

ESQUEMA CONCEPTUAL REFERENCIAL OPERATIVO PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE SUPERACIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN MUSICAL

OPERATIONAL REFERENCIAL CONCEPTUAL SCHEME OR THE DESIGN OF IMPROVEMENT PROGRAMS IN THE AREA OF MUSIC EDUCATION

Yosefint Díaz Cruz yosefint@uart.edu.cu Universidad de Artemisa, Cuba, Subdirectora

Docente

Diosvany Ortega González diosvanyortega@gmail.com Universidad de Artemisa, Cuba

Yaima Iser Crespo, iser@uart.edu.cu , Universidad de Artemisa, Cuba

Resumen

El presente trabajo forma parte de la investigación realizada para una tesis de maestría en el que se toma en consideración la necesidad de exponer el esquema conceptual referencial operativo (ECRO) que nos sirve de sustento para el diseño del curso de entrenamiento de postgrado dirigido al desarrollo de competencias profesionales como educadores musicales en maestros de la educación primaria. Este trabajo surge por la necesidad de intensificar el trabajo con la educación musical y la poca preparación que poseen los maestros primarios frente a los nuevos retos que demanda el III Perfeccionamiento de la educación en Cuba. Frente a lo expuesto se define como problema científico: ¿Cómo exponer el esquema conceptual referencial operativo (ECRO) que sustenta el desarrollo de las competencias musicales en los maestros primarios? Y se propone como objetivo: Exponer el esquema conceptual referencial operativo (ECRO) que sustenta el desarrollo de las competencias musicales en los maestros primarios.

Palabras clave: ECRO, superación profesional, educación musical

Abstract

The present work is part of the research carried out for a master's thesis in which the need to expose the operational referential conceptual scheme (ECRO) that serves as support for the design of the postgraduate training course aimed at development is taken into consideration. of professional competences as musical educators in teachers of primary education. This work arises from the need to intensify work with music education and the little preparation that primary teachers have in the face of the new challenges demanded by the III Improvement of education in Cuba. Faced with the above, it is defined as a scientific problem: How to expose the operational referential conceptual scheme (ECRO) that supports the development of musical competencies in primary teachers? And it is proposed as an objective: To expose the operational referential conceptual scheme (ECRO) that supports the development of musical competencies in primary teachers.

Key words: ECRO, professional improvement, music education

Introducción

Ante la finalidad de proponer un programa de superación que contribuya al desarrollo de competencias profesionales como educadores musicales en maestros de la educación primaria, es inicialmente necesario exponer el esquema conceptual referencial operativo (ECRO) que nos sirve de sustento y acompaña nuestra propuesta tanto en su formulación inicial como en los posibles ajustes que sean necesario realizarle durante el proceso investigativo.

Empleamos el concepto de ECRO en el sentido dado por Enrique Pichón-Rivière «como un conjunto organizado de conceptos generales, teóricos, referidos a un sector de lo real, a un determinado universo de discurso, que permiten una aproximación instrumental al objeto particular (concreto).» (Zito Lema, 1985)

Nuestro ECRO se sedimenta en la articulación de diversas teorías y presupuestos que nos resistimos a ver o entender aisladamente, por lo que sólo alcanzan sentido en su interrelación referencial operativa. Su centro y brújula es deudor de una tradición pedagógica dialéctica que, entre otros, encuentra muchos de sus principales postulados en Kant, Hegel, Marx, Kosik y Freire, impregnada por una ética sustentada en el pensamiento cristiano y la creencia en la capacidad del ser humano de liberarse a sí mismo y de liberar a otros¹. Con esto se articula nuestra concepción desarrolladora del aprendizaje humano que parte esencialmente de la teoría histórico-cultural de Vigotsky, y, además, la teoría de la investigación-acción-participativa.

Dicho así, estamos por un lado dejando posicionada nuestra postura político-metodológica, a la vez que nos distanciamos de prácticas históricas que se han planteado preguntas y respuestas similares pero diferentes a las que aquí intentamos dar cuerpo.

