

# Arte, Música, Educación e Interdisciplinariedad

Algunos resultados de una investigación  
en curso

**Prof. Dra. Ana Lucía Frega**

Doctora en Música, mención en educación  
Académica Nacional de Educación  
Universidad CAECE, Buenos Aires, R. Argentina  
[www.musicaclasicaargentina.com](http://www.musicaclasicaargentina.com)

## **Resumen**

En el marco de la reforma educativa en curso en la R. de Argentina, normada por la Ley 24.195 del año 1993, diversos son los aspectos de la puesta en práctica y en acción de las implicaciones de dicho documento que ameritan investigaciones que sustenten las validez y confiabilidad de las distintas instancias de la implementación, tanto del espíritu como del texto de la norma. Esta investigación, en curso de desarrollo en el ámbito de la Academia Nacional de Educación de ese país, busca definir semánticamente los términos utilizados en los documentos oficiales, por lo que aquí se reportan algunas conclusiones al respecto. Además, y dado que en las pautas de implementación del área de Artes se promueve el acceso didáctico interdisciplinar a estas temáticas, se aportan los interrogantes, las búsquedas de respuestas y algunas de las conclusiones alcanzadas hasta el momento de redactar este artículo, mayo 2003.

### **Abstract**

New standards for Art Education as the implementation of National Education Law from 1993, moved a bunch of people to start a piece of research due to the necessity to clarify both the taxonomies included in the different documents issued by the National authorities and the teaching approach suggested, mainly the so called "interdisciplinary" strategies. A partial report of this ongoing study, started in 2000, is reported here as to some of the results and conclusions reached by at the moment of its writing, May 2003.

## **Introducción**

En el marco de la reforma educativa en curso en la R. Argentina, normada por la Ley 24.195 del año 1993, diversos son los aspectos de la puesta en práctica y en acción de las implicaciones de dicho documento que ameritan investigaciones que sustenten las validez y confiabilidad de las distintas instancias de la implementación, tanto del espíritu como del texto de la norma.

A partir de la promulgación de la Ley Federal de Educación, numerosos documentos de apoyo han sido elaborados para facilitar su aplicación, hasta llegar a la Resolución 39/94 del Consejo Federal de Educación (CFE) que aprueba los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica (EGB).

Este texto establece los lineamientos a los cuales deberán ceñirse las instancias jurisdiccionales (ciudad autónoma de Buenos Aires y todas las provincias) para realizar sus Diseños Curriculares; las distintas instituciones educativas del sistema general de educación del país seguirán estos acuerdos para la subsiguiente elaboración de los respectivos Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que, a su vez, darán lugar a los proyectos de aula a desarrollar por cada docente.

Estos CBC para la EGB aparecen en organizados capítulos que abarcan los contenidos de aprendizaje (CA) a partir de su pertenencia a determinados campos científicos o culturales. Esos capítulos son: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Tecnología, Educación artística, Educación física y Formación ética y ciudadana.

Al reañojar el análisis de la fundamentación presentada para otorgar la denominación de **Area de Educación Artística** al agrupamiento de CBC de Música, Expresión Corporal, Teatro y Plástica, se dice que: “ pueden ser sólidamente fundamentados como área en el proceso educativo del niño y de la niña desde múltiples perspectivas: la psicológica, dados los procesos interactivos y afectivos que se movilizan al pintar, actuar, cantar y expresarse corporalmente; la psicomotriz, dado que se integran todas las dimensiones del sujeto en el acto de expresión; la sociológica por la interrelación de sujetos en pos de la realización de una producción común, considerando su significación como rito social; la antropológica, que implica las resonancias de la historia de la cultura del ser humano implícitas en todo hecho artístico; y por último, la cultura en tanto productos de la cultura humana, en particular de los grupos en los cuales está inserto el sujeto en su relación con la historia y con la identidad cultural de su comunidad.

En los CBC de la Educación Polimodal también se agrupan los contenidos de las distintas disciplinas del arte bajo el título de “Lenguajes artísticos y comunicación” .

### **Desarrollo inicial del tema**

Es indudable que estas definiciones han generado preguntas, dudas, inquietudes e iniciativas. No es sencillo resolver el tema de las posibles interacciones de esta “área”. Y no lo es ya que es indudable que las *diferencias epistemológicas* entre los distintos “lenguajes / medios” propios de cada una de las artes, surgen de inmediato. ¿Cabe identificar interacciones, cruces, encuentros entre ellos?

