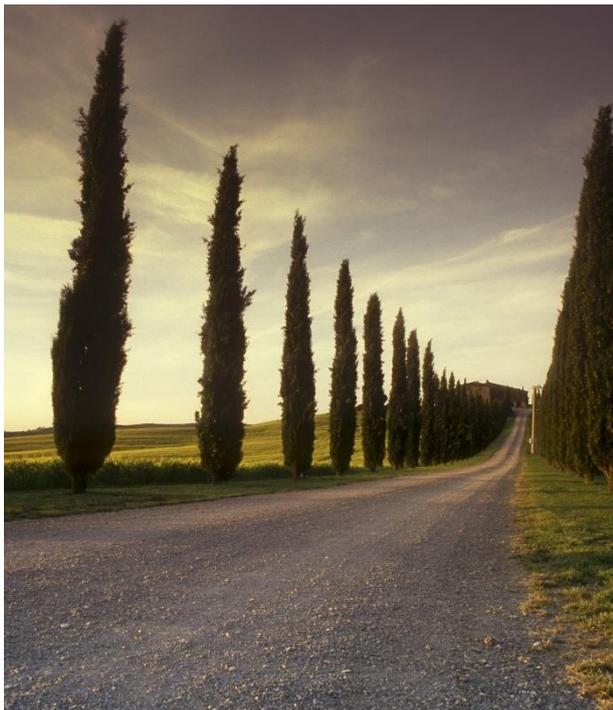




INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
“RENÉ FAVALORO”
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
EN ARTES VISUALES CON
ORIENTACIÓN EN PINTURA



CUADERNILLO DE
INGRESO

CICLO LECTIVO 2020



DENOMINACIÓN DE LA CARRERA: “Profesorado de Educación Superior en Artes Visuales con Orientación en Pintura”.¹

TÍTULO A OTORGAR: Profesor/a de Educación Superior en Artes Visuales con Orientación en Pintura.

DURACIÓN DE LA CARRERA EN AÑOS ACADÉMICOS: 5 Años

CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA: Total HORAS RELOJ: 3179 Hs

TOTAL HORAS CÁTEDRAS: 4768 Hs.

CONDICIONES DE INGRESO:

Para ingresar a la carrera de “Profesorado de Educación Superior en Artes Visuales con Orientación Pintura” los aspirantes deberán:

- **Haber aprobado la escuela secundaria o el nivel equivalente a la misma.**
- **Excepcionalmente los mayores de 25 años sin título secundario, siempre que demuestren a través de evaluaciones que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen.**

CURSO PROPEDEÚTICO:²

El alumno deberá asistir a un Taller de ingreso inicial, propedéutico o introductorio cuyos contenidos deben estar relacionados con la carrera por la cual ha optado el ingresante. Para el mismo cada Profesorado organizará el mismo, comenzando al inicio del período de clases de Educación Superior, con una duración de 2 semanas. La estructura del curso propedéutico debe respetar lo establecido en este Régimen y la organización de cada institución.

El desarrollo del mismo tendrá la comprensión y la producción escrita como eje del desarrollo de los contenidos introductorios.

Los aspirantes estarán en condiciones de comenzar el cursado de las materias una vez que acrediten haber asistido en un 80% y realizado las actividades propuestas en un 100%, correspondientes a este Taller.

El taller será eliminatorio sólo en el caso en que los aspirantes no cumplan con los requisitos detallados anteriormente.

Entendemos entonces que esta etapa es un conjunto ordenado de métodos y procedimientos de los que se vale el profesor para observar los conocimientos previos de los alumnos ingresantes y de ser guía y sostén en la adaptación al nuevo contexto.

FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

¹ Diseño Curricular del Profesorado de Educación Superior en Artes Visuales con Orientación en Grabado, o Escultura o Pintura MCCyT de la Provincia del Chaco. Año 2014. Pág. 9.

² Anexo II a la Resolución 7623 del MECyT: Reglamento Académico Marco de los IES de la Provincia del Chaco, Cap. I. 6.

La formación docente en **Artes Visuales** debe entenderse como una configuración pedagógica de carácter integrador, enfatizando los procesos de producción del lenguaje de las artes visuales a partir de la composición, interpretación, puesta en escena, difusión y proyección de los mismos. De este modo, se pretende que lo/as futuro/as docentes se pongan en diálogo con este lenguaje, interprete y comprenda al hecho artístico como parte de la cultura -de manera global y contextual- y de un fenómeno estético, artístico y cultural.

Se propone que el estudiante se apropie de aprendizajes que lo conecten desde lo visual, con las expresiones, propuestas, manifestaciones y dimensiones del mundo que lo rodea; con diversos modos de expresar visualmente mensajes que, por su contundencia y efectividad, en muchas ocasiones no permiten procesos de análisis. Pretende además una interpretación del mundo a partir de diferentes miradas que le permitirán conocer y comprender otras culturas, así como la diversidad de producciones y representaciones de las artes visuales, considerando que dentro de las manifestaciones contemporáneas, conviven producciones tradicionales junto con propuestas innovadoras que alcanzan un alto grado de desarrollo en la gráfica, la producción audiovisual y digital, las intervenciones urbanas, los espectáculos multimediales, etc.

El estudiante podrá percibir como un hecho artístico, estético y ético, lo que implica una relación con el mundo y el hombre; conocerlo y comprenderlo en su proyección laboral y profesional, y también indagar cómo se relaciona con el contexto socio-productivo y comunitario, en un marco de pluralidad y sentidos divergentes.

FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA³

“La educación artística comprende: ...c) La formación artística impartida en los institutos de formación superior que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.”⁴

La formación docente en los lenguajes artísticos se concibe como una oportunidad para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

El arte como campo de conocimiento porta diversos sentidos sociales y culturales; se manifiestan a través de los procesos de elaboración y transmisión de sus producciones. Las producciones estético-artísticas comunican con distintos formatos simbólicos que cobran la denominación de *lenguajes artísticos*, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal, que requieren del abordaje de saberes y capacidades específicas de la experiencia artística, es decir, el desarrollo de procesos de producción y análisis críticos, contextualizados socio-culturalmente; saberes fuertemente relacionados con los procesos vinculados a la *interpretación artística*.

En este sentido, el arte en la formación docente de los distintos niveles del sistema educativo pone su atención en los procesos de interpretación estético-artística, incluyendo saberes vinculados al desarrollo del pensamiento divergente, metafórico, de las capacidades espacio-temporales y de abstracción, entre otras. Estas cuestiones suponen el aprendizaje de contenidos específicos que no son abordados por otros campos disciplinares y que resultan fundamentales en la actuación ciudadana y en la formación artística y cultural profesional.

³ Diseño Curricular del Profesorado de Educación Superior en Artes Visuales con Orientación en Grabado, o Escultura o Pintura MCCyT de la Provincia del Chaco. Año 2014. Pág. 13.

⁴ LEN y recogido expresado en el capítulo VII (Artículo 39).

Por lo tanto, la función de la educación artística en el sistema educativo formal, como campo de conocimiento para la interpretación y transformación de la realidad, es de por sí esencial y trascendente para la formación ciudadana en la contemporaneidad.

En este contexto, la formación docente en Artes Visuales requiere prestar atención a todas las producciones propias del arte y de la cultura, ampliando el campo de estudio hacia todas las manifestaciones generadoras de experiencia estética, provengan éstas de las “Bellas Artes” o de la denominada “cultura popular”.

Junto con el análisis y la reflexión crítica, la producción en el ámbito de las Artes Visuales debe ser entendida también como una instancia de interpretación, ya que a través de los objetos o eventos construidos se da origen a mundos ficcionales que producen sentido. El productor interpreta en tanto selecciona recursos técnicos y procedimientos compositivos, organiza esos materiales con una intencionalidad discursiva, comprometiendo el carácter metafórico, de ocultamiento, que obliga al sujeto adoptar un rol activo en la comprensión y asignación de sentido.

Ambos roles, implicados en la experiencia artística, suponen una relación dialéctica entre acción y reflexión. Por lo tanto, la formación de docentes en Artes Visuales requiere revisar y replantear los enfoques disciplinares y pedagógicos desde los cuales abordar estos roles, teniendo en cuenta que la formación que se pondrá en juego en el futuro desempeño docente, deberá proyectarse en la praxis artística concreta, ya que es en el ámbito de la producción donde se comprende el código visual y sus implicancias significativas. La enseñanza de las Artes Visuales supondrá entonces:

- **La apropiación de conocimientos vinculados con los procedimientos técnicos y compositivos puestos en juego en la producción, en estrecha relación con la intencionalidad de la propuesta visual.**

- **La apropiación de conocimientos vinculados al análisis y la lectura crítica puestos en juego en la reflexión sobre los discursos visuales, lo que implica un sujeto que atribuye sentidos, inserto en una sociedad y una cultura.**

PERFIL DEL EGRESADO⁵

La formación de los docentes en el “Profesorado de Educación Superior en Artes Visuales con Orientación en Pintura” se constituye como un espacio donde los estudiantes puedan:

- Conceptualizar saberes pertinentes y relevantes para desarrollar una intervención pedagógica de carácter innovador y transformador en relación con diferentes contextos culturales y educativos.
- Sustentar y proyectar su práctica docente a partir de una praxis artística concreta, Involucrada con el panorama contemporáneo y latinoamericano, desarrollada en función de las propuestas actuales de la pedagogía y vinculada con la reflexión y los aportes de las ciencias sociales.
- Delimitar y contextualizar las problemáticas educativas y los aspectos más significativos del ámbito laboral desde una perspectiva de análisis histórico, actual y prospectivo.
- Revisar sus esquemas interpretativos, debatir y contrastar ideas, conocimientos y prácticas que permitan comprender la compleja trama cultural, social y educativa.
- Interrelacionarse con los docentes de los diferentes espacios curriculares de su formación, con los docentes y alumnos de las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo donde realizan las prácticas;
- Reflexionar sobre la importancia de desarrollar actitudes ético profesionales y sustentos valorativos que sirvan de marco para orientar la práctica pedagógica y el futuro desempeño docente.

⁵ Diseño Curricular del Profesorado. MECCyT de la Provincia del Chaco. Año 2014. Pág. 12.

En este sentido, el Profesor de Educación Superior en Artes Visuales con Orientación en Pintura, es un profesional docente comprometido con la realidad provincial y nacional en el contexto Latinoamericano, capaz de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores para la formación integral del ciudadano, requiere la generación de una identidad basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje del estudiante.

Es un educador que en el área de las Artes reúne conocimientos, capacidades, actitudes y competencias para el desempeño de su rol, traducido en:

- ✓ Conocimiento riguroso de los saberes de la disciplina y su didáctica que deberá enseñar ; haber comprendido que los mismos constituyen en esencia, una actividad humana, un lenguaje simbólico y un sistema conceptual lógicamente organizado y socialmente compartido para construir conocimientos y generar discursos desde y sobre el arte promoviendo aportes para la construcción de los futuros universos culturales.
- ✓ Pertinencia en la búsqueda y selección de las situaciones problemáticas que den sentido a los conocimientos y permitan a los estudiantes realizar actividades de investigación personal.
- ✓ Participación en la elaboración e implementación de: Proyecto educativo comunitario –PEC-, de investigación y/o trabajos experimentales de acuerdo con el contexto social particular de la institución escolar.
- ✓ Utilización de los recursos tecnológicos apropiados que estimulen la creatividad y la expresión del pensamiento crítico e independiente, para maximizar las posibilidades de los recursos de todo tipo disponibles en los diferentes ámbitos educativos, a partir de las características mismas del proceso de creación artística que supone una transformación de lo imaginado en lo realizado, a partir de lo posible
- ✓ Evaluación en equipo de procesos y resultados de intervención pedagógica para fortalecer la calidad de los aprendizajes, a partir del reconocimiento del valor educativo de los saberes específicos del arte;
- ✓ Comprensión global de los problemas de la relación sociedad-naturaleza para la formación de sujetos críticos, sensibles a la crisis del ambiente y activos/as en la creación de prácticas sustentables.
- ✓ Intervención que oriente y favorezca la interrelación entre culturas, desde una perspectiva intercultural, que valore la interacción y comunicación recíproca y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos.

PLAN DE ESTUDIO

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARTES VISUALES CON ORIENTACIÓN EN PINTURA

Años	Campo de la Formación General	Campo de la Formación Específica	Campo de la Formación en la Práctica Profesional
Primero	<p>Didáctica General 4 hrs. Cátedras semanales. Anual</p> <p>Alfabetización Académica 3 hrs. Cátedras semanales. Anual</p> <p>Pedagogía 4 hrs. Cátedras semanales. Anual</p>	<p>Dibujo I 5 hrs. Cátedras semanales. Anual</p> <p>Pintura I 5 hrs. Cátedras semanales. Anual</p> <p>Escultura I 5 hrs. Cátedras semanales Anual</p> <p>Grabado I 5 hrs. Cátedras semanales Anual.</p> <p>Sujeto de la Educación en Artes 3 hrs. Cátedras semanales. Anual.</p>	<p>Práctica Docente I 4 hrs. Cátedras semanales. Anual</p>
Segundo	<p>TIC en Educación 4 hrs. Cátedras semanales. Primer Cuatrimestre</p> <p>Psicología Educacional 4 hrs. Cátedras semanales Anual</p> <p>Filosofía y Estética 3 hrs. Cátedras semanales Anual</p>	<p>Historia del Arte Visual I 3 hrs. Cátedras semanales. Anual</p> <p>Dibujo II 5 hrs. Cátedras semanales Anual</p> <p>Fundamentos Visuales del Arte I 3 hrs. Cátedras semanales Anual</p> <p>Didáctica Especial para la Educación Inicial y Primaria 3 hrs. Cátedras semanales Anual</p> <p>Pintura II 4 hrs. Cátedras semanales Anual</p>	<p>Práctica Docente II 6 hrs. Cátedras semanales. Anual</p>
Tercero	<p>Sociología de la Educación 3 hrs. Cátedras semanales. Anual</p> <p>Historia y Política de la Educación Latinoamericana. Argentina. Chaqueña 4 hrs. Cátedras semanales Anual.</p> <p>Cultura y Lengua Originaria 4 hrs. Cátedras semanales Primer Cuatrimestre.</p>	<p>Didáctica Especial para la Educación Secundaria y Superior 3 hrs. Cátedras semanales Anual</p> <p>Dibujo III 5 hrs. Cátedras semanales Anual</p> <p>Fundamentos Visuales del Arte II 3 hrs. Cátedras semanales Anual.</p> <p>Pintura III 4 hrs. Cátedras semanales Anual</p> <p>Historia del Arte Visual II 3 hrs. Cátedras semanales. Anual</p>	<p>Práctica Docente III 6 hrs. Cátedras semanales. Anual</p>

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR RENÉ FAVALORO
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARTES VISUALES CON ORIENTACIÓN EN PINTURA

Cuarto	<p>Formación en Derechos Humanos, Ética y Ciudadanía 3 hrs. Cátedras semanales Anual</p> <p>Metodología de la Investigación 4 hrs. Cátedras semanales Anual</p>	<p>Dibujo IV 4 hrs. Cátedras semanales Anual</p> <p>Fundamentos Visuales del Arte III 3 hrs. Cátedras semanales Anual</p> <p>Pintura IV 4 hrs. Cátedras semanales Anual</p> <p>Historia del Arte Visual III 3 hrs. Cátedras semanales Anual</p> <p>Las TIC y la enseñanza del Arte Visual 4 hrs. Cátedras semanales Anual</p>	<p>Residencia Pedagógica I 7 hrs. Cátedras semanales. Anual</p>
Quinto	<p>Semiótica 3 hrs. Cátedras semanales Primer Cuatrimestre</p>	<p>Producción Artística en Pintura 4 hrs. Cátedras semanales Anual</p> <p>Mural y Arte Público 3 hrs. Cátedras semanales. Segundo Cuatrimestre</p>	<p>Residencia Pedagógica II 7 hrs. Cátedras semanales. Anual</p>

REGIMEN DE CORRELATIVIDADES

PROFESORADO DE EDUCACION SUPERIOR EN ARTES VISUALES CON ORIENTACION EN PINTURA

Año	UNIDADES CURRICULARES	Para cursar debe tener		Para acreditar debe tener	
		Regularizada	Aprobada	Regularizada	Aprobada
P R I M E R O	Didáctica General	S/R	S/R	S/R	S/R
	Alfabetización Académica	S/R	S/R	S/R	S/R
	Pedagogía	S/R	S/R	S/R	S/R
	Dibujo I	S/R	S/R	S/R	S/R
	Pintura I	S/R	S/R	S/R	S/R
	Escultura I	S/R	S/R	S/R	S/R
	Grabado I	S/R	S/R	S/R	S/R
	Sujeto de la Educación en Arte	S/R	S/R	S/R	S/R
	Práctica Docente I	S/R	S/R	S/R	S/R
S E G U N D O	TICS en la educación	S/R	S/R	S/R	S/R
	Psicología Educativa	S/R	S/R	S/R	S/R
	Filosofía y Estética	Pedagogía	S/R	Pedagogía	S/R
	Historia del arte Visual I	S/R	S/R	S/R	S/R
	Dibujo II	Dibujo I	S/R	Dibujo I	S/R
	Fundamentos del Arte Visual I	S/R	S/R	S/R	S/R
	Didáctica Especial para la Educación Inicial y Primaria	Sujeto de la Educación en Arte Didáctica General	S/R	Sujeto de la Educación en Arte Didáctica General	S/R
	Pintura II	Pintura I	S/R	Pintura I	S/R
	Práctica Docente II	Práctica Docente I Didáctica General	S/R	Práctica Docente I Didáctica General	S/R

Año	UNIDADES CURRICULARES	Para cursar debe tener		Para acreditar debe tener	
		Regularizada	Aprobada	Regularizada	Aprobada
	Sociología de la Educación	S/R	S/R	S/R	S/R

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR RENÉ FAVALORO
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARTES VISUALES CON ORIENTACIÓN EN PINTURA

T E R C E R O	Historia y Política de la Educación Latinoamericana Argentina Chaqueña	Pedagogía	S/R	Pedagogía	S/R
	Cultura y Lenguas Originarias	S/R	S/R	S/R	S/R
	Didáctica Especial Para la Educación Secundaria y Superior	Didáctica General Sujeto de la Educación en Artes	S/R	Didáctica General Sujeto de la Educación en Artes	S/R
	Dibujo III	Dibujo I	S/R	Dibujo I	S/R
	Fundamentos Visual II	Fundamento I	S/R	Fundamento I	S/R
	Pintura III	Pintura I	S/R	Pintura I	S/R
	Historia del Arte II	Historia del Arte visual I	S/R	Historia del Arte Visual I	S/R
	Práctica Docente III	Práctica Docente I Didáctica General Práctica Docente II	S/R	Práctica Docente I Didáctica General Práctica Docente II	S/R
C U A R T O	Formación de Derechos Humanos, Ética y Ciudadanía	Filosofía Y Estética	S/R	Filosofía y Estética	S/R
	Metodología de la Investigación	Fundamento I Historia del Arte I	Todo 1° Año	Fundamento I Historia del Arte I	Todo 1er Año
	Fundam. Visuales del Arte III	Fundamento I	Todo 1° Año	Fundamento I	Todo 1er Año
	Dibujo IV	Dibujo II	Todo 1° Año	Dibujo II	Todo 1er Año
	Pintura IV	Pintura II-	Todo 1° Año	Pintura II-	Todo 1er Año
	Historia del Arte III	Historia del Arte I Fundamento I	Todo 1° Año	Historia del Arte I Fundamento I	Todo 1er Año
	TIC y la Enseñanza del Arte V.	S/R	Todo 1° Año	S/R	Todo 1er Año
Q U I N T O	Residencia Pedagógica I	Práct.Doc. II Práct.Doc. III	Todo 1° Año	Práctica Docente II Práctica Docente III	Todo 1er Año
	Semiótica	S/R	Todo 1° Año Todo 2° Año	S/R	Todo 1er Año Todo 2do Año
	Producción Artística en Pintura	Pintura III Fundamento II	Todo 1° Año Todo 2° Año	Pintura III Fundamento II	Todo 1er Año Todo 2do Año
	Mural y Arte Público	Fundamento II	Todo 1° Año Todo 2° Año	Fundamento II	Todo 1er Año Todo 2do Año
Residencia Pedagógica II	Didáctica Especial para la Educación Secundaria y Superior Fundamento II Practica Docente III Residencia pedagógica I	Todo 1° Año Todo 2do	Didáctica Especial para la Educación Secundaria y Superior Fundamento II Practica III	Todo 1er Año Todo 2do Año	

ARTES VISUALES

DIBUJO:

CONTENIDOS:

Punto; Línea; Trama;
Plano; Perspectiva; Uno, dos y tres puntos de fuga;
Volumen; Dibujo abstracto y figurativo;
Valor; Proporción de rostro.

MATERIALES:

- Lápiz negro
- Borrador
- Reglas. Escuadra y recta.
- Carpeta y hoja N 6

Elaboración de trabajos utilizando los elementos plásticos básicos. Realización de trabajos bi y tridimensionales.
Proporción de la figura humana. Composiciones gráficas.

PINTURA:

CONTENIDOS:

- Color.
- Claro-oscuro.
- Composición.
- Figura-fondo.

MATERIALES:

- Témperas. Rojo, amarillo, azul, negro y blanco.
- Pinceles.
- Carpeta y hoja N 6

Se evaluará los saberes previos por medio de composiciones gráficas. Manejo del color y valor.

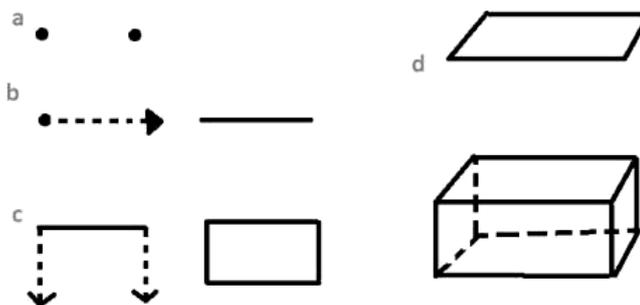
TEORÍAS DE LOS ELEMENTOS PLÁSTICOS BÁSICOS:

a) Punto: indica posición, no tiene largo ni ancho, no ocupa espacio.

b) Línea: cuando un punto se mueve, su recorrido se transforma en línea. Tiene largo pero no ancho. Tiene posición y dirección.

c) Plano: el recorrido de una línea en movimiento se convierte en plano. El plano tiene largo y ancho pero no grosor. Tiene posición y dirección.

d) Volumen: el recorrido de un plano en movimiento se convierte en volumen. Tiene posición en el espacio y está limitado por planos.



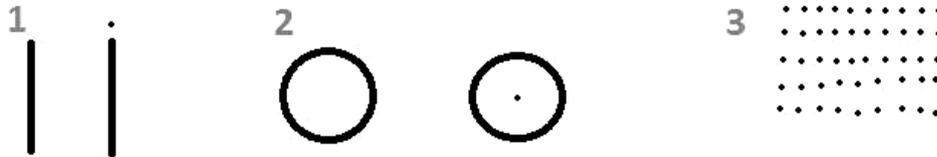
Cuando dibujamos un objeto en un papel, empleamos una línea visible para representar una conceptual.

El punto

Es la unidad gráfica más pequeña, el “átomo” de la expresión gráfica. Indica posición, no tiene largo ni ancho, es el principio y el fin de una línea.

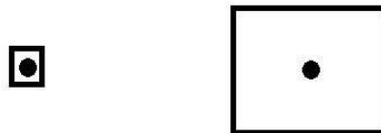
Es común encontrarlo en un contexto:

1. Arriba de un trazo vertical es una letra “i”.
2. Dentro de una circunferencia indica el centro.
3. La reunión de puntos forman una trama.



El punto como forma

La pequeñez del punto es relativa según el marco de referencia en el que está contenido.



Los elementos: El punto

La forma más común del punto es un círculo compacto, carente de ángulos y dirección pero también puede ser un cuadrado, triángulo, óvalo o incluso una forma irregular.

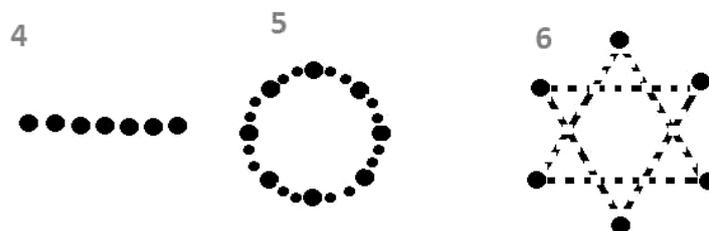


La línea

Es una sucesión de puntos, tiene largo, pero no ancho, tiene una posición y una dirección.

Línea imaginaria

4. generada por el observador entre dos o más puntos intercalados por intervalos regulares.
5. la sucesión de 6 puntos sugieren un movimiento circular.
6. con más esfuerzo, podemos unir los puntos de manera de encontrar otras figuras.



La línea como forma

La línea da la sensación de delgadez, pero esto es variable según la relación entre su longitud y su ancho. Para esto debemos tener en cuenta:

La forma total (aparición): recta, curva, quebrada, a mano alzada.



Los elementos: La línea

El cuerpo: el ancho de la línea contenido por sus extremos, con habituales bordes lisos y paralelos variar pareciendo una línea afilada, vacilante o irregular.



Las extremidades: si la línea es delgada pasarán desapercibidos pero si tiene un ancho importante, sus extremidades comenzarán a tener prominentes.



Los puntos dispuestos en hilera pueden dar una sensación de línea. En este caso no es una línea visual sino conceptual.



EL PROBLEMA DE LA TERCERA DIMENSIÓN Y SU RESOLUCIÓN BIDIMENSIONAL:

La perspectiva lineal en la pintura es un conjunto de reglas usadas para dibujar objetos tridimensionales sobre una superficie plana (bidimensional). El tema puede ser bastante elaborado pero afortunadamente tú no necesitas ser un experto para poder dibujar bien. Existen 2 reglas básicas de la perspectiva lineal que necesitas recordar:

1. Los objetos que están más cerca parecen más grandes.
2. Las líneas paralelas se interceptan en el horizonte.

Daremos más explicaciones sobre estos dos puntos a continuación:



Los objetos que están más cerca parecen más grandes.

Observa la ilustración de la izquierda. Esta plasma 3 pinturas negras colgadas en un muro.

¿Crees que las pinturas son del mismo tamaño en la vida real?

¿Son estas del mismo tamaño en la ilustración?

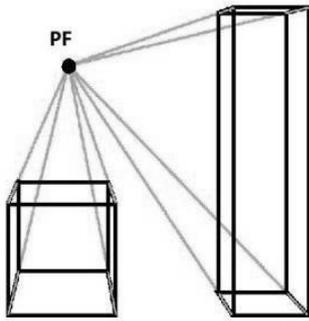
La respuesta a la primera pregunta es SI. Las pinturas representadas acá son del mismo tamaño en la vida real. La respuesta a la segunda pregunta es NO. En la ilustración, tú puedes ver claramente cómo el tamaño de las pinturas cambia con la distancia. A medida que la distancia se incrementa, las pinturas parecen más pequeñas.

La pintura más cercana a nosotros es la más grande, la segunda es más pequeña y la última es la más pequeña de todas.



Las líneas paralelas se interceptan en el horizonte.

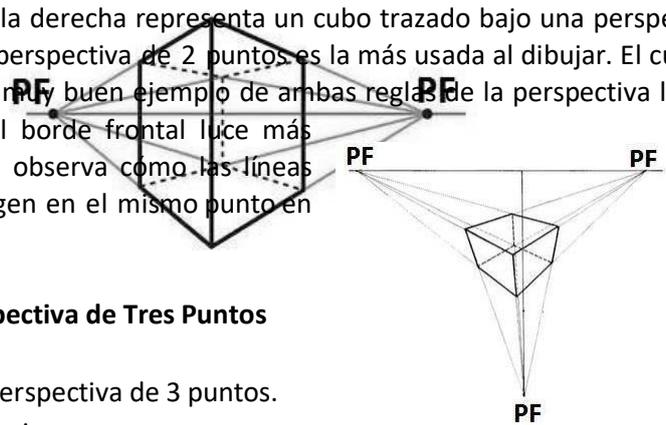
Ejemplo de Perspectiva de Un Punto



Ejemplo de Perspectiva de Dos Puntos

Ejemplo de Perspectiva de Dos Puntos

La ilustración de la derecha representa un cubo trazado bajo una perspectiva de 2 puntos. La perspectiva de 2 puntos es la más usada al dibujar. El cubo a la derecha es un muy buen ejemplo de ambas reglas de la perspectiva lineal. Observa cómo el borde frontal luce más grande. También observa cómo las líneas paralelas convergen en el mismo punto en el horizonte.



Ejemplo de Perspectiva de Tres Puntos

La ilustración representa un cubo trazado bajo una perspectiva de 3 puntos. La perspectiva de 3 puntos es raramente usada al dibujar. Esta es usada cuando se dibujan objetos muy altos tales como edificios.

LA ORGANIZACIÓN DE LA IMAGEN

Composición

Organización estructural voluntaria de unidades visuales en un campo dado, de acuerdo con leyes perceptuales, con vistas a un resultado integrado y armónico. Los elementos o sus equivalentes perceptuales – las unidades ópticas – reciben en la composición una distribución que tiene en cuenta su valor individual como parte, pero subordinada al total. Se aplica al campo del diseño, la escultural la arquitectura, el cine y el teatro.

Características estructurales

Propiedades de la estructura formal que pueden ser expresadas en base a distancias, ángulos, direcciones, simetría y número de lados. Cada una de las distintas relaciones que se establecen entre los componentes formales.

Estructura

Distribución, organización, correspondencia, orden en que está compuesta una obra. Carácter de la unidad o de la organización de los conjuntos, interrelación de las partes con el total.

Figura

Contorno, área, límite, espacio limitado por líneas y planos que forman un objeto. Entidad diferente del fondo o campo exterior a sus límites.

Fondo

Zona del campo de la percepción que recibe menos organización que la figura o que no recibe ninguna.

Figura-fondo

Ley de la Psicología de la Forma que establece la tendencia a subdividir la totalidad de un campo de percepción en zonas más articuladas (figuras) y otras fluidas y desorganizadas que constituyen el fondo.

Fuerza

Son fuerzas perceptuales, la luz, el color, la tensión, la atracción, la repulsión, el movimiento, la velocidad, etc.

La interacción crea tensiones y esfuerzos, dando lugar a una imagen dinámica en acción y reacción, hasta alcanzar el equilibrio deseado.

Dirección

Es la orientación de las formas de acuerdo a nuestros ejes de posición. El individuo percibe la dirección en relación a su posición sobre los ejes horizontales y verticales. Cuando decimos, derecho, inclinado, acostado, etc. Estamos apreciando la dirección. Generalmente la manejamos con ángulos de rotación.

Distancia

Es la separación entre la posición y el espacio físico ocupado por las formas. Podemos componer formas con distintas distribuciones de las distancias separadoras y así generar tensiones y ritmos diversos.

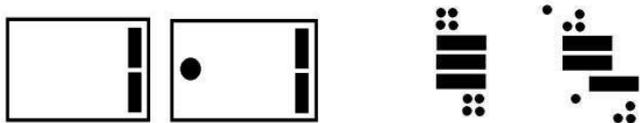


Equilibrio en la composición

Provee estabilidad visual a la composición. Es la compensación armónica de todas las tensiones visuales generadas por las formas de una composición.

Simetría

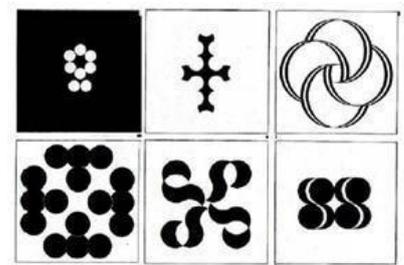
Corresponde a una forma hacia ambos lados de un eje transversal o alrededor de un centro. La asimetría genera vértigo visual y una búsqueda de equilibrio permanente.



Módulos

Un **módulo** está compuesto por una cantidad de formas idénticas o similares que aparecen más de una vez en un diseño.

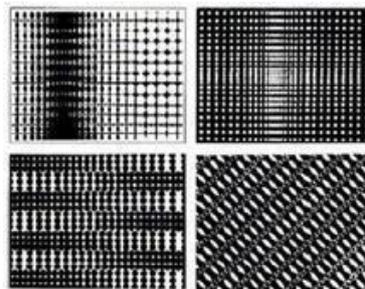
Las formas no deben ser complejas para que no sean reconocibles individualmente.



