v=HpwNYs4loB4>.)
- Castorina, José y Carretero, Mario. Desarrollo cognitivo y educación. Paidós Cuestiones de Educación. 2012. Tomo I. Cap. 4. Cerebro, desarrollo y educación.
- Castorina, José y Carretero, Mario. Desarrollo cognitivo y educación. Paidós Cuestiones de Educación. 2012. Tomo I. Cap. 1. Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación.
- Mark A. Gluck, Eduardo Mercado y Catherine E. Myers. Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento. McGraw-Hill/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. 2009. Cap. 4. Memoria de Habilidades.
- Mark A. Gluck, Eduardo Mercado y Catherine E. Myers. Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento. McGraw-Hill/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. 2009. Cap. 11. Aprendizaje por observación: mirar, escuchar y recordar.



UNIVERSIDAD DEL ESTE

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

Educadores y Evaluación. Evaluadores y Educación.

Reflexiones sobre las prácticas evaluativas en la educación

Un profesor decide poner en práctica la evaluación en proceso con un grupo de alumnos que transita una clase de Matemáticas. Entonces pretende utilizar la dinámica de grupos, estableciendo tres representantes que serán los encargados de supervisar los trabajos de sus compañeros, a fin de establecer, luego de la corrección por parte del profesor, que dichas tareas, estén bien hechas. Con esta metodología, el profesor procura fomentar el debate y las discusiones entre los pares, la integración, el respeto y el aprendizaje socializado que favorezca el intercambio de conocimientos, en busca de la contribución recíproca.

Los trabajos obtienen diferentes calificaciones, puestas por el profesor, entre las cuales algunos alumnos obtienen un diez.

Con el correr del tiempo, esta metodología se repite, obteniendo resultados favorecedores para el aprendizaje, llegando los estudiantes a los exámenes con contenidos fijados y mayor seguridad para la resolución de los mismos.

En cierta circunstancia, luego del cierre de notas, el profesor es “aconsejado” por sus superiores, quienes le comentan que los padres de algunos alumnos se manifestaron disconformes con las notas trimestrales, que no se veían reflejadas en los trabajos que los alumnos hacían periódicamente en clase. Razón por la cual le recomiendan no utilizar la calificación numérica en la corrección de los trabajos de clase, a fin de que no se presten a confusión con respecto a las trimestrales.

Inicialmente el profesor intenta una explicación, referente al incentivo que intentó proponer en sus clases, aunque rápidamente desiste, al reflexionar sobre las consideraciones que tanto la institución educativa como los padres de sus alumnos tendrían sobre la importancia del “número” en las calificaciones.

A partir de esto, el profesor utilizará los conceptos de “aprobado” y “desaprobado” para calificar los trabajos de sus alumnos, desistiendo de la implementación de la dinámica de grupos.

El relato (real) nos invita a reflexionar acerca del lugar que ocupa en el pensamiento social y colectivo, la evaluación educativa. Social, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, de cualquier nivel que hablemos, considerando que aquellos agentes que forman parte del sistema educativo, debieran tener en claro el sentido real y estricto que este concepto tiene que ocupar.

Establecer en primer lugar que la educación está al servicio de la sociedad y que la evaluación es parte propia y esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, permite reflexionar sobre el sentido de la evaluación en función de las expectativas sociales. En relación a esto, el concepto de evaluación que tenga una sociedad, dependerá de las metas que dicha sociedad plantee, señalando con precisión las metas de acción y los caminos para alcanzarlas.

Consideraremos que el sentido de todo proceso de evaluación es valorar para tomar decisiones que permitan sostener, orientar y /o reorientar lo que se está haciendo y la proyección de futuras acciones. Hablaremos de un proceso permanente e interactivo, y en relación a la educación, será necesario conocer las competencias y necesidades de los alumnos, recopilando información pertinente respecto de lo que se quiere evaluar. Esta recopilación permitirá la formación de un juicio de valor, con vías a la toma de decisiones, para superar dificultades o problemas, a fin de diseñar estrategias que potencien el mejor funcionamiento de la tríada didáctica. Tomaremos de Introducción a la evaluación de Daniel Stufflebeam, cuatro normas (del Joint Committe), que debieran cumplir las evaluaciones: primero, su utilidad, luego su factibilidad, en tercer lugar que sea ética y finalmente, su exactitud. Estas normas son pasibles de aplicación en cualquier momento del proceso de evaluación, a fin de establecer la mejor calidad evaluativa. Esta evaluación, según se establece en la bibliografía, “es una actividad humana” y que debería “proporcionar una mejora de la educación”

Por el Arq. Alejandro M. Arevalo





En relación a esto debemos considerar la distinción que realiza House, en su capítulo primero, El evaluador en la sociedad, de “Evaluación, ética y poder”, con respecto a cierta distinción que existe entre el responsable de las decisiones por un lado y el evaluador, en sí, por el otro.

