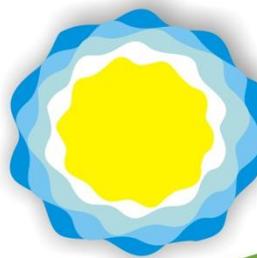


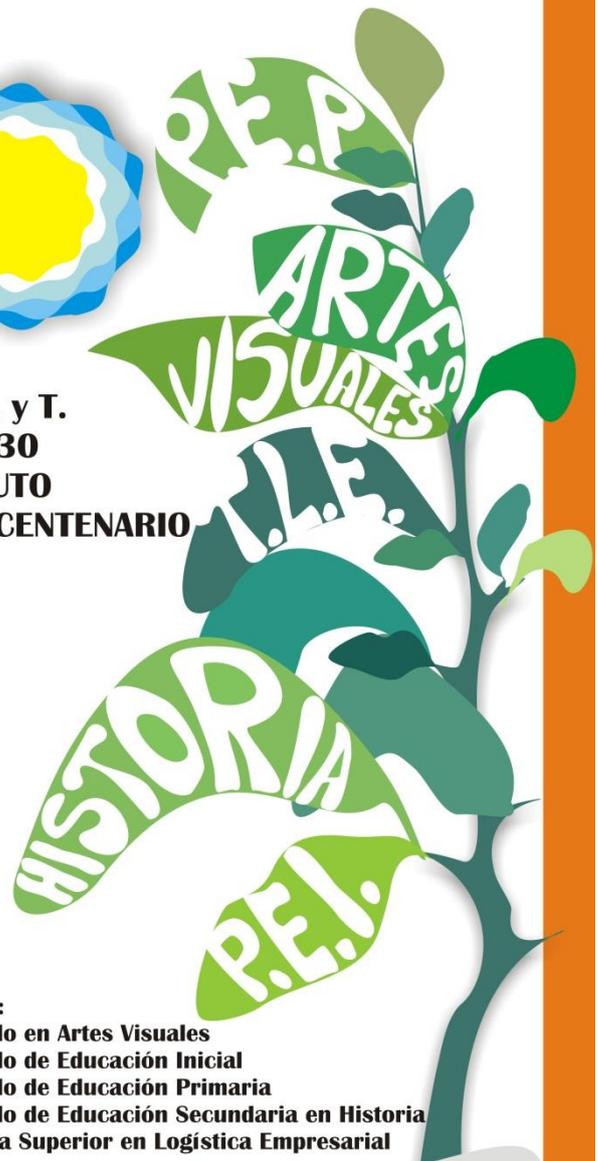
PROFESORADO DE

ARTES VISUALES

Ambientación 2017



I.S.F.D. y T.
n° 9-030
INSTITUTO
DEL BICENTENARIO



CARRERAS:

Profesorado en Artes Visuales
Profesorado de Educación Inicial
Profesorado de Educación Primaria
Profesorado de Educación Secundaria en Historia
Técnicatura Superior en Logística Empresarial

Informaciones y contactos:

En el establecimiento a partir de las 19 hs

Teléfono: 4394200 - (0261) 156416975

Dirección: "Esc. Champeau" Pedro Benegas y Manuel García, B° Trapiche G. C.
"Esc. Roque Sanz Peña" Bravo y Ganer, B° Trapiche G. Cruz