Conceptos de relación entre formas.

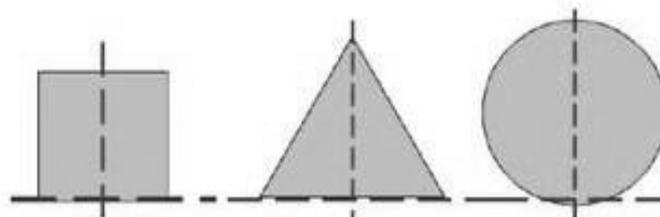
Repetición de módulos

La **repetición** de módulos aporta una sensación de armonía y unidad. Esta separación es marcado por cierto ritmo generando texturas. Como ejemplos comunes podemos mencionar las columnas, ventanas y baldosas en la arquitectura



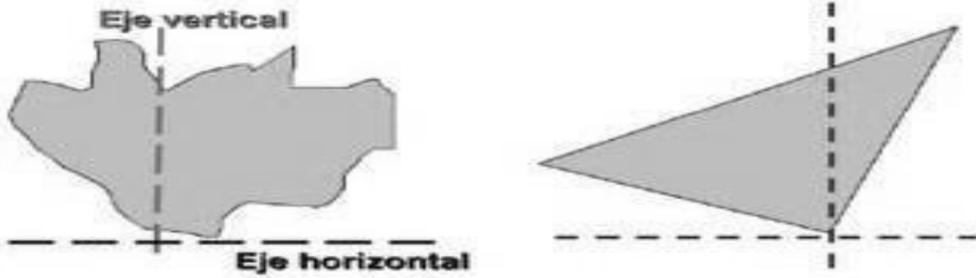
Equilibrio

- Es la noción mínima básica de referencia en una composición visual.
- Es un principio de certidumbre y seguridad.
- Es la referencia visual más fuerte y firme del hombre.
- Mediante este atributo se atribuye un “centro de gravedad” o “peso visual” calculable mediante la intuición.

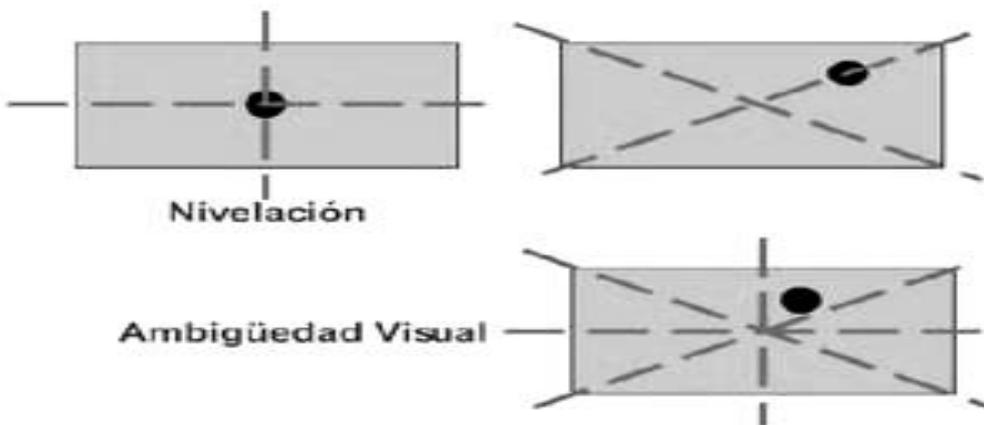


Tensión

- Cuando las formas son irregulares, es más problemático asignar equilibrio a partir de los ejes vertical y horizontal.
- Para el observador, la falta de equilibrio es un factor desorientador o de stress.

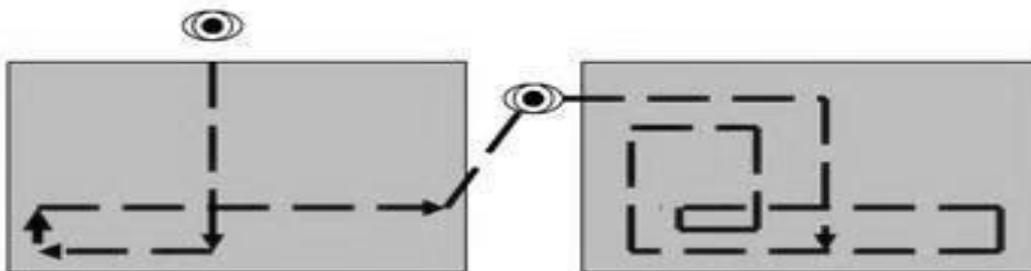


Tensión en una composición



Recorrido de la mirada

- Vertical – horizontal, de izquierda a derecha (Occidente).



Peso visual

▪ Desequilibrado



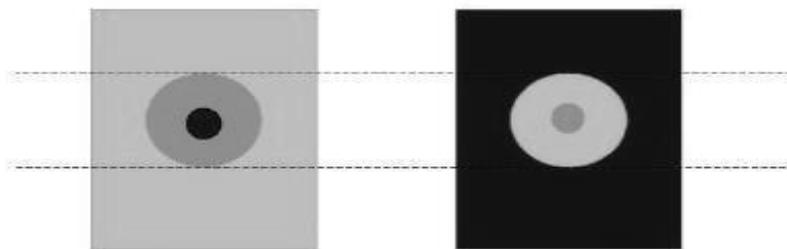
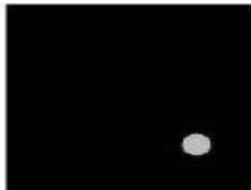
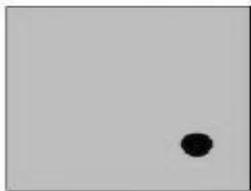
▪ Equilibrado



▪ Balance asimétrico



Positivo y negativo



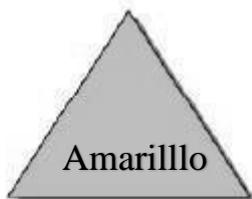
Elementos sobre fondo claro parecen contraerse

Elementos sobre fondo oscuro parecen ensancharse

Calificativos simbólicos



- Honestidad
- Torpeza
- Esmero
- Rectitud
- Equilibrio
- Estabilidad



- Tensión
- Acción
- Conflicto
- Amenaza
- Subversión
- Provocación



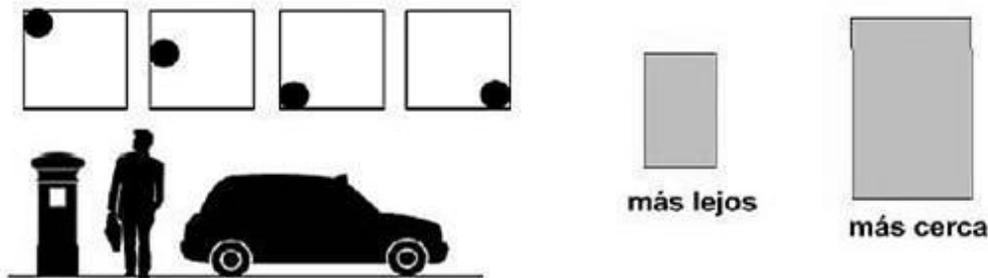
- Calidez
- Protección
- Infinidad
- Calor
- Repetición

Posición en la composición

- Es la ubicación de la forma con respecto al soporte o composición. Genera diferentes sensaciones al observador y comienza a manifestarse tensiones visuales, cada forma condiciona a las demás.

Escala

- Es la dimensión contextual de una forma en relación a los demás elementos de la composición. No existe lo grande sin lo pequeño. El entorno determina la escala de una forma. La escala es relativa, pero puede medirse para obtener su dimensión de ancho y alto. Ejes X e Y.



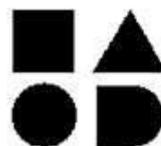
El plano

- La línea describe un contorno al cerrarse y unirse con su origen. Hay una delimitación de dos zonas, una acotada (Figura) y otra infinita (Fondo).
- Del universo de los contornos posibles hay 3 básicos que pertenecen a la geometría:
 - » el cuadrado (horizontal y vertical),
 - » el triángulo equilátero (oblicuas),
 - » y el círculo (curva),
 - » a partir de aquí la variación es infinita.
- Por lo tanto, un plano es un área de diseño en un espacio ininterrumpido, definido por bordes.



Tipos de plano

- Planos geométricos: contruidos matemáticamente.
- Planos irregulares: limitados por líneas rectas que no están relacionadas matemáticamente.
 - » Rectilíneo: formado por líneas rectas libres.
 - » Orgánicos: formado por curvas libres.
 - » Mixtos: combina líneas rectas y curvas de manera libre.



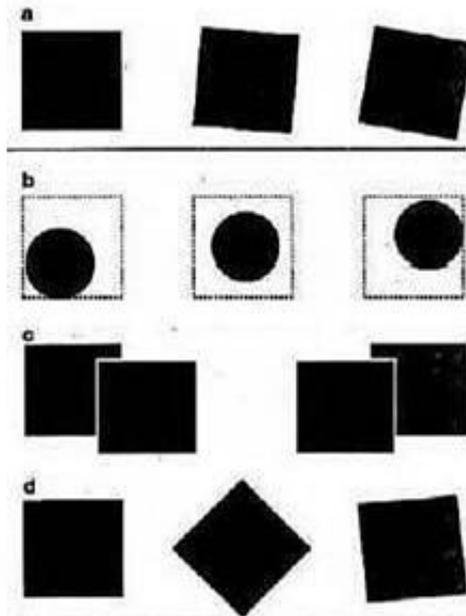
- Planos gestuales: tienen un aspecto “artístico”.
 - » Manuscritos: caligráficos o creados a mano alzada.
 - » Accidentales: determinadas por el efecto de procesos o materiales especiales u obtenidas accidentalmente.



Elementos de relación:

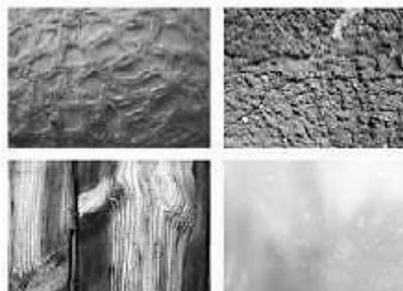
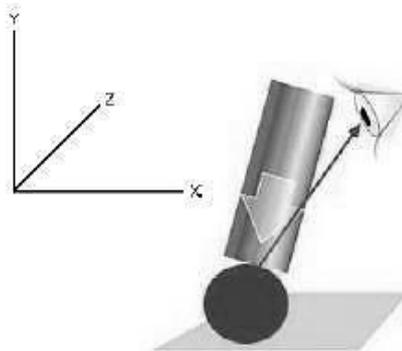
En este grupo importa la ubicación e interrelación de las formas.

- a) **Dirección** : depende de cómo está relacionada con el observador, con el marco contenedor o con otras formas.
- b) **Posición**: se relaciona respecto a un cuadro o estructura del diseño.
- c) **Espacio**: las formas ocupan un espacio. El espacio puede ser vacío o ocupado y sugiere profundidad.
- d) **Gravedad**: la sensación de gravedad no es visual sino psicológica. Tendemos a atribuir pesadez o liviandad, estabilidad o inestabilidad.



Características del plano

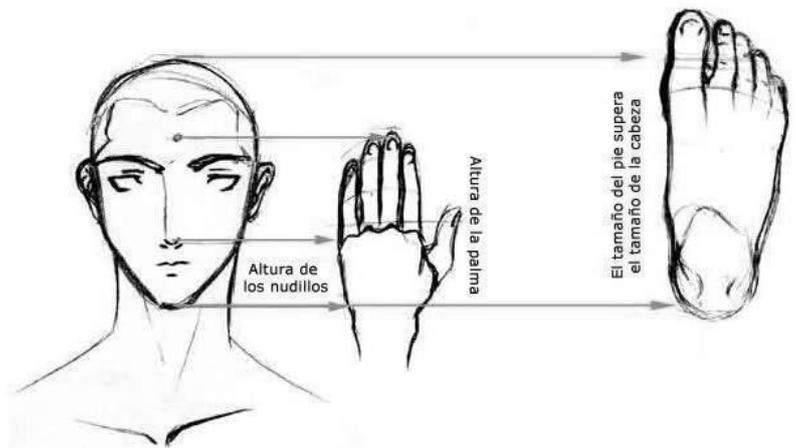
- **Dimensión**: define el tamaño, es decir el lugar físico que ocupa la representación gráfica en una composición.
 - » La dimensión está regida por tres ejes dimensionales: X (ancho), Y (alto), Z (profundo).
- **Color**: nos transmite las características de la forma. Tiene aspectos físicos y psíquicos. Nuestro ojo define las formas a través de los colores que reflejan.
- **Textura**: es la “piel” de las formas, puede ser lisa, rugosa, brillante, opaca, etc. Junto al color termina de caracterizar y hacer visible a la forma.



PROPORCIÓN MANOS, ROSTRO Y PIES:

DIBUJO DE LOS PIES PROPORCIÓN:

En el anterior tutorial veíamos esta misma ilustración, lo único que queda agregar a esta ilustración es que por lo general el pie supera la longitud de la cabeza, por lo menos en unos 5 centímetros, pero la medida casi mas exacta es que desde donde empieza el codo de su propio brazo hasta la muñeca es la misma longitud desde el talón hasta la punta del pulgar de su pie.



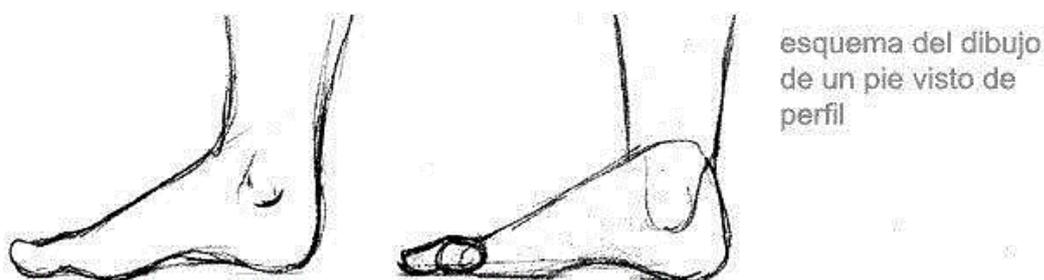
DIBUJO DE PIES:

El contenido dentro del recuadro de la izquierda representa el pie visto desde arriba, el recuadro a la derecha representa la planta del pie, para ambos se usa el mismo esquema de dibujo.

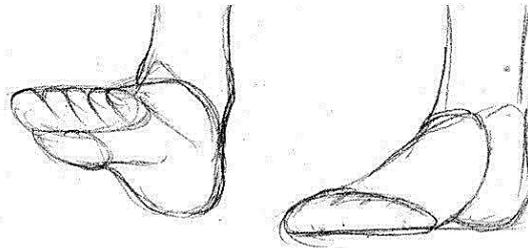
En el primero, el esquema del dibujo del pie está descrito por una forma básica como si fuese un triángulo redondeado por la parte del talón. Los dedos del pie ya no son tres cilindros sino dos en cada dedo.

En el recuadro de la derecha tomamos el mismo esquema, solo que esta vez serán algunos círculos que definen las yemas de los dedos al final de este. Además le agregamos algunos círculos que determinan la región del talón y el músculo del pulgar.

El dibujo de un pie de perfil es muy sencillo, primero se dibuja el pie al estilo de un maniquí articulado o más bien como los pies que se usan de prótesis, lo importante es no olvidarse del hueco de la palma y de la localización de los tobillos a la hora de dibujar.

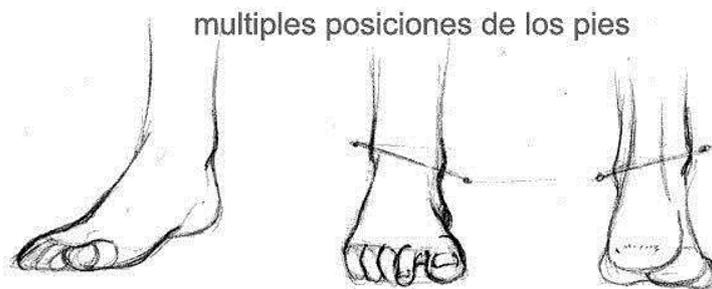


En este esbozo vemos claramente la separación del pie en varias partes, la sección de los dedos, la sección tenar, la sección del talón y la pierna.

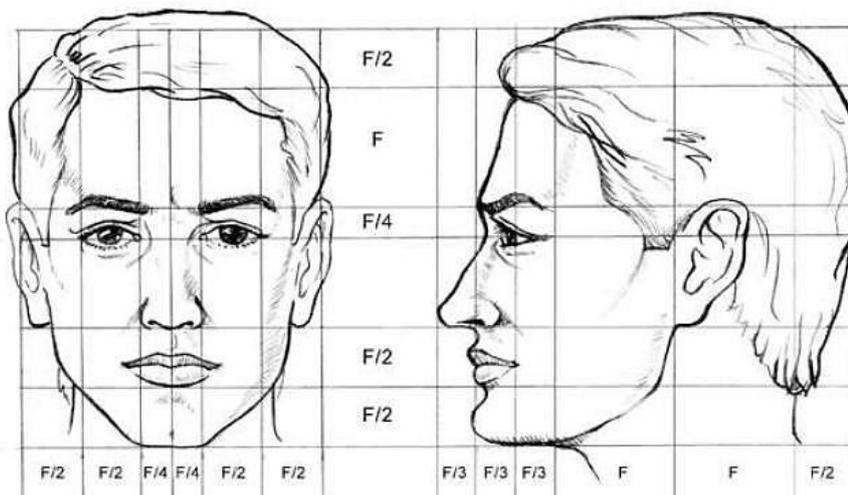


esbozo basico para el dibujo en posicion 3/4

Aquí está el dibujo de varias posiciones del pie visto desde varios puntos el primero es de 3/4, luego de frente y luego detrás. Cabe destacar algo y es la posición de los tobillos, siempre es recomendable trazar una línea diagonal para hallar la ubicación de los tobillos, recuerden, nunca los tobillos pueden ir nivelados.



ROSTROS. PROPORCIÓN:

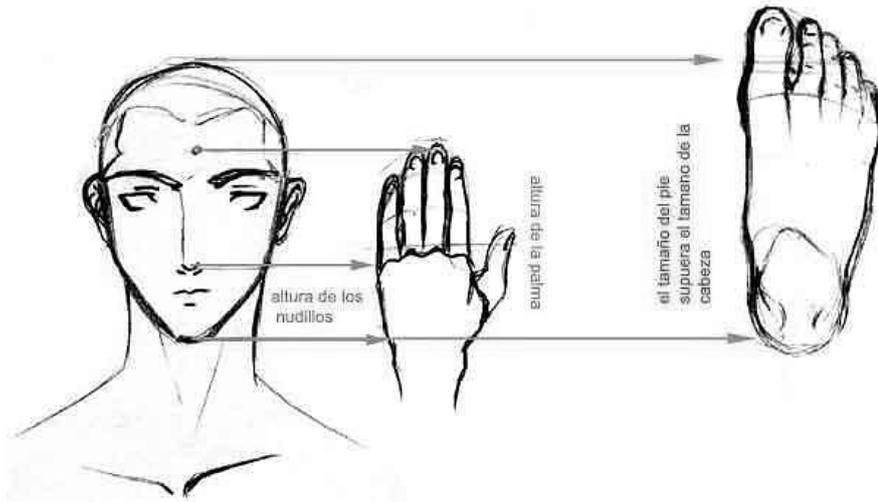


MANOS. PROPORCIÓN:

Una de las cuestiones a definir antes de dibujar una mano es la proporción de esta con respecto a la cara. Una mano mas pequeña puede hacer ver a nuestro personaje como si estuviese desnutrido, una mano mas grande que su cara lo puede hacer ver como una caricatura, como un simio o un ser muy rudo.

Para comenzar debemos tener en cuenta la proporción del cuerpo humano respecto a la cantidad de cabezas que constituyen su altura.

Tenemos en este esbozo el dibujo de



una cabeza, una mano y un pie; comparando la longitud de estos.

De esto concluimos lo siguiente:

- 1) Si empuñamos la mano, la altura desde donde terminan la muñeca y hasta donde terminan los nudillos, es iguala la altura desde donde empieza la barbilla hasta la punta de la nariz
- 2) Si abrimos la mano, la longitud desde donde terminan la muñeca y hasta donde termina el dedo del medio, es correspondiente desde donde empieza la barbilla hasta la mitad de la frente.

NOTA: No quiere decir que las manos alcancen siempre esta misma longitud comparada con el rostro, existen en la vida real muchas diferencias debido al carácter genético. Otras son debidas al maltrato por el oficio o los deportes que hacen que la mano engorde o se alargue.

Aparece también la ilustración de un pie que deberemos tener en cuenta en el próximo tutorial de DIBUJO DE PIES.

NATURALEZA DE LA MANO:

Ahora yo mencionaba las razones de las diferencias en las manos, para empezar existe una gran diferencia en la mano de un hombre a la mano de una mujer, para empezar los hombres tienen la mano más larga, los dedos son más gruesos, los nudillos son más notorios en un hombre al igual que los tendones. Por el contrario en una mujer, las manos son un poco más cortas, son muy delgadas en los dedos, no se notan los nudillos ni los tendones, el dedo índice es de igual longitud que el dedo anular.

Esto es debido a que los hombres ejercen trabajos que requieren mucho esfuerzo, más que las mujeres. Por otra parte un deporte puede deformar la mano y no solo sino también el cuerpo, si ha tenido la oportunidad de comparar su mano con la de un jugador de baloncesto, verá que aunque usted y esa persona tengan la misma estatura, la longitud de la mano de esa persona supera la suya.

PASOS PARA EL DIBJO DE UNA MANO:

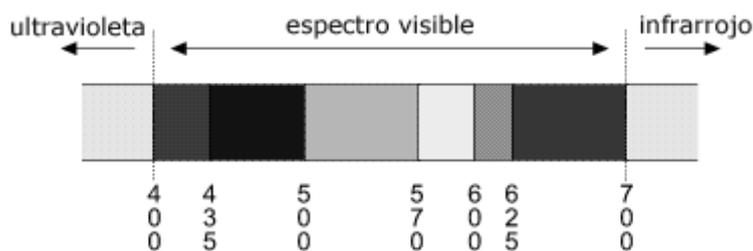
- 1) Lo primero es dibujar figuras geométricas simples para definir la forma, un óvalo y un dedo, parecido a un guante de cocina o al guante de un muñeco de navidad.
- 2) Luego incluimos las líneas separadoras de cada uno de los dedos y la línea que separa la palma de los dedos y el semicírculo que define el musculo del pulgar.
- 3) Ahora incluimos los cilindros que determinan las fanages de los dedos
- 4) finalmente organizamos el boceto para proceder a detallar el dibujo.



Estas son poses muy comunes a la hora de dibujar las manos en poses más complejas. Siempre debemos tratar de dibujar lo que nos parezca difícil en base de las figuras geométricas para facilitar el trabajo y que nuestro boceto sea lo más preciso posible.

El Color

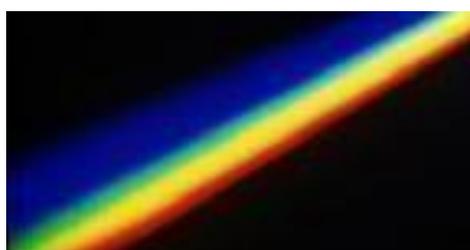
El color es el efecto de las radiaciones visibles que forman parte del espectro electromagnético. Este espectro está formado por todo el conjunto de ondas existentes, rayos X, rayos ultravioleta, infrarrojos, ondas de radio, etc. Todas estas ondas se miden tomando en consideración su longitud que es la distancia que separa una cresta de onda de otra. En los colores esta distancia se mide en milimicras, o nanómetros.



De todo el espectro, sólo las ondas comprendidas entre los 400 y los 700 nanómetros provocan en el ser humano la sensación luminosa. Cada color responde a una determinada longitud de onda. Cuando nuestra retina se ve estimulada simultáneamente por todas las ondas electromagnéticas entonces percibimos la luz blanca.

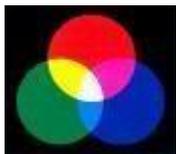


El fenómeno de la descomposición de la luz, fue descubierto en 1666 por Isaac Newton, que observó que cuando un haz de luz blanca traspasaba un prisma de cristal, dicho haz se dividía en un espectro de colores idéntico al del arco iris: rojo, anaranjado, amarillo, verde, azul, añil y violeta.



NATURALEZA del COLOR

Existen dos naturalezas cromáticas: el **COLOR LUZ** y el **COLOR MATERIA**



1) Color luz o color del prisma

Resultado de la suma de las radiaciones de las distinta longitudes de onda de diferentes proporciones de **azul, rojo y verde**. La **mezcla aditiva** de estos tres colores produce el color blanco y la ausencia de ellos el negro. La suma de dos colores produce un secundario. Así: rojo más azul dá magenta, rojo más verde produce amarillo, y verde más azul, color cian. Estos colores "secundarios" del sistema aditivo, constituyen los colores "primarios" de la mezcla sustractiva, y viceversa.



2) Color materia (color pigmento o color de la paleta).

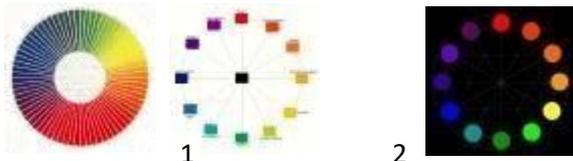
Cuando un pigmento refleja toda la luz blanca que lo ilumina, el objeto aparece blanco. Cuando absorbe toda la luz blanca sin devolver al ojo ninguna radiación, vemos el objeto negro. Al fenómeno de absorción de todas o parte de las irradiaciones luminosas se le denomina comúnmente síntesis o **mezcla**

sustractiva, porque tienden a sustraer el color blanco de la luz.

Los colores son obtenidos por sustracción a partir de los primarios **azul cian, el rojo magenta y el amarillo cadmio**. (CMY) Si se mezclan producirán un tono marrón sucio que tiende a negro.

El sistema sustractivo es el que se produce al aplicar los colores sobre el blanco del papel o el lienzo, ya que estos

soportes reflejan la luz en vez de generarla. Las impresoras de color utilizan esta misma combinaciones de colores de forma sustractiva.



El **círculo cromático**, representa la sucesión progresiva y ordenada de todos los colores del espectro (1). En él

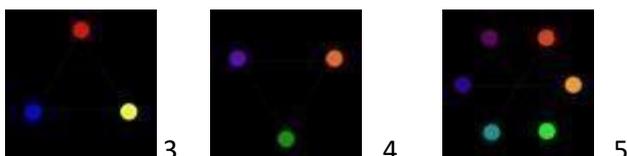
se incluyen los primarios y sus opuestos los secundarios complementarios. Los tonos situados entre **primarios y**

secundarios son mezclas iguales de los tonos adyacentes que dan lugar a los tonos **terciarios**. Sumando mezclas en este sentido se multiplican los colores del círculo.

Los círculos aquí representados están compuestos por los doce colores básicos (2). En el centro se representa el negro como suma de todos ellos.

Aparte de permitirnos observar la organización e interrelación de los colores, el círculo cromático es de gran utilidad para seleccionar los colores adecuados a nuestro diseño.

En los colores pigmentarios hemos de diferenciar entre colores **primarios, secundarios y terciarios**



Colores primarios: **rojo magenta, azul cian y amarillo cadmio**. Son los tonos que no pueden obtenerse por la mezcla de otros colores, y son la base de todos los restantes.(3)

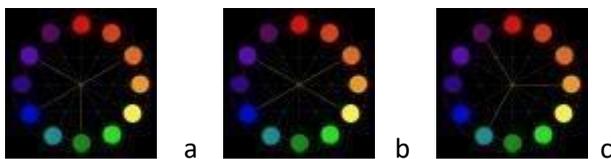
Colores secundarios: **verde, naranja y violeta**. Resultado de la mezcla de dos primarios a partes iguales.(4) **Colores terciarios:** son las mezclas producidas por colores adyacentes entre primarios y secundarios. Estas mezclas producen el rojo anaranjado, amarillo anaranjado, amarillo verdoso, azul verdoso y azul violáceo y rojo violáceo.(5)



Colores complementarios: Cada color secundario es complementario del primario que no interviene en su elaboración. Los colores complementarios son los que se oponen en el círculo cromático, su unión constituyen **pares complementarios**.(6)



Otras agrupaciones de colores seleccionados del círculo cromático establecen combinaciones armónicas de complementarios que resultan de gran interés para el diseñador. Así las más usadas son las formadas por:



(a) **Complementarios cercanos:**

Relación que se establece al tomar como base un color cualquiera del círculo y, descartando su complementario, se seleccionan los dos equidistantes a éste. (b)

Dobles complementarios:

Relación formada por dos parejas de colores complementarios entre sí. (c)

Tríadas complementarias:

La relación formada por tres colores equidistantes tanto del centro del círculo, como entre sí, es decir, formando 120° uno del otro. Una tríada complementaria (principal) la constituyen los tres colores primarios, del mismo modo que otra (secundaria) sería la formada por los secundarios.

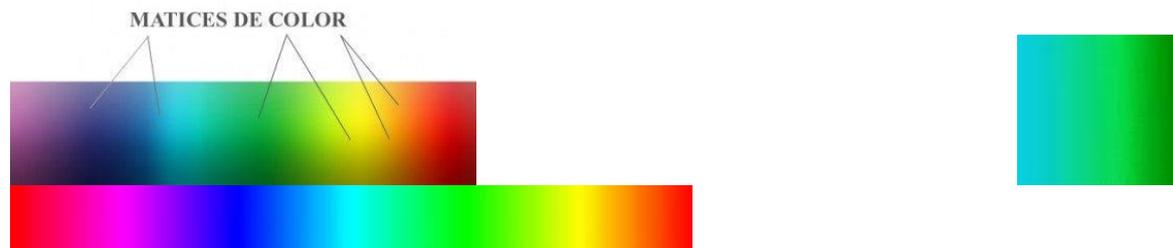
CARACTERÍSTICAS del COLOR

Ya sean de naturaleza lumínica o pigmentaria, las **características esenciales** de los colores son:



Tono o matiz

Es el estímulo que nos permite distinguir un color de otro. Así, rojo, verde o azul. También se define como la variación cualitativa del color, en relación con la longitud de onda de su radiación.



El **matiz** también hace referencia al recorrido que hace un tono hacia uno u otro lado del círculo cromático, por lo que el verde amarillento y el verde azulado serán matices diferente del verde.



Según el tono los colores se pueden dividir en **cálidos**, rojos, naranjas y amarillos (colores asociados con la luz solar, el fuego...) y **fríos**, verdes, azules y violetas (colores asociados con el agua...).

Los colores cálidos, dan sensación de actividad, de alegría, de dinamismo, de confianza, amistad y acogimiento. Los colores fríos dan sensación de tranquilidad, seriedad y distanciamiento.



Saturación o Intensidad

Es la sensación más o menos intensa de un color, es decir, su nivel de pureza. La máxima saturación de un color es aquella que se corresponde a la propia longitud de onda del espectro electromagnético y carece absolutamente de blanco y negro.

- Los colores puros del espectro están completamente saturados. De un color puro se dice que es un "color muy vivo".
- La intensidad de un color está determinada por su carácter de brillante u apagado.
- La pérdida de saturación de un color puede producirse añadiéndole blanco o mezclándolo con su complementario, lo que daría un color neutro.
- Para desaturar un color sin que varíe su valor, hay que mezclarlo con un gris de blanco y negro de su mismo valor.



En los ejemplos de arriba, el color rojo de la fresa ha ido perdiendo intensidad hasta aparecer gris en uno de los casos, pero igualmente pierde intensidad al agregarle blanco, en el segundo. En la escala inferior, la intensidad del color naranja, va decreciendo hasta un gris de su mismo valor al perder saturación.

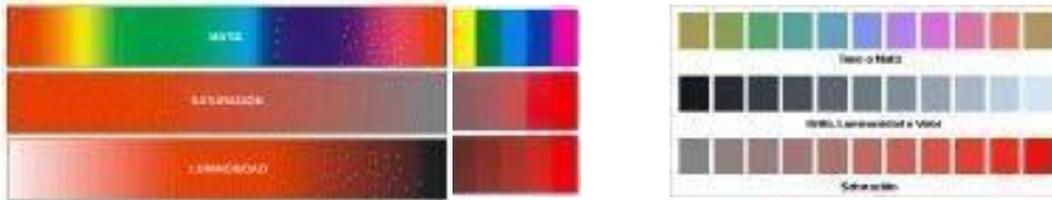


Luminosidad, brillantez o valor

Se entiende como la capacidad de un color para reflejar la luz blanca que incide en él. Alude a la claridad u oscuridad de un tono. Los tonos rojos de las imágenes superiores, tienen distintos "valores" de luminosidad, desde los más altos a los oscuros.