Plantea tres posibilidades que permitirían atender a la relación de estos agentes con los juicios de valor arriba mencionados. En primer lugar, el evaluador y el responsable de la decisión es la misma persona, situación más accesible para la elección de normas para el proceso evaluativo. Luego, cuando estos agentes son personas diferentes. Aquí deberá existir cierta comunicación que habilite la correcta evaluación. Finalmente, refiere a un “programa público” como responsable de la evaluación, cuestión que exige al evaluador persona, a satisfacer ciertas normas pre-establecidas, convirtiendo el proceso en algo colectivo, y demandando aún más justicia en su inevitable influencia.

En consecuencia, todo educador debería ser capaz de realizar la evaluación del aprendizaje, abordando preguntas básicas tales como: qué es evaluar, para qué evaluar, qué evaluar, cuándo evaluar y cómo evaluar.

Estableceremos, entonces, que la función educativa de la evaluación es su función más importante, la que define su esencia y su lugar en el proceso de enseñanza.

No tener en claro esta función, llevará al educador al desconocimiento o no reconocimiento de la importancia de cumplir con la tarea evaluativa, lo que deriva en muchas ocasiones, en la ausencia de la misma.

Existen diversas problemáticas referidas a nuestra temática, que inicialmente se relacionan con el desconocimiento de la misma, como por ejemplo reducir la evaluación a su aspecto cuantitativo. Tal como señala Días Barriga, “la asignación de una calificación es un problema de la institución educativa y de la sociedad, no es una cuestión intrínsecamente de la pedagogía”. De esta forma, la evaluación es tomada como medida sancionadora de aquello que no se ha logrado, y no utilizada como estrategia de mejora, para incrementar la calidad de enseñanza. El hecho de que la atención esté centrada predominantemente en los resultados de las evaluaciones, en sí mismo es una clara señal del atraso en este campo.

Por otro lado, toda evaluación se apoya en un elemento primordial: quién evalúa. El evaluador es el responsable de llevar a cabo el proceso de valoración, y serán su bagaje de conocimientos, experiencias personales y profesionales, y su capacidad de autorreflexión, lo que establezca los parámetros que abordará al momento de llevar a cabo el proceso evaluativo. Consideramos “evaluador” a quien, dentro de un campo determinado de actividad, averigua e informa sobre los méritos y carencias del objeto de evaluación.

En su Introducción a la evaluación, Daniel Stufflebeam, establece un aspecto metodológico de la evaluación, para diferenciar la sistemática (que “suponen una rigurosa recopilación de resultados) de la informal (realizadas con juicios rápidos e intuitivos). A su vez, explica la necesidad de que el evaluador maneje ampliamente todas las técnicas del área manteniéndose al día con los avances sobre la misma. Podríamos decir que el profesor de nuestro relato, intentaba aplicar a esto, pero ¿qué sucede en este caso en el que parece ser que el responsable de la decisión se ubica en el equipo que lo supervisa? Nos vemos obligados a cuestionar, ¿es correcto el lugar ocupado por cada figura escolar, con respecto a la evaluación?

Con el correr del tiempo hemos accedido a formas de evaluación más democráticas y participativas, como la autoevaluación y la coevaluación, donde los evaluados se involucran activamente en su propio proceso de evaluación. Sin embargo, no podemos omitir que las prácticas de evaluación de la educación en nuestro país continúan dominadas por esquemas verticales donde los individuos evaluados asumen un rol pasivo, convertidos en objetos y nunca en sujetos de la evaluación, cuya participación se limita generalmente a suministrar información o datos que se requieren por parte de los evaluadores para rellenar los formatos correspondientes.