Si bien “el arte es el conjunto de fenómenos, productos, obras del hombre en las que la función estética se da prioritariamente”, en el contexto de la escolaridad general se producen diferentes interrogantes con respecto al agrupamiento de distintas disciplinas en un Área y sus posibilidades de interacción y posible globalización o apropiación holística, lo que genera la necesidad de desenvolver investigación específica.

Surgen aquí algunas PREGUNTAS para comenzar el análisis y la sistematización de ideas, lo que generó un diseño de investigación del que se presentan algunas conclusiones, además de operaciones, en este artículo.

### **Interrogante central**

Cada una de las artes incluidas en el Área de Educación Artística (Música, Plástica, Teatro, Expresión corporal) de los CBC de la EGB aprobados por el CF:

- ¿Es epistemológicamente independiente o no de las otras?
- ¿Poseen estructuras morfológicas semejantes o equivalentes o no?
- ¿Hay coincidencias procedimentales entre ellas?
- ¿Tienen analogías y diferencias en cuanto forma de conocimiento, representación simbólica y producción cultural?
- ¿Deberían por tanto ser abordadas desde la interdisciplinariedad y/ o integración y/ o interacción y/ o globalización y/ o multidisciplinariedad y/ o pluridisciplinariedad?
- Desde la didáctica, ¿se debe considerar a las Didácticas Especiales “como disciplinas autonomizadas o solo como desarrollos didácticos de las distintas disciplinas”?

Los interrogantes mencionados, entre otros, conducen a la **delimitación del presente problema:**

Al observar que no están identificadas y descritas en detalle las coincidencias enunciadas en los documentos oficiales entre los distintos lenguajes del arte, lo que deja sin respuesta los interrogantes más arriba expuestos, esta investigación procurará lograr las definiciones y delimitaciones pertinentes que den cuenta de lo citado y orienten la puesta en práctica didáctica de lo prescripto.

### **Primera etapa**

Esclarecer las terminologías en análisis se constituyó en una necesidad para la comprensión del objeto de estudio de la investiga-

ción que aquí se reporta, definiéndose como uno de sus aspectos fundamentales y que ha abarcado toda la primera parte de este estudio.

Para ello, se analizó la bibliografía de uso común en el país, referida a este vasto tema. Siguen algunos de los puntos relevados y comentados a manera de ejemplo de la metodología seguida al explorar la bibliografía listada al final.

1° Al realizar la investigación bibliográfica, fue necesario comenzar por encuadrar la estructura de los CBC como punto de partida de un curriculum que “considerando las relaciones entre contenidos, aparentemente no es agregado (pues no están aislados entre sí en una relación cerrada), sino integrado, (pues los contenidos se presentan en una relación abierta entre sí) ya que “la noción de integración aquí, se refiere mínimamente a la subordinación de materias previamente aisladas, a una idea que las relaciona, lo cual borra la delimitación entre las mismas” (Berenstein, 1985, pág. 2, 5).

A este criterio correspondería la organización estructural en el formato **AREA** encontrando que “son tipo de unidades cuyos contenidos desdibujan los límites disciplinarios aunque pueden guardar fuertes fronteras entre sí, en la totalidad del diseño. Las áreas suelen enfocarse como campos de conocimiento relativos a un cuerpo de disciplinas” (Davini, 1999, pág. 126).

La integración de disciplinas mediante áreas de conocimiento es una modalidad bastante divulgada y es también la que utiliza la ley española (LOGSE, 1992) para presentar los contenidos mínimos. “La vertebración se lleva a cabo agrupando aquellas disciplinas que mantienen similitudes importantes en contenidos, en estructuras conceptuales, procedimientos, metodologías de investigación etc. Es el caso de las áreas de educación primaria denominadas como “educación artística”, “conocimiento del medio natural, social y cultural” etc. “(Torres, 1998, pág. 206); éste sería el criterio utilizado por los documentos en observación.

2° Se buscó a continuación clarificar el sentido del concepto **disciplina**, encontrándose que, para que “un cuerpo de conocimientos pueda ser etiquetado como disciplina de manera legítima

ma, tiene que cumplir con una serie de requisitos. Sin embargo tampoco existe unanimidad en el momento de concretarlos.” (Torres, 1998, pág. 58).