Autoridades y personal del Instituto

Consejo Directivo

Presidente: Lic. Prof. Ana María Zicato

Claustro Docentes Titulares

Prof. Adriana Inés Videla

Prof. Guarnieri, Mario Gustavo

Prof. Roberto Macho

Prof. Kemec, Silvia Adriana

Prof. Utrero María Florencia

Téc. Pelegrina, Eduardo

Prof. Berns, Cristian

Claustro Docente Suplente

Prof. Simón, Gabriel Fernando

Sra. Sanz, Julieta Karina

Claustro No Docente Titular

Sr. Cortez Alberto

Claustro No Docente Suplente

Sra. Gladys Mazzeo

Claustro Alumnos Titulares

Sr. Falco, Matías

Sr. Luengo, Leonardo

Sra. Henríquez Specoña, Luciana Inés

Claustro Alumnos Suplentes

Sr. Andrada, Leonardo

Sr. Arce, Enzo Santiago

Sra. Mendez, Silvina

Claustro Alumno Egresado Titular

Sr. Daniel Barboza

Claustro Alumno Suplente

Sr. Ariel Sevilla

Rectorado

Rectora: Lic. Prof. Ana María Zicato

Vicerrectora: Prof. Adriana Inés Videla

Secretario Académico: Prof. Guarnieri, Mario Gustavo

Consejo Académico

Presidente: Prof. Guarnieri, Mario Gustavo

Consejeros Docentes

Prof. Elgueta, Víctor Martín

Prof. Garro, Luis Eduardo

Prof. Kemec, Silvia Adriana

Prof. Marconi, Evangelina

Prof. Mori Sandra Elena

Prof. Schaab, Laura Leonor

Prof. Stoller Adriana

Prof. Villedary, Haroldo Armando

Departamento Políticas Estudiantiles

Lic. Prof. Utrero María Florencia

Dr. Ragazzone Gastón

Jefaturas

Extensión: Prof. Kemec, Silvia Adriana

Formación Inicial: Prof. Schaab, Laura Leonor

Formación Técnica: Prof. Garro, Luis

Investigación: Prof. Elgueta, Víctor Martín

*Bedeles Sede Champeau: Sr. Rosello, José
Fabián*

Bedeles Sede Roque: Sr. Pelegrina, Eduardo

Secretaría Administrativa

*Secretaria administrativa: Tec. Utrero, Mariana
Hilda*

Auxiliar Administrativa: Sra. Del Canto Andrea

*Auxiliar Administrativa: Sra. Pérez Eliana
Verónica*

Coordinadores de Carrera

*Profesorado de Artes Visuales: Prof. Mori
Sandra Elena*

*Profesorado de Educación Inicial: Prof. Stoller
Adriana*

*Profesorado de Educación Primaria: Villedary
Haroldo Armando*

*Profesorado de Educación Secundaria en
Lengua y Literatura: Videla, Adriana
(Responsable).*

*Profesorado de Educación Secundaria en
Historia: Prof. Marconi, Evangelina*

*Tecnicatura Superior en Logística Empresarial:
Garro Luis*

Bedeles

Profesorado de Artes Visuales: Zuffia Patricia

*Profesorado de Educación Inicial: Segura Gisel
Lourdes*

*Profesorado de Educación Primaria: Montero
Cristian*

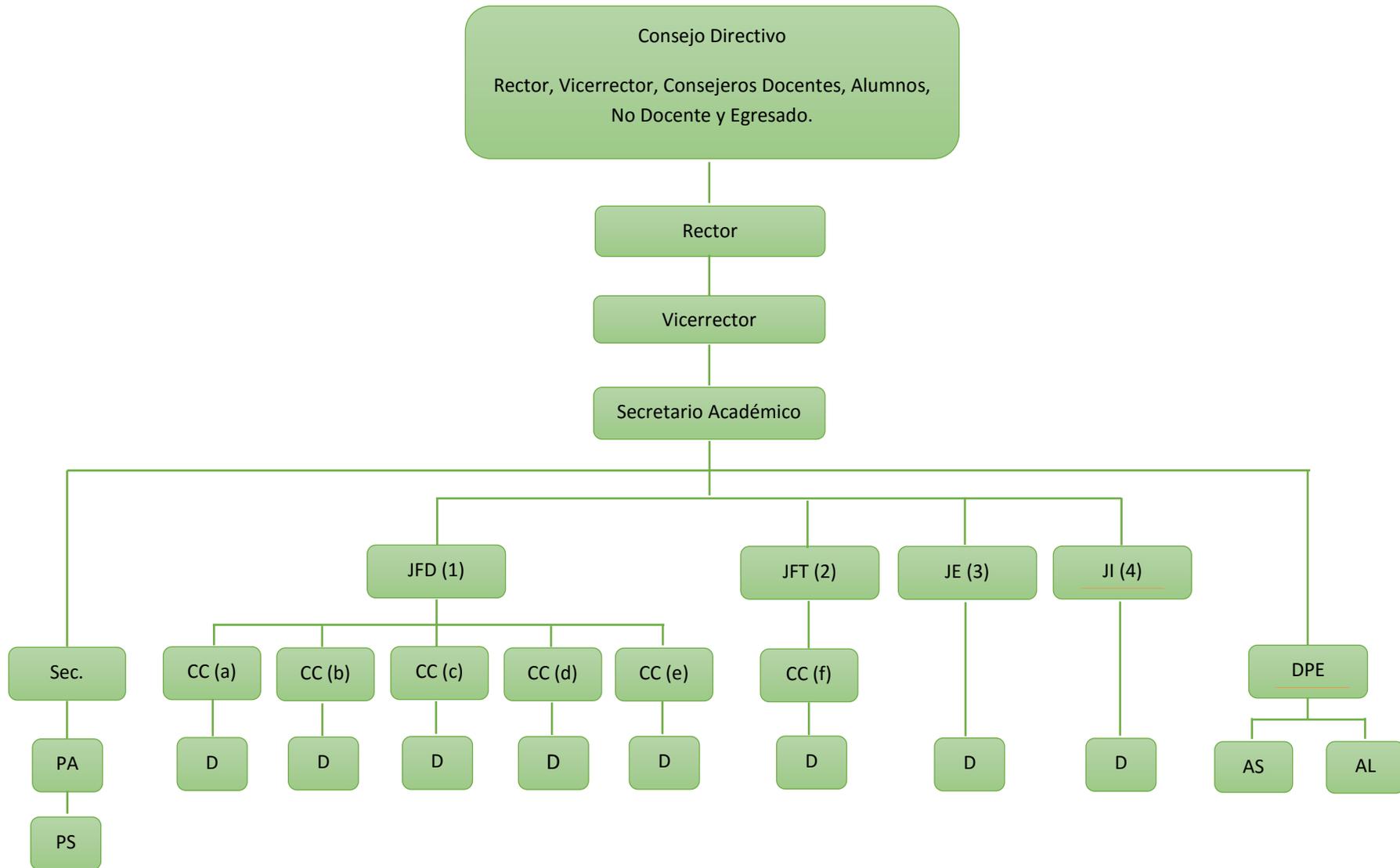
*Profesorado de Educación Secundaria en
Lengua y Literatura: Fucci Eugenia María*