Nuestra concepción dialéctica de la pedagogía

Partimos de considerar que todas nuestras prácticas educativas están insertadas en el mundo y que el mundo constituye una totalidad. Totalidad en tanto todas las cosas y los fenómenos están interconectados en mayor o menor medida, y es imposible que cambie alguna de sus partes sin provocar algún grado de afectación en las restantes. A ese mundo total pertenecen el educador y los educandos, como también todas las relaciones que puedan establecer entre ellos y con el mundo. De aquí se deriva una serie de comprensiones estratégicas del fenómeno educativo.

En primer lugar, está el hecho de que si la educación promueve un desarrollo de los sujetos y no puede haber desarrollo sin cambio, este cambio que se produce en los sujetos, va a producir, en mayor o menor medida, cambios en el mundo de la misma forma que cualquier cambio en el mundo produce cambios en los sujetos. Esta manera dialéctica de comprender que el mundo es una totalidad rechaza la lógica positivista (que el conductismo lleva a sus últimas

¹ No puede entenderse la declaración de los principales referentes que aquí se hace desde un punto de vista reduccionista, ya que hay muchísimas ideas de otros autores que se integran a nuestro ECRO no son consideradas como presupuestos propiamente hablando.

consecuencias) de entender que en educación una determinada acción del educador va a producir un determinado resultado (reacción) en los educandos. La rechaza porque comprende que una serie de factores indeterminados, y a veces prácticamente impredecibles desde nuestras prácticas cotidianas, pueden intervenir, y de hecho intervienen, en un proceso que, por formar parte del mismo mundo, no es ni puede ser inequívocamente dialógico.

En segundo lugar, pero no menos decisivo, se encuentra el problema de la selección de los contenidos y la comprensión de la manera de desarrollar el proceso de aprendizajes como parte de los diseños curriculares, pues si el proceso educativo parte sólo del estudio de determinados fragmentos de esa totalidad, sin ser inicialmente comprendida como tal ni avanzar a su integración, no es el mundo real el que constituye el objeto del aprendizaje, sino una particular forma de apropiación de esa totalidad que ha hecho alguien —en el mejor de los casos el educador— por sus educandos.

Sus consecuencias pedagógicas y políticas se clarifican mejor cuando entendemos que el ser humano se apropia del mundo, es decir, lo produce, en el momento mismo que interactúa con él y lo crea, no sólo en el sentido de crear nuevas realidades físicas, sino en el sentido de crear nuevas subjetividades, nuevas relaciones de poder, y de crearse a sí mismo a partir de esa interacción y, sobre todo, de la forma en que se produce, ya que la apropiación del mundo no se da aisladamente, al margen de otros seres humanos, sino en interacción con los otros, una interacción que genera formas de apropiación y por tanto incide muy directamente en la forma en que el ser humano se apropia del mundo y se produce a sí mismo, con lo cual está también produciendo poderes compartidos.

Aquí radica una importante arista de nuestro ECRO, en la comprensión de la actividad humana como un proceso permanente de apropiación en la que el ser humano produce nuevas realidades y se produce a sí mismo como un proceso de construcción de poderes compartidos. Es capaz de crearse a sí mismo, pero en dependencia, además, de la forma en que lo hace. Esto quiere decir, primero, que el ser humano tiene la posibilidad de ser libre, de rebasar las situaciones límites que le impone su existencia, pero también que para lograr ser libre, el proceso educativo, la forma en que se produce, tiene que propiciar esa libertad. No puede entenderse la apropiación como una forma de imponerse como único modo legítimo, negando a los demás la capacidad de apropiarse —al menos en este sentido—, como lo ha hecho la escuela tradicional y lo sigue haciendo aun en nuestros días.