Para ser un evaluador competente y fiable se precisa de un conjunto de competencias, las cuales no se pueden adquirir sólo mediante la experiencia acumulada ni con el simple deseo, sino que se requiere contar con una formación profesional orientada al desarrollo de tales capacidades. A este profesional, Stufflebeam lo llama “eclectico”, ya que manifiesta que aquel agente que realice la evaluación debe ser capaz de aplicar diversas técnicas según la necesidad, conociéndolas en profundidad. El autor nombra una variedad interesante: “entrevistas, informes preliminares, análisis de contenidos, observación, análisis políticos y económicos, examen investigativo, informes técnicos, estudios del caso, evaluación sin metas, escucha de opiniones contrapuestas”, entre tantas otras. Y volviendo a reflexionar, ¿poseen nuestros evaluadores suficientes conocimientos para llevar a cabo una evaluación real y justa?

Para superar estas carencias, es urgente tomar a la evaluación en serio, y una forma de hacerlo es formar profesionalmente a los evaluadores. Habrá que empezar por comprender que la evaluación es una disciplina en sí misma y que, como tal, tiene enfoques teóricos, métodos, prácticas y un código ético. Además, será interesante reincorporar a la práctica un término poco valorado: la metaevaluación, tomándola como autorreflexión crítica que el docente realizará sobre su propia práctica con la idea de determinar los cambios necesarios en el trabajo propio, sobre el proceso y el producto del aprendizaje.

Tomando nuevamente nuestro relato inicial, debemos rescatar un concepto que parece pasar inadvertido: el examen. Si bien el profesor en cuestión realiza sistemáticamente trabajos que apuntan a la práctica constante, debe realizar ciertos exámenes que resultan ser obligatorios para “demostrar” las notas definitivas trimestrales.

Lamentablemente se puede observar que en el ámbito educativo se confunde el evaluar con el medir.

Comprobamos las cualidades o rendimiento de nuestros alumnos a través de pruebas preestablecidas, que no consideran la realidad cambiante y dinámica en la que estamos inmersos, y que posicionan una relación jerárquica que realizan los profesores sobre los alumnos, quienes generalmente no utilizan los resultados para revisar las prácticas. En palabras de Díaz Barriga, “...toda noción de evaluación del aprendizaje remite a una medición”, sin medir cualidades o procesos internos que pudieran influir en los comportamientos. Y explica que “... el examen perdió su dimensión pedagógica y metodológica en la evolución de la pedagogía”, quedando relegado a evaluar resultados, que se ubican en una escala numérica que dejan de lado los esfuerzos individuales posibles y se muestran completamente descontextualizados.

Por lo expuesto no se pretende restar valor a los resultados de las evaluaciones, pero no deben ser los únicos indicadores que determinen la situación educacional de un grupo o de personas individuales.

Será necesario revisar los instrumentos, las técnicas, las estrategias, que ponen en uso los docentes o evaluadores, quienes debieran buscar alternativas que atiendan las particularidades, atendiendo las necesidades ya adaptándose a ellas, favoreciendo la mejora institucional.

En la medida en que los sujetos aprenden, evalúan de manera simultánea, valorando, criticando, razonando, decidiendo. Esto resulta en una actividad evaluadora que se aprende y forma parte del proceso educativo, transformándolo en formativo.

Si la evaluación no puede ser fuente de aprendizaje, quedará reducida a la aplicación de técnicas, perdiendo su actividad elemental de enseñar.

Pero si lo que realmente buscamos es un cambio en la educación, el primer paso es correr nos de cualquier justificativo que determine a la evaluación como medio para calificar, o porque “nos piden” que evaluemos. No podemos olvidar que la evaluación es parte del aprendizaje y que no sólo significa hacer exámenes. Exámenes que la mayor parte de las veces no ofrecen la información suficiente para caracterizar los alcances del proceso de enseñanza aprendizaje o la comprensión de los conceptos.

Es imprescindible establecer la importancia del lugar que debería ocupar la evaluación de la educación, con el fin de formar profesionales conscientes de ello, con la capacidad de desarrollar prácticas educativas completas, cargadas de intercambios de aprendizaje, reflexión, crítica.

La evaluación de los aprendizajes no debería ser otra cosa que la mejora de estos últimos. Sería justo que todos nos interesáramos por la evaluación de los procesos educativos, pero especialmente los docentes quienes tienen la imperante necesidad de mejorar sus prácticas para cumplir con la insustituible responsabilidad de construir un conocimiento significativo con sus alumnos.