*Profesorado de Educación Secundaria en
Historia: Sanz Julieta Karina*

*Tecnicatura Superior en Logística Empresarial:
Pussetto German Nicolás*

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA N° 9-030 "DEL BICENTENARIO"

Organigrama



Referencias por nivel jerárquico:

- (1) Jefatura de Formación Docente
- (2) Jefatura de Formación Técnica
- (3) Jefatura de Extensión
- (4) Jefatura de Investigación

- (a) Coordinador de Carrera – Profesorado de Educación Inicial
- (b) Coordinador de Carrera – Profesorado de educación Secundaria en Historia
- (c) Coordinador de Carrera – Profesorado de Educación Primaria
- (d) Coordinador de Carrera – Profesorado de Artes Visuales
- (e) Coordinador de Carrera – Profesorado en Lengua y Literatura
- (f) Coordinador de Carrera – Tecnicatura Superior en Logística Empresarial

Sec: Secretaría

PA: Personal Administrativo

PS: Personal de Servicios

DPE: Departamento de Políticas Estudiantiles

AS: Asesoramiento Social

AL: Asesoramiento Legal

D: Docentes



"... Siempre, ante la imagen, estamos ante el tiempo. Como el pobre ignorante del relato de Kafka, estamos ante la imagen como *Ante la Ley*: como ante el marco de una puerta abierta. Ella no nos oculta nada, bastaría con entrar, su luz casi nos ciega, nos controla. Su misma apertura –y no menciono al guardia– nos detiene: mirarla es deseirla, es esperar, es estar ante el tiempo. Pero ¿qué clase de tiempo? ¿de qué plasticidades y de qué fracturas, de qué ritmos y de qué golpes de tiempo puede tratarse en esta apertura de la imagen?..."

(Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes.
George Didi-Huberman. Apertura)

¡Bienvenidos!

Los invitamos a entrar, a abrir la puerta, a descubrir, a sentir lo que el arte y su historia nos ofrece.

Vamos a transitar los nuevos caminos en el campo del Arte, la Cultura y la Educación.

Es hora de descubrir el universo de las formas visuales, del pensamiento EN y SOBRE las Artes Visuales y la Educación.

Mendoza, 2017

ORGANIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR POR AÑO Y POR CAMPO DE FORMACION