Desde el punto de vista histórico, la tendencia a la diferenciación del conocimiento en una multiplicidad de disciplinas autónomas comenzó a principios del s. XIX, vinculado al proceso de transformación social que se dio en los países europeos más desarrollados: “Técnicas y saberes se fueron diferenciando progresivamente y, a su vez, los lenguajes que los caracterizaban se fueron especializando y circunscribiendo a ámbitos específicos. Surgió de ese modo el concepto **disciplina con un objeto de estudio, marcos conceptuales, métodos y procedimientos específicos**” (Torres, 1998, pág. 58).

Durante muchos años, las condiciones que un cuerpo de conocimientos debía reunir para ser considerado disciplina fueron dictadas desde el paradigma positivista, siendo un buen ejemplo la caracterización realizada por Boisot (1979, pág. 101), con condiciones tan rígidas y limitadas que corpus de conocimientos como las artes, la ética, la política, etc. quedaban fuera por no someterse a sus niveles de formalización.

Las mayores críticas a esta posición surgieron de la Escuela de Frankfurt y fueron plasmadas en obras de Horkheimer y Adorno, entre otras.

3° Otra concepción de disciplina, en un sentido más amplio es la que propone Wallerstein (1990, pág. 399) **“las disciplinas son agrupaciones intelectualmente coherentes de objetos de estudio distintos entre sí”**.

A su vez Toulmin (1977, pág. 383-384) enuncia las cinco características que debe reunir una disciplina para ser tal, entre las que se cita: “Sus actividades tienen que estar organizadas ALREDEDOR DE, y DIRIGIDAS HACIA un conjunto específico y realista de ideales colectivos acordados”. Diferencia también este autor entre “disciplinas compactas y disciplinas difusas”.

4° El Diccionario de las ciencias de la educación dice: **“Disciplina: rama del saber que abarca el conjunto de conocimientos de un ámbito específico, agrupados de modo sistemático”**

De cualquier manera, conviene no olvidar que la construcción y conformación de las disciplinas no ha sido fácil y que tampoco son *corpus* eternos e inmutables: son fruto del devenir histórico cultural, de los focos de estudio, de las nociones sobre psicología del aprendizaje.

5° Estudiando la relación **entre** las disciplinas, la aparición de la INTERDISCIPLINARIEDAD, vocablo sobre el cual aún hoy **no hay consenso de significado**, aparece ya en Platón cuando plantea la necesidad de una ciencia unificada; más tarde, el Trivium y el Cuatrivium serían pioneros de una enseñanza integrada que agrupa los ámbitos de conocimiento siguiendo ciertos principios epistemológicos de similariedad; por su parte, la escuela de Alejandría (neoplatónica) sería la institución más antigua que se comprometió con la unificación del conocimiento, que la época clásica griega denominó *paideia cíclica* y para los romanos fue la *doctrinarum orbe*.

Siguiendo a saltos por la historia, se encuentran, entre otros, Bacon con su utopía científica de la casa de Salomón en "New Atlantis"; la Pansophia o Pantaxia de Comenio; el "Diccionario razonado de las ciencias, las artes y los oficios" fruto del enciclopedismo (D'Alembert, 1984); el período industrial, que fijó nuevas cotas a cada disciplina; el positivismo y la paradoja de la dicotomía entre quienes están a favor de mayor especialización y quienes avalan propuestas de formación más generalizadora o integrada.

En el renacimiento de la interdisciplinariedad en materia de comprensión, de conocimiento y de educación en el s.xx, tuvieron un relevante papel concepciones teóricas tan decisivas como el marxismo, el estructuralismo (Piaget, 1979, pág. 155-156), la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1974, pág. 97) o el desconstruccionismo (Derrida, 1976, pág. 12), entre otras.

Pero apostar por propuestas interdisciplinares no fue algo que se circunscribió al orden estrictamente científico sino que se "observan cambios en las estructuras institucionales, nuevas relaciones de enseñanza, nuevos puntos de vista sobre la relación entre la Universidad (escuela) y la sociedad" (Berger, 1979, pág. 75).