A modo de conclusión, si la evaluación es un proceso que implica especificaciones cuantitativas y cualitativas del desempeño de los alumnos, y que se necesita recopilar la información para interpretarla, analizarla y finalmente formular juicios de valor, será imprescindible el desarrollo de instrumentos evaluativos íntegros y lo más objetivos posibles, que serán utilizados por profesionales rigurosamente preparados para emplear los resultados obtenidos de las evaluaciones, con el fin de orientar la enseñanza hacia fines formativos, de aprendizajes cualificados en los diferentes niveles educativos. ■





BIBLIOGRAFÍA:

- HOUSE, ERNEST R. (1994) Evaluación, ética y poder. Editorial Morata
- STUFFLEBEAM, DANIEL (1993). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. Paidós. España.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1994). Didáctica y evaluación. Editorial Diálogos.

“Controversias y Realidad del Examen en la Educación”

En el ámbito educativo, el papel del examen ha cobrado un lugar más que central y controvertido. Altamente estigmatizado como un instrumento examinador de control y de poder, emparentado con lo injusto y calificativo y, rara vez designado como oportuno y eficaz, el examen ha ido sumando más detractores que aliados. Tras este manto oscuro que empaña y desacredita a este instrumento, no hay que olvidar que el examen es uno de los protagonistas dentro de la educación.

El examen es una parte inseparable y constitutiva de la evaluación, es decir que no puede pensarse ni analizarse fuera de ella. Es el instrumento más utilizado en la actividad docente, especialmente para evaluar contenidos y saberes de los alumnos, pero no se lo debe entender como el elemento que determinará la aprobación de una asignatura, por ejemplo, o como el reflejo de los verdaderos saberes de los estudiantes.

En la realidad del aula, muchas veces el proceso evaluativo de los alumnos no se enfoca en el carácter formativo, y queda relegado especialmente a los resultados finales obtenidos por medio de las instancias de examen. Al mismo tiempo, las instituciones educativas ponderan la necesidad de certificar a los estudiantes especialmente a través de dicho instrumento.

La persistencia en considerar solamente el aspecto acreditativo de los saberes de los estudiantes no hace más que seguir condenando a este instrumento. Asimismo, este enfoque se aleja de los lineamientos esenciales de la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que son más abarcativos y complejos, continuos y permanentes, tales como la observación, el seguimiento de los logros, retrocesos y progresos de los aprendizajes individuales y grupales, entre otros.

En este sentido, “las prácticas habituales de retroalimentación en las aulas consisten en correcciones, señalamiento de errores y calificación” (Anijovich, Ca-

pelletti, 2017, p-86) provocando que el uso del examen esté lejos de remitirse a la construcción del sentido del aprendizaje.

La cultura del examen que se ha ido construyendo, no solo en plano de la realidad argentina, lo emparenta con una instancia de estrés, preocupación, nerviosismo, agobio, miedo al fracaso y de tensión. Sucede como en la alegoría de la caverna de Platón¹, que no puede tomarse como realidad absoluta la información desprendida del examen, ya que este instrumento por sí solo no siempre refleja el verdadero conocimiento de los alumnos.

Cabe mencionar que la forma moderna y tecnocrática de hacer exámenes dista mucho de las prácticas antiguas, ya que en los inicios de la didáctica, el examen formaba parte del método y era un lugar de aprendizaje, no de verificación. Si bien el examen no es inherente a la acción educativa hasta fines del siglo XIX, ya desde su intromisión en el campo de la educación comenzó a ser objeto de críticas, planteos y convirtiéndose en el malo de la película.

Como sostiene el doctor en Pedagogía por la Unidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Ángel Díaz Barriga “si el examen no es un problema ligado históricamente al conocimiento, sí es un problema asignado por las cuestiones sociales, sobre todo aquellas que no puede resolver. Así, el examen es en realidad un espacio de convergencia de un sinnúmero de problemas de muy diverso orden” (Díaz Barriga, 1994, p.13).

Por la Lic. Bárbara Becerra



¹ El mito de la caverna de Platón es una metáfora que sirve para ilustrar cuestiones relativas a la teoría del conocimiento. El relato hace foco en unos hombres que desde que nacieron están atados del cuello y de las piernas dentro de una caverna oscura. Los prisioneros sólo pueden ver las sombras proyectadas por el fuego en lo alto de la caverna y por ende, creen que dichas sombras son objetos reales, pertenecientes a su propia realidad. En verdad, la realidad es otra, aquella que está por encima de las llamas.