PROFESORADO EN ARTES VISUALES. ESTRUCTURA CURRICULAR

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
Cuatrimestre 1	Cuatrimestre 2	Cuatrimestre 1	Cuatrimestre 2	Cuatrimestre 1	Cuatrimestre 2	Cuatrimestre 1	Cuatrimestre 2
Dibujo I(4)		Dibujo II(4)		Dibujo III(5)		Dibujo IV(4)	
Bdimensión I(4)		Bidimensión II(4)		Producción Artística I: Escultura, Grabado, Pintura o Cerámica(4)		Producción Artística II: Escultura, Grabado, Pintura o Cerámica(5)	
Tridimensión I(4)		TridimensiónII(4)		Historia de las Artes Visuales II(3)		Historia de las Artes Visuales III(3)	
Fundamentos Visuales I(3)		Fundamentos Visuales II(3)		Didáctica de las Artes Visuales II(3)		Lenguajes Artísticos (3)	Producción Artística Contemporánea(3)
UDI – CFE(4))		Historia de la Artes Visuales I(3)		Fundamentos Visuales III(3)	Comunicación Visual(4)	Teoría del Arte(4)	UDI – CFE(4)
Historia Universal del Arte y la Cultura	Promoción de la Salud	Didáctica de la Artes Visuales I(4)		UDI-CFE(3)	UDI-CFE(4)	Didáctica de las Artes Visuales III(3)	UDI - CFG (4)
Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad(3)	Tecnologías de la Comunicación y la Información(3)	Psicología Educacional(5)	Sujetos de la Educación I(5)	Sujetos de la Educación II	Sociología de la educación	Práctica Profesional Docente IV(12)	
				U.D.I. - C.F.E.	Arte y Nuevas Tecnologías		
Pedagogía(5)	Didáctica General(5)	Historia y Política de la Educación Argentina(4)	Instituciones Educativas(4)	UDI – CFG(3)	Sociología de la Educación(4)		
Práctica Profesional Docente I(4)		Práctica Profesional Docente II(4)		Práctica Profesional Docente III(4)			
ELECTIVAS		ELECTIVAS		ELECTIVAS		ELECTIVAS	

http://www.profesoradodearte.edu.ar/material_profesores/RESOLUCION_ARTES_VISUALES.pdf

PROFESORADO EN ARTES VISUALES

HORARIOS DE CURSADO

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
19:00 a 19:40					
19:40 a 20:20					
20:20 a 20:30	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
20:30 a 21:10					
21:10 a 21:50					
21:50 a 22:00	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
22:00 a 22:40					
22:40 a 23:20					
23:20 a 24:00					
HORARIOS - ACTIVIDADES ESPECIALES					

REGIMEN DE PROMOCIONALIDAD:

Unidades Curriculares de Aprobación Obligatoria según acuerdo del Consejo Académico.

UNIDADES CURRICULARES DE ACREDITACION Y APROBACION OBLIGATORIAS dentro del ciclo lectivo que corresponde:

Para poder cursar SEGUNDO AÑO el/la alumna/o deberá haber aprobado:

De PRIMER AÑO:

 Un Taller (Dibujo I o Bidimension I o Tridimensión I)

 Una Pedagógica (Pedagogía o Didáctica General)

 Promoción de la Salud

 Tecnologías de la Información y la Comunicación

Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad

+++++

+++++ Para poder cursar TERCER AÑO

El/la alumno/a deberá haber aprobado:

De PRIMER AÑO: TODOS LAS UNIDADES CURRICULARES

De SEGUNDO AÑO: HABER APROBADO LAS SIGUIENTES UNIDADES CURRICULARES.

 Un taller de segundo año (Bidimension II o Tridimensión II o Dibujo II)

 Una Pedagógica de segundo año(Didáctica de las Artes Visuales I o Instituciones Educativas o Sujetos de la Educación I)

 Fundamentos Visuales II

 Historia de las Artes Visuales I

Psicología Educativa o Historia Política y Social de la Ed. Argentina)

Se especifica que para cursar cada Unidad Curricular de TERCER AÑO, los alumnos deben haber aprobado todas las Unidades Curriculares de primer año; y regularizado las Unidades Curriculares de segundo año correlativas con la Unidad Curricular de tercer año que aspira cursar según Res.

0652, pag. 202 y 203.

+++++

Para poder cursar CUARTO AÑO

El/la alumno/a deberá haber aprobado:

De PRIMER AÑO: TODAS LAS UNIDADES CURRICULARES

De SEGUNDO AÑO: TODAS LAS UNIDADES CURRICULARES

De tercer año haber acreditado:

✚ Didáctica de las Artes Visuales II

✚ Sujetos de la Educación II

✚ Dibujo III

Para cursar la Práctica y Residencia deberá tener:

✚ Regularizadas las totalidad de las unidades curriculares de 3° correlativas con las de 4to año

Para cursar las siguientes Unidades Curriculares	Debe haber regularizado
Producción artística II Dibujo IV Historia de las Artes Visuales III	Producción artística I Dibujo III Historia de las Artes Visuales II