Nos encontramos aquí ante un aspecto de máxima importancia porque muchísimas veces este modo de apropiación dominador en el que al apropiarnos del mundo le negamos a los otros la posibilidad de apropiarse de su propio mundo, al menos en un sentido de producirlo libremente, ocurre no por la voluntad expresa de dominar, sino por la convicción de que la única forma de apropiación válida es la nuestra y que los otros no han alcanzado la madurez para lograrlo. Es lo que lleva a que nuestras prácticas educativas, aun cuando intentan ser liberadoras, muchas veces condenan a nuestros educandos a una reproducción de modos de ver el mundo tal y como ha sido producido por nuestra propia apropiación, con lo cual se les hace ajeno, distante, y se imposibilita su auténtica apropiación. Es lo que ocurre cuando el proceso educativo es

comprendido como una forma de suministrar respuestas en vez de preguntas, cuando el contenido se centra en los conocimientos por encima de hábitos, habilidades y normas de relación con el mundo, o cuando, por el contrario, se centra en competencias, pero estas son vistas como los estándares deseados (¿deseados por quién y para qué?) que deben lograrse, por poner solo dos aristas de cómo se evidencia.

Así comprendido, no solo se esclarece la necesidad de considerar el problema político en el acto educativo, sino la imposibilidad de hablar de pedagogía, de enfrentar cualquier proceso educativo, por sencillo que este sea, sin un posicionamiento político por parte del educador. «¿Pretendo permitir a los otros apropiarse del mundo o les voy a imponer mi propia apropiación a través del mundo tal y como lo he producido? » Ya en esta complejísima pregunta que por lo general no nos hacemos, pero que está presente al margen de que nos la hagamos o no, al margen incluso de que queramos o no hacérsela, radica la politicidad de la educación, y de ella se deriva todo lo demás.

Es decir, que las principales decisiones —decisiones metodológicas, pero también políticas en todos los casos— de nuestros actos educativos van a depender de la comprensión de los conceptos de totalidad, poder y apropiación aquí esbozados. Pero como es conocido que la apropiación del mundo como totalidad le es negada al ser humano, al menos en una primera instancia, es siempre necesaria su descomposición. Aquí se produce un rasgo esencial de la concepción pedagógica dialéctica con la que operamos, pues a diferencia de la lógica cartesiana, que recomendaba descomponer todo problema en tantas partes como fuera posible, desde la lógica dialéctica lo que buscamos es inicialmente comprender la realidad como una totalidad única e indivisible, para pasar después a su descomposición e interpretación crítica en categorías abstractas, es decir, desligadas de la totalidad, pero no como la forma de comprender, sino como un paso de la comprensión que requiere la posterior articulación de las categorías, la integración en una realidad concreta pensada, donde la concreción sería entonces las cosas vistas en su totalidad, para producir una nueva realidad, una realidad transformada que, como habíamos explicado anteriormente, nos transforma a nosotros mismos.

Esta concepción pedagógica dialéctica implica entonces que allí donde una serie de circunstancias a las que puede llamarse «el destino» atenta contra nuestra felicidad, el papel del ser humano ha de ser el de transformar ese destino, visto ahora como situación límite. No se trata incluso de pensar ingenuamente en que la felicidad estaría en el resultado de esa transformación, que por demás a veces escapa a las posibilidades del sujeto, a la existencia física de una generación incluso, sino en el mismo acto de transformación.

Recordemos a modo de ejemplo la fábula narrada por uno de los personajes de la película «Atrápame si puedes», que habla de un ratón que cae en un bote de nata y empieza a batir tan fuerte que la convierte en mantequilla. La verdadera felicidad no es el momento en que la mantequilla se solidifica y permite salir del bol, pues en ese momento concientizará el ratón otras posibles situaciones límites que estrecharían su felicidad, sino en el acto de patear fuertemente para sobrepasar una situación límite. La comprensión del acto de sobrepasar las situaciones límites y entender que en eso consiste parte esencial de la educación, constituye un elemento clave de nuestro ECRO.

Nuestra concepción del aprendizaje humano

Si seguimos el concepto de apropiación que hemos venido explicando, podemos entonces entender el aprendizaje humano como un proceso de apropiación de la naturaleza, pero sobre todo de la cultura. Los seres humanos nos convertimos en seres humanos precisamente a través de la apropiación de la cultura mediante procesos educativos, y esa apropiación es siempre una construcción a través de la cual se produce el conocimiento en la medida en que también se produce el ser humano a sí mismo y se producen relaciones de poder; es en mayor o menor medida una construcción de poderes compartidos. Este constituye una de las grandes construcciones que en aportaciones sucesivas ha hecho la concepción metodológica dialéctica desde Kant hasta nuestros días.