EVALUAR O EXAMINAR

Como afirma Daniel Stufflebeam (1993, p-20) “la evaluación es una empresa compleja”, un andamiaje consistente con las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los educadores, que engloba y supera la instancia del examen. Más allá de las diferentes acepciones del concepto de evaluación, acuñado para determinarla como una medición, congruencia entre objetivos y resultados, toma de decisiones o juicios de expertos, evaluar es dar un punto de partida para que la educación se embarque a mares de mejoramiento, calidad, autenticidad, veracidad, claridad, y sobre todo potenciar que los alumnos aprendan.

En este marco, considerando al examen como un elemento inseparable de la evaluación, parece conveniente asociarlo a contribuir a regular y mejorar el aprendizaje de los alumnos, corregir los errores cometidos en ese proceso y tomar decisiones al respecto, priorizando la cuestión pedagógica en detrimento de la acción de calificar que no necesariamente redundan en mejores aprendizajes.

En este punto es relevante preguntarse: ¿los exámenes reflejan el conocimiento de los alumnos? ¿con el examen se evalúa, se mide, se califica? ¿el examen contribuye a que se cumplan los objetivos educativos de la evaluación?. Tales interrogantes en torno al examen llevarían a pensar que dicho instrumento deviene de la acción educativa. Sin embargo, un buceo por la historia demostraría lo errático de tal afirmación.

En primer lugar, un viaje en el tiempo traslada al lector al año 2000 a.c, a China, período conocido como pre-Tyleriano. El examen no nació en la práctica educativa, menos aún en relación a la transmisión de saberes. Surgió como un instrumento social creado por integrantes de la burocracia china para elegir miembros de las castas inferiores.

En segundo lugar, varias evidencias demuestran que antes de la Edad Media no existía un sistema de exámenes ligado a la práctica de la educación. En la Universidad Medieval, algunos escritos de Émile Durkheim manifiestan que recién en el siglo XII, los exámenes se incorporaron a los sistemas escolarizados. Los mismos estaban destinados a la demostración y comprobación de ciertos atributos académicos para obtener títulos de bachiller o de grado.

Más tarde, en el siglo XVII, con la aparición de la didáctica, Comenio recomendaba examinar los trabajos de dictado, ordenarlos, leerlos en voz alta y realizar correcciones. Si bien el concepto de examen como tal no existía, era parte del método didáctico y la examinación se orientaba a la revisión y corrección de lo enseñado por el docente y lo aprendido por los estudiantes.

En tercer lugar, en el siglo XIX la pedagogía heredó la incorporación de la asignación de notas al trabajo escolar a través de las calificaciones. Tiempo después, ya a fines del siglo XIX e inicios del XX, en pleno auge tecnológico y científico en la era de la industrialización, la elaboración, uso y aplicación de los exámenes cambió drásticamente, ya que comenzaron las primeras pruebas aplicadas a grupos amplios.

ACERCA DE LOS PROBLEMAS DEL EXAMEN

El examen no puede interpretarse como un instrumento aislado del proceso de enseñanza-aprendizaje y es por eso que debe responder a los objetivos didácticos y mostrar la adecuación de la metodología planteada por el docente. En tanto práctica educativa y social, conlleva diversas representaciones y significaciones para los diferentes actores involucrados. En este sentido, el posicionamiento que posea cada individuo o grupo social acerca del examen, cobrará sentido en sus respectivos marcos de configuración sociocultural e ideológica.

De esta manera, las concepciones y creencias que los docentes pongan en juego sobre la enseñanza y aprendizaje se evidenciarán en la forma en que evalúen, en la importancia que le confieran al examen y al uso que realicen de los resultados y las expectativas respecto de sus alumnos. Al mismo tiempo, esas nociones incidirán en su planificación y en su forma de administrar los instrumentos de evaluación.

Muchas veces sucede que los exámenes se producen en un espacio independiente de los momentos de aprender y enseñar, lo que contribuye a asociarlo a “una instancia casi administrativa o burocrática en la que los alumnos y docentes se enfrentan a una situación que apenas si tiene puntos de continuidad con la situación de enseñanza, y en la que el miedo, la preocupación y el estrés parecen ser condiciones necesarias” (Anijovich; Cappelletti, Op.cit. p-40).