CRONOGRAMA 2017

MES	DÍA	ACTIVIDADES
Febrero	13 14 14 al 17 14, 15 y 16 14 al 24 20 al 24	Presentación del personal directivo, administrativo y maestranza Presentación del personal docente Reuniones de personal docente, administrativo, etc. Inscripciones para el primer llamado TURNO FEBRERO/MARZO Realización con articulación de programas 2017 MESAS PRIMER LLAMADO
Marzo	1 al 17 1, 2 y 3 6 al 10 15 al 17 20	Ambientación Inscripciones para el segundo llamado TURNO FEBRERO/MARZO MESAS SEGUNDO LLAMADO INSCRIPCIÓN ANUAL DE 2ª A 4ª AÑOS INICIO DE CLASES DEL PRIMER CUATRIMESTRE
Mayo	15 22, 23 y 24	Inscripciones mesas extraordinarias de Mayo MESAS EXTRAORDINARIAS DE MAYO (con suspensión de clases)
Junio	23	

	26, 27 y 28	FINALIZACIÓN DE CLASES DEL PRIMER CUATRIMESTRE. Entrega de procesos y regularidad Inscripciones para el primer llamado TURNO JULIO/AGOSTO
Julio	3 al 7 26, 27 y 28 31 8 al 24	MESAS PRIMER LLAMADO Inscripciones para el segundo llamado TURNO JULIO/AGOSTO MESAS SEGUNDO LLAMADO RECESO ESCOLAR
Agosto	1 al 4 7	MESAS SEGUNDO LLAMADO INICIO DE CLASES DEL SEGUNDO CUATRIMESTRE
Septiembre	1 al 6 18, 19 y 20	Presentación de la nota para las MESAS EXTRAORDINARIAS DE SEPTIEMBRE MESAS EXTRAORDINARIAS DE SEPTIEMBRE (con suspensión de clases)
Noviembre	10 15,16 y 17 20 al 24 27, 28 y 29 A confirmar	FINALIZACIÓN DE CLASES DEL SEGUNDO CUATRIMESTRE. Entrega de procesos y regularidad Inscripciones para el primer llamado TURNO NOVIEMBRE/DICIEMBRE MESAS PRIMER LLAMADO Inscripciones para el segundo llamado TURNO Acto de colación
Diciembre	1 al 7 1 al 15 22	MESAS SEGUNDO LLAMADO Confirmación de Inscripciones cohorte 2018 primer año CIERRE DEL AÑO



HÁBITOS DE ESTUDIO

Hasta hace algún tiempo, Tomás, un alumno universitario, dedicaba gran parte de su tiempo al estudio, pero aprendía muy poco. Sus notas eran regulares. Tomás estaba muy desesperado.

Un sábado en la mañana se encontró con Matías, uno de sus compañeros, que siempre se sacaba muy buenas notas. En ese momento, Matías partía de excursión, aprovechando el fin de semana.

- ¡Quién como vos que puede irse de paseo!- exclamó Tomás-. Lo que es yo, tengo que quedarme a estudiar todos los días. ¡Qué suerte tienes de ser tan inteligente!

- ¡No digas eso, Tomás! - respondió Matías. Posiblemente sos más inteligente que yo. Lo que pasa es que a mí me enseñaron a estudiar. Juntémonos el lunes después del parcial y hablemos sobre tu problema.

Matías partió de excursión y Tomás se quedó estudiando casi sin parar. El lunes después de la prueba los dos amigos se juntaron. A los dos les había ido bien. Durante un largo tiempo examinaron el modo de estudiar de cada uno.

Tomás estudiaba en todas partes: en la biblioteca, en la cantina, en los jardines, en cualquier habitación de la casa. Su método de estudio consistía en leer los textos muchas veces; aunque el libro fuera suyo, rara vez subrayaba las partes importantes, ocasionalmente tomaba algunas notas.

Matías, en cambio, estudiaba sólo en dos partes: en la biblioteca de la escuela o en el escritorio de su pieza, que compartía con su hermano más chico.

-Si estudio en el patio o en la cantina no puedo concentrarme. Me dan ganas de participar en las conversaciones o en los juegos. Prefiero conversar o jugar sin pretender estudiar – explicó Matías.

-Por eso debe ser que cada vez que estudio en el patio o en la cantina aprendo tan poco- respondió Tomás.

-Puede ser – le dijo Matías- Como te gustaría más estar con los otros, el estudio se te hace pesado; no te concentrás, y no aprendes. Por eso, yo siempre estudio en lugares que no presentan distracciones.

-¿Por qué no me explicas entonces tu método de estudio?- preguntó Tomás.