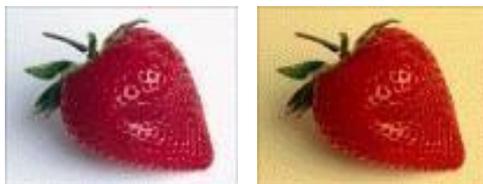


El término **valor** es sinónimo de luminosidad e igualmente hace alusión al grado de claridad u oscuridad de un color. El naranja puro de arriba señalado con una X, al mezclarse proporcionalmente con blanco, dá como resultado valores más altos o claros de ese color, que al mismo tiempo pierde saturación. A medida que se le agrega negro, pierde brillantez, se intensifica en oscuridad y obtiene valores más bajos.



Características de tono, saturación y luminosidad

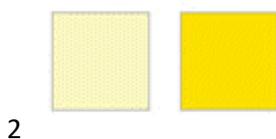
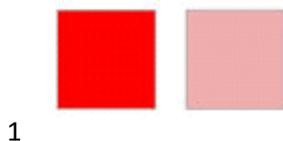
Los sistemas de registro como la fotografía o el vídeo, tienen que adaptarse a otra característica, la denominada **temperatura de color** de las fuentes que iluminan la escena. Dependiendo de la naturaleza de la luz los colores pueden variar notablemente ofreciendo resultados erróneos. La luz natural (luz día) tiene una alta temperatura de color (10.000º Kelvin), mientras que la luz artificial (luz de bombilla) tiene una baja temperatura de color (3.000º Kelvin). El mismo motivo con esta última temperatura de color produciría un notable cambio de los tonos que apareciendo filtrados de amarillo.



Dimensiones del color

La propiedad más determinante del color tal vez sea su carácter relativo. Su carácter cambiante. Ningún color puede ser evaluado al margen de su entorno. Según Josef Albers, la única forma de ver un color es en relación con su entorno.

Cada dimensión del color está relacionada con una reacción diferente. Por ejemplo:



Cuanto más saturado está un color, mayor es la impresión de que el objeto se mueve. El cuadrado rojo es más dinámico que el rosa (1). Del mismo modo, los colores menos saturados transmiten sensaciones más tranquilas y suaves que los colores saturados que a su vez transmiten más tensión. El rojo y amarillo puros de estos ejemplos, son colores de más tensión que sus parejas. Cuanto más brillante es el color, mayor es la impresión de proximidad. El cuadrado amarillo claro parece más cercano que el puro (2).



3

Las tonalidades de baja frecuencia del espectro (púrpuras, azules y verdes) suelen parecer más tranquilas e introvertidas. Las de alta frecuencia (amarillos, anaranjados y rojos), suelen ser percibidas como colores cálidos, más enérgicos y extrovertidos (3).



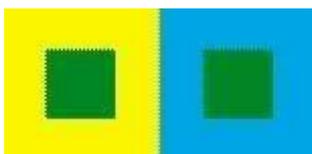
4

Las diferentes tonalidades también producen cambiantes sensaciones de distancia: un objeto azul o verde parece más lejano que un rojo, naranja o marrón (4).

Contraste simultáneo

Además de las diferencias de tono, los colores reciben influencias que se manifiestan en sus variaciones de luminosidad, calidez y frialdad, o saturación, según los colores que los rodeen. Este efecto se denomina **contraste simultáneo**, o ilusión visual por la cual el brillo percibido de una zona depende de la intensidad del área circundante.

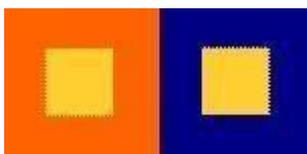
Los efectos del contraste simultáneo de los colores, hacen referencia a los cambios aparentes de luminosidad, saturación y tono. Así:



5

Cambio de luminosidad.

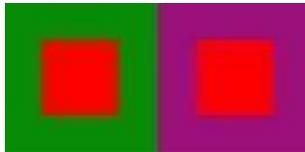
Si el color circundante es más claro, el circundado parece más oscuro. El mismo verde parece aclararse y hacerse más cálido al rodearlo de azul (5).



6

Cambio de saturación.

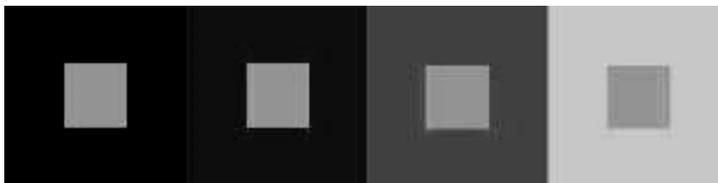
Los aparentes cambios de saturación se producen cuando un color está circundado por otro cercano a su complementario. El cuadrado amarillo, idéntico en ambos casos, parece más saturado al estar rodeado de un color azul, el complementario del naranja que lo rodeaba antes (6).



7

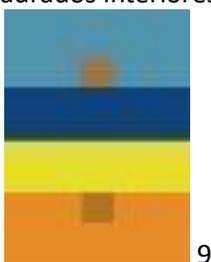
Cambio de tono.

El rojo de los dos cuadrados interiores de la imagen es de la misma intensidad, pero el que se superpone al verde parece mucho más brillante por ser su complementario. El tono rodeado de verde parece más rojizo que el del cuadrado rojo circundado de violeta que lo hace aparecer más anaranjado (7).



8

Por el mismo efecto de contraste simultáneo, el gris de los cuadrados interiores de la imagen (8), parecen tener valor diferentes, cuando son idénticos. La falsa apariencia de intensidad desigual del gris interior se debe al contraste que produce la intensidad del gris circundante. Siendo iguales, hay una diferencia en el brillo aparente de los cuatro cuadrados pequeños, que aparecen progresivamente más oscuros, conforme el fondo se hace más claro. Comparando el primero con el último observamos que en uno es casi blanco sobre el negro y en el otro sobresale oscuro sobre el gris claro (casi blanco) del fondo. Algo semejante sucede en la obra de Albers (9), donde los dos cuadrados interiores increíblemente son del mismo color.



9

Composiciones cromáticas. Armonía y Contraste

Existen dos formas básicas de componer con el color:
por **armonía** y por **contraste**.

Armonizar es combinar y coordinar los diferentes valores que el color adquiere en una composición.





Así diremos que una composición es cromáticamente armónica, cuando todos los colores participan en mayor o menor cuantía del resto de los colores intervinientes.

Combinaciones armónicas son aquellas en las que se utilizan modulaciones de un mismo color, pero también la combinación de diferentes colores que en su mezcla mantienen parte de los mismos pigmentos de los restantes.

En todas las armonías cromáticas, se pueden observar tres colores: **dominante, tónico y de mediación.**

El **dominante**, es el color más neutro y de mayor extensión (su función es destacar los otros colores que conforman la composición).

El **tónico**, normalmente en la gama del complementario del dominante, es el color más potente intensidad y valor. El **de mediación**, es el color cuya función es actuar de enlace y transición de los anteriores. En el círculo cromático, suele tener una situación próxima a la del color tónico.

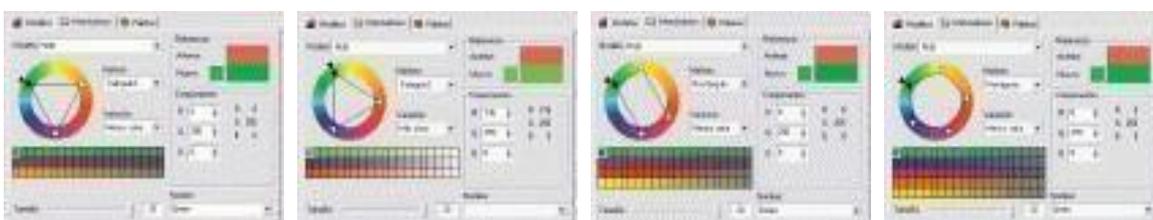


La armonía más sencilla es aquella en la que se conjugan tonos de la misma gama o de una misma parte del círculo, aunque puede resultar un tanto carente de vivacidad.

Según diversas teorías la sensación de armonía o concordancia suscitada por una composición gráfica tiene su origen exclusivamente en las relaciones y en las proporciones de sus componentes cromáticos. Relaciones cromáticas

armónicas serían las resultantes de yuxtaponer:

- colores equidistantes en el círculo cromático
- colores afines entre sí
- tonos de la misma gama representados en gradaciones constantes
- colores de fuerte contraste entre tonos complementarios
- colores de contrastes más suavizados entre un color saturado y otro no saturado.



Mezclador de colores de Corel. Photo-Paint

Programas como **Corel PHOTO-PAINT**, en su herramienta de selección del color no solo proporciona una gran variedad de "Paletas" y "Modelos", sino que dispone de un "Mezclador de color" que nos permite seleccionar armonías cromáticas a partir de un tono seleccionado como primario. Así, este selector establece el complementario, armonías de tres, cuatro y cinco tonos, y a la vez elegir entre valores más o menos claros, fríos o cálidos, o menos saturados. (Figuras superiores).



Cuando se trabaja con colores y fuentes es igualmente importante cuidar la armonía entre ellos, una condición derivada de la elección de los tonos y de su orden sobre el campo visual, teniendo presente el contraste entre los textos y el tono del fondo.



Contraste

Se produce cuando en una composición los colores no tienen nada en común. Existen diferentes tipos de contraste:



Contraste de tono. Se produce en la combinación de diversos tonos cromáticos.



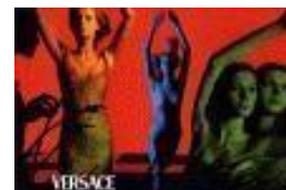
Contraste de claro-oscuro hay uno o varios colores más aproximados al blanco y uno o varios colores más cercanos al negro. Los extremos están representados por blancos y negros



Contraste de saturación. Se produce por la modulación de uno o varios tonos puros saturados opuesto a blancos, negros, grises, u otros colores complementarios.



Contraste de cantidad. Contraposición de lo grande y lo pequeño, de tal manera que ningún color tenga preponderancia sobre otro.



Contraste simultáneo el que se produce por la influencia que cada tono ejerce sobre los demás al yuxtaponerse a ellos en una composición.



Contraste entre complementarios. Para lograr algo más armónico conviene que uno de ellos sea un color puro, y el otro esté modulado con blanco o con negro. El tono puro debe ocupar una superficie muy limitada, pues la extensión de un color en una composición debe ser inversamente proporcional a su intensidad).

Composiciones

Contraste entre tonos cálidos y fríos. Hay uno o varios colores más próximos a los tonos rojos, naranjas y amarillos frente a otros relacionados con la gama de colores fríos, verdes, azules púrpuras.

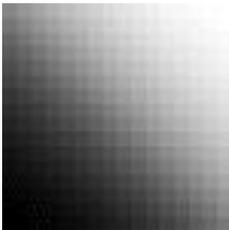


Composiciones Escalas cromática y acromática

Las escalas pueden ser **cromáticas** o **acromáticas**:

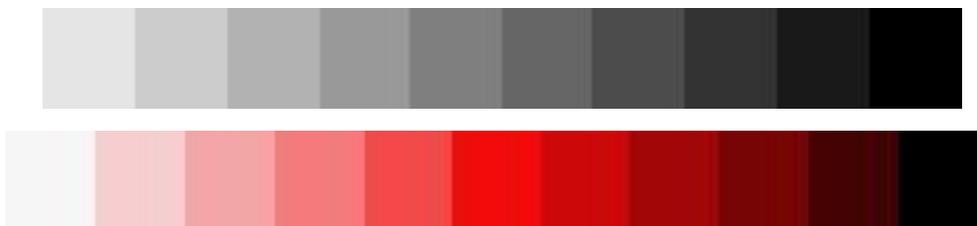


En las **escalas cromáticas**: los valores del tono se obtienen mezclando los colores puros con el blanco o el negro, por lo que pueden perder fuerza cromática o luminosidad.



La **escala acromática**: será siempre una escala de grises, una modulación continua del blanco al negro.

La **escala de grises** o *escala test*, se utiliza para establecer comparativamente tanto el valor de la luminosidad de los colores puros como el grado de claridad de las correspondientes gradaciones de este color puro (debajo).



Las gamas y sus tipos

Definimos como gamas a aquellas escalas formadas por gradaciones que realizan un paso regular de un color puro hacia el blanco o el negro, una serie continua de colores cálidos o fríos y una sucesión de diversos colores. Se distinguen

Gamas monocromas

Son aquellas en las que interviene un solo color, y se forma con todas las variaciones de este color, bien añadiéndole blanco, negro o la mezcla de los dos (gris).





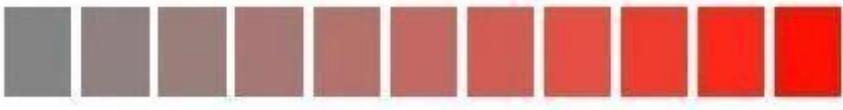
Podemos distinguir entre:



Escala de saturación, cuando al blanco se le añade un cierto color hasta conseguir una saturación determinada.

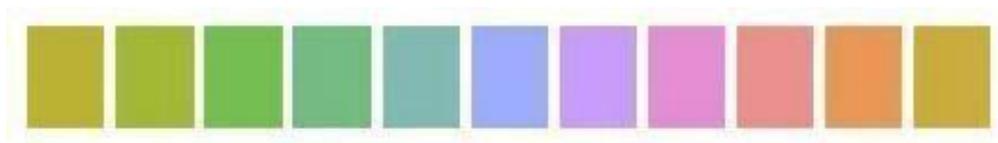


Escala de luminosidad o del negro, cuando al color saturado se le añade sólo negro.



Escala de valor, cuando al tono saturado se le mezclan a la vez el blanco y el negro, es decir, el gris.

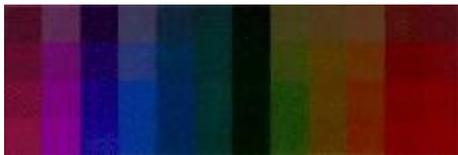
Gamas cromáticas



Gamas altas, cuando se utilizan las modulaciones del valor y de saturación que contienen mucho blanco.

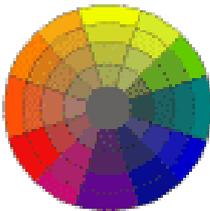


Gamas medias, cuando se utilizan modulaciones que no se alejan mucho del tono puro saturado del color.



Gamas bajas, cuando se usan las modulaciones de valor y luminosidad que contienen mucho negro.

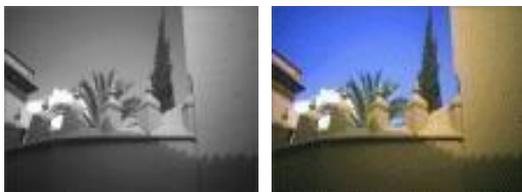
COMPOSICIONES



Gamas policromas. Son aquellas que presentan variaciones de dos o más colores.

Valor expresivo del color

Una de las características del color más usadas por grafistas y fotógrafos, es la de su valor como elemento puramente expresivo. En el ámbito gráfico se aprecian tres aplicaciones diferentes del color: **denotativo, connotativo y esquemático.**



1

El color denotativo

El color es un elemento esencial de la imagen realista ya que la forma incolora aporta poca información en el desciframiento inmediato de lo representado. Pensemos en una misma fotografía en color o blanco y negro. (1)

Así, cuando el color está siendo utilizado como atributo realista, descriptivo, de la representación (en nuestro caso fotográfica), se define como color denotativo.

En esta división se establecen tres categorías: **color icónico, color saturado y color fantasioso.**



2

El color icónico

Es una diferenciación redundante del propio color denotativo, que se usa cuando éste ejerce una función claramente potenciadora e identificadora del realismo de la imagen: la vegetación es verde, el cielo es azul.

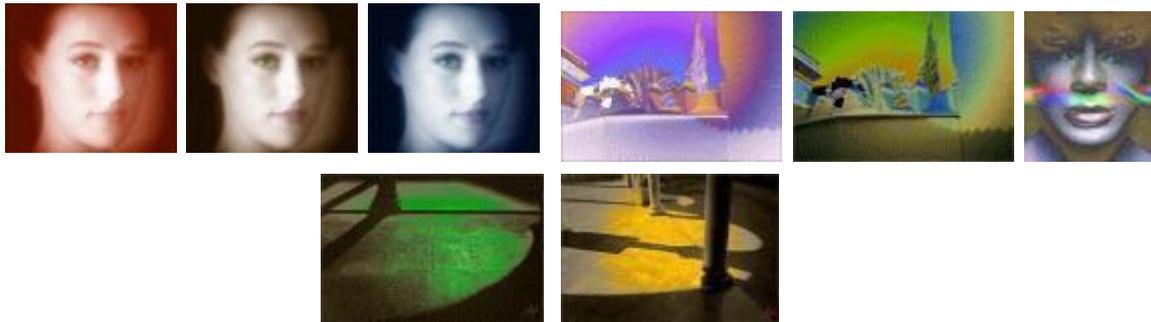
La adición de un color natural acentúa el efecto de realidad, permitiendo que la identificación sea más rápida. Así el color ejerce una función de realismo que se superpone a la forma de las cosas: una fresa resulta más real si está reproducida en su color natural. (2)



3

El color saturado

Hace alusión a un cromatismo exaltado de la realidad mostrada por la imagen. Los colores de esta representación se ven alterados y son más densos, más puros, más luminosos. (3)



4

El color fantasmioso

Es otra variante de la denotación cromática realista que deviene de la manipulación fantasmiosa del color de la imagen, que sin embargo deja siempre reconocible la iconicidad de la forma representada.

Esta alteración expresiva crea una ambigüedad o disociación color-forma, hasta el punto, de que ésta puede quedar semioculta por la alteración cromática.

Ejemplos de este apartado serían los múltiples efectos (virados, coloreados selectivos, solarizaciones, etc.) obtenidos

por el tratamiento digital de la imagen, donde sin alterar la forma sólo se viera afectado el color. (4)

El color connotativo

Es un componente estético que afecta a las sutilezas perceptivas de la sensibilidad. El color connotativo es lo opuesto

al denotativo. Hace referencia a significados no descriptivos ni realistas de lo representado, sino a valores **psicológicos**, **simbólicos** o **estéticos**, en los intervienen múltiples factores de amplias subjetividades.

El color psicológico

Hace referencia a las diferentes impresiones que emanan del ambiente creado por el color, que pueden ser de calma, de recogimiento, de plenitud, de alegría, opresión, violencia...

(La psicología de los colores fue estudiada por Goethe, que examinó el efecto del color sobre los individuos)

El color simbólico

Los colores, también soportan un significado **simbólico** más o menos reconocido, si bien altamente condicionado por otros factores adyacentes. Así se establece como el color...

Blanco: puede expresar luz, paz, felicidad, actividad, pureza, inocencia y sinceridad; crea una impresión luminosa de sol, de vacío positivo y de infinito; pero a su vez también representa frialdad, asepsia, limpieza. El blanco es el fondo universal de la comunicación gráfica. y posee un valor latente capaz de potenciar los colores vecinos.





Negro: puede representar la oposición al blanco. Es el símbolo del silencio, del misterio, de la oscuridad. El vacío negativo y lo infinito. También evoca la muerte, el miedo, la pena, la desolación, lo impuro y lo maligno. Al mismo tiempo el negro brillante confiere elegancia, poder y nobleza.

Simbólicamente, el blanco y el negro, con sus gradaciones de gris, representan la lógica y lo esencial, la forma. Por otra parte, el blanco y el negro junto con el oro y plata, son los colores del prestigio.

Gris: simboliza la indecisión y la ausencia de energía, expresa duda, melancolía y pasividad. El gris neutro es también signo de equilibrio. Es el centro de todo, y suma valores entre el blanco y el negro.



Rojo: se asocia a la euforia, la exaltación y la vitalidad, pero también a la sangre, a la agresividad, al peligro y a la guerra. Produce dinamismo, acción y movimiento. Es símbolo de la pasión ardiente, de la sexualidad y el erotismo. Los tonos rojos son percibidos como colores exitantes,

sociables, protectores y cálidos.

Naranja: posee un carácter acogedor, cálido, estimulante y una cualidad dinámica positiva. También representa la energía radiante y expansiva.



Amarillo: tiene significados muy contrapuestos. Así, si significa luz, calor, animación, jovialidad, juventud, excitación o afectividad; también representa el lujo, la riqueza, la traición, la cobardía, la mentira o los impulsos incontrolados, la violencia. También está relacionado con la naturaleza, luz solar, color del oro.

Verde: es el color más tranquilo y sedante, se le llama ecológico. Evoca la vegetación, el frescor y la naturaleza. Es el color de la esperanza y de la calma indiferente: no transmite alegría, tristeza o pasión. El verde azulado es más sobrio que su matización con amarillo, que lo hace más activo y soleado.



Azul: armonía, amistad, fidelidad, serenidad, sosiego, la calma y la higiene. Igualmente dependiendo de su grado de brillantez o saturación también representa la profundidad y el infinito; lo grandioso; la confianza; la fidelidad; así como la seriedad o la tristeza. Es un color frío e inmaterial y se

asocia con el cielo, el mar y el aire. Su tonalidad clara puede sugerir optimismo.

Visualmente es un color que se distancia.



Violeta: (mezcla del rojo y azul) es el color de la templanza, de la lucidez y de la reflexión. Es místico, melancólico y podría representar también la introversión.

**Sujeto de la Educación
Enfoque del módulo**

Se suele llamar *sujeto de la educación* al individuo que va a ser educado o al que se le va a enseñar: un sujeto supuestamente preexistente a la relación educativa, estudiado por la psicología evolutiva y, en general, por las ciencias de la educación. Esta idea usual tiene que ser discutida si se pretende abrir un campo de problematización en torno al sujeto.

En este documento se asume la perspectiva de que cada sujeto es una multiplicidad infinita cuya subjetivación depende de ciertas circunstancias: se es sujeto *en* situación y *de* la situación. “El sujeto de la educación es un sujeto fundamentalmente colectivo porque surge de una combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible (maestros, estudiantes, conocimientos, prácticas). Por lo tanto, no hay un sujeto preexistente, sino que hay un sujeto *de* y *en* las situaciones educativas” (Cerletti, 2008:108. La bastardilla es nuestra).

La constitución subjetiva no es previsible, está librada al azar del encuentro, al que no preexiste. Ello implica tomar en serio el carácter productivo del sistema escolar, poniendo en el centro de los procesos de constitución subjetiva la historia del dispositivo escolar y la naturaleza del proyecto escolar, y entendiendo a la escolarización como parte del diseño del desarrollo humano históricamente producido y, por lo tanto, contingente.

Somos testigos, sujetos y objetos, de una fenomenal fractura del discurso de la modernidad en torno al sujeto. Los planteos de los pensadores posmodernos coinciden en generalizar la caída del proyecto ilustrado y el agotamiento de la razón moderna. Sin necesidad de adscribir plenamente a esa coincidencia, podemos reconocer que transitamos un momento histórico atravesado por las ideas de lo provisorio, fugaz y transitorio, y también por la noción de riesgo debido a la socialización de las destrucciones de la naturaleza (Beck, 2006). Con relación a estos procesos de rupturas aceleradas, se ubica una crisis de sentido del discurso emancipador del humanismo moderno. La confusión, la desorientación, el desconcierto, se expresan en la desconfianza hacia las posibilidades emancipadoras de la sociedad.

Butler acuña el concepto de *vidas precarias* para denunciar la diferencia entre el desamparo original, propio de la condición humana, y el desamparo restrictivo de lo humano que se basa en la exclusión: “La vida se cuida y se mantiene diferencialmente, y existen formas radicalmente diferentes de distribución de la vulnerabilidad física del hombre a lo largo del planeta. Ciertas vidas están altamente protegidas, y el atentado contra su santidad basta para movilizar las fuerzas de la guerra. Otras vidas no gozan de un apoyo tan inmediato y furioso, y no se calificarán incluso como `vidas que valgan la pena`” (Butler, 2006:58).

La crítica a la exclusión se extiende al mundo escolar: es suficientemente conocida la sospecha sobre la capacidad de la educación escolarizada para producir igualdad en quienes la sociedad discrimina y excluye.

En virtud de lo expuesto, tratar la problemática del sujeto de la educación en la formación de maestros y profesores implica proponer un debate sobre las formas de producción de subjetividades, pero también sobre el sentido y la crisis de la educación moderna. La escolarización es *una manera* de dar tratamiento a la humanidad; una manera en ocasiones violenta, ya que implica obligaciones de asistencia, permanencia, trabajo, logros, para evitar sanciones, así sea la del fracaso (Baquero y Terigi, 1996).

Si bien esta caracterización puede parecer excesivamente dura con respecto a una práctica que se considera no sólo deseable sino un derecho subjetivo, nos permite insistir en que la cuestión del sujeto de la educación y en la educación debe ser tratada sin que nuestro compromiso con los *derechos del niño* nos lleve a desconocer el carácter *político* del proyecto escolar y las decisiones que involucra sobre la manera en que nuestras sociedades (atravesadas por la escuela) producen subjetivación.

Las diferentes disciplinas que convergen en el estudio de la problemática del sujeto

Podemos definir al sujeto *de/en* la educación como un *sistema complejo*. Esto significa que estamos frente a un objeto caracterizado por fenómenos que están determinados por procesos donde entran en interacción elementos que pertenecen al dominio de distintas disciplinas (García, 1986).

Aceptado que el campo del sujeto es un campo en construcción y también sumamente dinámico, es necesario sopesar la dificultad que impone, a una unidad curricular centrada en el sujeto *de/en* la educación, la necesaria concurrencia de disciplinas muy diversas. Entre ellas, la filosofía que aporta debates sobre la noción misma de sujeto y sobre la crisis de la modernidad; la sociología, que aproxima nociones importantes para plantear las dinámicas de la acción de los sujetos; la antropología, que ilumina contrastivamente aspectos poco visibles de la experiencia contemporánea; la psicología que, en la medida en que puede desprenderse de su *corset* normativo, se convierte en una referencia valiosa para entender los procesos de constitución subjetiva; y, por supuesto, la pedagogía. Sin que este listado sea exhaustivo, es suficientemente amplio como para que quede planteada una aproximación a la complejidad del problema teórico que se tiene por delante.

Ahora bien, durante décadas las disciplinas modernas se han desarrollado especializándose, bajo el supuesto de que cada una podía abordar dimensiones diferentes de la experiencia humana. Problemas teóricos importantes como la oposición entre objetivismo y subjetivismo en la producción de la acción humana resultan en parte efectos de esos modos *disciplinados* de acumulación de saber. La oposición objetivismo/ subjetivismo ilustra las dificultades teóricas que podemos encontrar para la articulación de contenidos de distintas disciplinas en torno a la problemática del sujeto, sobre todo si no queremos reducir el tratamiento de esta problemática a una simple yuxtaposición de saberes disciplinados.

La decisión de constituir un campo del "Sujeto de la educación" en los planes de estudio de la formación de maestros y profesores responde a la definición de módulo que ofrece la Res. CFE 24/07, en la que los módulos son caracterizados como "*unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo*".

Las dificultades del campo de saberes pueden suscitar razonablemente el siguiente interrogante: ¿puede una asignatura de un plan de estudios satisfacer la difícil situación de atender adecuadamente a un objeto definido como un sistema complejo, cuando el propio campo de saberes no lo consigue del todo?

Nuestra perspectiva es que, sin desconocer las dificultades que se presentan, una instancia curricular *indisciplinada* resulta facilitadora.

Niños/as, adolescentes y jóvenes en plural

Este núcleo temático tiene por propósito analizar la diversidad que queda encubierta tras las caracterizaciones genéricas sobre "infancia", "adolescencia" o "juventud", que tan frecuentes han sido en las presentaciones psicoevolutivas. Como sabemos, la psicología evolutiva (en especial, la de consumo escolar) ha acuñado una visión normalizada de las "etapas de la vida". Así, se lee en los manuales clásicos que durante la niñez el sujeto vive con la familia, o alguna otra unidad social equivalente, que se constituye en sustento y protección para su crecimiento físico y psíquico; el tránsito por el trayecto de la infancia significa para el sujeto configurarse como una persona

diferenciada de las otras, expandiendo su mundo social a partir de la escuela, el grupo de pares y otros grupos de socialización secundaria.

Un poco más adelante, la adolescencia tiende un puente de espera hacia la adultez, con su promesa de entrada al mundo de la producción y las elecciones autónomas. Y así, de seguido. Sin embargo, en sociedades cada vez más diferenciadas, como la nuestra, la homogeneidad del universo familiar y de los procesos de crianza que se presuponen estas “etapas de la vida” está visiblemente desmentida. Qué significa un niño y cómo se experimenta la infancia depende de factores como el género, la etnia, la clase social, la situación geográfica, el “clima educativo” del hogar, las circunstancias socio afectivas del grupo de crianza y, por supuesto, la escolarización. Una niñez puede ser vivida de muy diversos modos, no sólo a título de la individualidad, sino por la diversidad de maneras culturales de otorgar tratamiento a la niñez; reténgase, sin ir más lejos, la escalofriante variedad que presenta la vida de los

niños/as en la calle, en el country, la de los niños soldados, la de los niños desplazados...

El valor de universalidad otorgado a las caracterizaciones de la infancia o la adolescencia ha sido puesto en cuestión en un proceso de investigación y reformulación conceptual iniciado fundamentalmente por los estudios socio-antropológicos. Los conceptos que nos han llevado durante años a clasificarlas “edades de la vida” son categorías con fronteras imprecisas que se determinan desde múltiples situaciones sociales configurantes de marcos de sentido. Así, por ejemplo, es conocida la disputa teórica que ha desarrollado en torno al concepto “juventud”, a su difícil delimitación; de ella destacamos la coincidencia de distintos analistas en cuanto a que la juventud no es algo dado en sí, con atributos específicos y “naturales”, sino una construcción social con base en ciertas materialidades.

La denominación general “adolescencia” o “juventud” no tiene como referente un universo único, y no es posible englobar con las mismas notas distintivas a grupos sociales que tienen grandes diferencias. Algunos de ellos transitan por esta etapa en términos de “espera”, de irresponsabilidad provisional, en preparación para el momento de toma de decisiones importantes de la vida; para otros grupos, estas decisiones importantes no son fruto de un tiempo de espera, fortalecido en la posibilidad de elección, sino que emanan (inclusive -pero no siempre- forzosamente) de circunstancias de la vida que afrontan mucho más tempranamente. Si a ello se agrega que buena parte de las investigaciones están desarrollados en el contexto urbano, las categorías teóricas emergentes pueden ser inadecuadas para la comprensión del ser “adolescente” o “joven” en otros contextos, como los ámbitos rurales (Kessler, 2007), lo que señala la tarea de comprender la historicidad específica de las distintas formas de ser joven.

El núcleo es oportunidad para introducir la importancia de los medios electrónicos en las experiencias

subjetivas de un número creciente de niños, adolescentes y jóvenes. Señala Buckingham que parecería que los niños viven cada vez más una infancia mediática: “sus experiencias cotidianas están repletas de historias, imágenes y artículos producidos por unas empresas mediáticas gigantes y globales” (Buckingham, 2002:9). Algunos análisis que Buckingham retoma destacan que los medios aportan una cultura común global a los niños y adolescentes, que trasciende las fronteras nacionales y las diferencias culturales; otros señalan un creciente desfase generacional, y que la experiencia que los niños y adolescentes tienen de las tecnologías les da acceso a nuevas formas de cultura y comunicación que escapan del control de los adultos responsables de su crianza.

Es frecuente que los discursos de la política educativa y el propio discurso pedagógico se refieran a la diversidad que caracteriza al alumnado del sistema educativo como una novedad, como un fenómeno reciente cuya magnitud afecta las posibilidades de respuesta de las escuelas y de los docentes, munidos de herramientas clásicas que no serían adecuadas frente a los “nuevos públicos”. Sin embargo, la diversidad es un rasgo propio de la humanidad y, por eso mismo, el alumnado del

sistema educativo ha sido siempre diverso. No está de más recordar que la creación de un sistema educativo nacional, con una fuerte impronta homogeneizadora, pretendió en su momento atenuar las diferencias de origen que tenía la población escolar: inmigrantes, gauchos, indios, eran algunos de los “otros” que se buscaba transformar en connacionales.