Asimismo, una de las fuertes críticas al respecto, tiene que ver con la poca preparación y/o capacitación que poseen los docentes al momento de confeccionar exámenes, por desconocimiento o no reconocimiento de la concepción evaluativa o incluso por la insuficiente preparación pedagógica para llevarlos a cabo. Incluso, hay docentes que no reflexionan sobre sus propias prácticas, sobre los aprendizajes alcanzados y los pendientes y no valoran los resultados para la mejora de la enseñanza.

Al respecto, Edith Litwin (2008:173) postula que los exámenes tendrían que contribuir al logro de aprendizajes y deberían “ser prácticas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprendan del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase; en las que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes” (en Anijovich, Cappelletti, op. cit, p-22).

En este marco, otro de los puntos controversiales radica en el cuestionamiento de la justicia y la objetividad en torno del examen. Es necesario aclarar que el problema de la justicia es principalmente un problema social, es decir, que a través del examen se invierte la problemática: un problema que es de índole netamente social, termina presentándose como si fuera de índole pedagógica. El problema de la objetividad radica “por una parte en la dimensión de sujetos que se da entre maestro y alumnos y por otra en que no hay forma de que dicha calificación refleje una cualidad (aprendizaje)” (Díaz Barriga, 1994, p-28).

Cabe destacar, que el examen es un espacio sobrecargado de problemáticas que lo exceden, de cuestiones no resueltas en otros ámbitos que se desplazaron hacia el examen y que se han condensado en él, como si pudieran ser resueltas allí. Un ejemplo de este enfoque es creer que a partir del mejoramiento del sistema de examen se obtendría un mejor sistema de enseñanza, cuando en realidad dichos alcances se obtendrían a partir de cambios en la propuesta metodológica.

Díaz Barriga (1994, p-14) considera que “el examen es un espacio donde se realiza una multitud de inversiones de las relaciones sociales y pedagógicas. En términos de Foucault, es un espacio que invierte las relaciones de saber y de poder. De tal manera que presenta como si fueran relaciones de saber las que fundamentalmente son de poder”.



HACIA UNA NUEVA PEDAGOGIA DEL EXAMEN

El vasto recorrido de controversias que genera el tema del examen en la realidad del sistema educativo imparte sobre los educadores “una responsabilidad ética” (Popham, Op. Cit. p-10) y un gran desafío al momento de elaborarlos, impartirlos y corregirlos, al mismo tiempo que exige de ellos una verdadera preparación para abordarlos de forma eficaz y responsablemente.

Lejos de depositar la esperanza ilusoria de resolver mediante este instrumento algunas de las falencias de la educación, se considera al examen como un instrumento para aprender, que facilita la retroalimentación oportuna y constante del estudiante y que entiende al error como parte positiva del proceso de aprendizaje y parte esencial de la función formativa. Mediante él se puede permitir ajustar el método y el programa de una asignatura a fin de obtener resultados más óptimos dentro de la tarea educativa.

En este sentido, sí podría pensarse en que es una herramienta que puede brindar mejoras dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Paralelamente es fundamental que los docentes desarrollen una tarea autoevaluatora de sus propios modelos didácticos personales y respeten los diferentes tiempos de aprendizaje de los alumnos, atendiendo las diversas instancias de asimilación y naturalización de los saberes.

Se sostiene que la incorporación de tareas de evaluación continuas y conjuntas entre docentes y alumnos en la cotidianidad del aula puede contribuir a restarle la carga negativa y la mala prensa que posee el examen. Además, si esta tarea es reflexiva, constructiva, democrática y compartida, la evaluación previa a la acreditación será una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, es necesario comenzar a desmitificar el perfil negativo acerca de la marcación de errores y considerarlo como parte integrante del aprendizaje que contribuye al avance de logros educativos. Como sostiene Álvarez Méndez (2005, p-12) “en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento”.

Será cuestión de los educadores y futuros profesionales resignificar el rol del examen para mutar a una nueva mirada que contribuya a pensarlo como una fuerza positiva, integradora, reflexiva y que sirva al progreso y hacia la mejora de la enseñanza-aprendizaje ■

De esta manera, las relaciones del saber en la realidad del aula se convierten en una relación de poder, motivo que convierte la relación pedagógica en una lucha entre docente y alumnos por la calificación. También existen casos de exceso de poder o abuso del poder por parte de los docentes que utilizan al examen como herramienta de control por medio del cual se puede castigar, calificar y clasificar.