Mira, Tomás. Primero trato de ver que voy a estudiar. Le doy una mirada a los títulos y subtítulos del texto o examino el índice. Eso es lo primero. Luego cierro el libro y en una hoja de papel escribo las preguntas que se me ocurren acerca de lo que voy a estudiar. Luego leo una o dos veces el texto.

-¿Y subrayas el libro?

-Sí, Tomás. Subrayo las ideas principales.

-¿Y lees toda la materia de una sola vez?

-No Tomás. Divido la materia en partes más o menos cortas.

-¿Y luego qué hacés?

- Luego cierro el libro y lo guardo en un cajón o donde no lo vea. Entonces, primero trato de responder las preguntas que escribí antes de empezar a leer. Luego trato de resumir por mi cuenta lo que leí. Cuando termino de responder las preguntas y de hacer mis resúmenes, repito en voz alta lo que resumí como si estuviera explicándoselo a otro. Finalmente reviso el libro y corrijo lo que está mal, completando lo que falta. ¿Sabés cómo se llama mi método?

-No tengo idea, Matías.

-Mi método se llama EPL4R2C.

-E significa: Examino. P: Pregunto L: Leo.

-¿Y las 4 R?

- Respondo, resumo , repito y reviso.

-¿ Y las dos C?

- Corrijo, Completo. ¿Qué te parece, Tomás?

- Muy buen método, Matías ¿Vos lo inventaste?

- No, la base la inventó una educadora llamada Francis Robinson, en 1985. A mí me lo enseñaron hace dos años y los adapté un poco.

Tomás se fue a su casa, y allí, por su cuenta, se propuso un método para estudiar con más provecho. El método de Tomás se llama: EPL4R2C SAP (Por si acaso, SAP significa: salgo a Pasear).

Luego de leer la lectura:

Revisamos nuestros propios métodos .

Trabajamos con los pasos para un estudio eficaz

Reflexionamos sobre LAS CONDICIONES PARA UN APRENDIZAJE EFICAZ

PASOS PARA UN APRENDIZAJE EFICAZ

1- VISTAZO

- TÍTULOS
- SUBTÍTULOS
- GRÁFICOS

2- LECTURA GLOBAL

- TOTALIDAD DEL TEMA
- DICCIONARIO

3- LECTURA COMPRENSIVA

- PALABRAS CLAVES
- NOTAS MARGINALES
- IDEAS PRINCIPALES

4- ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

- ESQUEMA, CUADRO SINÓPTICO, RESUMEN, LÍNEA DE TIEMPO, CUADRO COMPARATIVO, MAPA CONCEPTUAL, ETC.

5- FIJACIÓN

- SUBRAYADO
- ESQUEMA

6- REPASO

- INTEGRACIÓN DE TEMAS

Hay algunas claves que te pueden ayudar para que puedas estudiar mejor y ahorrando tiempo y esfuerzo.

A continuación vas a leer un listado con recomendaciones, para que la lectura te aproveche, vas a marcar en cada una la idea o palabra/s clave y al final vas a sintetizarlas en un esquema.

- 1- Es conveniente estudiar todos los días más o menos a la misma hora; del mismo modo que acostumbrás comer a la misma hora.
- 2- Hay que buscar un sitio apropiado para ponerse a estudiar: luminoso, cómodo, bien ventilado.
- 3- Es siempre mejor estudiar de día. La luz natural es mejor que la artificial. Es importante que la luz caiga sobre lo que estás estudiando y no sobre tus ojos.
- 4- Vestite con ropas cómodas. La ropa apretada o incómoda te dificulta fijar bien la atención.
- 5- No hay que estudiar acostado. A la persona acostada le vienen más fácilmente ganas de dormir y, además, está incómoda para tomar notas o leer adecuadamente.
- 6- Procurá que en tu mesa de estudio no haya objetos que te distraigan. Las agendas, videojuegos, teléfono, fotos, etc. te “invitan” a distraerte.
- 7- Tratá de evitar comer o tomar líquidos mientras estudiás. No se puede atender a dos cosas a la vez. Estudiar y comer son dos actividades distintas que, de ser posible, no deben realizarse al mismo tiempo.
- 8- Cuando te sentés a estudiar tenés que tener a mano todo lo necesario (calculadora, útiles, apuntes, regla, resaltadores, libros, etc.), sino seguramente encontrarás varios motivos de distracción o una buena excusa para levantarte...
- 9- Si tratás de interesarte y de aprender realmente algo cada vez que estudiás, no sólo te va a costar menos, sino también vas a disfrutar la actividad de estudiar. Explicar un tema con tus propias palabras hace que no lo olvides fácilmente.
- 10- Es importante estar bien sentado cuando uno estudia. Una mala posición puede causar dolores de espalda, cansancio y mucho malestar.
- 11- Es importante leer o dar, primero, una mirada general a todo lo que vas a estudiar; esto te va a permitir saber más o menos cuanto tiempo vas a necesitar para estudiarlo y que tipo de estrategia tenés que aplicar para fijarlo.
- 12- Muchas veces con leer, razonar un tema no alcanza. Del mismo modo como el cuerpo necesita repetir varias veces un ejercicio para incorporarlo, a la mente le pasa algo parecido.
- 13- Atender en clase es muy importante, porque al estudiar vas a entender mucho mejor el tema y vas a tener menos dudas. En clase siempre podés consultar al profesor cuando algo no te queda claro.