Los sujetos en el sistema escolar: consideraciones sobre las trayectorias escolares

Las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, y deben ingresar como asunto a tratar en una unidad curricular sobre los sujetos de y en la educación. No es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos/as están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema: los datos suministrados por la estadística escolar muestran hace tiempo este fenómeno. Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, no ha sido sino recientemente que han sido tomadas como objeto de reflexión en el mundo educativo, siendo decisivos para hacerlo posible tanto el sostenimiento de una perspectiva que ha tomado como unidad de análisis a los sujetos de la educación como la expansión de los estudios sobre infancias y juventudes.

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Según tales trayectorias, el ingreso se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando pre-establecidos las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar.

Analizando las trayectorias de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero reconocemos también trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños/as, adolescentes y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2008).

Un análisis sistemático de lo que sucede en los distintos niveles educativos permite identificar momentos de las trayectorias escolares donde se presentan problemas persistentes (Terigi, 2009):

- En la educación infantil, pues muchos niños y niñas de los sectores más pobres de nuestro país no acceden al nivel inicial, o lo hacen sólo a la sala de cinco años.
- En el ingreso a la escuela primaria, pues se produce el fenómeno del ingreso tardío de una parte de la población escolar y un pequeño pero persistente porcentaje de niños y niñas nunca accede.
- El ciclo de alfabetización en la escuela primaria, pues se verifica la mayor repitencia del nivel, en especial en primer grado, siendo frecuente la multirrepitencia.
- La transición de la primaria a la secundaria, pues todavía para muchos sujetos la secundaria no forma parte de su horizonte y porque, aun cuando se verifica una alta tasa de pasaje del nivel primario al secundario (según la denominación que corresponda a cada provincia), la multirrepitencia y el abandono caracterizan los primeros años del nuevo nivel.
- La transición del primer ciclo de secundaria al ciclo superior, y la terminalidad del nivel medio, siendo muchos los adolescentes y jóvenes que terminan de cursar la secundaria, pero no aprueban las materias que les permitirían obtener la certificación del nivel.

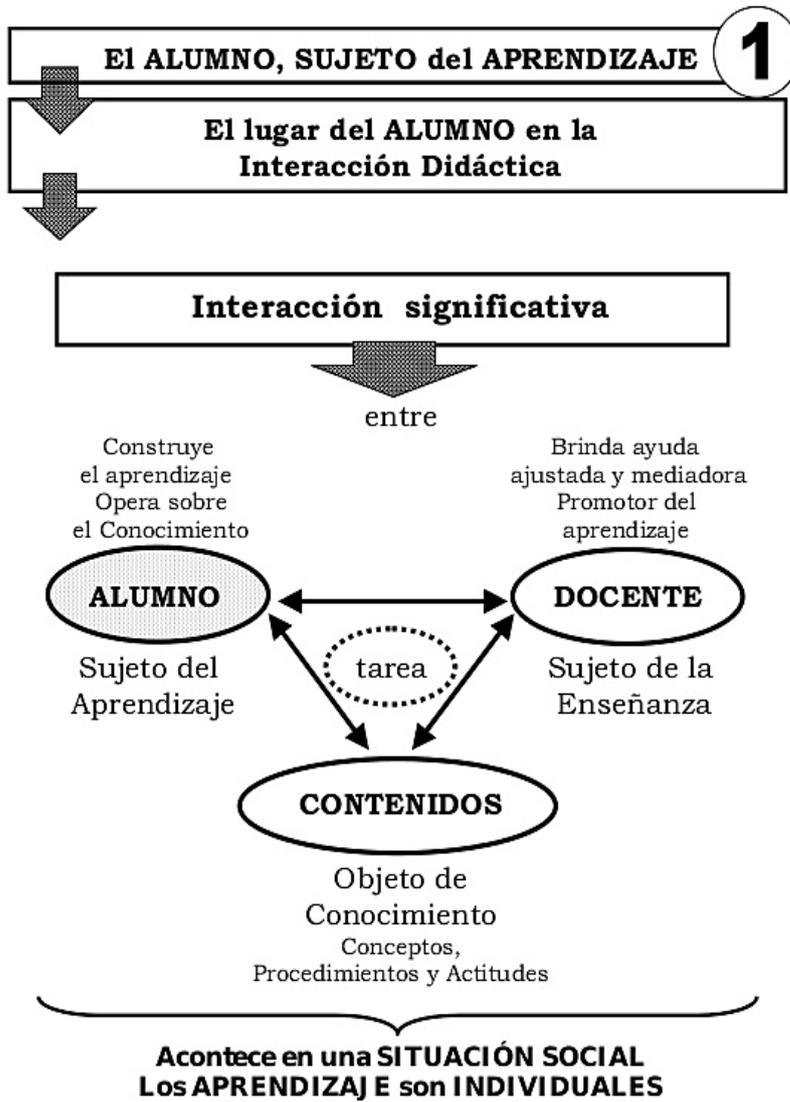
Así, por ejemplo, el alto porcentaje de repitencia en primer grado de la escuela primaria se relaciona

a la alfabetización inicial, y abre reflexiones sobre el modo en que el dispositivo escolar incorpora a los sujetos y les propone el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo.

Siguiendo con los ejemplos, la fractura que se produce en las trayectorias en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria se relaciona con el régimen académico de una y otra, y con que la situación frente a la escuela secundaria no es la misma para todos los alumnos/as: algunos de ellos cuentan con adultos (padres u otros familiares y allegados) que han cursado el nivel y pueden por lo tanto constituirse en referentes, mientras que para otros la continuidad de los estudios está condicionada por la falta de referentes y de apoyos significativos para sus necesidades académicas en el nuevo nivel. El tiempo monocrónico de las trayectorias escolares teóricas tiene consecuencias sobre las visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que esperamos de ellos (Terigi, 2004).

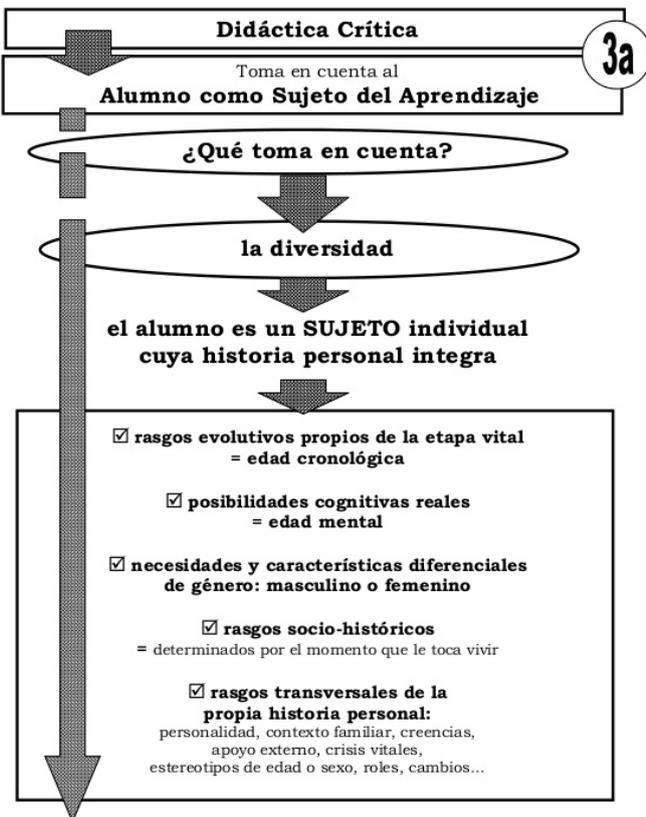
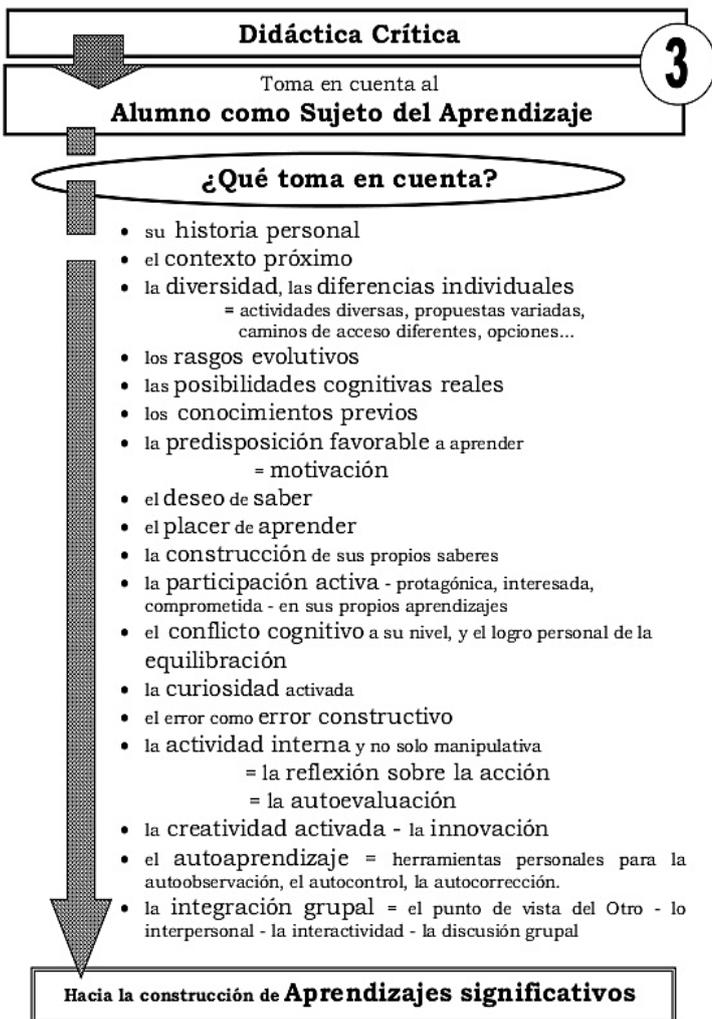
Suponemos que un niño de cuarto grado tiene aproximadamente nueve años, y que un adolescente que ingresa a la escuela secundaria tiene trece o catorce años. Que suponemos esto no significa que no sepamos que muchos chicos y chicas no presentan la edad teórica que establece la trayectoria prevista por el sistema; significa que nuestros saberes pedagógicos y didácticos se apoyan en aquellas suposiciones.

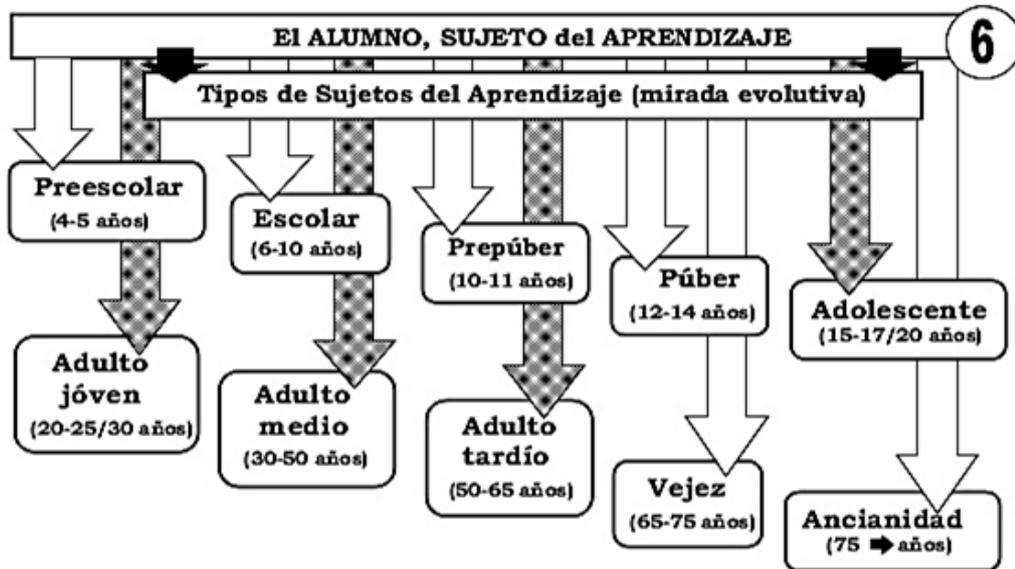
El desafío que se propone para este núcleo temático consiste en tomar la información disponible sobre las trayectorias escolares como base para reflexionar sobre las situaciones en que llegan a encontrarse los sujetos de y en la educación y sobre los desafíos pedagógicos que estas situaciones plantean a los mandatos de inclusión.



6

⁶ Formación y Actualización Docente Superior para Profesionales y Docentes. Nivel Superior: Sujetos del Aprendizaje.
www.fundacionterras.org.ar

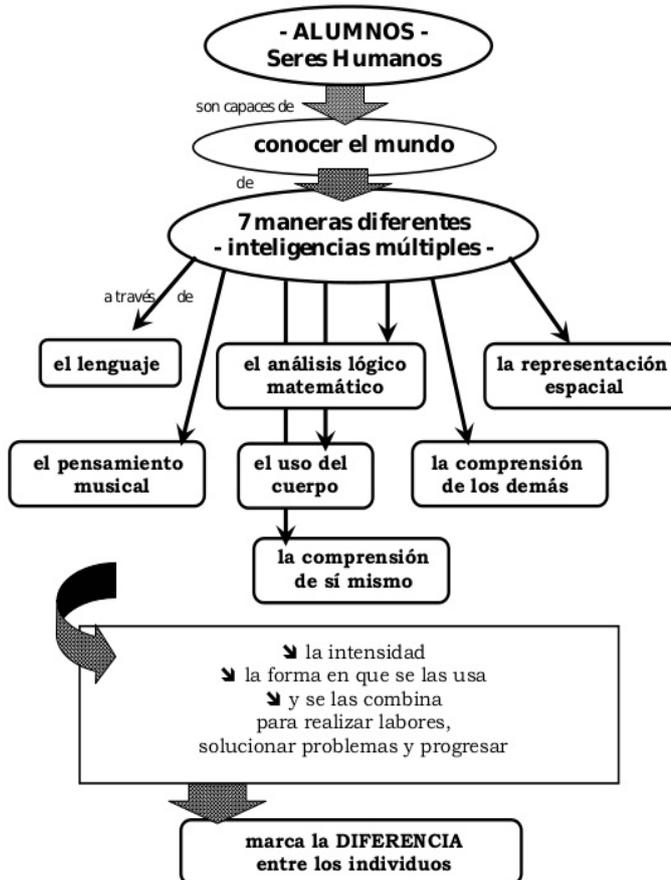




7

El ALUMNO ¿Cómo conoce el mundo? 8

Howard Gardner - La mente no escolarizada



⁷Formación y Actualización Docente Superior para Profesionales y Docentes. Nivel Superior: Sujetos del Aprendizaje. www.fundacionterras.org.ar



**CAMPO DE LA FORMACION
EN LA PRACTICA PROFESIONAL**

Elliot W. Eisner
**El arte y la creación
de la mente**
*El papel de las artes visuales
en la transformación de la conciencia*

Sumario

<i>Agradecimientos</i>	11
<i>Introducción</i>	13
1. El papel de las artes en la transformación de la conciencia	17
2. Concepciones y versiones de la enseñanza de las artes . .	45
3. La enseñanza de las artes plásticas	69
4. Qué enseñan las artes y en qué se nota	97
5. El aprendizaje en las artes plásticas	125
6. El papel fundamental del currículo y la función de los ni- veles de exigencia o calidad	185
7. Usos educativos de la evaluación en las artes	219
8. Lo que la educación puede aprender de las artes	239
9. Agenda para la investigación en la educación artística . .	255
10. Resumen y relevancia	281
<i>Notas</i>	295
<i>Índice analítico y de nombres</i>	311



CAPÍTULO 1

El papel de las artes en la transformación de la conciencia⁸

La educación es el proceso de aprender a inventarnos a nosotros mismos

Para comprender el papel de las artes en la transformación de la conciencia debemos empezar por las características biológicas del organismo humano, porque son estas características las que hacen posible que nosotros, los seres humanos, establezcamos contacto con el entorno en el que vivimos. En su estado más fundamental, este entorno es cualitativo y se compone de imágenes y sonidos, de sabores y olores que podemos experimentar por medio de nuestro sistema sensorial. Aunque puede que el mundo del recién nacido sea la radiante y febril confusión descrita en su día por William James, también es, a pesar de su condición aparentemente caótica, un entorno empírico, un entorno que todos los seres humanos, incluso los recién nacidos, podemos experimentar.

Naturalmente, experimentar el entorno es un proceso que se prolonga a lo largo de la vida; es la base misma de la vida. Es un proceso conformado por la cultura, influenciado por el lenguaje, las creencias y los valores, y moderado por las características distintivas de esa parte de nosotros mismos que a veces llamamos individualidad. Nosotros, los seres humanos, damos una impronta al mismo tiempo personal y cultural a lo que experimentamos; la relación entre estos dos aspectos es inextricable. Pero a pesar de estos factores mediadores, unos factores que personalizan y filtran

⁸ Elliot W. Eisner. El arte y la creación de la mente. Editorial Paidós. Capítulo 1.

la experiencia, nuestro contacto inicial con el mundo empírico depende de nuestro sistema sensorial, fruto de la evolución biológica. Este sistema, una extensión de nuestro sistema nervioso, es, como dice Susanne Langer, «el órgano de la mente». Veamos cómo describe esta autora, en su *Philosophy in a New Key*, la conexión entre la mente y el sistema sensorial:

“El sistema nervioso es el órgano de la mente; su centro es el cerebro, sus extremidades los órganos de los sentidos; y cualquier función característica que pueda poseer debe gobernar el trabajo de todos sus componentes. En otras palabras, la actividad de nuestros sentidos no sólo es «mental» cuando llega al cerebro, sino también en sus mismos inicios, cuando el extraño mundo exterior incide en el receptor más lejano y más pequeño. Toda sensibilidad lleva el sello de la mentalidad. Así, «ver» no es un proceso pasivo por el que se almacenan unas impresiones sin sentido, unos datos amorfos con los que una mente organizadora construye formas para sus propios fines. «Ver», en sí mismo, es un proceso de formulación; la comprensión del mundo visible empieza en los ojos.”

Los sentidos son nuestras primeras vías hacia la conciencia. Sin un sistema sensorial intacto no seríamos conscientes de las cualidades del entorno a las que ahora respondemos. Esta ausencia de conciencia nos haría incapaces de distinguir al amigo del enemigo, de alimentarnos o de comunicarnos con los demás.

La capacidad de experimentar el mundo cualitativo en el que vivimos tiene un carácter inicialmente reflexivo; estamos biológicamente diseñados para mamar, para responder a la temperatura, para saciarnos de leche. Nuestro sistema biológico está diseñado para sobrevivir con la ayuda de los demás. Pero también aprendemos. Aprendemos a ver, a oír, a discernir las complejidades cualitativas de lo que saboreamos y tocamos. Aprendemos a diferenciar y a discriminar, a reconocer y a recordar. Lo que al principio era una respuesta refleja, una función del instinto, se convierte en una búsqueda gradual del estímulo, la diferenciación, la exploración y, con el tiempo, del significado. Nuestro sistema sensorial se convierte en un medio por el que proseguimos nuestro propio desarrollo. Pero el sistema sensorial no actúa aislado; su desarrollo exige las herramientas de la cultura: el lenguaje, las artes, la ciencia, los valores, etc. Con la ayuda de la cultura aprendemos a crearnos a nosotros mismos.

Se dice que el término cultura tiene centenares de significados. Dos de ellos son especialmente pertinentes a la educación: uno es antropológico y el otro es de carácter biológico. En el sentido antropológico, una cultura es una manera de vivir compartida. En el sentido biológico, en lugar del término cultura se emplea su sinónimo cultivo. Creo que las escuelas, al igual que la sociedad más amplia de la que forman parte, actúan en los dos sentidos del término, como cultura y como cultivo. Hacen posible un estilo de vida compartido, una sensación de pertenencia y de comunidad, y constituyen un medio de cultivo, en este caso de las mentes de los niños. La organización de las escuelas, lo que se enseña en ellas, las normas que se establecen y las relaciones que fomentan entre los adultos y los niños son importantes porque conforman las experiencias que es probable que tengan los alumnos, experiencias que influirán en lo que los niños van a ser. La experiencia es fundamental para este cultivo porque es el medio de la educación. La educación, a su vez, es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos; y esto es lo que fomentan las artes entendidas como proceso y como los frutos de ese proceso. El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura.

De todas las especies vivas, los seres humanos tienen la capacidad distintiva, y puede que hasta exclusiva, de crear una cultura en la que puedan crecer los integrantes de su comunidad. Los seres humanos pueden dejar un legado. Por lo que sabemos, ni siquiera los chimpancés, nuestros parientes genéticos más próximos, tienen un desarrollo cultural que se transmite de una manera progresiva de generación en generación. Hace trescientos años los chimpancés vivían como lo hacen hoy. Nosotros no sólo podemos experimentar el mundo cualitativo, como hacen los chimpancés; también podemos formar conceptos. Los conceptos son imágenes destiladas en cualquier forma o combinación de formas de carácter sensorial que se usan para representar los detalles de la experiencia. Con los conceptos podemos hacer dos cosas que muy bien pueden ser exclusivas de nuestra especie: podemos imaginar posibilidades que no hemos encontrado y podemos intentar plasmar, en la esfera pública, esas nuevas posibilidades que hemos imaginado en el recinto privado de nuestra conciencia. Podemos hacer público lo privado compartiéndolo con los demás.

Transformar lo privado en algo público es un proceso fundamental tanto en el arte como en la ciencia. Ayudar a los jóvenes a aprender a efectuar esta transformación es otro de los objetivos más importantes de la educación. Es un proceso que depende inicialmente de la capacidad de experimentar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan nuestra vida conceptual y que luego usamos para alimentar nuestra imaginación.

No deseo trazar una distinción demasiado tajante entre la formación de conceptos y la generación, basada en la imaginación, de las formas necesarias para crear, por ejemplo, la arquitectura del siglo XX o los riffs improvisados de un solo de Ella Fitzgerald; la formación de conceptos es en sí misma un acto de la imaginación. Pero se da una diferencia entre las imágenes recordadas y su transformación basada en la imaginación. Si estuviéramos limitados al recuerdo de las imágenes que hemos experimentado, el desarrollo cultural sería muy difícil. La imaginación nos ofrece imágenes de lo posible que constituyen una plataforma para ver lo real, y al ver lo real con ojos nuevos, podemos crear algo que se encuentre más allá de ello. La imaginación, alimentada por las características sensoriales de la experiencia, se expresa en las artes por medio de la imagen. La imagen, el elemento central de la imaginación, tiene un carácter cualitativo. Es indudable que vemos con el ojo de nuestra mente.

El papel de las artes para refinar los sentidos y extender la imaginación

Las artes tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación. En efecto, las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo. En este sentido, las artes, en todas sus manifestaciones, se acercan al juego en cuanto a actitud. La imaginación se libera de sus limitaciones. Las artes, por lo menos en Occidente, otorgan licencia para explorar, y en realidad para sucumbir, a los impulsos que la obra envía a su creador y que el creador transmite a su obra. Quizá esto se observe de una manera más clara y vívida cuando observamos a niños de preescolar mientras juegan. A esta edad, a los niños les produce un placer especial la pura exploración del potencial sensorial de los materiales que usan. Es a esta edad cuando su capacidad de imaginación, libre de las limitaciones de la cultura, les permite convertir un palo en un avión que vuela, un calcetín en una muñeca a la que arrullar o una serie de líneas dibujadas en una representación de papá. Para los niños pequeños, el mundo sensorial es una fuente de satisfacción y la imaginación una fuente de placer basado en la

exploración. Y son estas inclinaciones a la satisfacción y la exploración lo que los educadores y padres inteligentes desean alimentar para que no se ahoguen bajo el impacto implacable de la educación «seria». Una cultura poblada por personas de escasa imaginación tiene un futuro estático. En una cultura como ésta habrá pocos cambios porque habrá poco sentido de la posibilidad.

La imaginación, esa forma de pensamiento que engendra imágenes de lo posible, también desempeña una función cognitiva de importancia fundamental. La imaginación nos permite probar cosas (de nuevo con el ojo de la mente) sin las consecuencias que podríamos encontrar si tuviéramos que probarlas empíricamente. Ofrece una red de seguridad para experimentar y ensayar.

En cuanto a la sensibilidad, las artes nos invitan a prestar atención a las cualidades de lo que oímos, vemos, saboreamos y palpamos para poderlo experimentar; lo que buscamos en las artes es la capacidad de percibir cosas, no el simple hecho de reconocerlas. Se nos da licencia para lentificar la percepción, para examinar atentamente, para saborear las cualidades que en condiciones normales intentamos abordar con tanta eficacia que apenas notamos que están ahí.

Naturalmente, la sensibilidad y la imaginación pueden limitarse a la esfera de lo privado: podemos disfrutar en privado del resplandor rojizo del crepúsculo, disfrutar en silencio del brillante colorido de una naturaleza muerta de Cézanne o contemplar sobrecogidos la fuerza simétrica de una máscara baule. Podemos guardarnos para nosotros los contenidos de nuestra vida imaginativa. La apreciación, aun siendo activa, también puede ser silenciosa. Hace falta algo más para que los productos de nuestra imaginación puedan suponer una contribución social a nuestra cultura. Este algo más es la representación.

El significado de la representación

La representación, al igual que la sensibilidad y la imaginación, también desempeña unas funciones cognitivas de importancia fundamental. Consideremos el proceso que ello supone.

En primer lugar, podemos concebir que la representación se dirige a transformar los contenidos de la conciencia dentro de las limitaciones y las oportunidades que ofrece un material. La representación puede empezar, y con frecuencia empieza, con una idea o una imagen huidiza y a veces evanescente. Digo evanescente porque no hay nada tan escurridizo como una idea; ahora está aquí y un instante después se desvanece. Las imágenes surgen y, como los cambios sutiles del sol en el ocaso, se pueden alterar irrevocablemente en un abrir y un cerrar de ojos. La representación estabiliza la idea o la imagen en un material y hace posible entablar un diálogo con ella. Es mediante la «inscripción» (y empleo este término metafóricamente) como la imagen o la idea se conservan: sin duda, nunca en la forma exacta en la que se haya experimentado originalmente, pero sí en una forma perdurable: se pinta un cuadro, se escribe un poema, se recitan unas líneas, se compone una pieza musical.

Mediante esta misma concreción, la representación hace posible otro proceso, esta vez de revisión o corrección, que también tiene una importancia fundamental. Aunque la revisión se suele asociar a la escritura, se da en todas las formas de arte: en la pintura y la escultura, en la composición y la interpretación musical, en el teatro, el cine y el vídeo, en la danza y en las restantes artes. La revisión es el proceso de trabajar las inscripciones para que alcancen la calidad, la precisión y el poder que su creador desea. Mediante el proceso de revisión, se presta atención a las «minucias» de la obra que, para Tolstoi, definían el arte. Es en el

proceso de revisión donde se suavizan las transiciones, se armonizan los colores, se modulan las intensidades y se ajustan los colores de la paleta. En el ámbito de la escritura, la revisión nos permite examinar minuciosamente la precisión del lenguaje, la idoneidad de la metáfora, la lógica del argumento. En la pintura consiste en aclarar una zona de color. En la música supone cambiar al modo menor. En la danza es alterar el ritmo de un movimiento. Revisar es prestar atención a las relaciones y a los detalles; es el proceso de hacer que la obra funcione. Salvo en el caso de un genio, revisar es un aspecto esencial del proceso creativo, una manera de eliminar las imperfecciones de nuestras obras.

La inscripción y la revisión se relacionan directamente con otra función cognitiva de la representación que solemos dar por descontada: la comunicación. La transformación de la conciencia en una forma pública, que es el objetivo de la representación, es una condición necesaria para la comunicación; pocos de nosotros sabemos leer las mentes ajenas. Creo que no se le da la importancia debida a la manera en que se produce esta transformación. Es un proceso tan natural que apenas lo notamos. Pero nos podemos preguntar lo siguiente: «¿Cómo se comunica un discurso, una imagen imaginada o una melodía que oímos en nuestra mente? ¿Qué debe hacer el creador? Y, también, ¿qué debe hacer el "lector" para que eso tenga sentido, es decir, para que sea significativo?».

Lo que está claro es que la cultura depende de estas comunicaciones porque las pautas de comunicación ofrecen a los miembros de una cultura oportunidades para crecer. En parte nos desarrollamos respondiendo a las contribuciones de otras personas, y nosotros, por nuestra parte, proporcionamos a otras personas material al que responder. Cuando esta relación alcanza su mejor nivel tiene un carácter simbiótico. De este modo, la contribución social del proceso educativo es facilitar que la persona establezca relaciones simbióticas con los demás mediante el desarrollo de sus capacidades distintivas y complementarias, y enriqueciendo así sus vidas respectivas.

La inscripción, la revisión y la comunicación son tres procesos cognitivos que se usan en el acto de representación. Tal como los he descrito, cada uno aparece como si el proceso de representación se produjera de arriba abajo, es decir, desde la idea o la imagen hasta el material, pasando por la mano, y luego hasta la mente de un «lector» del texto, la imagen, el sonido o el movimiento. Sin embargo, este proceso no es tan lineal. El proceso de representación se parece más a conversar que a grabar unas palabras en una cinta. Las ideas y las imágenes, más que planos o programas de acción que detallan unas instrucciones específicas y unos destinos concretos, son como puntos de embarque. Una vez en alta mar, la nave sigue las corrientes del océano, que también ayudan a fijar el rumbo. En el proceso de trabajar con el material, la obra misma desarrolla su propia voz y contribuye a establecer la dirección. El creador es guiado por las formas que surgen y, a veces, hasta sucumbe a sus exigencias. Durante el proceso de creación se encuentran oportunidades que no se habían previsto al empezar la obra, y estas oportunidades expresan con tanta elocuencia la promesa de unas posibilidades incipientes que se siguen nuevas opciones. Dicho en pocas palabras, la obra concede a su creador una recompensa esencial de todo trabajo creativo: la sorpresa.

De este modo, podemos añadir a la inscripción, la revisión y la comunicación otra función cognitiva de la representación: el descubrimiento de fines en el proceso, fines que a su vez generan sorpresa. La sorpresa, en sí misma, es una fuente de satisfacción. La familiaridad y la rutina pueden proporcionar seguridad, pero no generan mucho placer. La sorpresa es una de las recompensas de trabajar en las artes. Además, es mucho más probable que aprendamos algo de la sorpresa. Lo que se aprende puede luego pasar a formar parte del repertorio de la persona, y

una vez forma parte de ese repertorio permite generar y abordar con éxito problemas nuevos y más complejos. Al mismo tiempo es necesario reconocer que es muy posible hacer algo muy bien en una obra dada y no saber repetirlo.

El proceso de representación siempre está mediado por alguna forma. Algunas de estas formas surgen de los significados que el lenguaje hace posible, incluyendo la prosodia, las cadencias y las melodías de la lengua misma. La manera en que se construye el lenguaje, sobre todo por medio de su forma y sus cualidades connotativas, expresa emociones y esboza significados que no se pueden transmitir por medio de la denotación literal. Pero, si bien el lenguaje es una forma de representación básica y fundamental, no es en modo alguno la única forma de representación. Las formas que atraen nuestro sentido de la vista también son modos básicos de comunicación y lo han sido desde que los seres humanos inscribieron imágenes hace unos diecisiete mil años en las paredes de las cuevas de Lascaux. El sonido en forma de música también es un medio de transmisión de significados. Está claro que no hay ninguna modalidad sensorial que los seres humanos no hayan usado para expresar lo que ha generado la imaginación. Las formas de representación son medios por los que se hacen públicos los contenidos de la conciencia. Como he indicado antes, el proceso de hacer público el contenido de la conciencia es una manera de descubrirlo, estabilizarlo, revisarlo y compartirlo.

La selección de una forma de representación es una elección que tiene unas repercusiones muy profundas para nuestra vida mental porque elegir las formas de representación que se van a usar también supone elegir los aspectos del mundo que se van a experimentar.