El proceso de apropiación, como hemos venido diciendo, nunca se da en la forma de aislamiento. Siempre se produce en el seno de interrelaciones humanas enmarcadas en un contexto sociohistórico particular. Es lo que está en el trasfondo de la conocida sentencia del capítulo 1 de la Pedagogía del oprimido: «Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los seres humanos se liberan a sí mismos en comunión». (Freire, 1970).

Todas estas ideas que articulan nuestro ECRO habían alcanzado ya su madurez en la obra de Vigotsky, cuando formula la ley genética general del desarrollo cultural y plantea que «cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces. Primero como algo social, después como algo psicológico, primero entre la gente como una categoría intersíquica, después dentro del niño como una categoría intrapsíquica». (Vigotsky, 1987, p. 167) Es decir, que el proceso de apropiación es entendido como un proceso de internalización de la cultura en dos momentos dialécticamente interrelacionados.

Y si el aprendizaje humano solo ocurre en la interacción social, la enseñanza tiene que concebirse de acuerdo con este principio. El mismo Vigotsky aporta entonces una categoría que posibilita ir concretando (en el sentido dialéctico) nuestro ECRO y las acciones educativas que de él se derivan en este proyecto. Nos revela la existencia de zonas de desarrollo próximo como una de las claves para organizar la labor de los educadores.

Una zona de desarrollo próximo es la distancia existente entre lo que alguien puede hacer por sí solo y aquello que puede llegar a hacer con la ayuda de otros. La labor del educador se estructura entonces a partir de la constante determinación de las zonas de desarrollo próximo de los sujetos con los que interviene en procesos de aprendizaje, trabajar o potenciar el trabajo en estas zonas para dar tirones al desarrollo de los individuos y grupos con los que trabaja, con lo que propicia paulatinamente que lo que hoy el educando solamente puede hacer con la cooperación de otros, mañana lo puede hacer solo e incluso cooperar con otros compañeros para, trabajando en sus zonas de desarrollo próximo, posibilitarles llegar a donde él ahora se encuentra. El mismo Vigotsky plantea que el educador «marcha delante del desarrollo y lo conduce» (Vigotsky, 1987, p. 118)

El rol del educador así entendido es el de desestabilizador; contrario a la creencia de que debe buscar y promover el equilibrio y el orden del estado de las cosas,

necesita constantemente sacar a sus educandos de la zona de confort que le propician las zonas del mundo de las que ya se han apropiado, para llevarlos por la inseguridad, los temores, pero también las esperanzas de una zona de desarrollo próximo. Desestabiliza o si no limita, aunque sea por ingenuidad, el desarrollo de sus educandos, puesto que el acto de aprender está en parte condicionado por la toma de conciencia del desequilibrio real o generado entre un estado posible deseado y uno real en el que se encuentra. Un proceso de desestabilización, de ruptura del acomodamiento con el estado actual de las cosas, porque si nos sentimos cómodos, seguros, con las cosas tal y como están, entonces poco o nada nos motiva, poco o nada nos impulsa a cambiarlas, a concientizar la necesidad de esforzarnos por alcanzar una meta.

Aquí vuelven a aparecer las preguntas de las relaciones de poder —¿deseado por quién y para qué; en favor de quienes y en contra de quienes?—, que de no ser adecuadamente formuladas y respondidas, pueden traicionarnos en nuestras prácticas; preguntas que nos hacen recordar los riesgos que constantemente corremos. Por eso nuestro ECRO no pierde de vista que la labor del educador no se desarrolla con personas abstractas, sino con personas que tienen historias de vida cargadas no solo de zonas de confort cognitivo que debemos pulverizar en un sentido positivo, sino de temores y esperanzas, de experiencias previas en procesos de aprendizaje, por poco estructuradas que estas sean. Personas cargadas de una emotividad que traen al momento histórico en que se produce el encuentro de aprendizajes, y que incluso en ese momento histórico interactúan no solo con nosotros como educadores, sino con otros seres humanos y una serie de condiciones ambientales. Por esto presta especial importancia a las emotividades que afloran en el proceso educativo y la predisposición para aprender de los participantes.