- 14- Te vas a encontrar con muchas palabras desconocidas cuando estudies. Es importante que las busques en el diccionario para saber qué significa y no repetir como loro.
- 15- Es importante hacer cuadros, esquemas, diagramas, resúmenes mientras estudiás, porque sirven para entender mejor un tema y para retenerlo mejor. Cuando uno hace un esquema puede VER un tema largo y complicado de una sola mirada y recordarlo mejor (por la memoria “visual”, como si fuera una foto)
- 16- La imaginación es de gran ayuda en el estudio. Las imágenes mentales te ayudan a armar en tu mente una idea o un concepto de forma más sencilla y agradable.
- 17- Es importante hacer cada tanto un repaso de lo que has estudiado para evitar que tu mente lo lleve al “olvido”. Lleva muy poquito tiempo, evita que tengas que volver a ver un tema ya estudiado en profundidad y hace que no olvides lo aprendido.
- 18- Hay hacerse la costumbre de estudiar todos los días, así cuando tengas examen, sólo vas a tener que repasar y no vas a “atorarte”.
- 19- Hay que combinar el tiempo de estudio con “recreos”. Los descansos son necesarios y te ayudan a recuperar energía.
- 20- Evitá estudiar inmediatamente después de comer. Después de las comidas da pereza y el tiempo de estudio no rinde mucho.
- 21- Explicar a otros lo que sabemos; nos hace entender el tema más aún,
- 22- Estar bien alimentado es muy importante. El cerebro necesita “combustible” para pensar bien; la falta de algunos elementos te puede disminuir la atención o la memoria.
- 23- Cuando estés estudiando cuidá mucho tu capacidad de concentración. Cuando se logra un nivel de atención, uno aprende más fácil y rápidamente. Cada interrupción (atender el teléfono, buscar algún material; etc.) hace que nuevamente tengas que comenzar a concentrar la atención suficiente para aprender y eso lleva tiempo.

Frente a una cámara de televisión dialogan, mientras recorren a pie las calles de Bolonia, Florencia, Milán. De pronto, el periodista pregunta a su interlocutor: "Umberto Eco. Usted que tiene tan amplia cultura..." Eco lo interrumpe: "Cultura no. Lo que tengo es necesidad de conocimiento. Necesidad de ampliar mi propia vida que es tan breve! Porque a través del conocimiento, al morir, se pueden haber vivido miles de vidas. Uno tiene la infancia propia; pero sólo con quererlo, puede tener la de Napoleón, la de Julio César..."

Ampliar la vida. Vivir en una miles de vidas. Ver el mundo haciendo propias las experiencias de los demás. Esa es la razón de ser del conocimiento. Porque si el hombre no siente la necesidad de conocer, queda confinado al límite estrecho de su experiencia personal. Lo hizo notar, hace poco Julián Marías: el desinterés actual por la cultura hace que el hombre carezca de conocimiento histórico. Por eso no sabe dónde está, de dónde viene ni quién es. Ignorancia que lo convierte en dócil objeto de manipulación. Porque es cierto que el hombre de hoy tiene su cabeza llena de datos y opiniones. Pero las opiniones las adquiere prefabricadas, son de otros, no pensadas. Y la avalancha de datos que lo aturde, más bien, aleja al hombre del conocimiento.