¿Por qué es así? La respuesta es que las personas tienden a buscar lo que son capaces de representar. Si nuestra cámara fotográfica está cargada con una película en blanco y negro, buscaremos sombras, claros y oscuros; pero si la misma cámara está cargada con una película de color, buscaremos color. Lo que puede hacer la película de nuestra cámara influye en lo que haremos nosotros. Si el único instrumento que tenemos a mano es una cinta métrica, buscaremos cosas que podamos medir. Dicho de otro modo, los instrumentos con los que trabajamos influyen en lo que es probable que pensemos. Los instrumentos de medición conducen a la cuantificación; los instrumentos que se usan en las artes conducen a la cualificación.

Consideremos las implicaciones de la relación entre distintas formas de representación para la selección de contenidos del currículo escolar. Aprender a utilizar unas formas concretas de representación también es aprender a pensar y a representar el significado de unas maneras concretas. ¿Qué amplitud tiene la distribución actual?

¿Qué formas de representación se destacan? ¿Qué formas se espera que «cultiven» los estudiantes? ¿Qué modos de cognición se estimulan, se practican y se refinan mediante las formas que están disponibles? Preguntas como estas dirigen nuestra atención a la relación entre el contenido de los cursos escolares y los tipos de aptitudes mentales y formas de pensar que los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar. En este sentido, el currículo escolar se puede considerar un medio para alterar la mente." Y debería serlo.

Aunque rara vez vemos así el currículo, los padres envían a sus hijos a la escuela para que su mente se desarrolle. En la escuela, los niños aprenden a concebir el mundo de nuevas maneras. La cultura ofrece las opciones para ello en los diversos campos de estudio y hay varias comunidades que hacen selecciones mediante opciones que se reflejan en requisitos de graduación, códigos estatales de enseñanza, condiciones de ingreso en la universidad, etc. Estas selecciones se encuentran entre las decisiones políticas más importantes de una comunidad. Y estas decisiones contribuyen a influir en nuestra manera de pensar.

Las funciones cognitivas de las artes

¿Cuáles son las funciones cognitivas que desempeñan las artes? Para mí, el término cognición incluye todos los procesos por medio de los cuales el organismo se hace consciente de su entorno o de su propia conciencia. Incluye las formas más complejas de resolución de problemas imaginables mediante los vuelos más elevados de la imaginación. Pensar, en cualquiera de sus manifestaciones, es un evento cognitivo. Lo no cognitivo se refiere a formas de vida de las que no tenemos conciencia. La sangre fluye por nuestras venas, pero no solemos ser conscientes del curso que sigue. Ocurren cosas de las que no somos conscientes. Esto no significa que los factores de los que no somos conscientes no puedan influir en nuestra conducta o en nuestras actitudes: lo pueden hacer. Pero en la medida en que no somos conscientes de ellos, son eventos que están fuera del ámbito de la cognición.

En relación con el arte y su significado, comparto la postura de Dewey según la cual el arte es un modo de experiencia humana que, en principio, se puede obtener siempre que una persona interacciona con algún aspecto del mundo. Las artes se suelen practicar para hacer posible la elaboración de formas estéticas de experiencia. Las obras de arte no garantizan que surja esta experiencia, pero aumentan la probabilidad de que así sea siempre que quienes estén en su presencia se inclinen a experimentar estas obras con respecto a sus características estéticas. Puede que alguien, en presencia del Partenón o de la bóveda de la Capilla Sixtina, no haga caso de esas obras; pero también se puede prestar atención a una roca, de modo que su carácter estético pueda servir como fuente de esa forma especial de vida a la que llamamos arte.

Una función cognitiva de las artes es ayudarnos a aprender a observar el mundo. Un paisaje de Monet o una fotografía de Paul Strand hacen posible una nueva manera de ver: los brillantes colores de Monet nos ofrecen una nueva manera de ver la luz. Las fotografías de Paul Strand nos ofrecen una nueva manera de experimentar la geometría de las ciudades industriales. El arte nos ofrece las condiciones para que despertemos al mundo que nos rodea. En este sentido, las artes nos ofrecen una manera de conocer.

Aparte de fomentar nuestra conciencia de aspectos del mundo que antes no habíamos experimentado de una manera consciente, las artes nos permiten aplicar la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades. Las artes nos liberan de lo literal; nos permiten ponernos en el lugar de otras personas y experimentar de una manera indirecta lo que no hemos experimentado directamente. El desarrollo cultural depende de estas aptitudes y las artes desempeñan un papel extraordinariamente importante por su contribución a este objetivo.

El trabajo en las artes también invita a desarrollar la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas preceptivas. En las artes, la sede de la evaluación es interna y el llamado lado subjetivo de nosotros mismos tiene la oportunidad de entrar en acción. En cierto sentido, el trabajo en las artes nos permite dejar de mirar por encima del hombro y dirigir nuestra atención hacia el interior, hacia lo que creemos o sentimos. Esta predisposición se encuentra en la raíz del desarrollo de la autonomía individual.

Otra función cognitiva de las artes es que, en el proceso de creación, estabilizan lo que de otro modo sería evanescente. Las ideas y las imágenes son muy difíciles de mantener a menos que se inscriban en un material que les dé, por lo menos, algún tipo de semipermanencia. Las artes, como vehículos mediante los cuales se producen estas inscripciones, nos permiten examinar con mucho más detalle nuestras propias ideas independientemente de que surjan en forma de lenguaje, de música o de imagen visual. Las obras que creamos nos hablan y, en su presencia, nos convertimos en una parte de una conversación que nos permite «ver lo que hemos dicho».

Por último, las artes son medios para explorar nuestro propio paisaje interior. Cuando las artes nos conmueven de una manera genuina, descubrimos lo que somos capaces de experimentar. En este sentido, las artes nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional. Ofrecen recursos para experimentar el alcance y la variedad de nuestra receptividad y nuestra sensibilidad.

Para descubrir las funciones cognitivas de otras formas visuales de representación, consideremos el uso de los mapas. ¿Por qué los dibujamos? ¿Por qué los usamos? Trazamos y usamos mapas porque nos ayudan a captar relaciones que sería más difícil captar, por ejemplo, en una forma narrativa o numérica. Usamos mapas porque muestran, mediante una analogía estructural, unas relaciones en el espacio que ofrecen una imagen útil del mundo por el que deseamos transitar. Los mapas la despliegan ante nosotros. Lo mismo hacen los histogramas, los gráficos, los diagramas y los bocetos. Las inscripciones de imágenes visuales hacen vívidas ciertas relaciones. Nos ayudan a advertir y a comprender un entorno concreto y nuestro lugar en él.

Pero también ocultan y confunden. Ésta es la paradoja: una manera de ver también es, al mismo tiempo, una manera de no ver. Las relaciones que se hacen visibles por medio de los mapas ocultan lo que ningún mapa puede mostrar: la sensación de un lugar, su aspecto y sus colores, lo que tiene de idiosincrásico, su aroma, la manera de vivir de las personas que lo habitan. Los mapas, en el fondo, simplifican. Queremos que lo hagan, pero no debemos olvidar que el mapa no es el territorio. La vista que ofrecen siempre es parcial, como cualquier otra vista. Y, precisamente porque cualquier vista dada es parcial, es importante, dependiendo de nuestros fines, conseguir otras vistas que ofrezcan otras imágenes.

He hablado de las funciones cognitivas de las artes básicamente en función de su manera de esclarecer, es decir, de lo que nos ayudan a ver. Pero las artes van mucho más allá de hacer visible lo visible; también nos dicen algo de la sensación que generan lugares y relaciones. Como dijo Susanne Langer, nos hablan a través de las emociones: *«Una obra de arte nos presenta sensaciones (en el sentido amplio que antes he mencionado, como cualquier cosa que se pueda sentir) para que las contemplemos, haciéndolas visibles, audibles o perceptibles de alguna manera mediante un símbolo que no es inferible de un síntoma. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra vida directa sensorial, mental y emocional; las obras de arte son proyecciones de "la vida sentida", como la llamaba Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes de sensaciones y sentimientos que formulan para nuestra cognición».*

Por medio de las artes aprendemos a ver lo que no habíamos advertido, a sentir lo que no habíamos sentido y a emplear formas de pensamiento propias de las artes. Estas experiencias tienen una importancia fundamental porque, por medio de ellas, emprendemos un proceso donde se reconstruye nuestro ser. ¿Cuáles son las características de este proceso de transformación? ¿Cómo se lleva a cabo?

¿Qué significa en el contexto de la educación?

Las artes y la transformación personal

Cada tarea y cada material con el que trabajamos imponen limitaciones y, al mismo tiempo, brindan oportunidades al desarrollo de la mente. Por ejemplo, para que los alumnos puedan desarrollar su capacidad de pensar metafóricamente, necesitan oportunidades, ejemplos y estímulos para que usen metáforas en su discurso hablado y escrito. La capacidad de pensar metafóricamente no es el resultado de una sola ocasión; requiere frecuentes oportunidades de explorar el uso poético del lenguaje, un uso que genera significado mediante indirectas, alusiones e insinuaciones. Es la literalidad lo que inhibe la tendencia casi natural a usar el lenguaje

poéticamente, como suelen hacer los niños muy pequeños. De modo similar, para que los estudiantes aprendan a ver las cualidades visuales y a hablar de ellas, deberán tener oportunidades de hacerlo.

Ver es todo un logro, no una simple tarea. Es el resultado de comprender una parte del mundo. Aprender a ver las cualidades que constituyen un campo visual requiere un modo de atención que rara vez se emplea en la vida «ordinaria». La mayor parte de lo que llamamos «ver» es de naturaleza instrumental. Vemos para reconocer y, según Dewey, el reconocimiento se efectúa en cuanto asignamos una etiqueta a lo que hemos visto. Esta forma de «ver» obstaculiza la visión." La detiene mucho antes de que se exploren las cualidades del campo visual. Cuando estas cualidades se exploran, se prepara el camino para su expresión pública.

Desarrollar un lenguaje con el que hablar de las cualidades visuales es un logro desde el punto de vista lingüístico y desde el punto de vista de la actitud. Hablar de las cualidades de un campo visual (por ejemplo, cómo se conjugan entre sí los colores y las formas) suele exigir el uso de símiles y la invención de palabras -neologismos- que, más mediante la insinuación que mediante el lenguaje explícito, transmitan el carácter distintivo de las cualidades percibidas. La soltura en el uso de este lenguaje también es el resultado de haber desarrollado ciertos modos de pensamiento y una actitud receptiva hacia su aplicación. Cuando los enseñantes ofrecen oportunidades a sus alumnos para que emprendan tareas que permitan practicar estas capacidades y actitudes, también les ofrecen oportunidades para que desarrollen su mente. Y cuando organizan las tareas que abordan los alumnos para que éstos aprendan a relacionar lo que han aprendido en la escuela con el mundo que hay fuera de ella, están desarrollando la capacidad de sus alumnos para extender y aplicar lo que han aprendido a otros ámbitos, un proceso que en la literatura psicológica se denomina transferencia y que todo enseñante debería fomentar.

Lo importante aquí es que las tareas expresamente diseñadas que se ofrecen a los estudiantes en la escuela ayudan a definir el tipo de pensamiento que aprenderán a aplicar. Y el tipo de pensamiento que los estudiantes aprendan influirá en lo que acaben sabiendo y en el tipo de aptitudes cognitivas que adquieran. Como decía antes, el currículo es un medio para alterar la mente. No diseñamos programas educativos sólo para mejorar las escuelas, sino también para mejorar la manera de pensar de los alumnos. Todos los campos o disciplinas con que los alumnos entran en contacto proporcionan un marco de referencia, es decir, estructuras, esquemas y teorías mediante las cuales el mundo se experimenta, se organiza y se comprende. Todos imponen distintas exigencias. Por ejemplo, los distintos campos exigen el uso de técnicas diferentes y una comprensión de los materiales y las ideas que se van a usar. En cierto sentido, empezamos a dominar una forma de representación cuando descubrimos sus límites y sus posibilidades, qué nos permite hacer y qué no. Lo ilustraré describiendo las formas de pensamiento que intervienen en la pintura a la acuarela.

La acuarela es un medio implacable. Con ello quiero decir que no tolera bien la indecisión. Los errores son difíciles de camuflar. A diferencia de la pintura al óleo, donde los cambios de parecer se pueden disimular, en la acuarela se nota todo. Las implicaciones prácticas de este hecho son importantes. El tiempo y el ritmo son fundamentales. Una hoja de papel de acuarela que se haya empapado con agua para prepararla se seca a una velocidad diferente en función de la cantidad de agua que haya recibido, de la temperatura ambiente y del tiempo transcurrido desde que fuera empapada. Puesto que el nivel de humedad del papel influye en el flujo del pigmento, es fundamental saber cuándo se debe aplicar un pincel cargado de pigmento. Este conocimiento también exige saber cuánto pigmento hay en el pincel; si hay demasiado para la cantidad de agua que tiene el papel, el color se enaguará o se correrá. ¿Cómo se sabe la cantidad de pigmento que

hay en el pincel? Una manera es notar el peso de la punta, una capacidad de evaluación muy fina que poseen los acuarelistas experimentados.

Pero aun dominando todo esto, el acuarelista debe pensar estratégicamente. Pensar estratégicamente cuando se pinta a la acuarela significa decidir qué se va a pintar y en qué orden. Puesto que los colores de acuarela son transparentes, los oscuros cubrirán los claros o serán alterados por ellos. Así pues, saber cuándo se debe dejar un espacio en blanco en el papel y cuándo se debe dar una pincelada de color es de fundamental importancia para que la obra adquiera coherencia visual. También aquí son importantes el tiempo y el ritmo.

Pero aunque el tiempo y el ritmo tengan una importancia fundamental, en esencia son un logro técnico. También se deben abordar los aspectos estéticos de la obra. Cuestiones como la relación entre las formas y la intención del artista, la interacción de los colores y dotar a la imagen de vitalidad se encuentran en el núcleo de la empresa artística. Y puesto que las «variables» son tan numerosas y complejas, y dado que no hay ninguna fórmula que garantice el éxito, es necesario un sólido compromiso que concentre toda nuestra atención e inteligencia. En relación con las exigencias que plantea a la inteligencia la creación de una obra de arte, John Dewey opinaba lo siguiente:

Cualquier idea que pase por alto el papel necesario de la inteligencia en la producción de una obra de arte se basa en la identificación del pensamiento con el uso de un tipo especial de materiales, signos verbales y palabras. Pensar con eficacia en función de relaciones de cualidades es una exigencia tan fuerte para el pensamiento como pensar en función de símbolos verbales y matemáticos. En realidad, puesto que las palabras se manipulan fácilmente de una manera mecánica, es probable que la producción de una genuina obra de arte exija más inteligencia que la mayor parte del supuesto pensamiento de quienes se tienen por intelectuales!.

Lo que ocurre a medida que una persona domina cada vez más la pintura a la acuarela es que desarrolla su inteligencia en este ámbito. Este desarrollo requiere la capacidad de abordar simultáneamente y con eficacia múltiples exigencias. Y es al aprender a dominar este proceso cuando se refina la percepción, se estimula la imaginación, se fomenta el buen juicio y se desarrollan las aptitudes técnicas. Dadas las complejidades de esas exigencias es irónico que las artes no se suelen tener por cognitivas.

Hasta ahora hemos hablado del papel de los sentidos en la formación de conceptos, de la función de la imaginación en la concepción de mundos que podemos crear y del proceso de representación mediante el cual tienen lugar la inscripción, la revisión, la comunicación y el descubrimiento. Pero, ¿cómo llegan a hacerse significativas las formas de representación? ¿Cómo acaban expresando o haciendo referencia a algo? A continuación describiré tres métodos empleados por los artistas para tratar las formas de representación para que influyan en la transmisión de significados.

Tres modos de tratamiento

Uno de estos modos de tratamiento es mimético, es decir, se basa en formas que se parecen a lo que se desea representar. Durante siglos, los artistas se han esforzado por desarrollar técnicas para colocar «agujeros» (visuales) en los lienzos; intentaban inventar maneras de crear la ilusión de la tercera dimensión y, en Occidente, hacia el siglo XV, empezaron a encontrarlas. En la cultura

occidental, muchos niños de ocho a doce años de edad desean aprender a crear una ilusión convincente. Para ellos, el progreso artístico se define por la calidad mimética de sus obras. Si un adulto les propusiera que usaran la imaginación para dibujar un animal, ¿podrían rechazar de plano la propuesta porque lo que quieren es que su animal se parezca a un animal real!

Sin embargo, este mimetismo no tiene por qué alcanzar un nivel elevado de verosimilitud. Consideremos los signos usados para indicar los servicios para hombres y para mujeres. En ellos, los rasgos estructurales simplificados de las formas masculinas y femeninas son suficientes. En realidad, en esta situación es preferible una imagen simplificada: comunica con más facilidad que una imagen con un nivel de detalle excesivo para su función. Lo que queremos es una imagen que sea al mismo tiempo general y específica, lo suficiente para diferenciar a los hombres de las mujeres.

Vemos que los niños pequeños usan estas formas. Según Rudolf Arnheim, los niños crean, dentro de las limitaciones y las oportunidades del material con el que trabajan, equivalencias estructurales de las imágenes que desean ofrecer. Y puesto que los dibujos hechos por niños de entre cuatro y ocho años de edad suelen tener un fin didáctico (es decir, los niños de esta edad suelen estar más interesados en describir una serie de sucesos o un relato que en dominar la capacidad de crear verosimilitud), el criterio pertinente para ellos es que su imagen sea suficiente para representar lo que desean. Este interés por las funciones didácticas o narrativas de la forma visual suele conducir al uso de convenciones visuales que simbolizan el tema que se desea representar. Por ejemplo, podemos ver imágenes de casas con tejados en punta en los dibujos de niños que viven en zonas residenciales donde no hay ninguna casa con esta clase de tejado. Los niños adquieren convenciones visuales para representar una casa, un árbol, una persona, el sol o un pájaro. En realidad, muchas de estas convenciones son ampliamente compartidas por los niños de nuestra cultura. Las casas con el tejado en punta también se suelen dibujar con ventanas que tienen cortinas recogidas a cada lado.

El mimetismo no es la única manera de representar imágenes y transmitir significado. Las artes no sólo pueden representar lo que se ve o se oye; también pueden representar lo que se siente. Esto nos lleva a un segundo modo de tratamiento, la creación de la forma expresiva.

La representación de sentimientos o sensaciones se logra de muchas maneras. Quizá la más importante sea la manera de componer la forma visual, es decir, la línea, el color, la figura, el valor, la textura y los restantes aspectos de esa forma. Quienes trabajan en los campos de la música, la danza, la literatura, la poesía o la escena desarrollan otras cualidades con fines expresivos. Según la teoría de la Gestalt las formas que crean los artistas generan campos de energía que captamos con nuestro sistema nervioso en una especie de resonancia. De este modo, la música fuerte y rápida produce en el oyente una experiencia equivalente; la música lenta y suave crea una resonancia totalmente diferente y, en consecuencia, una experiencia distinta. Manipulando la forma, los artistas manipulan la experiencia.

Pero si todas las respuestas se pudieran explicar mediante las relaciones formales entre las cualidades compuestas de las obras de arte, la respuesta de cualquier persona a la misma forma visual sería prácticamente idéntica. Es evidente que no es así. La cultura y la experiencia personal interaccionan mutuamente. El significado obtenido de una obra no sólo depende de las características de la misma, sino también de lo que le aporta cada persona. Cada historia personal conduce a experimentar la misma obra de una manera diferente. Para un católico practicante un cuadro de Jesús tiene un significado diferente del que pueda tener para un agnóstico. Una persona que lleve mucho tiempo coleccionando obras abstractas y que comprenda su lugar en la historia

del arte, seguramente experimentará un cuadro de Willem de Kooning de una manera totalmente diferente a como la pueda experimentar alguien que nunca haya oído hablar del expresionismo abstracto.

Con todo, no debemos perder de vista la cuestión principal; la manera en que el artista -o el niño- trata las formas tiene mucho que ver con lo que expresa la obra. Y es la posesión de una imaginación fecunda y de una serie de aptitudes técnicas lo que permite a los artistas crear formas que influyen en nuestros sentimientos cuando estamos en su presencia.

La construcción de la forma expresiva no excluye la presencia de formas miméticas. Al contrario. El arte abstracto es una relativa novedad en el panorama artístico. Las pinturas religiosas realizadas en Europa durante el siglo XIII obtienen su serenidad de la manera en que trataban la forma los monjes que las pintaron. Este tratamiento se refleja en la manera de pintar las figuras y de organizar toda la composición. De nuevo vemos que los niños pequeños pueden crear efectos similares, aunque con frecuencia más por accidente que por un control deliberado y reflexivo del material. Pero sus dibujos y pinturas también suscitan emociones mediante la manera de presentar las formas. En realidad, todas las formas poseen lo que se llaman propiedades fisonómicas. Es decir, todas las formas poseen cualidades que expresan o suscitan sentimientos o emociones. En las artes el carácter expresivo de las formas se somete al control inteligente de la experiencia y de la técnica. Los artistas, en virtud de su experiencia y de sus aptitudes técnicas, pueden componer formas con el fin de expresar sentimientos. Es por ello que el talento acústico exige, en parte, la capacidad de concebir la cualidad emocional deseada y la capacidad técnica para componer formas capaces de suscitar el sentimiento o la emoción que se desea transmitir.

Otro modo de tratamiento se plasma en el uso de *signos convencionales*. Los signos convencionales son símbolos acordados socialmente que se refieren a ideas, objetos, sucesos, etc. En determinados contextos, una bandera con cincuenta estrellas blancas sobre un fondo azul y trece listas rojas y blancas seguramente hace referencia a los Estados Unidos; mediante el acuerdo social, una cruz y una estrella de seis puntas hacen referencia, en determinados contextos, a dos religiones diferentes.

El lector habrá observado que he limitado el significado de estos signos convencionales mediante la expresión «en determinados contextos». Esta precisión es necesaria porque el significado siempre está influido por el contexto concreto donde aparece una obra. La bandera estadounidense puede significar una cosa sobre la tumba de un soldado y otra totalmente distinta en el suelo de un museo de arte. En realidad, los artistas suelen colocar signos convencionales familiares en contextos inusitados para hacernos abandonar nuestros modos habituales de percepción. Estos contextos suscitan significados que dependen del «impacto de la novedad». Puede que algunos de los ejemplos más vívidos de la recontextualización visual se encuentren en el surrealismo y en algunos tipos de pop-art.

El estudio de los signos convencionales en las artes es el objeto de un campo llamado iconología. Los iconólogos estudian símbolos que no se parecen necesariamente a lo que representan pero que hacen referencia a ello: el vellocino de oro, el espejo, la cruz, la llave, el farol; todos tienen un significado iconográfico. Un espectador necesitaría comprender la importancia de estos signos y símbolos para hacer una «lectura plena» de la imagen.

Lo que encontramos al contemplar obras de arte es que los artistas suelen emplear los tres modos de tratamiento en una misma obra. Y lo mismo hacen los niños. La capacidad de crear imágenes donde el mimetismo, la expresividad y los signos convencionales transmitan las intenciones del creador es un importante logro cognitivo. Exige un repertorio de aptitudes técnicas, sensibilidad a las relaciones entre las formas y la capacidad de usar signos

convencionales de una manera adecuada. El tipo de pensamiento necesario para crear estas imágenes no se puede guiar por algoritmos, fórmulas o recetas. Y aun cuando el esquema para la creación de formas sea familiar, siempre habrá alguna singularidad significativa en cualquier configuración concreta, de modo que el uso formulario de un esquema no suele culminar en una resolución estética satisfactoria. Es necesario emplear el conocimiento somático.

El conocimiento somático, a veces también llamado conocimiento corporal, se experimenta en distintos lugares. Algunas imágenes resuenan en nuestro estómago, otras en nuestros ojos, otras en nuestras fantasías; los artistas juegan con nuestra imaginación. Algunas imágenes visuales, en el fondo, son experienciastáctiles. Las obras de arte se pueden dirigir tanto a nuestros recursos ideacionales como a cualquiera de los recursos sensoriales que usamos para experimentar el mundo; el hecho de que una imagen sea visual no significa que la experiencia que tengamos de ella también sea visual. Todos tenemos experiencias sinérgicas. En cierto sentido, todas estas capacidades para la experiencia humana son recursos que el artista puede usar en la formación de la imagen. En las manos y en la mente del artista se convierten en vías de comunicación.

Las artes y la transformación de la conciencia

¿Cómo afectan las artes a la conciencia? Lo hacen de varias maneras. Refinan nuestros sentidos para que nuestra capacidad de experimentar el mundo sea más compleja y sutil; estimulan el uso de nuestra imaginación para que podamos imaginar lo que realmente no podemos ver, saborear, tocar, oír u oler; nos ofrecen modelos para que podamos experimentar el mundo de nuevas maneras; y nos proporcionan materiales y ocasiones para aprender a abordar problemas que dependen de formas de pensamiento relacionadas con las artes. También celebran los aspectos consumativos y no instrumentales de la experiencia humana y proporcionan los medios para poder expresar significados inefables pero que se pueden sentir.

Antes de continuar, sintetizaré los argumentos que he presentado hasta ahora:

1. Los seres humanos son seres sensibles que nacen y viven en un entorno cualitativo.

La capacidad de experimentar toda la gama de cualidades que constituyen el entorno empírico está directamente relacionada con las funciones de nuestro sistema sensorial. Desde el punto de vista biológico estamos diseñados para ser sensibles al conjunto de cualidades que constituyen ese entorno. Nuestra capacidad de percibir depende de las capacidades de la vista, el oído, el tacto, etc. Y si fuéramos sordos o ciegos de nacimiento, tendríamos la capacidad de experimentar los aspectos sonoros o visuales del mundo.

Pero, naturalmente, la activación de nuestro sistema sensorial también depende de que nos encontremos en un entorno que posea las cualidades a las que son sensibles nuestros sentidos. Por ejemplo, cuando no disponemos de estímulos visuales también carecemos de experiencias visuales y el desarrollo de nuestro sistema visual puede sufrir un deterioro irreversible. Los gatitos cuyos ojos se han ocluido durante los primeros meses de vida pierden la capacidad de ver cuando se les retira la oclusión. La actualización de una capacidad, es decir, su transformación de capacidad en aptitud, depende tanto de lo que la persona aporta al entorno como de lo que el entorno aporta a la persona. En el curso del desarrollo humano hay ciertos períodos críticos donde el estímulo de las capacidades sensoriales tiene una importancia fundamental.

2. El sistema sensorial es el principal recurso para experimentar el entorno cualitativo.

Las observaciones de niños de edad preescolar ofrecen pruebas convincentes de su necesidad de experimentar y comprender el mundo explorando sus cualidades. No sólo tocan casi todo lo

que encuentran: cuando es posible también lo saborean, lo escuchan y lo exploran con todas las vías sensoriales que les permitan conocer sus características cualitativas. Para el niño de preescolar conocer el mundo significa, en gran medida, saber cómo se puede experimentar empleando todas las modalidades sensoriales.

3. A medida que los niños maduran, su capacidad de experimentar las cualidades del entorno se diferencia cada vez más.

La experiencia inicial que tiene el niño del mundo cualitativo en el que vive no es una forma de experiencia que se le dé automáticamente. En un sentido muy importante, lo que el niño aprende del mundo está influenciado por la manera en que explora sus características. Esta exploración conduce a la construcción de distinciones entre las cualidades encontradas: hay variedades de dulzor, variedades de cachorros, variedades de dureza, variedades de sonido. El niño aprende con el tiempo a diferenciar cualidades y reconocer, por ejemplo, la cara de su madre entre todas las caras que puede ver. La diferenciación es una manera de reconocer lo que es familiar, de categorizar cualidades y de prever las consecuencias de actuar sobre esas cualidades. Una de las lecciones potencialmente más importantes del trabajo en las artes es la contribución de una buena enseñanza artística a la capacidad del niño para percibir sutilezas y reconocer complejidades entre las relaciones cualitativas del mundo fenoménico.

4. La diferenciación permite a los niños formar conceptos. Los conceptos son imágenes basadas en una o más modalidades sensoriales que actúan como representantes de una clase de cualidades asociadas.

En cierto sentido, la formulación de conceptos es un proceso de reducción de datos consistente en extraer las características esenciales de un conjunto de cualidades para que puedan representar una clase de fenómenos más amplia. Distinguir entre los perros y los gatos exige la capacidad de observar diferencias entre ellos. El concepto «perro» y el concepto «gato» son abstracciones cualitativas de estas características diferenciadoras esenciales y, con el tiempo, los niños aprenden a hacer esas distinciones y a darles un nombre. Dicho de otro modo, la formación de conceptos es una actividad de la imaginación donde se forman imágenes basadas en una o más modalidades sensoriales que representan conjuntos de cualidades asociadas con significantes.

El símbolo de la Cruz Roja, dadas las proporciones concretas de su forma, actúa como un significante para una clase de significados relacionados con ofrecer asistencia médica a quienes la necesitan. Para que este significante tenga significado, la persona debe tener alguna noción del significado de la asistencia médica. Los significados se subsumen en distintos niveles de abstracción, pero son reducibles a una representación. Esta representación puede ser visual, como en el caso de la Cruz Roja; puede ser auditiva, como en el caso de un himno; puede ser lingüística, como en los significados asociados a la frase «La Constitución de los Estados Unidos».

5. Los conceptos y los significados que adquieren se pueden representar en cualquier sistema material o simbólico que se preste a ello. Nuestra vida conceptual se basa en nuestras modalidades sensoriales, solas y en combinación. No sólo podemos generar una imagen visual en el ojo de la mente; también podemos ver esa imagen mientras oímos música «en torno» a ella. Podemos saborear un plátano sin comerlo realmente. Podemos imaginar una ópera sin realmente verla ni oírla. Nuestra capacidad para imaginar se transforma por el esfuerzo de representar lo que hemos experimentado. La representación se puede dar en cualquier material o forma que se pueda trabajar; es decir, el mismo tema se puede bailar, pintar o describir de una manera literaria o poética. En un sentido metafórico, ser una persona «multialfabetizada» significa ser una persona capaz de inscribir o decodificar significados con distintas formas de representación.

6. El desarrollo de la capacidad del niño para diferenciar, formar conceptos y representar esos conceptos refleja el uso y el crecimiento de la mente.

Nuestra vida conceptual adopta una forma pública cuando las imágenes destiladas y formadas como conceptos se «encarnan» en alguna forma de representación. El uso y el desarrollo de la mente se revelan cuando se fomenta la inteligencia en el proceso de representación y la persona es cada vez más imaginativa y más competente desde el punto de vista técnico para traducir conceptos, y los significados asociados, a formas.

En cierto sentido, la inteligencia tiene que ver con la competencia o aptitud con la que realizamos alguna actividad. El carácter de esta actividad, especialmente cuando se manifiesta con el tiempo, es un indicador en el camino del desarrollo cognitivo. De este modo, podemos ver en los dibujos de los niños, en sus actuaciones musicales, en su capacidad de escribir poesía o en su sensibilidad a la danza, la mente que se ejercita y la manifestación de su desarrollo en una forma pública.

7. Los aspectos del entorno a los que se presta atención, los fines para los que se usa esta atención y el material que emplea el niño para representarlos influyen en el tipo de aptitudes cognitivas que el niño tenderá a desarrollar. En términos más generales, la mente del niño está conformada por la cultura de la que forman parte las condiciones anteriores.

La mente humana es una especie de invención cultural. Es indudable que los niños ya vienen al mundo bien «cableados», pero su desarrollo concreto, las aptitudes que se van a cultivar y atrofiar, y los modos de pensamiento que llegarán a dominar, dependerán de la cultura en la que vivan. Las fuerzas que actúan en esa cultura se operacionalizan mediante la formación de propósitos.

El objetivo de la indagación o acción y el tipo de material que usa el niño determinan un conjunto de limitaciones y de posibilidades. La capacidad de nadar bien exige un material al que llamamos agua. Sin él, nuestra capacidad de nadar nunca llegaría a la condición de una aptitud, las aptitudes son capacidades realizadas. De este modo las características de la cultura a las que el niño se verá expuesto y la manera en que el niño abordará esa cultura son los indicadores más poderosos del tipo de pensamiento y, en consecuencia, del tipo de mente que el niño tenderá a desarrollar durante la infancia.

8. La decisión de usar una forma dada de representación no sólo incluye en lo que se puede representar, sino también en lo que se va a experimentar. Tendemos a buscar lo que podemos representar.

El proceso de representación se suele considerar un medio para hacer públicos los contenidos de nuestra conciencia. Pero esta concepción es demasiado prolija. No sólo representamos aquello que pretendemos representar, sino también lo que descubrimos en el curso de la acción expresiva.