La relación de poder y control, de lucha y de tensión, reemplaza la relación de igualdad e intercambio de conocimientos que tendría que manifestarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el examen no demostrará aprendizajes, conocimientos y esfuerzos del alumno, sino que presentará un resultado obtenido, una calificación. La nota “sólo es una convención por medio de la cual la escuela certifica un conocimiento” (Díaz Barriga, Op. Cit. p- 28).

Pensar al examen como un espacio de inversión de relaciones pedagógicas y sociales, permite observar cómo mediante la transposición de problemas a este instrumento se invisibilizan cuestiones que deberían ser resueltas en otro espacio. Retomando los postulados del pedagogo Díaz Barriga, en torno al examen se producen inversiones de problemas sociales en problemas técnicos, de problemas metodológicos en problemas de rendimiento y de problemas teóricos de la educación al ámbito técnico de la evaluación.

En cuanto al primer planteo, el del problema científico del examen que le otorga objetividad, validez y confiabilidad, el autor plantea que en ocasiones la técnica se usa para ocultar los problemas sociales. Considerando que a través de los exámenes se obtiene la promoción de un curso a otro, la admisión en un sistema particular o la acreditación de un título profesional, los problemas de orden social como ser la posibilidad de acceso a la educación, justicia social, estratos de empleo, entre otros, son trasladados a problemas de orden técnico.

Respecto del problema del rendimiento, se alude a que ante las dificultades de aprendizaje, los docentes y las instituciones aplican exámenes, construyéndose una pedagogía del examen en torno a la acreditación y promoción que descuida los problemas de formación, procesos cognitivos y de aprendizaje. La última problemática tiene que ver con que el tratamiento de lo educativo se fue centrando sobre los problemas técnicos de la construcción de pruebas, su manejo estadístico, elaboración de planes y programas, entre otros. La aproximación teórica, científica y ética sobre la educación fue dejada de lado.

Es importante destacar que la noción contemporánea del examen ya no se preocupa por despertar el deseo de aprender como lo hacía Comenio. Los estudiantes sobrevaloran a este instrumento, mayormente porque mediante él podrían aprobar o no, contemplando su aspecto cuantitativo o acreditativo. En este punto se produce una inversión de los problemas metodológicos en problemas de rendimiento, es decir, se “pervirtió la relación pedagógica al centrar el esfuerzo de estudiantes y docentes sólo en la acreditación” (Díaz Barriga, Op. Cit. p-16), dejándose de lado los problemas de formación, procesos cognitivos y de aprendizaje.

Es importante destacar que la práctica del examen en la historia de la pedagogía no siempre se vinculó a la calificación o a la acreditación. Siguiendo esta concepción, el instrumento y el momento evaluativo se convierten en un fin en sí mismo porque se considera sólo al conocimiento medido como conocimiento socialmente relevante, y válido.

Al respecto James Popham explica que “durante mucho tiempo se consideró evaluar al hecho de calificar a los alumnos. Aunque es indudable que para dar una calificación el profesor tiene que hacer una valoración del mérito, suponiendo que lo hiciera formalmente, hay que tener en cuenta que calificación no es equivalente a evaluación educativa” (Popham, 1980, p-18).

En la realidad del aula suele predominar la función calificadora sobre la motivación del saber. Esta referencia es importante porque si la evaluación conlleva a la mejora, no hay que perder de vista el impacto directo que produce en el aprendizaje el acto de calificar o medir por medio de los exámenes. En algunos casos puede ser motivacional y de superación, aunque en otros puede producir un efecto contrario. Tal o cual sentimiento propiciará el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos; la pedagogía del examen ha sumado más problemas en la educación que los que ha resuelto.

Tal como señala Díaz Barriga (1994, Op. Cit. p-28) “la asignación de una calificación es un problema de la institución educativa y de la sociedad, no es una cuestión intrínsecamente de la pedagogía”. Es de destacar que evaluar el desempeño de los alumnos no puede restringirse únicamente a la colocación de notas, puesto que dentro de la evaluación están implícitos diversos factores, elementos y observaciones que permiten considerar los resultados del aprendizaje.



BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JUAN MANUEL (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir. 2ª edición. Morata. España.
- ANIJOVICJ, REBECA; CAPPELLETTI, GRACIELA (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós. Buenos Aires.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1994). Didáctica y evaluación. Editorial Diálogos.
- POPHAM, JAMES. (1980) Problemas y técnicas de la evaluación educativa. Abaya. Madrid.
- STUFFLEBEAM, DANIEL (1993). Evaluación sistemática –Guía teórica y práctica. Paidós. España.