En el momento de analizar relaciones entre disciplinas, se ven las variables intervinientes citadas por Torres Santotomé, (1998, pág.65-66), los criterios de Guy Berger ,(1979,pág. 28-29), los pasos de un proceso de intervención interdisciplinar de Klein, (1990,pág. 188-189), las modalidades de Scurati (1977,pág. 27-28) en su taxonomía de seis niveles, los tipos de Boisot,(1979,pág. 103-108) , la jerarquización de niveles de colaboración e integración que propone Piaget y que es el tomado por Cullen (s/ f pág. 39 y 40) y Bustos (2000,pág. 17); además, la clasificación de los niveles posibles de Eric Jantsh, presentada en un Seminario de la OCDE en 1979, una de las más comúnmente usadas en la R. Argentina, que reconoce como antecedente a la propuesta por Ryszard Wasniowsky (1971, Un. T. Wroclaw,Polonia), a su vez retomada por George Vaidenau, para un documento encargado por la UNESCO ( 1983, Symposium, Bucarest).

6° Al continuar el rastreo de los distintos términos, aparecen varias denominaciones que se definen a continuación:

–MULTIDISCIPLINARIEDAD, que indica que la comunicación entre las distintas disciplinas estaría reducida al mínimo. Significa solamente yuxtaposición de materias / disciplinas diferentes que son ofrecidas de manera simultánea con la intención de sacar a luz algunos de sus elementos comunes;

–PLURIDISCIPLINARIEDAD, es decir, yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas dentro de un mismo sector de conocimientos. Es una forma de cooperación e intercambio que se produce de igual a igual, pero no hay modificación de la base teórica, metodológica o problemática , se “unifica el conocimiento de diversas disciplinas , pero manteniendo lo que es más específico e idiosincrático de cada una”(Palmade, 1979, pág. 211).

–DISCIPLINARIEDAD CRUZADA que conlleva la noción de un acercamiento basado en una relación de fuerza , en la que una de las disciplinas va o puede dominar sobre las otras.

–En esta secuencia, aparece INTERDISCIPLINARIEDAD que implica una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general y exterior a cada especificidad, en el que cada una de las disciplinas en contacto son, a la vez, modificadas y pasan a



depender claramente unas de otras. Entre las distintas materias se dan intercambios mutuos y recíprocas integraciones.

–TRANSDISCIPLINARIEDAD es un nivel superior de organización donde desaparecen los límites entre las diversas disciplinas y se constituye un sistema total / totalizador que sobrepasa el límite de las relaciones e interacciones que previamente las separaban.

Hasta aquí se han expuesto algunos comentarios a manera de conclusiones, con búsqueda de precisiones, lo que ha permitido constatar que la voz “**interdisciplina**” es una complejidad semántica que necesita y requiere reflexión, antes de ser concretada en hacer didácticos.

## Segunda etapa

Se incluyen a continuación algunas de las reflexiones que los hallazgos someramente referidos más arriba ha ido generando. Se vuelca aquí también el análisis de la naturaleza más o menos “disciplinar” de los contenidos propuestos en los CBC en estudio.

- Se ha hecho evidente que las materias Música, Plástica, Teatro y Expresión Corporal en sí mismas, así como el lugar que ocupan en el diseño curricular en el ámbito de la institución escolar, no se dan como disciplinas estricto sensu sino como “recortes disciplinares” (Boggino, 1997, pág. 46-47);

- Debería enfocarse tanto el abordaje “didáctico interdisciplinar” (como lo denomina Bustos) como las “estrategias interdisciplinarias de trabajo” (posición de Boggino) que permitan establecer relaciones e integraciones entre las materias que definirían el área prescripta;

- Una estrategia de enseñanza que adoptara estas perspectivas podría otorgar al alumnado más posibilidades para realizar operaciones de transferencia de contenidos y procedimientos entre las distintas artes, pero necesitará seguramente un estudio serio y una planificación acotada *para evitar el riesgo de que el alumnado entre en contacto con conocimientos de síntesis presentados y exigidos de manera mecánica y rutinaria, cayendo en una verbalización o actividad estériles por no comprendidas.*

• Pensar el contenido es pensar “dentro” de la disciplina (o recorte disciplinar), pero las demandas sociales y culturales, el avance científico y tecnológico y los niveles de estructuración de los sujetos que aprenden exigen un pasaje hacia la complejidad de los entrecruzamientos, para posibilitar que los niños (y los jóvenes) relacionen e integren el material que se ofrece como objeto de conocimiento puesto al alcance de sus esquemas y estructuras cognoscitivas, conocimientos previos y sistemas de creencias, así como que les permitan expresarse cumpliendo con los requisitos de “comunicatividad, actividad y especificidad” en la expresión, propios de las artes y las ciencias.