Pero, además, el medio que elegimos usar y la forma concreta de representación que seleccionamos -por ejemplo, el sonido en lugar de una forma visual- influyen en nuestra percepción del mundo.

Cuando queremos representar algo con un medio, intentamos encontrar cualidades de la experiencia o características del mundo que se presten al medio que hemos elegido. De este modo, la representación no sólo influye en lo que queremos expresar: también influye, ya desde el principio, determinando lo que podemos ver.

9. Las artes invitan a los niños a prestar atención a las características expresivas del entorno, a los productos de su imaginación y a trabajar un material para que exprese o suscite una respuesta emocional.

En el contexto de la actividad práctica, el criterio de la eficacia es muy importante. Normalmente tratamos de ver el mundo y de actuar en él con la menor cantidad de energía necesaria para alcanzar nuestros objetivos. Dicho de otro modo, normalmente vemos las cosas para clasificarlas y usarlas.

Tratamos de hacer las cosas con eficacia para evitar perder tiempo, esfuerzo y energía. Lo que normalmente no buscamos son las características expresivas o el tono emocional de aquello a lo que prestamos atención. Aceleramos la percepción para seguir con nuestro trabajo. Una de las principales lecciones que nos enseñan las artes es saber obtener la experiencia sensitiva que hace posible una percepción más pausada; las artes ayudan a los estudiantes a aprender a saborear cualidades dedicando a ello el tiempo necesario para que realmente observen lo que pueden ver.

10. Uno de los principales objetivos de la educación artística es fomentar la capacidad del niño para desarrollar la mente por medio de la experiencia que surge de la creación o la percepción de formas expresivas. En esta actividad se refinan las sensibilidades, se hacen distinciones más sutiles, se estimula la imaginación y se desarrollan aptitudes para dotar de sentimiento a las formas.

El objetivo de la frase «la capacidad del niño para desarrollar la mente» es volver a destacar que la educación es un proceso en el que aprendemos a ser los arquitectos de nuestra propia experiencia y, en consecuencia, a crearnos a nosotros mismos. Las artes tienen unas contribuciones muy claras que hacer a este objetivo mediante su énfasis en la expresión de la individualidad y mediante el ejercicio y el desarrollo de la capacidad de imaginación.

TÉCNICAS DE ESTUDIO

El fracaso en el estudio, en gran parte, es debido a que la persona no sabe estudiar o no le han enseñado.

La formación cultural de la persona sólo se consigue si los saberes, la información y, en general, el aprendizaje, se asimilan y se hacen propios. Ello será posible si el estudio se convierte en una tarea personal y se emplean unas técnicas adecuadas. Si bien, es necesario aclarar, no existe una técnica infalible, aplicar las mismas nos puede allanar el camino hacia un aprendizaje comprensivo.

Principales técnicas de estudio:

EL PROCESO DE LA LECTURA:

La forma de acceder a la información y al conocimiento, suele realizarse a través de la lectura, pero ésta dista mucho de ser un acto pasivo de pura interpretación de las palabras percibidas.

Hay diferentes maneras de realizar la lectura que nos ayuda a mantener un cerebro activo, recibiendo información, interpretándola, haciendo preguntas al texto, reflexionando y valorándola.

Por otra parte, siempre que un lector se enfrenta a un texto lo hace con un objetivo determinado, y ese objetivo lector que nos planteamos influye en los medios y resultados obtenidos. Podemos formular un objetivo lector acorde a nuestro objetivo final de aprendizaje (por ejemplo: comprender un texto para memorizarlo de cara al examen) y por lo tanto las técnicas o estrategias seleccionadas para ese fin deben ser las apropiadas.

Durante el proceso de la lectura, el lector se relaciona activamente con el texto, en un diálogo en el que se activan varias destrezas de pensamiento y expresión. La acción del profesor es decisiva en cada una de las etapas:

En la prelectura (antes de la lectura), activando los conocimientos previos de los estudiantes, actualizando su información, permitiéndoles definir sus objetivos; durante la fase de lectura, indicando las estrategias que favorezcan la comprensión; y, en la postlectura (al finalizar el proceso), como apoyo para profundizar la comprensión.

Aquí explicaremos un poco más cada una de las etapas de la lectura:

1- Prelectura:

El objetivo de este primer paso es conseguir, de forma breve, una especie de precalentamiento de la mente antes de entrar de lleno en el estudio pormenorizado. Gracias a la prelectura, nuestro sistema cognitivo establece una especie de estructura inicial que se irá completando con la información adquirida de manera más profunda en la fase de lectura. Es importante no saltarse este paso ya que es la mejor forma de entrar en materia, evitando distracciones iniciales, falta de ganas, falta de comprensión, etc. Por lo tanto, esta fase es uno de los principales medios favorecedores de la concentración.

No se trata de leer y analizar todo el tema en profundidad, sino obtener una visión global del tema o cuestión, captar la idea general, ver de qué trata exactamente, y los aspectos en que se desglosa el desarrollo del mismo. Lo que sí se debe leer sin duda es el título del tema, así como los subtítulos de los diferentes apartados; las palabras en negrita o cursiva; y dar un vistazo a los cuadros, gráficos, fotos, ilustraciones etc. No importa si el tema no queda perfectamente delimitado, ya que será objetivo de las siguientes fases.

Durante la prelectura es conveniente hacerse preguntas del tipo: ¿Qué sé de este asunto?, ¿Qué quiere decir el autor?, ¿Qué me sugiere el título? ¿Qué es lo más importante? para conseguir el objetivo de esta primera fase.

2- Lectura:

Si como afirman los tratados sobre aprendizaje, “leer equivale a pensar”, la lectura es el instrumento para desarrollarnos intelectualmente y ejercitarnos en el estudio.

La lectura atenta es la fase más importante del estudio, e implica un doble proceso, físico y mental, al mismo tiempo. Proceso físico de la lectura: radica en los movimientos de los ojos para captar sensitivamente las palabras; mientras que el proceso mental de la lectura hace referencia a la elaboración cognitiva de los significados de esas palabras aprendidas físicamente.

Por tanto, leer no es sólo reconocer palabras, se trata de un proceso mucho más complejo, por medio del cual tratamos de entender lo que el autor quiere decir; esto exige reflexión y esfuerzo mental. La eficacia lectora dependerá en consecuencia, del desarrollo adecuado y de la conjunción de estos dos procesos, realizados simultáneamente.

En síntesis, la lectura corresponde al acto de leer propiamente dicho, tanto en los aspectos mecánicos como de comprensión. El nivel de comprensión que se alcance dependerá en gran medida de la importancia que se dé a las destrezas de esta etapa.

Este es el momento para poner énfasis en la visualización global de las palabras, frases y oraciones evitando los problemas de lectura silábica, así como los de la lectura en voz alta.

Las actividades van de acuerdo al tipo de lectura y al objetivo lector.

3- Postlectura:

Es la etapa en la que se proponen actividades que permiten conocer cuánto comprendió el lector. El tipo de preguntas que se plantean determina el nivel de comprensión que se quiere asegurar.

NIVEL DE COMPRENSIÓN Y TIPOS DE LECTURA		
Nivel literal: Lectura denotativa	Nivel inferencial: Lectura connotativa	Nivel crítico: Lectura de extrapolación de estudio y recreación
¿Qué?	¿Para qué?	¿Juzga la actitud de...?
¿Quién?	¿Por qué?	¿A qué otro personaje se parece...?
¿Cómo?	¿Qué conclusiones?	¿Qué hubieras hecho tú si...?
¿Cuándo?	¿Qué hubiera pasado si...?	¿Qué detalles están demás?
¿Dónde?	¿Cuál es la idea principal?	Inventa un nuevo personaje.
	¿Qué consecuencias?	Cambia una parte de la lectura

La fase de postlectura se presta para el trabajo en grupo, para que los estudiantes confronten sus propias interpretaciones con las de sus compañeros y construyan el significado de los textos leídos desde múltiples perspectivas.

Las propuestas para esta etapa deben ser variadas y creativas para favorecer la disposición de los estudiantes.

Las destrezas más importantes a desarrollarse son las siguientes:

Resumir la información mediante organizadores gráficos como: mapas conceptuales, cuadros sinópticos y tablas de doble entrada, entre otros. Preparar guiones y dramatizar. Armar collages que muestren el contenido

Plantear juicios sobre personajes y situaciones de la lectura y sostener con argumentos la valoración que se hace de un texto. Verificar las predicciones realizadas durante la prelectura. Escribir reportes sobre la lectura. Discutir en grupo. Consultar fuentes adicionales. Verificar hipótesis.

TÉCNICAS DE ESTUDIO: EL SUBRAYADO:

¿Qué es subrayar?:

Es destacar mediante un trazo (líneas, rayas u otras señales) las frases esenciales y palabras claves de un texto.

¿Por qué es conveniente subrayar?:

- Porque llegamos con rapidez a la comprensión de la estructura y organización de un texto.
- Ayuda a fijar la atención.
- Favorece el estudio activo y el interés por captar lo esencial de cada párrafo.
- Se incrementa el sentido crítico de la lectura porque destacamos lo principal de lo secundario.
- Es condición indispensable para confeccionar esquemas y resúmenes.
- Favorece la asimilación y desarrolla la capacidad de análisis y síntesis.

¿Qué debemos subrayar?:

La idea principal, que puede estar al principio, en medio o al final de un párrafo. Hay que buscar ideas. Palabras técnicas o específicas del tema que estamos estudiando y algún dato relevante que permita una mejor comprensión. Para comprobar que hemos subrayado correctamente podemos hacernos preguntas sobre el contenido y si las respuestas están contenidas en las palabras subrayadas entonces, el subrayado estará bien hecho.

¿Cómo detectamos las ideas más importantes para subrayar?:

- Son las que dan coherencia y continuidad a la idea central del texto
- En torno a ellas giran las ideas secundarias.

¿Cómo se debe subrayar?:

Mejor con lápiz que con bolígrafo. Sólo los libros propios.

- Utilizar lápices de colores.
- Un color para destacar las ideas principales y otro distinto para las ideas secundarias.
- Si utilizamos un lápiz de un único color podemos diferenciar el subrayado con distintos tipos de líneas.

¿Cuándo se debe subrayar?:

- Nunca en la primera lectura, porque podríamos subrayar frases o palabras que no expresen el contenido del tema.
- Las personas que están muy entrenadas en lectura comprensiva deberán hacerlo en la segunda lectura.
- Las personas menos entrenadas en una tercera lectura.

Es conveniente aplicar la técnica del subrayado:

Cuando conocemos el significado de todas las palabras en sí mismas y en el contexto en que se encuentran expresadas.

Para facilitar la jerarquización de ideas (es decir, distinguir las principales de las secundarias, etc.) o diferenciar distintos conceptos (por ejemplo, definiciones, fechas, autores, clasificaciones, etc) podemos utilizar diferentes códigos de señalización, dependiendo de si lo que pretendemos es jerarquizar ideas o diferenciar conceptos.

También podemos hacer junto a cada párrafo y de manera simultánea al subrayado lineal, anotaciones al margen que expliciten determinados aspectos que posteriormente nos ayuden a estructurar y organizar la información a la hora de realizar el esquema del tema.

Estas anotaciones suelen ser la respuesta a preguntas tales como ¿Qué dice el tema?, ¿De qué habla este párrafo?...Este tipo de subrayado exige una gran capacidad de síntesis para conseguir encontrar una palabra que exprese el contenido principal de cada párrafo.

A veces es necesario resaltar varias líneas seguidas por lo que es más práctico utilizar en este caso corchetes, paréntesis o demarcar el párrafo con una línea vertical a ambos lados.

Otras veces necesitaremos precisar, destacar o relacionar unos contenidos con otros, por lo que utilizaremos este tipo de subrayado utilizando interrogaciones, flechas, signos, símbolos... esta vez en el margen derecho para no confundirnos con demasiada información en el mismo sitio.

No existe un límite explícito sobre la cantidad de palabras que se deben subrayar. Lo importante es subrayar lo esencial que nos ayude a comprender el texto sin excederse, ya que subrayar demasiado nos complicaría la labor posterior de síntesis.

TÉCNICA DE ESTUDIO: EL RESUMEN:

El resumen consiste en reducir un texto de tal forma que éste sólo contenga cuestiones importantes, las cuales se caracterizarán por: fidelidad en las palabras, puntos importantes adecuadamente destacados y que exista conexión entre ellos.

El resumen no solo es beneficioso porque estimula la capacidad de síntesis, sino que es también fundamental para mejorar la expresión escrita, la cual es decisiva en un examen.

Así mismo, la organización lógica del pensamiento que requiere la escritura es el mejor método para profundizar en la comprensión. Por eso nunca hay que limitarse a copiar fragmentos. Tenemos que escribir con nuestras propias palabras después de reflexionar.

El objetivo específico de los resúmenes es la representación sintética y objetiva de lo leído o escuchado.

Procedimiento para realizar un resumen:

El realizar un resumen tiene su técnica y los pasos son los siguientes:

- Lectura exploratoria del capítulo o fragmento que se estudiará.
- Lectura pormenorizada hasta su total comprensión, sobre los párrafos fundamentales.
- Subrayado de las ideas más importantes.
- Comprobación de que lo subrayado tiene unidad y sentido.
- A partir de lo subrayado, escribe las ideas significativas con las propias palabras del autor; procura que exista ilación en el contenido, para que el tema no pierda su significado.

TÉCNICAS DE ESTUDIO: LA SÍNTESIS:

Una síntesis es la reducción correcta de un texto. Se diferencia del resumen, ya que al resumir, no debemos cambiar las palabras del autor, y en la síntesis utilizamos nuestras propias palabras para argumentar que nos quiso decir el autor con ese texto. Por lo tanto, la síntesis es una técnica de estudio mucho más personal y subjetiva que el resumen.

TÉCNICAS DE ESTUDIO: EL ESQUEMA:

¿Qué es un Esquema?:

Es la expresión gráfica del subrayado que contiene de forma sintetizada las ideas principales, las ideas secundarias y los detalles del texto.

¿Por qué es importante realizar un esquema?:

Porque permite que de un sólo vistazo obtengamos una clara idea general del tema, seleccionemos y profundicemos en los contenidos básicos y analicemos para fijarlos mejor en nuestra mente.

¿Cómo realizamos un esquema?

- Elaborar una lectura comprensiva y realizar correctamente el subrayado para jerarquizar bien los conceptos (Idea Principal, secundaria...)
- Emplear palabras claves o frases muy cortas sin ningún tipo de detalles y de forma breve.
- Usar tu propio lenguaje, repasando los epígrafes, títulos y subtítulos del texto.
- Atender a lo que el encabezamiento del esquema exprese de forma clara la idea principal y que te permita ir descendiendo a detalles que enriquezca esa idea.
- Por último elegir el tipo de esquema que vas a realizar.

Tipos de Esquemas:

Hay mucha variedad de esquemas que pueden adaptarse, sólo, depende de tu creatividad, interés o de la exigencia de tu materia.

Te presentamos algunos modelos:

TÉCNICA DE ESTUDIO: EL MAPA CONCEPTUAL:

El Mapa conceptual es una técnica basada en el desarrollo gráfico de un tema a partir de los conceptos principales, unidos a partir de flechas y proposiciones lingüísticas, permitiendo así una estructuración gráfica que puede leerse siguiendo las direcciones de las flechas.

Para elaborar el Mapa conceptual primero has de tener leído, subrayado y comprendido el tema o texto. Te ayudará así mismo haber realizado un resumen previo del mismo.

- Elabora una lista con todos los conceptos o palabras claves del texto.
- Coloca la idea principal del tema en la parte superior de una página o en el centro de la misma.
- Escribe luego las ideas relacionadas uniéndolas por líneas que muestren esta relación sirviéndote para ello de palabras sueltas o de frases.
- Coloca los conceptos más generales e inclusivos en la parte superior del mapa y los conceptos incluidos progresivamente en la parte inferior.
- La posición de estos conceptos obedece a dos nomenclaturas. Nivel y Segmento. El nivel recoge aquellos conceptos que tienen una jerarquía semejante y se encuentran por ello en el mapa situados a la misma altura en sentido horizontal. El segmento lo constituirán los conceptos con diferente rango, situados en la línea vertical.
- El mapa conceptual es una buena estrategia para realizar un estudio activo de análisis y de síntesis descubriendo las relaciones entre los conceptos mediante interrogaciones como qué es, cómo es, cómo funciona, para qué sirve, dónde está, cómo se relaciona, etc., lo que sin duda propicia el desarrollo de la capacidad de imaginación, de creatividad y de espíritu crítico.

En este sentido recuerda que:

1. Es necesario utilizar frases cortas, concisas, pero con sentido. Una idea por línea si es posible.
2. Seleccione las palabras, y diferéncielas por orden de importancia (por medio de letras, diferentes tamaños, llaves...).
3. Emplee los signos de realce, subrayado, colores... que crea necesarios para reforzar la expresión.
4. La estructura del esquema se hace de forma escalonada, y pretende presentar con claridad el contenido de un tema visualizando y jerarquizando sus ideas. Es importante cuidar los siguientes aspectos:
5. Elementos: Título del tema y apartados sectoriales escalonados.
6. Tipo de letra según la importancia de las ideas.
7. Distribución de las ideas: manteniendo siempre el sentido de dirección (de arriba abajo, de izquierda a derecha...)
8. Es importante que la disposición y expresión del texto favorezca la visualización del contenido.

TÉCNICAS DE REPASO:

El olvido es un proceso de deterioro o pérdida de los conocimientos adquiridos. Suele ser un fenómeno normal en el ser humano, pero tiene un carácter selectivo. El proceso por el cual olvidamos es el siguiente: 1º Aprendemos lo más y menos importante, 2º Retenemos lo necesario, y 3º Olvidamos parte de ello, ya sea por desgaste del tejido cerebral, porque no lo utilizamos, porque no lo repasamos con frecuencia, o por interferencia con otros conocimientos nuevos.

Por tanto, el repaso es fundamental porque si no lo hacemos, olvidamos prácticamente el 80% de lo estudiado. Ahí está la cuestión: ¡olvidamos muy rápido!

Es muy útil ver la Curva del Olvido. En ella puede verse con claridad cómo los conocimientos aprendidos se van olvidando progresivamente, si no se repasan. De ahí, que insistamos en la periodicidad con que han de hacerse los repasos.

Por lo tanto, para aprender algo es imprescindible repetir lo aprendido. Es decir, se trata de pasar los conocimientos de la MCP (memoria a corto plazo) a la MLP (memoria a largo plazo) mucho más duradera e ilimitada.

¿Qué se debe repasar?

No se debe repasar nunca por el libro de texto. Se debe repasar exclusivamente el esquema o resumen que hayamos realizado del tema. Si no, estaríamos haciendo un 2º estudio. Se trata de repasar los contenidos básicos de cada tema. De esta forma, los repasos son mucho más rápidos que el estudio y, por tanto, pueden ser más frecuentes y rápidos.

¿Cómo organizamos los temas o asignaturas que tenemos que repasar?

En el repaso, es mejor NO VARIAR DE ASIGNATURA. En el estudio, SI es recomendable variar, pero en el repaso NO. Por tanto, como tendremos varias asignaturas y cada asignatura varios temas, debemos organizar el tiempo del que disponemos y el número de esquemas/resúmenes a repasar. En función de eso, organizaremos una distribución adecuada, teniendo en cuenta que deben hacerse, al menos, 3/4 repasos. Por otro lado, hay que repasar en función del tipo de examen.

¿Cuándo hay que repasar?

Hay que repasar en las primeras horas después del estudio (memorización) con los métodos de la repetición-recitación. Recordemos la Curva del olvido que hemos explicado anteriormente, y que nos decía que a los 7 (siete) días del estudio, hemos olvidado un 50%. Si esto es así, lógicamente debemos repasar antes. Por tanto, los repasos deben ser más frecuentes cuanto más próximos nos encontremos a la primera sesión de estudio.

Como norma general, para evitar el olvido, se ha de procurar revisar el material dentro de las 24 (veinticuatro) horas siguientes al estudio, y cuantas más veces mejor, con el fin de lograr un afianzamiento de lo aprendido anteriormente.

En definitiva, el repaso es una técnica que combate el olvido y fortalece las huellas de la memoria. Por ello, es importante conocer las Curvas que indican la evolución de los datos memorizados sin repasar y repasando adecuadamente.

¿Cómo se ha de repasar?

Cada estudiante debe utilizar las técnicas de repaso que más le convengan según su capacidad y su grado de interés y atención. Quizá lo más práctico y habitual sea la explicación o verbalización que cada uno hace mentalmente, contándose lo aprendido.

Para esto, hay que intentar recordar las ideas principales, sin consultar ninguna nota. Después, comparar y contrastar lo aprendido. Si no lo recordamos, releer esquemas y unidades. También debe prestarse atención a las ideas y conceptos a los que se les ha dedicado más espacio en cada lección.

¿Cuánto tiempo deben durar las sesiones de repaso?

El tiempo que se tarda en repasar dependerá siempre de la dificultad que tenga cada materia para el estudiante. Si ya se tiene una idea general bastante clara, los contenidos están bien organizados y hay cierta familiaridad con ellos, con un tercio (1/3) del tiempo empleado en el primer estudio, es suficiente.

También es muy aconsejable espaciar las sesiones, de manera que cada repaso se aborde en tiempos no demasiado largos y pesados y en diferentes momentos del día.

Recapitulando...

Muchos estudiantes consideran que el repaso debe hacerse sólo en las fechas previas a los exámenes, pero están equivocados. La idea clave que deben recordar es que, antes de los exámenes, es necesario hacer varios repastos sobre la base de los resúmenes y esquemas que han elaborado previamente. Esto les permitirá ahorrar mucho tiempo y evitar la ansiedad y el nerviosismo de última hora. Y a medida que se acerquen los exámenes, los repastos serán más frecuentes e intensos. Esta es la única forma de garantizar no solamente que aprueben, sino que aprendan y no olviden todo después de terminar el examen.

Cabe destacar que las técnicas aquí mencionadas no son las únicas y que durante el profesorado se podrán trabajar muchas otras, incluso cada uno puede hacerse de las técnicas que les resulten más significativas, reiterando que no hay una técnica infalible, pero destacando la importancia de construir y mantener hábitos de estudios.

“LAS MALAS PALABRAS” POR ROBERTO FONTANARROSA

No voy a lanzar ninguna teoría. Un congreso de la lengua es un ámbito apropiado para plantear preguntas y eso voy a hacer.

La pregunta es por qué son malas las malas palabras, ¿quién las define? ¿Son malas porque les pegan a las otras palabras?, ¿son de mala calidad porque se deterioran y se dejan de usar? Tienen actitudes reñidas con la moral, obviamente. No sé quién las define como malas palabras.

Tal vez al imaginarlas las hemos derivado en palabras malas, ¿no es cierto?

Muchas de estas palabras tienen una intensidad, una fuerza, que difícilmente las haga intrascendentes. De todas maneras, algunas de las malas palabras...no es que haga una defensa quijotesca de las malas palabras, algunas me gustan, igual que las palabras de uso natural.

Yo me acuerdo de que en mi casa mi vieja me decía muchas malas palabras, era correcta. Mi viejo era lo que se llama un mal hablado, que es una interesante definición.

Como era un tipo que venía del deporte, entonces realmente se justificaba. También se lo llamaba boca sucia, una palabra un poco antigua pero que se puede seguir usando.

Era otra época, indudablemente. Había unos primos míos que a veces iban a mi casa y me decían: “Vamos a jugar al tío Berto”. Entonces iban a una habitación y se encerraban a putear. Lo que era la falta de la televisión que había que caer en esos juegos ingenuos.

Ahora, yo digo, a veces nos preocupamos porque los jóvenes usan malas palabras. A mí eso no me preocupa, que mi hijo las diga. Lo que me preocuparía es que no tengan una capacidad de transmisión y de expresión, de grafismo al hablar. Como esos chicos que dicen: “Había un coso, que tenía un coso y acá le salía un coso más largo”. Y uno dice: “¡Qué cosa!”.

Yo creo que estas malas palabras les sirven para expresarse, ¿los vamos a marginar, a cortar esa posibilidad? Afortunadamente, ellos no nos dan bola y hablan como les parece.

Pienso que las malas palabras brindan otros matices.

Yo soy fundamentalmente dibujante, manejo mal el color pero sé que cuantos más matices tenga, uno más se puede defender para expresar o transmitir algo. Hay palabras de las denominadas malas palabras, que son irremplazables: por sonoridad, por fuerza y por textura física.

No es lo mismo decir que una persona es tonta, a decir que es un pelotudo. Tonto puede incluir un problema de disminución neurológico realmente agresivo. El secreto de la palabra “pelotudo”- que no sé si está en el Diccionario de Dudas – está en la letra T. Analicémoslo. Anoten las maestras.

Hay una palabra maravillosa, que en otros países está exenta de culpa, que es la palabra “carajo”. Tengo entendido que el carajo es el lugar donde se ponía el vigía en lo alto de los mástiles de los barcos. Mandar una persona al carajo era estrictamente eso. Acá apareció como mala palabra. Al punto de que se ha llegado al eufemismo de decir “caracho”, que es de una debilidad y de una hipocresía...

Cuando algún periódico dice: “El senador fulano de tal envió a la m....a su par”, la triste función de esos puntos suspensivos merecería también una discusión en este congreso.

Hay otra palabra que quiero apuntar, que es la palabra “mierda”, que también es irremplazable, cuyo secreto está en la “r”, que los cubanos pronuncian mucho más débil, y en eso está el gran problema que ha tenido el pueblo cubano, en la falta de posibilidad expresiva.

Lo que yo pido es que atendamos esta condición terapéutica de las malas palabras. Lo que pido es una amnistía para las malas palabras, vivamos una navidad sin malas palabras e intégrémoslas al lenguaje porque las vamos a necesita.

LA FÁBULA DEL PELOTUDO

Se cuenta que en una ciudad del interior, un grupo de personas se divertían con el pelotudo del pueblo. Un pobre infeliz de poca inteligencia, que vivía haciendo pequeños mandados y recibiendo limosnas. Diariamente, algunos hombres llamaban al pelotudo al bar donde se reunían y le ofrecían escoger entre dos monedas: una de tamaño grande de 50 centavos y otra de menor tamaño, pero de 1 peso. Él siempre agarraba la más grande y menos valiosa, lo que era motivo de risas para todos. Un día, alguien que observaba al grupo divertirse con el inocente hombre, lo llamó aparte y le preguntó si todavía no había percibido que la moneda de mayor tamaño valía menos y éste le respondió: – Lo sé, no soy tan pelotudo..., vale la mitad, pero el día que escoja la otra, el jueguito se acaba y no voy a ganar más mi moneda. Esta historia podría concluir aquí, como un simple chiste, pero se pueden sacar varias conclusiones:

La primera: Quien parece pelotudo, no siempre lo es.

La segunda: ¿Cuáles eran los verdaderos pelotudos de la historia?

La tercera: Una ambición desmedida puede acabar cortando tu fuente de ingresos

La cuarta: (pero la conclusión más interesante) Podemos estar bien, aun cuando los otros no tengan una buena opinión sobre nosotros. Por lo tanto, lo que importa no es lo que piensan los demás de nosotros, sino lo que uno piensa de sí mismo.

MORALEJA:

“El verdadero hombre inteligente es el que aparenta ser pelotudo delante de un pelotudo que aparenta ser inteligente”

Fontanarrosa.

INFIERNO GRANDE- GUILLERMO MARTÍNEZ

Muchas veces, cuando el almacén está vacío y sólo se escucha el zumbido de las moscas, me acuerdo del muchacho aquel que nunca supimos cómo se llamaba y que nadie en el pueblo volvió a mencionar.

Por alguna razón que no alcanzo a explicar lo imagino siempre como la primera vez que lo vimos, con la ropa polvorienta, la barba crecida y, sobre todo, con aquella melena larga y desprolija que le caía casi hasta los ojos. Era recién el principio de la primavera y por eso, cuando entró al almacén, yo supuse que sería un mochilero de paso al sur. Compré latas de conserva y yerba, o café; mientras le hacía la cuenta se miró en el reflejo de la vidriera, se apartó el pelo de la frente, y me preguntó por una peluquería.

Dos peluquerías había entonces en Puente Viejo; pienso ahora que si hubiera ido a lo del viejo Melchor quizá nunca se hubiera encontrado con la Francesa y nadie habría murmurado. Pero bueno, la peluquería de Melchor estaba en la otra punta del pueblo y de todos modos no creo que pudiera evitarse lo que sucedió.

La cuestión es que lo mandé a la peluquería de Cervino y parece que mientras Cervino le cortaba el pelo se asomó la Francesa. Y la Francesa miró al muchacho como miraba ella a los hombres. Ahí fue que empezó el maldito asunto, porque el muchacho se quedó en el pueblo y todos pensamos lo mismo: que se quedaba por ella.

No hacía un año que Cervino y su mujer se habían establecido en Puente Viejo y era muy poco lo que sabíamos de ellos. No se daban con nadie, como solía comentarse con rencor en el pueblo. En realidad, en el caso del pobre Cervino era sólo timidez, pero quizá la Francesa fuera, sí, un poco arrogante. Venían de la ciudad, habían llegado el verano anterior, al comienzo de la temporada, y recuerdo que cuando Cervino inauguró su peluquería yo pensé que pronto arruinaría al viejo Melchor, porque Cervino tenía diploma de peluquero y premio en un concurso de corte a la navaja, tenía tijera eléctrica, secador de pelo y sillón giratorio, y le echaba a uno savia vegetal en el pelo y hasta spray si no se lo frenaba a tiempo. Además, en la peluquería de Cervino estaba siempre el último *El Gráfico* en el revistero. Y estaba, sobre todo, la Francesa.

Nunca supe muy bien por qué le decían la Francesa y nunca tampoco quise averiguarlo: me hubiera desilusionado enterarme, por ejemplo, de que la Francesa había nacido en Bahía Blanca o, peor todavía, en un pueblo como éste. Fuera como fuese, yo no había conocido hasta entonces una mujer como aquella. Tal vez era simplemente que no usaba corpiño y que hasta en invierno podía uno darse cuenta de que no llevaba nada debajo del pulóver. Tal vez era esa costumbre suya de aparecerse apenas vestida en el salón de la peluquería y pintarse largamente frente al espejo, delante de todos. Pero no, había en la Francesa algo todavía más inquietante que ese cuerpo al que siempre parecía estorbarle la ropa, más perturbador que la hondura de su escote. Era algo que estaba en su mirada. Miraba a los ojos, fijamente, hasta que uno bajaba la vista. Una mirada incitante, promisoriosa, pero que venía ya con un brillo de burla, como si la Francesa nos estuviera poniendo a prueba y supiera de antemano que nadie se le animaría, como si ya tuviera decidido que ninguno en el pueblo era hombre a su medida. Así, con los ojos provocaba y con los ojos, des- deñosa, se quitaba. Y todo delante de Cervino, que parecía no advertir nada, que se afanaba en silencio sobre las nuca, haciendo sonar cada tanto sus tijeras en el aire.

Sí, la Francesa fue al principio la mejor publicidad para Cervino y su peluquería estuvo muy concurrida durante los primeros meses. Sin embargo, yo me había equivocado con Melchor. El viejo no era tonto y poco a poco fue recuperando su clientela: consiguió de alguna forma revistas

pornográficas, que por esa época los militares habían prohibido, y después, cuando llegó el Mundial, juntó todos sus ahorros y compró un televisor color, que fue el primero del pueblo. Entonces empezó a decir a quien quisiera escucharlo que en Puente Viejo había una y sólo una peluquería de hombres: la de Cervino era para maricas.

Con todo, creo yo que si hubo muchos que volvieron a la peluquería de Melchor fue, otra vez, a causa de la Francesa: no hay hombre que soporte durante mucho tiempo la burla o la humillación de una mujer.

Como decía, el muchacho se quedó en el pueblo. Acampaba en las afueras, detrás de los médanos, cerca de la casona de la viuda de Espinosa. Al almacén venía muy poco; hacía compras grandes, para quince días o para el mes entero, pero en cambio iba todas las semanas a la peluquería. Y como costaba creer que fuera solamente a leer *El Gráfico*, la gente empezó a compadecer a Cervino. Porque así fue, al principio todos compadecían a Cervino. En verdad, resultaba fácil apiadarse de él: tenía cierto aire inocente de querubín y la sonrisa pronta, como suele suceder con los tímidos. Era extremadamente callado y en ocasiones parecía sumirse en un mundo intrincado y remoto: se le perdía la mirada y pasaba largo rato afilando la navaja, o hacía

chasquear interminablemente las tijeras y había que toser para retornarlo. Alguna vez, también, yo lo había sorprendido por el espejo contemplando a la Francesa con una pasión muda y reconcentrada, como si ni él mismo pudiese creer que semejante hembra fuera su esposa. Y realmente daba lástima esa mirada devota, sin sombra de sospechas.