Desde aquí se ratifica la convicción de que el desarrollo del sujeto en la medida en que se produce a sí mismo tiene que conducir al dominio de la conducta propia como ejercicio de libre autodeterminación, pero también permite comprender que no es desde el conocimiento desde donde se logran promover los más duraderos cambios en el pensamiento y la conducta de los sujetos. Si así fuera, tuviéramos sólidas razones, por ejemplo, para creer que ningún médico fumaría. Imagine aquí el caso del grupo de médicos que practica la disección del cadáver de un fumador, comprueban que la causa de la muerte ha sido una deficiencia respiratoria provocada por la alta concentración de nicotina que claramente se observa en sus pulmones, salen posteriormente a un receso y encienden varios cigarrillos para comentar el caso que acaban de analizar. Evidentemente, no lo hacen por falta de conocimiento, más bien no es el conocimiento por sí mismo quien determina los cambios de la conducta, sino la combinación compleja, muchas veces indeterminada, de factores motivacionales, contextuales, entre otros, que intervienen en el proceso de aprendizaje.

El desarrollo de competencias profesionales como educadores musicales en maestros de Educación Primaria

Para desarrollar las competencias profesionales desde el enfoque personalógico de la escuela histórico-cultural, entendido este como modelo general que se implementa a través del modelo de un aprendizaje que promueve el desarrollo

humano (Vigotsky 1979; Castellanos et al. 2001), es necesario auxiliarse de un modelo específico para las competencias profesionales pedagógicas.

En este sentido se ha hecho una apropiación del modelo PCK de Schulman (1986, 1987), que rompe con las discrepancias sobre si lo más importante en la formación de un docente es el dominio del contenido de la materia a enseñar o de los aspectos pedagógicos para hacerlo. A tales efectos demuestra la existencia de tres dominios del conocimiento necesarios para la profesión docente que se dan dialécticamente relacionados: el conocimiento del contenido de la materia a enseñar, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento curricular.

Desde esta lógica, para la determinación y desarrollo de las competencias profesionales como educadores musicales de los maestros de primaria, es necesario comenzar por comprender cómo es concebida esta asignatura en Cuba, y seguidamente identificar algunos de los principales modelos de competencias profesionales que en este sentido han sido construidos internacionalmente.

Conclusiones

Nuestra tesis se desarrolla a partir de un esquema conceptual referencial operativo construido desde una concepción pedagógico dialéctica que contempla entre sus principales características: a) entender la educación como una concepción político-pedagógica de construcción colectiva del poder del sujeto en tanto ser individual y a la vez colectivo; b) concebir la actividad humana como un proceso permanente de apropiación en la que el ser humano produce nuevas realidades y se produce a sí mismo como un proceso de producción de poderes compartidos; c) entender que el desarrollo del sujeto, en la medida en que este se produce a sí mismo, tiene que conducir al dominio de la conducta propia como ejercicio de libre autodeterminación; d) que solo tiene sentido comprender la realidad para transformarla, y en última instancia sólo es posible comprenderla cuando se transforma; y e) concebir el funcionamiento del grupo y las dinámicas de lo grupal como espacio primordial del proceso educativo.

Bibliografía

Freire, P. (1970). *Pedagogía de oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

Marx, C. (1973). Tesis sobre Feuerbach. En C. Marx, & E. Federico, *Obras Escogidas en tres tomos* (Vol. I, págs. 7-10). Moscú: Progreso.

Marx, C. (1988). *El Capital*. México: Siglo XXI.

Morin, E. (2006). *El Método 6. Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya S.A.).

- Pichón- Rivière, E. (1991). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Romero, M. I., & Hernández, C. N. (2004). *Concepción y metodología de la educación popular: selección de lecturas*. (Vol. 1). La Habana: Editorial Caminos.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Zito Lema, V. (1985). *Conversaciones con Enrique Pichón Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.