Si bien todos los interrogantes más arriba formulados no han sido estudiados con los mismos niveles de profundidad, ya que el presente informe se refiere a los hallazgos de las etapas aquí informadas, se considera valioso reportar algunas propuestas concretas referidas a la concreción didáctica, en la enseñanza de la *música*, de estos esclarecimientos conceptuales.

Se espera generar en el lector de distintas latitudes de nuestro continente la posibilidad de generar sus propias aplicaciones enmarcadas en las necesidades locales y las propias características culturales.

Esto constituiría un enriquecimiento de un sector de la didáctica contemporánea de la música que no tiene suficientes aportes a partir de investigaciones sistemáticas.

### **Algunos ejemplos prácticos**

En esta investigación, tal como se indica en el recorte de la situación problemática, se buscó el logro de posiciones conceptualmente claras, que pudieran ser sostén y generar aportes para la implementación didáctica de las prescripciones de los documentos oficiales, tal como se ha enunciado.

Siguen algunas de las posibles propuestas al respecto.

1. Si de **temas** se tratara, un enfoque multidisciplinar significa ubicar en tiempo y espacio escolar datos de diversos origen pero unidos por algún hecho. Significa alguna forma de síntesis,

aunque en un nivel muy elemental. Por ejemplo : el carnavalito (danza folclórica que se estudia en expresión corporal, danza y música en los CBC en análisis) en su zona de pertenencia (geografía) como consecuencia de influencias mestizantes (historia). Es evidente que no existen demasiadas construcciones de relación de causa-efecto o de relacionamiento cultural en el dato en sí, por lo que no debería ser ése el enfoque de esta interrelación disciplinar.

Está claro que esta idea, como las que siguen, puede extrapolarse a contenidos propios de las distintas tradiciones folklóricas de los distintos países de Latinoamérica.

2. La utilización de un mecanismo “conocedor” o propio del acceso epistémico a algo como, por ejemplo, prestar atención a la identificación de instrumentos musicales por su timbre sonoro específico, se constituye en un ejercicio perceptivo con atención concentrada en “rasgos” del estímulo que—además de proveer el reconocimiento y la identificación del instrumento— colabora a desarrollar una “habilidad” emparentada con la identificación de los fonemas que constituyen las palabras. Si esa identificación se relaciona con el aprendizaje de la escritura, estamos delante de una aprendizaje que tributa “interdisciplinariamente” ya que el sujeto utiliza la conducta adquirida en más de un entorno o recorte disciplinar.

3. La capacidad para comparar objetos por su forma significa la identificación de atributos, la constitución de categorías a partir de los diversos agrupamientos de los mismos; aplicar estas conductas a conjuntos diversos de objetos de distinta naturaleza, pertenecientes a campos de conocimiento diferenciados, utilizando abordajes sensoriales distintos y verbalizando las distintas situaciones en sus características propias, comunes y diferentes, se constituye en un “conjunto de procedimientos” definidores de una “competencia”. En definitiva, son estos aprendizajes los que persigue la educación general y que los documentos de las diversas reformas que están desarrollándose en nuestro país y en otros de nuestra región están recogiendo como metas deseables.

## **Algunas observaciones finales**

El arte es un campo fértil para el desenvolvimiento de muchas competencias. Las diferencias epistémicas que diferencian los distintos lenguajes del arte, incluso desde lo sensorial, son enriquecimientos recíprocos posibles siempre que se constituyan desde los procesos y técnicas diferentes que justifican sus respectivas existencias individuales.

Se hace evidente, a partir de esta idea, que no se deberían abordar intentos de interdisciplinariedad pura sin que se constituya –con acciones de progresiva complejización– la unidad de criterio, de enfoque y de técnicas entre los docentes de diversas especialidades, que apunte concertadamente a las instancias didácticas complejas que llamamos “interdisciplinares”.