Por otro lado, resultaba igualmente fácil condenar a la Francesa, sobre todo para las casadas y casaderas del pueblo, que desde siempre habían hecho causa común contra sus temibles escotes. Pero también muchos hombres estaban resentidos con la Francesa: en primer lugar, los que tenían fama de gallos en Puente Viejo, como el ruso Nielsen, hombres que no estaban acostumbrados al desprecio y mucho menos a la sorna de una mujer.

Y sea porque se había acabado el Mundial y no había de qué hablar, sea porque en el pueblo venían faltando los escándalos, todas las conversaciones desembocaban en las andanzas del muchacho y la Francesa. Detrás del mostrador yo escuchaba una y otra vez las mismas cosas: lo que había visto Nielsen una noche en la playa, era una noche fría y sin embargo los dos se desnudaron y debían estar drogados porque hicieron algo que Nielsen ni entre hombres terminaba de contar; lo que decía la viuda de Espinosa: que desde su ventana siempre escuchaba risas y gemidos en la carpa del muchacho, los ruidos inconfundibles de dos que se revuelcan juntos; lo que contaba el mayor de los Vidal, que en la peluquería, delante de él y en las narices de Cervino... En fin, quién sabe cuánto habría de cierto en todas aquellas habladurías.

Un día nos dimos cuenta de que el muchacho y la Francesa habían desaparecido. Quiero decir, al muchacho no lo veíamos más y tampoco aparecía la Francesa, ni en la peluquería ni en el camino a la playa, por donde solía pasear. Lo primero que pensamos todos es que se habían ido juntos y tal vez porque las fugas tienen siempre algo de romántico, o tal vez porque el peligro ya estaba lejos, las mujeres parecían dispuestas ahora a perdonar a la Francesa: era evidente que en ese matrimonio algo fallaba, decían; Cervino era demasiado viejo para ella y por otro lado el muchacho era tan buen mozo... y comentaban entre sí con risitas de complicidad que quizás ellas hubieran hecho lo mismo.

Pero una tarde que se conversaba de nuevo sobre el asunto estaba en el almacén la viuda de Espinosa y la viuda dijo con voz de misterio que a su entender algo peor había ocurrido; el muchacho aquel, como todos sabíamos, había acampado cerca de su casa y, aunque ella tampoco lo había vuelto a ver, la carpa todavía estaba allí; y le parecía muy extraño -repetía aquello, *muy extraño*- que se hubieran ido sin llevar la carpa. Alguien dijo que tal vez debería avisarse al

comisario y entonces la viuda murmuró que sería conveniente vigilar también a Cervino. Recuerdo que yo me enfurecí pero no sabía muy bien cómo responderle: tengo por norma no discutir con los clientes.

Empecé a decir débilmente que no se podía acusar a nadie sin pruebas, que para mí era imposible que Cervino, que justamente Cervino... Pero aquí la viuda me interrumpió: era bien sabido que los tímidos, los introvertidos, cuando están fuera de sí son los más peligrosos.

Estábamos todavía dando vueltas sobre lo mismo, cuando Cervino apareció en la puerta. Hubo un gran silencio; debió advertir que hablábamos de él porque todos trataban de mirar hacia otro lado. Yo pude observar cómo enrojecía y me pareció más que nunca un chico indefenso, que no había sabido crecer.

Cuando hizo el pedido noté que llevaba poca comida y que no había comprado yoghurt. Mientras pagaba, la viuda le preguntó bruscamente por la Francesa.

Cervino enrojeció otra vez, pero ahora lentamente, como si se sintiera honrado con tanta solicitud. Dijo que su mujer había viajado a la ciudad para cuidar al padre, que estaba muy enfermo, pero que pronto volvería, tal vez en una semana. Cuando terminó de hablar había en todas las caras una expresión curiosa, que me costó identificar: era desencanto. Sin embargo, apenas se fue Cervino, la viuda volvió a la carga. A ella, decía, no la había engañado ese farsante,

nunca más veríamos a la pobre mujer. Y repetía por lo bajo que había un asesino suelto en Puente Viejo y que cualquiera podía ser la próxima víctima.

Transcurrió una semana, transcurrió un mes entero y la Francesa no volvía. Al muchacho tampoco se lo había vuelto a ver. Los chicos del pueblo empezaron a jugar a los indios en la carpa abandonada y Puente Viejo se dividió en dos bandos: los que estaban convencidos de que Cervino era un criminal y los que todavía esperábamos que la Francesa regresara, que éramos cada vez menos. Se escuchaba decir que Cervino había degollado al muchacho con la navaja, mientras le cortaba el pelo, y las madres les prohibían a los chicos que jugaran en la cuadra de la peluquería y les rogaban a sus esposos que volvieran con Melchor.

Sin embargo, aunque parezca extraño, Cervino no se quedó por completo sin clientes: los muchachos del pueblo se desafiaban unos a otros a sentarse en el fatídico sillón del peluquero para pedir el corte a la navaja, y empezó a ser prueba de hombría llevar el pelo batido y con spray.

Cuando le preguntábamos por la Francesa, Cervino repetía la historia del suegro enfermo, que ya no sonaba tan verdadera. Mucha gente dejó de saludarlo y supimos que la viuda de Espinosa había hablado con el comisario para que lo detuviese. Pero el comisario había dicho que mientras no aparecieran los cuerpos nada podía hacerse.

En el pueblo se empezó entonces a conjeturar sobre los cadáveres: unos decían que Cervino los había enterrado en su patio; otros, que los había cortado en tiras para arrojarlos al mar, y así Cervino se iba convirtiendo en un ser cada vez más monstruoso.

Yo escuchaba en el almacén hablar todo el tiempo de lo mismo y empecé a sentir un temor supersticioso, el presentimiento de que en aquellas interminables discusiones se iba incubando una desgracia. La viuda de Espinosa, por su parte, parecía haber enloquecido. Andaba abriendo pozos por todos lados con una ridícula palita de playa, vociferando que ella no descansaría hasta encontrar los cadáveres.

Y un día los encontré.

Fue una tarde a principios de noviembre. La viuda entró en el almacén preguntándome si tenía palas; y dijo en voz bien alta, para que todos la escucharan, que la mandaba el comisario a buscar palas y voluntarios para cavar en los médanos, detrás del puente. Después, dejando caer lentamente las palabras, dijo que había visto allí, con sus propios ojos, un perro que devoraba una mano humana. Me estremecí; de pronto todo era verdad y mientras buscaba en el depósito las palas y cerraba el almacén seguía escuchando, aún sin poder creerlo, la conversación entrecortada de horror, perro, mano, mano *humana*.

La viuda encabezó la marcha, airosa. Yo iba último, cargando las palas. Miraba a los demás y veía las mismas caras de siempre, la gente que compraba en el almacén yerba y fideos. Miraba a mi alrededor y nada había cambiado, ningún súbito vendaval, ningún desacostumbrado silencio. Era una tarde como cualquier otra, a la hora inútil en que se despierta de la siesta. Abajo se iban alineando las casas, cada vez más pequeñas, y hasta el mar, distante, parecía pueblerino, sin acechanzas. Por un momento me pareció comprender de dónde provenía aquella sensación de incredulidad: no podía estar sucediendo algo así, no en Puente Viejo.

Cuando llegamos a los médanos el comisario no había encontrado nada aún. Estaba cavando con el torso desnudo y la pala subía y bajaba sin sobresaltos. Nos señaló vagamente entorno y yo distribuí las palas y hundí la mía en el sitio que me pareció más inofensivo. Durante un largo rato sólo se escuchó el seco vaivén del metal embistiendo la tierra. Yo le iba perdiendo el miedo a la pala y estaba pensando que tal vez la viuda se había confundido, que quizá no fuera cierto, cuando oímos un alboroto de ladridos. Era el perro que había visto la viuda, un pobre animal raquítico que se desesperaba alrededor de nosotros. El comisario quiso espantarlo a cascotazos pero el perro volvía y volvía y en un momento pareció que iba a saltarle encima. Entonces nos dimos cuenta de que era ése el lugar, el comisario volvió a cavar, cada vez más rápido, era contagioso aquel frenesí; las palas se precipitaron todas juntas y de pronto el comisario gritó que había dado con algo; escarbó un poco más y apareció el primer cadáver.

Los demás apenas le echaron un vistazo y volvieron enseguida a las palas, casi con entusiasmo, a buscar a la Francesa, pero yo me acerqué y me obligué a mirarlo con detenimiento. Tenía un agujero negro en la frente y tierra en los ojos. No era el muchacho.

Me di vuelta, para advertirle al comisario, y fue como si me adentrara en una pesadilla: todos estaban encontrando cadáveres, era como si brotaran de la tierra, a cada golpe de pala rodaba una cabeza o quedaba al descubierto un torso mutilado. Por donde se mirara muertos y más muertos, cabezas, cabezas.

El horror me hacía deambular de un lado a otro; no podía pensar, no podía entender, hasta que vi una espalda acribillada y más allá una cabeza con venda en los ojos. Miré al comisario y el comisario también sabía. Nos ordenó que nos quedáramos allí, que nadie se moviera, y volvió al pueblo, a pedir instrucciones.

Del tiempo que transcurrió hasta su regreso sólo recuerdo el ladrido incesante del perro, el olor a muerto y la figura de la viuda hurgando con su palita entre los cadáveres, gritándonos que había que seguir, que todavía no había aparecido la Francesa. Cuando el comisario volvió caminaba erguido y solemne, como quien se apresta a dar órdenes. Se plantó delante de nosotros y nos mandó que enterrásemos de nuevo los cadáveres, tal como estaban. Todos volvimos a las palas, nadie se atrevió a decir nada. Mientras la tierra iba cubriendo los cuerpos yo me preguntaba si el muchacho no estaría también allí. El perro ladraba y saltaba enloquecido. Entonces vimos al comisario con la rodilla en tierra y el arma entre las manos. Disparó una sola vez. El perro cayó muerto. Dio luego dos pasos con el arma todavía en la mano y lo pateó hacia adelante, para que también lo enterrásemos.

Antes de volver nos ordenó que no hablásemos con nadie de aquello y anotó uno por uno los nombres de los que habíamos estado allí.

La Francesa regresó pocos días después: su padre se había recuperado por completo. Del muchacho, en el pueblo nunca hablamos. La carpa la robaron ni bien empezó la temporada.

EL HIJO (HORACIO QUIROGA)

Es un poderoso día de verano en Misiones, con todo el sol, el calor y la calma que puede deparar la estación. La naturaleza, plenamente abierta, se siente satisfecha de sí.

Como el sol, el calor y la calma ambiente, el padre abre también su corazón a la naturaleza.

-Ten cuidado, chiquito -dice a su hijo, abreviando en esa frase todas las observaciones del caso y que su hijo comprende perfectamente.

-Si, papá -responde la criatura mientras coge la escopeta y carga de cartuchos los bolsillos de su camisa, que cierra con cuidado.

-Vuelve a la hora de almorzar -observa aún el padre.

-Sí, papá -repite el chico.

Equilibra la escopeta en la mano, sonrío a su padre, lo besa en la cabeza y parte. Su padre lo sigue un rato con los ojos y vuelve a su quehacer de ese día, feliz con la alegría de su pequeño.

Sabe que su hijo es educado desde su más tierna infancia en el hábito y la precaución del peligro, puede manejar un fusil y cazar no importa qué. Aunque es muy alto para su edad, no tiene sino trece años. Y parecía tener menos, a juzgar por la pureza de sus ojos azules, frescos aún de sorpresa infantil. No necesita el padre levantar los ojos de su quehacer para seguir con la mente la marcha de su hijo.

Ha cruzado la picada roja y se encamina rectamente al monte a través del abra de espartillo.

Para cazar en el monte -caza de pelo- se requiere más paciencia de la que su cachorro puede rendir. Después de atravesar esa isla de monte, su hijo costeará la linde de cactus hasta el bañado, en procura de palomas, tucanes o tal cual casal de garzas, como las que su amigo Juan ha descubierto días anteriores. Sólo ahora, el padre esboza una sonrisa al recuerdo de la pasión cinegética de las dos criaturas. Cazan sólo a veces un yacútoro, un surucúa -menos aún- y regresan triunfales, Juan a su rancho con el fusil de nueve milímetros que él le ha regalado, y su hijo a la meseta con la gran escopeta Saint-Étienne, calibre 16, cuádruple cierre y pólvora blanca.

Él fue lo mismo. A los trece años hubiera dado la vida por poseer una escopeta. Su hijo, de aquella edad, la posee ahora y el padre sonríe...

No es fácil, sin embargo, para un padre viudo, sin otra fe ni esperanza que la vida de su hijo, educarlo como lo ha hecho él, libre en su corto radio de acción, seguro de sus pequeños pies y manos desde que tenía cuatro años, consciente de la inmensidad de ciertos peligros y de la escasez de sus propias fuerzas.

Ese padre ha debido luchar fuertemente contra lo que él considera su egoísmo. ¡Tan fácilmente una criatura calcula mal, sienta un pie en el vacío y se pierde un hijo!

El peligro subsiste siempre para el hombre en cualquier edad; pero su amenaza amengua si desde pequeño se acostumbra a no contar sino con sus propias fuerzas.

De este modo ha educado el padre a su hijo. Y para conseguirlo ha debido resistir no sólo a su corazón, sino a sus tormentos morales; porque ese padre, de estómago y vista débiles, sufre desde hace un tiempo de alucinaciones.

Ha visto, concretados en dolorosísima ilusión, recuerdos de una felicidad que no debía surgir más de la nada en que se reclusó. La imagen de su propio hijo no ha escapado a este tormento. Lo ha visto una vez rodar envuelto en sangre cuando el chico percutía en la morsa del taller una bala de parabellum, siendo así que lo que hacía era limar la hebilla de su cinturón de caza.

Horrible caso... Pero hoy, con el ardiente y vital día de verano, cuyo amor a su hijo parece haber heredado, el padre se siente feliz, tranquilo y seguro del porvenir.

En ese instante, no muy lejos, suena un estampido.

-La Saint-Étienne... -piensa el padre al reconocer la detonación. Dos palomas de menos en el monte...

Sin prestar más atención al nimio acontecimiento, el hombre se abstrae de nuevo en su tarea.

El sol, ya muy alto, continúa ascendiendo. Adónde quiera que se mire -piedras, tierra, árboles-, el aire enrarecido como en un horno, vibra con el calor. Un profundo zumbido que llena el ser entero e impregna el ámbito hasta donde la vista alcanza, concentra a esa hora toda la vida tropical.

El padre echa una ojeada a su muñeca: las doce. Y levanta los ojos al monte. Su hijo debía estar ya de vuelta. En la mutua confianza que depositan el uno en el otro -el padre de sienas plateadas y la criatura de trece años-, no se engañan jamás. Cuando su hijo responde: "Sí, papá", hará lo que dice. Dijo que volvería antes de las doce, y el padre ha sonreído al verlo partir. Y no ha vuelto.

El hombre torna a su quehacer, esforzándose en concentrar la atención en su tarea. ¿Es tan fácil, tan fácil perder la noción de la hora dentro del monte, y sentarse un rato en el suelo mientras se descansa inmóvil?

El tiempo ha pasado; son las doce y media. El padre sale de su taller, y al apoyar la mano en el banco de mecánica sube del fondo de su memoria el estallido de una bala de parabellum, e instantáneamente, por primera vez en las tres transcurridas, piensa que tras el estampido de la Saint-Étienne no ha oído nada más. No ha oído rodar el pedregullo bajo un paso conocido. Su hijo no ha vuelto y la naturaleza se halla detenida a la vera del bosque, esperándolo.

¡Oh! no son suficientes un carácter templado y una ciega confianza en la educación de un hijo para ahuyentar el espectro de la fatalidad que un padre de vista enferma ve alzarse desde la línea del monte. Distracción, olvido, demora fortuita: ninguno de estos nimios motivos que pueden retardar la llegada de su hijo halla cabida en aquel corazón.

Un tiro, un solo tiro ha sonado, y hace mucho. Tras él, el padre no ha oído un ruido, no ha visto un pájaro, no ha cruzado el abra una sola persona a anunciarle que al cruzar un alambrado, una gran desgracia...

La cabeza al aire y sin machete, el padre va. Corta el abra de espartillo, entra en el monte, costea la línea de cactus sin hallar el menor rastro de su hijo.

Pero la naturaleza prosigue detenida. Y cuando el padre ha recorrido las sendas de caza conocidas y ha explorado el bañado en vano, adquiere la seguridad de que cada paso que da en adelante lo lleva, fatal e inexorablemente, al cadáver de su hijo.

Ni un reproche que hacerse, es lamentable. Sólo la realidad fría, terrible y consumada: ha muerto su hijo al cruzar un... ¡Pero dónde, en qué parte! ¡Hay tantos alambrados allí, y es tan, tan sucio el monte! ¡Oh, muy sucio! Por poco que no se tenga cuidado al cruzar los hilos con la escopeta en la mano...

El padre sofoca un grito. Ha visto levantarse en el aire... ¡Oh, no es su hijo, no! Y vuelve a otro lado, y a otro y a otro...

Nada se ganaría con ver el color de su tez y la angustia de sus ojos. Ese hombre aún no ha llamado a su hijo. Aunque su corazón clama por él a gritos, su boca continúa muda. Sabe bien que el solo acto de pronunciar su nombre, de llamarlo en voz alta, será la confesión de su muerte.

-¡Chiquito! -se le escapa de pronto. Y si la voz de un hombre de carácter es capaz de llorar, tapémonos de misericordia los oídos ante la angustia que clama en aquella voz.

Nadie ni nada ha respondido. Por las picadas rojas de sol, envejecido en diez años, va el padre buscando a su hijo que acaba de morir.

-¡Hijito mío..! ¡Chiquito mío..! -clama en un diminutivo que se alza del fondo de sus entrañas.

Ya antes, en plena dicha y paz, ese padre ha sufrido la alucinación de su hijo rodando con la frente abierta por una bala al cromo níquel. Ahora, en cada rincón sombrío del bosque, ve centellos de alambre; y al pie de un poste, con la escopeta descargada al lado, ve a su...

-¡Chiquito...! ¡Mi hijo!

Las fuerzas que permiten entregar un pobre padre alucinado a la más atroz pesadilla tienen también un límite. Y el nuestro siente que las suyas se le escapan, cuando ve bruscamente desembocar de un pique lateral a su hijo.

A un chico de trece años bástale ver desde cincuenta metros la expresión de su padre sin machete dentro del monte para apresurar el paso con los ojos húmedos.

-Chiquito... -murmura el hombre. Y, exhausto, se deja caer sentado en la arena albeante, rodeando con los brazos las piernas de su hijo.

La criatura, así ceñida, queda de pie; y como comprende el dolor de su padre, le acaricia despacio la cabeza:

-Pobre papá...

En fin, el tiempo ha pasado. Ya van a ser las tres...

Juntos ahora, padre e hijo emprenden el regreso a la casa.

-¿Cómo no te fijaste en el sol para saber la hora...? -murmura aún el primero.

-Me fijé, papá... Pero cuando iba a volver vi las garzas de Juan y las seguí...

-¡Lo que me has hecho pasar, chiquito!

-Piapiá... -murmura también el chico. Después de un largo silencio:

-Y las garzas, ¿las mataste? -pregunta el padre.

-No.

Nimio detalle, después de todo. Bajo el cielo y el aire candentes, a la descubierta por el abra de espartillo, el hombre vuelve a casa con su hijo, sobre cuyos hombros, casi del alto de los suyos, lleva pasado su feliz brazo de padre. Regresa empapado de sudor, y aunque quebrantado de cuerpo y alma, sonrío de felicidad.

Sonríe de alucinada felicidad... Pues ese padre va solo.

A nadie ha encontrado, y su brazo se apoya en el vacío. Porque tras él, al pie de un poste y con las piernas en alto, enredadas en el alambre de púa, su hijo bienamado yace al sol, muerto desde las diez de la mañana.

FIN

EL GATO NEGRO (EDGAR ALLAN POE)

No espero ni pido que alguien crea en el extraño aunque simple relato que me dispongo a escribir. Loco estaría si lo esperara, cuando mis sentidos rechazan su propia evidencia. Pero no estoy loco y sé muy bien que esto no es un sueño. Mañana voy a morir y quisiera aliviar hoy mi alma. Mi propósito inmediato consiste en poner de manifiesto, simple, sucintamente y sin comentarios, una serie de episodios domésticos. Las consecuencias de esos episodios me han aterrorizado, me han torturado y, por fin, me han destruido. Pero no intentaré explicarlos. Si para mí han sido horribles, para otros resultarán menos espantosos que barrocos. Más adelante, tal vez, aparecerá alguien cuya inteligencia reduzca mis fantasmas a lugares comunes; una inteligencia más serena, más lógica y mucho menos excitable que la mía, capaz de ver en las circunstancias que temerosamente describiré, una vulgar sucesión de causas y efectos naturales.

Desde la infancia me destacué por la *docilidad* y bondad de mi carácter. La ternura que abrigaba mi corazón era tan grande que llegaba a convertirme en objeto de burla para mis compañeros. Me gustaban especialmente los animales, y mis padres me permitían tener una gran variedad. Pasaba a su lado la mayor parte del tiempo, y jamás me sentía más feliz que cuando les daba de comer y los acariciaba. Este rasgo de mi carácter creció conmigo y, cuando llegué a la virilidad, se convirtió en una de mis principales fuentes de placer. Aquellos que alguna vez han experimentado cariño hacia un perro fiel y *sagaz* no necesitan que me moleste en explicarles la naturaleza o la intensidad de la *retribución* que recibía. Hay algo en el generoso y *abnegado* amor de un animal que llega directamente al corazón de aquel que con frecuencia ha probado la falsa amistad y la frágil fidelidad del hombre.

Me casé joven y tuve la alegría de que mi esposa compartiera mis preferencias. Al observar mi gusto por los animales domésticos, no perdía oportunidad de procurarme los más agradables de entre ellos. Teníamos pájaros, peces de colores, un hermoso perro, conejos, un monito y un gato. Este último era un animal de notable tamaño y hermosura, completamente negro y de una sagacidad asombrosa. Al referirse a su inteligencia, mi mujer, que en el fondo era no poco supersticiosa, aludía con frecuencia a la antigua creencia popular de que todos los gatos negros

son brujas metamorfoseadas. No quiero decir que lo creyera seriamente, y sólo menciono la cosa porque acabo de recordarla.

Plutón -tal era el nombre del gato- se había convertido en mi favorito y mi camarada. Sólo yo le daba de comer y él me seguía por todas partes en casa. Me costaba mucho impedir que anduviera tras de mí en la calle.

Nuestra amistad duró así varios años, en el curso de los cuales (enrojeczo al confesarlo) mi temperamento y mi carácter se alteraron radicalmente por culpa del demonio. *Intemperancia*. Día a día me fui volviendo más melancólico, irritable e indiferente hacia los sentimientos ajenos. Llegué, incluso, a hablar descomedidamente a mi mujer y terminé por infligirle violencias personales. Mis favoritos, claro está, sintieron igualmente el cambio de mi carácter. No sólo los descuidaba, sino que llegué a hacerles daño. Hacia Plutón, sin embargo, conservé suficiente consideración como para *abstenerme* de maltratarlo, cosa que hacía con los conejos, el mono y hasta el perro cuando, por casualidad o movidos por el afecto, se cruzaban en mi camino. Mi enfermedad, empero, se agravaba -pues, ¿qué enfermedad es comparable al alcohol?-, y finalmente el mismo Plutón, que ya estaba viejo y, por tanto, algo enojadizo, empezó a sufrir las consecuencias de mi mal humor.

Una noche en que volvía a casa completamente embriagado, después de una de mis correrías por la ciudad, me pareció que el gato evitaba mi presencia. Lo alcé en brazos, pero, asustado por mi violencia, me mordió ligeramente en la mano. Al punto se apoderó de mí una furia demoníaca y ya no supe lo que hacía. Fue como si la raíz de mi alma se separara de golpe de mi cuerpo; una maldad más que diabólica, alimentada por la ginebra, estremeció cada fibra de mi ser. Sacando del bolsillo del chaleco un cortaplumas, lo abrí mientras sujetaba al pobre animal por el pescuezo y, deliberadamente, le hice saltar un ojo. Enrojeczo, me *abraso*, tiemblo mientras escribo tan condenable atrocidad.

Cuando la razón retornó con la mañana, cuando hube *disipado* en el sueño los vapores de la orgía nocturna, sentí que el horror se mezclaba con el remordimiento ante el crimen cometido; pero mi sentimiento era débil y ambiguo, no alcanzaba a interesar al alma. Una vez más me hundí en los excesos y muy pronto ahogué en vino los recuerdos de lo sucedido.

El gato, entretanto, mejoraba poco a poco. Cierto que la órbita donde faltaba el ojo presentaba un horrible aspecto, pero el animal no parecía sufrir ya. Se paseaba, como de costumbre, por la casa, aunque, como es de imaginar, huía aterrorizado al verme. Me quedaba aún bastante de mi antigua manera de ser para sentirme *agraviado* por la evidente antipatía de un animal que alguna vez me había querido tanto. Pero ese sentimiento no tardó en ceder paso a la irritación. Y entonces, para mi caída final e *irrevocable*, se presentó el espíritu de la *perversidad*. La filosofía no tiene en cuenta a este espíritu; y, sin embargo, tan seguro estoy de que mi alma existe como de que la perversidad es uno de los impulsos primordiales del corazón humano, una de las facultades primarias indivisibles, uno de esos sentimientos que dirigen el carácter del hombre. ¿Quién no se ha sorprendido a sí mismo cien veces en momentos en que cometía una acción tonta o malvada por la simple razón de que no debía cometerla? ¿No hay en nosotros una tendencia permanente, que enfrenta descaradamente al buen sentido, una tendencia a transgredir lo que constituye la

Ley por el solo hecho de serlo? Este espíritu de perversidad se presentó, como he dicho, en mi caída final. Y el *insondable* anhelo que tenía mi alma de vejarse a sí misma, de violentar su propia naturaleza, de hacer mal por el mal mismo, me incitó a continuar y, finalmente, a consumir el suplicio que había infligido a la inocente bestia. Una mañana, obrando a sangre fría, le pasé un lazo por el pescuezo y lo ahorqué en la rama de un árbol; lo ahorqué mientras las lágrimas *manaban* de mis ojos y el más amargo remordimiento me apretaba el corazón; lo

ahorqué porque recordaba que me había querido y porque estaba seguro de que no me había dado motivo para matarlo; lo ahorqué porque sabía que, al hacerlo, cometía un pecado, un pecado mortal que comprometería mi alma hasta llevarla -si ello fuera posible- más allá del alcance de la infinita misericordia del Dios más misericordioso y más terrible.

La noche de aquel mismo día en que cometí tan cruel acción me despertaron gritos de: "¡Incendio!" Las cortinas de mi cama eran una llama viva y toda la casa estaba ardiendo. Con gran dificultad pudimos escapar de la *conflagración* mi mujer, un sirviente y yo. Todo quedó destruido. Mis bienes terrenales se perdieron y desde ese momento tuve que resignarme a la desesperanza.

No *incurriré* en la debilidad de establecer una relación de causa y efecto entre el desastre y mi criminal acción. Pero estoy detallando una cadena de hechos y no quiero dejar ningún eslabón incompleto. Al día siguiente del incendio acudí a visitar las ruinas. Salvo una, las paredes se habían desplomado. La que quedaba en pie era un tabique divisorio de poco espesor, situado en el centro de la casa, y contra el cual se apoyaba antes la cabecera de mi lecho. El *enlucido* había quedado a salvo de la acción del fuego, cosa que atribuí a su reciente aplicación. Una densa muchedumbre habíase reunido frente a la pared y varias personas parecían examinar parte de la misma con gran atención y detalle. Las palabras "¡extraño!, ¡curioso!" y otras similares excitaron mi curiosidad. Al aproximarme vi que en la blanca superficie, grabada como un bajorrelieve, aparecía la imagen de un gigantesco gato. El contorno tenía una nitidez verdaderamente maravillosa. Había una soga alrededor del pescuezo del animal.

Al descubrir esta aparición -ya que no podía considerarla otra cosa- me sentí dominado por el asombro y el terror. Pero la reflexión vino luego en mi ayuda. Recordé que había ahorcado al gato en un jardín contiguo a la casa. Al producirse la alarma del incendio, la multitud había invadido inmediatamente el jardín: alguien debió de cortar la soga y tirar al gato en mi habitación por la ventana abierta. Sin duda, habían tratado de despertarme en esa forma. Probablemente la caída de las paredes comprimió a la víctima de mi crueldad contra el enlucido recién aplicado, cuya cal, junto con la acción de las llamas y el amoniaco del cadáver, produjo la imagen que acababa de ver.

Si bien en esta forma quedó satisfecha mi razón, ya que no mi conciencia, sobre el extraño episodio, lo ocurrido impresionó profundamente mi imaginación. Durante muchos meses no pude librarme del fantasma del gato, y en todo ese tiempo dominó mi espíritu un sentimiento informe que se parecía, sin serlo, al remordimiento. Llegué al punto de lamentar la pérdida del animal y buscar, en los viles *antros* que habitualmente frecuentaba, algún otro de la misma especie y apariencia que pudiera ocupar su lugar.

Una noche en que, borracho a medias, me hallaba en una taberna más que infame, reclamó mi atención algo negro posado sobre uno de los enormes toneles de ginebra que constituían el principal *moblaje* del lugar. Durante algunos minutos había estado mirando dicho tonel y me sorprendió no haber advertido antes la presencia de la mancha negra en lo alto. Me aproximé y la toqué con la mano. Era un gato negro muy grande, tan grande como Plutón y absolutamente igual

a éste, salvo un detalle. Plutón no tenía el menor pelo blanco en el cuerpo, mientras este gato mostraba una *vasta* aunque indefinida mancha blanca que le cubría casi todo el pecho.

Al sentirse acariciado se enderezó prontamente, ronroneando con fuerza, se frotó contra mi mano y pareció encantado de mis atenciones. Acababa, pues, de encontrar el animal que precisamente andaba buscando. De inmediato, propuse su compra al tabernero, pero me contestó que el animal no era suyo y que jamás lo había visto antes ni sabía nada de él.

Continué acariciando al gato y, cuando me disponía a volver a casa, el animal pareció dispuesto a acompañarme. Le permití que lo hiciera, deteniéndome una y otra vez para inclinarme y acariciarlo. Cuando estuvo en casa, se acostumbró a ella de inmediato y se convirtió en el gran favorito de mi mujer.

Por mi parte, pronto sentí nacer en mí una antipatía hacia aquel animal. Era exactamente lo contrario de lo que había anticipado, pero -sin que pueda decir cómo ni por qué- su marcado cariño por mí me disgustaba y me fatigaba. Gradualmente, el sentimiento de disgusto y fatiga creció hasta alcanzar la amargura del odio. Evitaba encontrarme con el animal; un resto de vergüenza y el recuerdo de mi crueldad de antaño me *vedaban* maltratarlo. Durante algunas semanas me abstuve de pegarle o de hacerlo víctima de cualquier violencia; pero gradualmente - muy gradualmente- llegué a mirarlo con inexpresable odio y a huir en silencio de su detestable presencia, como si fuera una emanación de la peste.

Lo que, sin duda, contribuyó a aumentar mi odio fue descubrir, a la mañana siguiente de haberlo traído a casa, que aquel gato, igual que Plutón, era tuerto. Esta circunstancia fue precisamente la que lo hizo más grato a mi mujer, quien, como ya dije, poseía en alto grado esos sentimientos humanitarios que alguna vez habían sido mi rasgo distintivo y la fuente de mis placeres más simples y más puros.

El cariño del gato por mí parecía aumentar en el mismo grado que mi *aversión*. Seguía mis pasos con una *pertinacia* que me costaría hacer entender al lector. Dondequiera que me sentara venía a ovillarse bajo mi silla o saltaba a mis rodillas, prodigándome sus odiosas caricias. Si echaba a caminar, se metía entre mis pies, amenazando con hacerme caer, o bien clavaba sus largas y afiladas uñas en mis ropas, para poder trepar hasta mi pecho. En esos momentos, aunque ansiaba aniquilarlo de un solo golpe, me sentía paralizado por el recuerdo de mi primer crimen, pero sobre todo -quiero confesarlo ahora mismo- por un espantoso temor al animal.