UPE

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.

05 de mayo de 2017

Licenciados en Relaciones Públicas

- Fux, Mauro
- Luloaga, Nerina

Licenciatura en Diseño de Indumentaria

- Gaudio, Magalí Antonella
- Mosquera, María Luz
- Spina, Sofía Elcira

Técnico en Diseño de Interiores

- Errecarte, Ana Paula

Licenciatura en Publicidad

- Gago, Eliana Amaru
- Guzmán, Romina Luján
- Ledonne, Mariana Valeria
- Losada, Magdalena Ianina

Técnico en Publicidad

- Atela, Sabrina

Licenciatura en Diseño Gráfico

- Fornes, Agustina

Contador Público

- Benedetti, María José
- Mársico, Verónica Alejandra
- Roletto, Gastón Horacio
- Santacruz, Yesica Maira
- Soule, Augusto Juan
- Topa, Sandra Guillermina
- Vallejo, Noelia Gimena

Técnico Contable

- Sosa, Yamila Vanesa

Licenciatura en Administración

- Perdomo, María Belén
- Portos Montes, Marcela Paola
- Tormey, Cristian Nicolás

Licenciados en Administración

- Ferrario, Esteban Oscar
- Juan, Evangelina Ayelén
- Negri, Nicolás Federico

Abogacía

- Alonso, Juan Manuel
- Benavidez, Mujica Ramiro Luis
- Dager, Pablo Nicolás
- Delprato, Felicitas Isabel
- Echarren, Oscar Alberto
- Firmapaz, Bárbara
- Fromet, Gisela Magalí
- Lozano, Baudón Godofredo
- Marchiano, Juan Manuel
- Mellado, María José
- Molteni, Mariano Guillermo
- Ortiz, Pablo Jorge
- Ponce, Bruno Nicolás
- Proclemer, Hernán
- Serra Pablo, Martín

Procurador

- Ferreyra, Ezequiel
- Galván, María Fernanda
- Jiménez, Agustín Guillermo (Simbólico)
- Lockhart, Lucas diego
- Méndez, Elena Cristina Esperanza
- Reboredo, Francisco José
- Sgriletti, Ornella
- Trybalsky, Eichholz María Isabel









09 de junio de 2017 - Facultad de Cs. Humanas

Profesorado Universitario

- Aguiar, María Fernanda
- Álvarez, Pinillo Carmen
- Aramayo, Carina Elizabeth
- Borda, Daniela Ayelén
- Carrió, Matías Gastón
- De Socio Oka, Romina Yanel
- Del Valle, Esquivel Claudia
- Della Rocca, Patricia Andrea
- Franchi, Leonardo Agustín
- Franco, Josefina
- Gaier María, Mercedes
- García Ferreyra, Gimena
- Hirigoyen, Laura Belén
- Hojsgaard, Belén
- Krause, Manfredo
- Loinaz, Nair
- Macron, María Juliana
- Méndez, Ezequiel
- Morón, Cecilia Edith

- Natalio, Hernán Esteban
- Otero, Sebastián Rafael
- Prieu, Carlos Adrián
- Quenard, Julián
- Rodríguez, Falcón Nallivis
- Rule, Sebastián
- Simonte, Christian Antonio
- Trousdell, Catalina
- Vargas Adrián, Humberto
- Velazco, Ariel Santiago

Licenciatura en Gestión Educativa

- Mitidieri, Gilda
- Ñañez, Noelia Beatriz
- Silveti, María Elizabet






UNIVERSIDAD
DEL ESTE

UPE



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 5 / Agosto de 2017.
Arbitraje científico

Publicación aperiódica - UDE Virtual.

Dirección: Dra. Ana María Dorato

Comité Editorial:
Dra. María de las Mercedes Reitano
Dr. Luis Sujatovich
Prof^a. Evelia Derrico
Dr. Homero Esteban Picone
Arq. Anibal Fornari
Lic. Paula Boero

Propietario:
Fundación de Educación Superior

Domicilio: Diagonal 80 Nº723 (B1900CXB)
La Plata, Buenos Aires, Argentina
DND A Nº 5307425
Edición Nº5 - Publicación semestral

Diseño y Diagramación:
Área de Comunicación y Diseño UDE

UNIVERSIDAD DEL ESTE