Por ello, es oportuno enfatizar que elegir un foco de interés, recortar contenidos y planificar en paralelo, también un válido ejercicio, tampoco alcanza a merecer la calificación de “interdisciplinar”, aunque se trate de un hacer didáctico útil en ciertas circunstancias o a lo largo de determinados procesos de enseñanza-aprendizaje. A veces es, para estos propósitos, más adecuado encuadrar un proyecto como codisciplinar, que es el conjunto de las concepciones que permiten unificar el conocimiento de diferentes disciplinas, pero manteniendo lo específico y lo que es más idiosincrático de cada una.

Para concluir, es interesante que el campo de las enseñanzas artísticas, en nuestro caso la música, permita el diseño de experiencias de aprendizaje que tributen horizontal y transversalmente a otros campos disciplinares. En definitiva, que hagan más plenamente significativo e integrado el aprendizaje logrado por los alumnos.

Pero, tal como va señalando el desbroce conceptual que se está desarrollando a lo largo de esta investigación todavía en curso, estos procesos ni son simples ni se solucionan con cambios de denominaciones en las planificaciones: hacer una planificación que promueva el aprendizaje significativo a partir de experiencias interdisciplinares exige tiempo, revisión de contenidos tanto conceptuales como procedimentales, articulación en las actividades, evaluación descriptiva y funcional.

Es un cambio en profundidad que, sin duda, es valioso ir explorando, siempre que se parta de una noción aclarada con respecto a los propósitos plausibles y verdaderos –por certeros y ajustados– que sustenten este posicionamiento.

No cabe duda de que este tipo de abordaje crítico de las enseñanzas musicales puede aplicarse al campo específico de la formación artístico musical. Aquí, la sectorización que – por tradición de enfoque didáctico– caracteriza a algunas de las instancias educativas tradicionales de nuestra parte del mundo, debería ser totalmente “repensado” en función de los esclarecimientos hasta aquí alcanzados.

## Bibliografía

### Específica de la definición del problema y de la primera etapa

- Mondani, A.M. *Las Artes en la reforma educativa argentina, una investigación en curso*; Boletín del CIEM (Centro de Investigación en educación musical), diciembre 2001, Año 8, N° 24, pág. 35 a 42, Buenos Aires.
- “Ley Federal de Educación de la Nación “ N°24.195 / 93, Boletín Oficial del Honorable Congreso de la Nación de la República. Argentina del 5-5-93
- Consejo Federal de Cultura y Educación, Bs. As. 29-11-1994, en *CBC para EGB*, pág. 19. M de C y E de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación. R. Argentina
- *CBC para EGB*, ídem 3, Introducción, pág. 23
- *CBC para EGB*, ídem 3, Cap. Educación Artística, Introducción, pág. 259

- *CBC para la Educación Polimodal*, M de C y Ed. de la Nación, C. F de Cultura y Educación, 1997, R. Argentina, lenguajes artísticos y comunicacionales, Bloque 2, pág. 189,190 y 191
- Mukarovsky, J. “Escritos de estética y semiótica del arte”, Barcelona, Gilli, 1997, en *Fuentes para la transformación curricular*, M de C y Ed. de la Nación, R. Argentina 1996, pág. 82
- Davini, C. “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales”, en AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs.As. Paidós, 1997

### **Específica desde la segunda etapa hasta el final**

- Berger, J (1979) *Opiniones y realidades en Apostel et alter Interdisciplinariedad .Problemas de la enseñanza y la investigación*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. 1ra reimpresión. México
- Bernstein, B. (1985) *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*, en *Revista colombiana de educación*. 1er semestre 1985.
- Bertalanffy, L (1974) *Robots, hombres y mentes*. Guadarrama. 2da Ed. Madrid
- Boisot, M (1979) “Disciplina e interdisciplinariedad”, en L. Apostel et. al., *Interdisciplinariedad Asociación Nac. de Universidades e Institutos de Enseñanza*. México.
- Boggino, N. (1997) *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, R. Argentina
- Bustos, M A. (2000) *El abordaje interdisciplinario de la enseñanza de los contenidos procedimentales en el Nivel Inicial y la Educación General Básica Ciclo I, de las disciplinas: Música, Matemática, Plástica y*

*Ciencias Naturales. Un estudio desde la Música.* Informe final de la beca otorgada por la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe- Rubro Música- Categoría "B", setiembre del año 2000. Mimeo.