Aquel temor no era precisamente miedo de un mal físico y, sin embargo, me sería imposible definirlo de otra manera. Me siento casi avergonzado de reconocer, sí, aún en esta celda de criminales me siento casi avergonzado de reconocer que el terror, el espanto que aquel animal me inspiraba, era intensificado por una de las más insensatas *quimeras* que sería dado concebir. Más de una vez mi mujer me había llamado la atención sobre la forma de la mancha blanca de la cual ya he hablado, y que constituía la única diferencia entre el extraño animal y el que yo había matado. El lector recordará que esta mancha, aunque grande, me había parecido al principio de forma indefinida; pero gradualmente, de manera tan imperceptible que mi razón luchó durante largo tiempo por rechazarla como fantástica, la mancha fue asumiendo un contorno de rigurosa precisión. Representaba ahora algo que me estremezco al nombrar, y por ello odiaba, temía y hubiera querido librarme del monstruo si hubiese sido capaz de atreverme; representaba, digo, la

imagen de una cosa atroz, siniestra..., ¡la imagen del *patíbulo*! ¡Oh lúgubre y terrible máquina del horror y del crimen, de la agonía y de la muerte!

Me sentí entonces más miserable que todas las miserias humanas. ¡Pensar que una bestia, cuyo semejante había yo destruido *desdeñosamente*, una bestia era capaz de producir tan insoportable angustia en un hombre creado a imagen y semejanza de Dios! ¡Ay, ni de día ni de noche pude ya gozar de la bendición del reposo! De día, aquella criatura no me dejaba un instante solo; de noche, despertaba hora a hora de los más horrorosos sueños, para sentir el ardiente aliento de la cosa en mi rostro y su terrible peso -pesadilla encarnada de la que no me era posible desprenderme- apoyado eternamente sobre mi corazón.

Bajo el *agobio* de tormentos semejantes, sucumbió en mí lo poco que me quedaba de bueno. Sólo los malos pensamientos disfrutaban ya de mi intimidad; los más tenebrosos, los más perversos pensamientos. La melancolía habitual de mi humor creció hasta convertirse en aborrecimiento de todo lo que me rodeaba y de la entera humanidad; y mi pobre mujer, que de nada se quejaba, llegó a ser la habitual y paciente víctima de los repentinos y frecuentes arrebatos de ciega cólera a que me abandonaba.

Cierto día, para cumplir una tarea doméstica, me acompañó al sótano de la vieja casa donde nuestra pobreza nos obligaba a vivir. El gato me siguió mientras bajaba la empinada escalera y estuvo a punto de tirarme cabeza abajo, lo cual me *exasperó* hasta la locura. Alzando un hacha y olvidando en mi rabia los *pueriles* temores que hasta entonces habían detenido mi mano, descargué un golpe que hubiera matado instantáneamente al animal de haberlo alcanzado. Pero la mano de mi mujer detuvo su trayectoria. Entonces, llevado por su intervención a una rabia más que demoníaca, me *zafé* de su abrazo y le hundí el hacha en la cabeza. Sin un solo quejido, cayó muerta a mis pies.

Cumplido este espantoso asesinato, me entregué al punto y con toda sangre fría a la tarea de ocultar el cadáver. Sabía que era imposible sacarlo de casa, tanto de día como de noche, sin correr el riesgo de que algún vecino me observara. Diversos proyectos cruzaron mi mente. Por un momento pensé en descuartizar el cuerpo y quemar los pedazos. Luego se me ocurrió cavar una tumba en el piso del sótano. Pensé también si no convenía arrojar el cuerpo al pozo del patio o meterlo en un cajón, como si se tratara de una mercadería común, y llamar a un mozo de cordel para que lo retirara de casa. Pero, al fin, di con lo que me pareció el mejor expediente y decidí emparedar el cadáver en el sótano, tal como se dice que los monjes de la Edad Media emparedaban a sus víctimas.

El sótano se adaptaba bien a este propósito. Sus muros eran de material poco resistente y estaban recién revocados con un mortero ordinario, que la humedad de la atmósfera no había dejado endurecer. Además, en una de las paredes se veía la saliencia de una falsa chimenea, la cual había sido rellena y tratada de manera semejante al resto del sótano. Sin lugar a dudas, sería muy fácil sacar los ladrillos en esa parte, introducir el cadáver y tapar el agujero como antes, de manera que ninguna mirada pudiese descubrir algo sospechoso.

No me equivocaba en mis cálculos. Fácilmente saqué los ladrillos con ayuda de una palanca y, luego de colocar cuidadosamente el cuerpo contra la pared interna, lo mantuve en esa posición mientras aplicaba de nuevo la *mampostería* en su forma original. Después de procurarme argamasa, arena y cerda, preparé un enlucido que no se distinguía del anterior y revoqué cuidadosamente el nuevo enladrillado. Concluida la tarea, me sentí seguro de que todo estaba bien. La pared no mostraba la menor señal de haber sido tocada. Había barrido hasta el menor fragmento de material suelto. Miré en torno, triunfante, y me dije: "Aquí, por lo menos, no he trabajado en vano".

Mi paso siguiente consistió en buscar a la bestia causante de tanta desgracia, pues al final me había decidido a matarla. Si en aquel momento el gato hubiera surgido ante mí, su destino habría quedado sellado, pero, por lo visto, el astuto animal, alarmado por la violencia de mi primer acceso de cólera, se cuidaba de aparecer mientras no cambiara mi humor. Imposible describir o imaginar el profundo, el maravilloso alivio que la ausencia de la detestada criatura trajo a mi pecho. No se presentó aquella noche, y así, por primera vez desde su llegada a la casa, pude dormir profunda y tranquilamente; sí, pude dormir, aun con el peso del crimen sobre mi alma.

Pasaron el segundo y el tercer día y mi atormentador no volvía. Una vez más respiré como un hombre libre. ¡Aterrado, el monstruo había huido de casa para siempre! ¡Ya no volvería a contemplarlo! Gozaba de una suprema felicidad, y la culpa de mi negra acción me preocupaba muy poco. Se practicaron algunas averiguaciones, a las que no me costó mucho responder. Incluso hubo una *perquisición* en la casa; pero, naturalmente, no se descubrió nada. Mi tranquilidad futura me parecía asegurada.

Al cuarto día del asesinato, un grupo de policías se presentó inesperadamente y procedió a una nueva y rigurosa inspección. Convencido de que mi escondrijo era impenetrable, no sentí la más leve inquietud. Los oficiales me pidieron que los acompañara en su examen. No dejaron hueco ni rincón sin revisar. Al final, por tercera o cuarta vez, bajaron al sótano. Los seguí sin que me temblara un solo músculo. Mi corazón latía tranquilamente, como el de aquel que duerme en la inocencia. Me paseé de un lado al otro del sótano. Había cruzado los brazos sobre el pecho y andaba tranquilamente de aquí para allá. Los policías estaban completamente satisfechos y se disponían a marcharse. La alegría de mi corazón era demasiado grande para reprimirla. Ardía en deseos de decirles, por lo menos, una palabra como prueba de triunfo y confirmar doblemente mi inocencia.

-Caballeros -dije, por fin, cuando el grupo subía la escalera-, me alegro mucho de haber *disipado* sus sospechas. Les deseo felicidad y un poco más de cortesía. Dicho sea de paso, caballeros, esta casa está muy bien construida... (En mi frenético deseo de decir alguna cosa con naturalidad, casi no me daba cuenta de mis palabras). Repito que es una casa de excelente construcción. Estas paredes... ¿ya se marchan ustedes, caballeros?... tienen una gran solidez.

Y entonces, arrastrado por mis propias bravatas, golpeé fuertemente con el bastón que llevaba en la mano sobre la pared del enladrillado tras de la cual se hallaba el cadáver de la esposa de mi corazón.

¡Que Dios me proteja y me libre de las garras del archidemonio! Apenas había cesado el eco de mis golpes cuando una voz respondió desde dentro de la tumba. Un quejido, sordo y entrecortado al comienzo, semejante al sollozar de un niño, que luego creció rápidamente hasta convertirse en un largo, agudo y continuo alarido, anormal, como inhumano, un aullido, un clamor de lamentación, mitad de horror, mitad de triunfo, como sólo puede haber brotado en el infierno de la garganta de los condenados en su agonía y de los demonios *exultantes* en la condenación.

Hablar de lo que pensé en ese momento sería locura. Presa de vértigo, fui tambaleándome hasta la pared opuesta. Por un instante el grupo de hombres en la escalera quedó paralizado por el terror. Luego, una docena de robustos brazos atacaron la pared, que cayó de una pieza. El cadáver, ya muy corrompido y manchado de sangre coagulada, apareció de pie ante los ojos de los espectadores. Sobre su cabeza, con la roja boca abierta y el único ojo como de fuego, estaba agazapada la horrible bestia cuya astucia me había inducido al asesinato y cuya voz delatadora me entregaba al verdugo. ¡Había emparedado al monstruo en la tumba!

ALGUNOS TRABA LENGUAS Y POEMAS:

El caricaturista caricaturizó una caricatura muy caricaturizada de una cara caricaturesca.

Tres tristes tigres comen trigo en un trigal. Tanto trigo tragan que los tres tigres tragones con el trigo se atragantan.

Compadre, cómprame un coco. Compadre, coco no compro porque el que poco coco come, poco coco compra: Yo, como poco coco como, poco coco compro. Compadre, cómprame un coco.

¡Que no compro coco, ni como!

El dicho que a ti te han dicho que has dicho que he dicho yo, es mentira, no lo he dicho, pero aunque lo hubiera dicho, mi dicho está mejor dicho que el dicho que a ti te han dicho que has dicho que he dicho yo.

María Chucena techaba su choza. Un techador que por allí pasaba, le dijo: - María Chucena, ¿tú techas tu choza o techas la ajena? - Ni techo mi choza, ni techo la ajena. Yo techo la choza de María Chucena.

GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER- RIMAS: RIMA XXI

¿Qué es poesía?, dices, mientras clavas
en mi pupila tu pupila azul,
¡Qué es poesía! ¿Y tú me lo preguntas? Poesía... eres tú.

RIMA XXIII

[A ella. No sé...]

Por una mirada, un mundo; por una sonrisa, un cielo; por un beso...

¡Yo no sé qué te diera por un beso!

NO TE RINDAS- MARIO BENEDETTI

*No te rindas, aun estas a tiempo de alcanzar y comenzar de nuevo,
aceptar tus sombras, enterrar tus miedos, liberar el lastre, retomar el vuelo.*

*No te rindas que la vida es eso, continuar el viaje,
perseguir tus sueños, destrabar el tiempo,
correr los escombros y destapar el cielo.*

*No te rindas, por favor no cedas, aunque el frio queme,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se esconda y se calle el viento, aun hay fuego en tu alma,
aun hay vida en tus sueños,
porque la vida es tuya y tuyo tambien el deseo, porque lo has querido y porque te quiero.*

*Porque existe el vino y el amor, es cierto, porque no hay heridas que no cure el tiempo, abrir las
puertas quitar los cerrojos, abandonar las murallas que te protegieron.*

*Vivir la vida y aceptar el reto, recuperar la risa, ensayar el canto, bajar la guardia y extender las
manos, desplegar las alas e intentar de nuevo, celebrar la vida y retomar los cielos,*

*No te rindas por favor no cedas, aunque el frio queme,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se ponga y se calle el viento, aun hay fuego en tu alma,
aun hay vida en tus sueños, porque cada día es un comienzo,
porque esta es la hora y el mejor momento, porque no estás sola,
porque yo te quiero.*

Reglamento Orgánico Institucional (ROI) y Régimen Académico Institucional (RAI) para el Instituto de Educación Superior “René Favaloro”

Resistencia, **06 NOV 2019**

VISTO:

La Actuación Simple N° E29-2018-95194-A, la Resolución N° 1588/12 del Ministerio de Educación de la Nación, la Resolución N° 72/08 del Consejo Federal de Educación y sus respectivos Anexos I y II la Resolución N° 7623/14 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco; y

CONSIDERANDO:

Que los Institutos de Educación Superior de la provincia deben actualizar sus normativas en concordancia a las Resoluciones N° 1588/12 del Ministerio de Educación, y Resolución N° 72/08 del Consejo Federal de Educación y sus respectivos Anexos I y II;

Que la Resolución N° 72/08 del Consejo Federal de Educación determina lineamientos para la elaboración, modificación y actualización de los Reglamentos Provinciales: Régimen Académico Marco (RAM) y Reglamento Orgánico Marco (ROM);

Que la Resolución N° 7623/14 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco aprueba el ROM y RAM Jurisdiccional y establece que los Institutos de Educación Superior de la Provincia, deberán elaborar su propio Reglamento Orgánico Institucional (ROI) y el Régimen Académico Institucional (RAI) en el marco de esta norma;

Que en cumplimiento al considerando anterior, el Instituto de Educación Superior “René Favaloro” de la Localidad de Juan José Castelli, departamento General Güemes, presentó su Reglamento Orgánico Institucional y su Régimen Académico Institucional para su consideración y posterior aprobación;

Que la Dirección de Educación Superior toma intervención y sugiere al Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia la aprobación del Reglamento y el Régimen presentado por el Instituto citado;

Que corresponde el dictado de la presente;

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN, CULTURA CIENCIA Y TECNOLOGÍA

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°): APROBAR el Reglamento Orgánico Institucional – ROI – y el Régimen Académico Institucional -RAI- para el Instituto de Educación Superior “René Favaloro” de la localidad de Juan José Castelli, departamento General Güemes que obra como Anexos I y II de la presente.

ARTÍCULO 2°): REGISTRAR, comunicar y archivar.- RESOLUCIÓN N° **5736**

ANEXO I A LA RESOLUCIÓN N° **5736**

Reglamento Orgánico Institucional (R. O. I.) BASES y PRINCIPIOS: ídem Reglamento Orgánico Marco

1.-PRINCIPIOS ESTRUCTURALES:

1.1.-Identidad de la Educación Superior: ídem Reglamento Orgánico Marco

1.2.-Fines y Objetivos de la Educación Superior: ídem Reglamento Orgánico Marco: 1.3.-Principios Generales que Enmarcan y Orientan la Gestión Institucional: ídem

Reglamento Orgánico Marco

1.4.-Misión Sustantiva de los Institutos de Educación Superior: ídem Reglamento Orgánico Marco

2.-ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL:

- 2.1.-Del Funcionamiento de los Institutos de Educación Superior: ídem Reglamento Orgánico Marco
2.2.-De las Relaciones de Dependencia Administrativa: ídem Reglamento Orgánico Marco
2.3.-De la Planta Institucional:
La planta funcional del Institutos de Educación Superior “René Favalaro” está integrada por:
- Cargos de Responsabilidad en la Gestión Institucional: Rector, Vicerrector, Secretaría Administrativa.
 - Cargos de Responsabilidad en la Gestión Académico Pedagógica: Secretario Académico (ex Coordinador Pedagógico), Coordinadores de Carrera (ex Directores de Estudio).
 - Cargos de Responsabilidad en los Procesos de Apoyo: Jefe de Bedeles – Bedeles – Auxiliar de Laboratorio– Ayudante de Cátedra. Coordinador de Políticas Estudiantiles.
 - Órganos Colectivos de Conducción y/o Consulta: Consejo Directivo: Conformado con la participación de toda la comunidad educativa.
 - Órganos de Participación: Centro de Estudiantes, Asociación Cooperadoras.
- 2.4.-De la Estructura Orgánica: ídem Reglamento Orgánico Marco
2.5.-Del Rector/ Vicerrector de los Institutos de Educación Superior ídem Reglamento Orgánico Marco
2.6.-De la Secretaría Académica / Coordinación Pedagógica: ídem Reglamento Orgánico Marco
2.7.-De los Coordinadores de Carrera / Directores de Estudios: ídem Reglamento Orgánico Marco
2.8.-Del Equipo de Conducción: ídem Reglamento Orgánico Marco
2.9.-Del Secretario Administrativo: ídem Reglamento Orgánico Marco
2.10.-Del Jefe de Bedeles: ídem Reglamento Orgánico Marco
2.11.-Del los Profesores: ídem Reglamento Orgánico Marco
2.12.-De los Bedeles: ídem Reglamento Orgánico Marco
2.13.-Órgano Colegiado Institucional: Consejo Directivo: ídem Reglamento Orgánico Marco

3.-COMUNIDAD EDUCATIVA:

3.1.-De los Órganos de Participación:

En el Instituto de Educación Superior “René Favalaro” se propenderá a la mayor autonomía en base al respeto, la democratización, la representación de los diferentes actores que conforman la comunidad educativa.

Con ese objeto la Institución garantiza la participación en órgano colectivo de conducción y/o consulta y órganos de participación que se ajusten a las siguientes pautas:

- Estructura organizativa abierta y flexible
- Participación activa de los miembros de la comunidad de acuerdo a los lineamientos de la política educativa jurisdiccional y nacional.

CONSEJO DIRECTIVO: el Instituto cuenta con este órgano conformado y su reglamento se ajusta a la normativa vigente en la Jurisdicción.

ASOCIACIÓN COOPERADORA: se ajusta a la Reglamentación vigente en la Jurisdicción.

CENTRO DE ESTUDIANTE: Está conformado de acuerdo con lo establecido en la Ley 5135 de la Provincia del Chaco y se rige por el Estatuto del Centro de Estudiantes del IES “René Favalaro”, aprobado en Asamblea de Alumnos.

3.2.- Centros de recursos de Apoyo Técnico-Pedagógico.

3.2.1.-Del Coordinador Institucional de Políticas Estudiantiles: ídem Reglamento Orgánico Marco

3.2.2.-Especializaciones: ídem Reglamento Orgánico Marco

ANEXO II A LA RESOLUCIÓN N° 5736

Reglamento Académico Marco (R.A.I.)

1.-DEL INGRESO a los INSTITUTOS de EDUCACIÓN SUPERIOR:

1.1.-Período de Inscripción:

Se establece la primer y segunda semana de diciembre como período de pre inscripción para el ingreso del año posterior. Asimismo, la inscripción definitiva se realizará a posteriori aprobación del Curso Propedéutico

correspondiente al período lectivo en curso. Conforme al calendario escolar provincial.

1.2.-Requisitos de Inscripción:

Completar el legajo personal consistente en:

- Fotocopia Autenticada por Autoridad Competente del Certificado de estudios completos de nivel medio/ polimodal al momento de su inscripción.
- Fotocopia Autenticada del DNI
- Fotocopia Autenticada del Acta de Nacimiento.
- Certificado de salud
- Foto 4x4.
- Para el Profesorado de Educación Superior en Educación Física: serán obligatorios los exámenes médicos requeridos para su ingreso

1.3.-Aspirantes sin Título de Nivel Medio y Mayores de 25 años: ídem Régimen Académico Marco

1.4.-Aspirantes Extranjeros: ídem Régimen Académico Marco

1.5.-Inscripción en Categoría de Alumno Condicional: ídem Régimen Académico Marco

1.6.-Curso Propedéutico:

El alumno deberá asistir a un Taller de ingreso inicial, propedéutico o introductorio cuyos contenidos deben estar relacionados con la carrera por la cual ha optado el ingresante. Para el mismo cada Profesorado organizará el mismo, comenzando al inicio del período de clases de Educación Superior, con una duración de 2 semanas.

La estructura del curso propedéutico debe respetar lo establecido en este Régimen y la organización de cada institución.

El desarrollo del mismo tendrá la comprensión y la producción escrita como eje del desarrollo de los contenidos introductorios.

Los aspirantes estarán en condiciones de comenzar el cursado de las materias una vez que acrediten haber asistido en un 80% y realizado las actividades propuestas en un 100%, correspondientes a este Taller.

El taller será eliminatorio sólo en el caso en que los aspirantes no cumplan con los requisitos detallados anteriormente.

Para promover la permanencia y continuidad de las acciones iniciadas en el Taller, el proceso de acompañamiento de los alumnos ingresantes debe garantizarse, al menos durante el primer año de cursado.

Este acompañamiento será realizado a través de la figura del tutor. Podrán participar del mismo, alumnos regulares avanzados en su formación dentro de la institución. Tanto profesores como alumnos serán seleccionados según el/los criterio/s que establezca la institución.

2.- TRAYECTORIA FORMATIVA:

2.1.-Período Lectivo y Calendario Académico: ídem Régimen Académico Marco

2.2.-Inscripción al Cursado de las Unidades Curriculares: ídem Régimen Académico Marco

3.-PERMANENCIA Y PROMOCIÓN:

3.1.-Condición de Regularidad: ídem Régimen Académico Marco

3.2.-Vigencia de la Regularidad de las Unidades Curriculares: ídem Régimen Académico Marco

3.3.-Tipos de Unidades Curriculares: ídem Régimen Académico Marco

3.4.-Modalidades de Cursados de las Unidades Curriculares: ídem Régimen Académico Marco

3.5.-Se consideran unidades curriculares de cursado presencial obligatorio las que:

3.5.1.-pertenecen al campo de formación en la práctica profesional, para las carreras de formación docente.

3.5.2.-pertenecen al campo de las prácticas profesionalizantes de las Tecnicaturas. 3.5.3.-las unidades curriculares de formato taller.

3.6.-Sistema de Créditos:

En el I.E.S. "René Favaloro" el sistema de crédito será optativo, para el cursado de las unidades curriculares, según considere necesario el profesor a cargo, atendiendo a la flexibilización de los diseños curriculares según lo establecido en la Res. CFE N° 24/07.

Cada profesor interesado elaborará una propuesta formativa que enuncie la cantidad de créditos que se otorga de acuerdo a su modalidad y sistema de evaluación, con su debida fundamentación y propósitos perseguidos, considerando que debe tener pertinencia con el contenido académico de la unidad curricular, el plan de estudio de la carrera y con las necesidades/demandas, institucionales y comunitarias. Las propuestas formativas serán evaluadas por el equipo directivo en cada año lectivo y una vez aprobadas se podrán en vigencia.

3.7.-Correlatividades: ídem Régimen Académico Marco

4.-DE LOS REGÍMENES DE CURSADA.

4.1.-De la Modalidad Presencial:

a.1. Para que el alumno pueda regularizar una unidad curricular, el docente debe haber desarrollado como mínimo el 75% de los contenidos programados y el alumno haber asistido como mínimo el 70 % de las clases dadas.

a.2. Complimentar y aprobar el 100% de las instancias de evaluaciones integradoras escritas, orales o prácticas, o la combinación de ellas, que abarquen los contenidos básicos desarrollados en cada modalidad de tratamiento de la unidad curricular.

b.1. La cantidad de evaluaciones integradoras de cada Unidad Curricular en el IES “René Favaloro” se ajusta a los siguientes rangos:

- inferior o igual a 70 horas reloj.: mínimo 2 evaluaciones integradoras
- entre 71 y 100 horas reloj.: mínimo 3 evaluaciones integradoras
- superior o igual a 101 horas reloj.: mínimo 4 evaluaciones integradoras.

b.2. El alumno tendrá derecho a reelaborar la mitad (50%) de las producciones individuales y/o grupales como instancias de recuperación de las evaluaciones integradoras cuando no se alcancen los logros mínimos establecidos. El momento en el que se llevarán a cabo estas reelaboraciones será al finalizar las producciones parciales integradoras.

b.3. El alumno que quedara libre en la última evaluación y que no hubiera ocupado los recuperatorios, podrá acceder a un examen complementario que posibilite su readmisión en la condición de alumno presencial.

b.4. El alumno ausente a una evaluación integradora podrá justificar su inasistencia en los siguientes casos: internación, parto, duelo, paternidad, difícil tránsito de los caminos, corte de ruta y podrá ser evaluado en el momento fijado para las reelaboraciones. En caso de presentar 2(dos) justificativos a una evaluación parcial integradora, quedará a consideración del consejo directivo su condición de cursado.

c. Al cumplimentar los requisitos a) y b) el alumno REGULARIZA la unidad curricular y esta condición se mantiene durante 2(dos) años, a contar desde el momento de cierre de la unidad curricular por 7(siete) turnos.

ACREDITACIÓN: El alumno deberá aprobar, individual o grupalmente, ante una comisión evaluadora, una producción final e integradora que abarque los contenidos desarrollados en la unidad curricular con formato materia o seminario, en los tiempos fijados en el ítem c). La comisión evaluadora estará constituida por el profesor de la cátedra, como presidente, y otro profesor del Instituto

-Modalidad Presencial- Promocional:

a) Los criterios generales para acreditar los espacios en la modalidad presencial promocional son los siguientes:

- Respetar las correlatividades.-
- Deberá tener una asistencia mínima de 80%. -
- Poseer una cantidad superior o igual al 60% de clases dadas con respecto a clases posibles(planificado según días y horarios por ciclo lectivo)

a) Las clases dadas serán contabilizadas por la asistencia en hs cátedras del docente

b) Las clases posibles serán contabilizadas por todas las asistencias posibles menos los asuetos y/o feriados.

• La promocionalidad de los espacios tanto anuales como cuatrimestrales será decisión del Profesor a cargo de la Cátedra, la cual será comunicada a los alumnos al comienzo del cursado, registrada en el Diseño curricular y/o Programa de dicha unidad curricular y respetada hasta finalizar el cursado.

• La calificación obtenida deberá ser: 8 (ocho) 9 (nueve) 10 (diez).-

• Podrá presentar hasta 1(un) justificativo en el cursado y conservar la posibilidad de promocionalidad.

• De no cumplir con los requisitos mencionados, el alumno podrá acreditar el espacio en la condición de presencial, semipresencial o libre según su situación.-

4.2.- De la Modalidad Semi presencial:

El alumno deberá:

a) Cumplimentar y aprobar el 100% de instancias de evaluaciones integradoras escritas, orales o prácticas, o la combinación de ellas, que abarquen los contenidos básicos desarrollados en cada modalidad de tratamiento de la unidad curricular.

Estas evaluaciones podrán ser producciones de carácter individual y/o grupal. La institución deberá asegurar la existencia de una distribución equitativa de las modalidades de evaluación.

a.1. La cantidad de evaluaciones integradoras será determinada por cada Institución en su RAI en función de la carga horaria total, anual o cuatrimestral de cada unidad curricular y del formato establecido.

Estableciéndose como parámetros los siguientes rangos:

- inferior o igual a 70 horas reloj.: mínimo 2 evaluaciones integradoras
- entre 71 y 100 horas reloj.: mínimo 3 evaluaciones integradoras
- superior o igual a 101 horas reloj.: mínimo 4 evaluaciones integradoras.

a.2. El alumno tendrá derecho a reelaborar la mitad (50%) de las producciones individuales y/o grupales como instancias de recuperación de las evaluaciones integradoras cuando no se alcancen los logros mínimos establecidos. El momento en el que se llevarán a cabo estas reelaboraciones serán al finalizar las producciones parciales integradoras.

a.3. El alumno que quedará libre en la última evaluación y que no hubiera ocupado los recuperatorios, podrá acceder a un examen complementario que posibilite su readmisión en la condición de alumno semipresencial.

a.4. El alumno ausente a una evaluación integradora podrá justificar su inasistencia en los siguientes casos: internación, parto, duelo, paternidad, difícil tránsito de los caminos, corte de ruta y podrá ser evaluado en el momento fijado para las reelaboraciones.

b. Al cumplimentar lo establecido en el ítem a) el alumno **REGULARIZA** la unidad curricular como alumno semipresencial y esta condición se mantiene durante 2 (años), a contar desde el momento de cierre de la unidad curricular y siete (7) turnos.

b) **ACREDITACIÓN:** El alumno deberá aprobar una evaluación final, individual escrita y oral ante comisión evaluadora que abarque los contenidos desarrollados en el espacio curricular. Tanto la instancia escrita como la oral no serán eliminatorias individualmente.

La comisión evaluadora estará conformada por el profesor de la cátedra, como presidente, y otro profesor del Instituto. Podrá también ofrecer entrevistas, tutorías u otras modalidades de encuentros entre alumnos y docentes que faciliten el intercambio de acciones en función del logro de los objetivos propuestos

Cumplimentadas la totalidad de las condiciones señaladas, el alumno acreditará la unidad curricular.

4.3.- De la Modalidad Libre:

-Características y Requisitos: ídem Régimen Académico Marco

-Acreditación: El alumno deberá aprobar una evaluación final, individual, escrita y oral/práctica con ambas partes eliminatorias y que abarque los contenidos de la Unidad Curricular. La comisión evaluadora estará integrada por tres docentes como mínimo, el docente a cargo de la unidad curricular junto con otros docentes pertenecientes a la Institución, en número a determinar según características de la unidad curricular y criterios institucionales.

El Instituto ofrecerá entrevistas, tutorías u otras modalidades de encuentros entre alumnos y docentes que faciliten el intercambio de acciones en función del logro de los objetivos propuestos

5.-DE LA CALIFICACION DE LOS ALUMNOS: ídem Régimen Académico Marco

6.- EQUIVALENCIAS

Los alumnos provenientes de otras Instituciones de Educación Superior o Universidades, sean estas nacionales o provinciales, de gestión estatales o gestión privada, podrán solicitar equivalencias de todas las unidades

curriculares que consideren similares a las que ya tengan acreditadas, salvo aquellas que pertenecen al campo de la formación en la práctica profesional.

Podrán otorgarse dos tipos de equivalencias:

EQUIVALENCIA TOTAL: es el resultado de la acción administrativo-académica consistente en dar por aprobada una unidad curricular, luego de constatar que sus contenidos mínimos, que podría fluctuar entre 70 a 100% se asemejan a los de otra/s materia/s aprobadas en otro plan de estudios.

EQUIVALENCIA PARCIAL:

Es el resultado de la acción administrativo-académica que considera que las diferencias de contenido u orientación entre las unidades curriculares son significativas. Cada docente, determinará la metodología que implementará para que el alumno logre cumplir con los contenidos necesarios para acreditar la unidad curricular, a través de exámenes finales complementarios o trayectos de actualización de saberes que aseguren la complementariedad de los contenidos, dependiendo del formato del espacio curricular.

El alumno que solicite equivalencias, durante el mes de abril, puede cursar la Unidad Curricular cuya aprobación solicita, hasta tanto se le confirme fehacientemente el resultado de lo solicitado.

En caso de notificársele el otorgamiento de equivalencia parcial, podrá optar por continuar con el cursado de la unidad o realizar la complementariedad que establezca la Institución. Dejará plasmada dicha decisión en medio escrito que se archivará en su legajo.

6.1.-De las condiciones para solicitar equivalencias: ídem Régimen Académico Marco

6.2.-Del Procedimiento administrativo: ídem Régimen Académico Marco

6.3.-De las Funciones de los equipos docentes y directivos: ídem Régimen Académico Marco

6.4.-De las Calificaciones resultantes de las equivalencias: ídem Régimen Académico Marco.

7.- PASES: ídem Régimen Académico Marco y Normativa Complementaria Resolución N ° 2147/16 Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

8.- READMISIONES:

Los alumnos que soliciten readmisión, por perder la condición de alumno regular, podrán hacerlo todas las veces que deseen, siempre y cuando los planes de estudios vigentes lo permitan. La solicitud de readmisión será evaluada y aprobada por el Equipo Directivo.

La documentación requerida por el IES "René Favaloro" para solicitar la readmisión consta de:

- Nota de solicitud de Readmisión a la Rectoría o Equipo Directivo.
- Documentación respaldatoria de lo expresado en su pedido.

En caso de no coincidir los planes de estudios, se evaluará los programas de las unidades curriculares aprobadas con los programas del plan de estudio vigente. El tratamiento de evaluación de los programas serán idénticos al punto 6 de este documento (Equivalencias)

9. CARRERAS A TÉRMINO: ídem Régimen Académico Marco

10. EXÁMENES ESPECIALES:

Estarán en condiciones de inscribirse en mesas de exámenes especiales aquellos alumnos que acrediten tener aprobada Residencia Pedagógica y como máximo 2(dos) unidades curriculares del Plan de estudio sin acreditar.

Dicha inscripción se realizará a través de nota dirigida al rector y presentada en secretaría en el mes previo a las mesas de exámenes especiales.

Las mesas de exámenes especiales se realizarán en dos períodos anuales: entre los períodos de exámenes finales de Marzo y Agosto y entre los períodos de Agosto y Diciembre, siendo de un solo llamado en cada período.