- Cillen, C. (1998). *Problemas teóricos y metodológicos en la Interdisciplina.* Apuntes del curso de Posgrado dictado en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario Capítulo Primero, Punto 2: La Interdisciplinariedad. Mimeo.
- D' Alembert, J. (1984) *Discurso preliminar de la enciclopedia*, Sarpe. Madrid
- Davini, M.C (1999) *Curriculum* Editorial Universidad Nacional de Quilmes. Argentina
- Derrida, J. (1976) *Posiciones* Editorial Pretextos, Valencia, España
- Frega, A. L. (2000) *La formación artística, una encrucijada pedagógica.* En : Boletín de la Academia Nacional de Educación. Buenos Aires N° 42
- Frega, A.L (1997) "Creatividad e improvisación", en: *Revista Eufonía. Didáctica de la Música N°8.* Editorial Graò, España.
- Frega, A.L. (1996) "Música y movimiento", en: *Revista Eufonía. Didáctica de la Música N°3.* Ed. Graò, España.
- Heckhausen, H. (1970) *Discipline et interdisciplinarité.* OCDE-CERI. París
- Jantsch, E (1979) *Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación* L. Apostel et al., *Interdisciplinariedad* Asociación Nac. de Universidades e Institutos de Enseñanza. México.

- Kemps, A (1993) *Aproximación a la Investigación en Educación Musical*. Ed. ISME, Número cinco. Comisión de Investigaciones Traducción al castellano: Ana Lucía Frega y Dina Poch de Grätzer. Editorial Collegium Musicum. Buenos Aires
- Klein, J. (1990) *Interdisciplinarity : History, Theory and Practice*, Wayne State University Press. Detroit, USA
- Madsen, C. et al. (2000) *Enseñanza y disciplina*. Traducción al castellano: Dina Grätzer. Colección "Temas de Educación" Editorial Marymar/ Universidad Nacional de General San Martín
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996) C.B.C: para la Educación General Básica. Argentina
- Palmade, G. (1979) *Interdisciplinarietà e ideología*, Narcea, Madrid, España
- Sautu, R.(2000) *Los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa*. En Boletín de la Academia Nacional de Investigación. Buenos Aires. N° 42
- Scurati y Damiano (1977) *Interdisciplinarietà y didáctica* Adara A Coruña. España
- Taba, H (1974) *Elaboración del Curriculum* Ed. Troquel. Buenos Aires, Argentina. Cap. XXI y XXII.
- Torres, J. (1994) *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado* Ed. Morata. Madrid, España
- Toulmin, S (1977) *La comprensión humana. Vol. 1. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Editorial Alianza, Madrid, España
- Wallerstein, I (1990) "Análisis de los sistemas mundiales", en A. Goddes et al. *La teoría social hoy*, Editorial Alianza, Madrid, España



1) “¿Por qué ciertos niños sobresalen y otros abandonan el aprendizaje del piano? Características de los niños, sus maestros, y familias.” Esta sería mi presentación más importante e idelamente duraría 90 minutos. Su tiene que ser un poco corta, pues que así sea. También la puedo presentar en dos sesiones cortas. Ya verán que les es más conveniente.

(2) “La personalidad, aspiraciones, intereses, y características familiares de los niños que estudian y no estudian piano.” Esta presentación es fácil de adaptar a cualquier duración. Ya me dirán si quieren que la haga, y en ese caso, de cuanto tiempo dispondría.

También puedo organizar un taller con participación de la audiencia sobre la observación sistemática de la enseñanza. En el taller los participantes aprenderían a usar formularios y software para el estudio de comportamientos específicos de los maestros y estudiantes. Durante este taller también presentaría resultados de investigaciones que han usado estas técnicas conel propósito de identificar las características de la enseñanza efectiva y ejemplar.

(a) Ponencia (45 minutos) “La investigación en educación musical en perspectiva” aquí quiero plantear un ENFOQUE CRÍTICO del tema, identificar para el asistente las líneas y los hallazgos FUERTES y “proponer” temas y líneas de acción útiles para nuestra región.

(b) Taller ( dos encuentros, cada uno de 1 y media hora, si les parece) “ Investigación aplicada : ¿ qué, cómo ?” en este trabajo ( ojalá que fuera la misma gente en ambos, pero lo dejo a criterio de Ustedes ) escucharé “problemas”(qué), discutiremos antecedentes y posible encuadres teóricos y definiremos cómo investigarlos (cómo)