¿Para qué sirve aprender? El interrogante no es nuevo. Hace 2.300 años un estudiante de geometría preguntó a Euclides: "¿ Qué es lo que ganaré aprendiendo estas cosas?" El maestro llamó a su esclavo y le dijo: - "Dale unas monedas, pues parece que éste debe ganar algo con lo que aprende". Aquel alumno de Euclides es el que está sentado en los bancos de la escuela actual! Pocos aprenden ya por la experiencia irrepetible esencialmente humana de entender, de intuir la inteligibilidad del mundo. La preocupación central de nuestra sociedad es que lo que aprendan los jóvenes les sirva. Y ponto. Pero, lo que sirve está cada vez más relacionado con la vida profesional, con el ganar dinero. Después de todo, ¿ para qué servirán a nuestros jóvenes Platón, Cervantes, Shakespeare, Beethoven o Rembrandt?

En este mundo frío, la concepción mercantilista de la vida poda cada mañana una nueva rama de lo humano. Cuando nos mediocrizamos al desvalorizar nuestra cultura, lo más grave es que con nuestro ejemplo escamoteamos a los jóvenes la posibilidad de ser mejores como personas. Que en eso consiste la cultura, como la definió Juan Pablo II: "Aquello que impulsa al hombre a respetar más a sus semejantes, a ocupar mejor su tiempo libre, a trabajar con un sentido más humano, a gozar de la belleza y amar más a su creador". De allí que concluye el Papa "Con la cultura se siembra gérmenes de humanidad".

LA NACIÓN Buenos Aires, agosto de 2002

Guía de comprensión lectora

Texto: LA UTILIDAD DE CONOCER de Guillermo Jaim Etcheverry

1. Ya realizaste una primera **lectura exploratoria**.
2. También averiguamos quién es el **autor**. JAIM ETCHEVERRY nació en Buenos Aires en 1942. Este médico, científico y académico argentino fue rector de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Interesado activamente desde comienzos de la década de 1980 en los problemas de la educación en el país, es un protagonista activo en el debate público sobre el tema mediante publicaciones y frecuentes apariciones en medios masivos de comunicación. En 1999 publicó un libro, La tragedia educativa, que fue premiado y despertó un singular interés.
3. Luego observamos otros datos del **contexto de producción** del texto: ¿Dónde aparece? ¿Cuándo y dónde fue publicado?
4. Sigamos avanzando: ¿De qué trata? Enunciá tentativamente el **tema**.
5. Trabajá el vocabulario que, para vos, resulte desconocido. Podés usar el **diccionario** para conocer el **significado** de las palabras. Luego descubrí su **sentido** guiándote por su **cotexto**.
6. Explicá las siguientes expresiones que aparecen el texto: “opiniones prefabricadas”, “avalancha de datos”, “intuir la inteligibilidad del mundo”, “concepción mercantilista”. Antes, marcalas en el texto.
7. Enumerá los párrafos.
8. En cada párrafo, para dar sustento y validez a su pensamiento, el autor ha recurrido a una **cita de autoridad**. Completá la siguiente tabla:

Párrafo	Autoridad citada	Pensamiento esencial

9. Para el autor, ¿es lo mismo conocimiento que acumulación de datos y opiniones? ¿Por qué?
10. ¿Cuáles son las **consecuencias** de no experimentar interés por la cultura?
11. Estas oraciones se relacionan con el contenido de un **párrafo**. Primero colocale el número del párrafo que corresponda. Luego seleccioná la oración que, para vos, mejor sintetiza el contenido de cada párrafo.
 - La cultura nos hace más humanos
 - A través del conocimiento podemos ampliar nuestra vida
 - Falta de conocimiento histórico.
 - Muchos aprenden solo para ganar algo
 - Consecuencias del desinterés por la cultura

- Expectativas de la sociedad actual
- Opiniones ajenas y multiplicidad de datos
- Mediocridad y mercantilismo cultural
- Dinero y profesión vs. experiencia humana de entender

modos de

john berger

ver

John Berger, Sven Blomberg, Chris Fox,
Michael Dibb y Richard Hollis.

Editorial Gustavo Gili, SA

08029 Barcelona Rosselló, 87-89. Tel. 93 322 81 61

México, Naucalpan 53050 Valle de Bravo, 21. Tel. 55 60 60 11

Portugal, 2700-606 Amadora Praceta Notícias da Amadora, Nº 4-B. Tel. 21 491 09 36

GG®

Título original

Ways of seeing, publicado originalmente por Penguin Books Ltd., London, England

Versión castellana de Justo G. Beramendi

Diseño de la cubierta de Toni Cabré/Editorial Gustavo Gili, SA

1ª edición, Col. "Comunicación Visual",

1ª tirada, 1974

2ª tirada, 1975

3ª tirada, 1981

2ª edición, 1ª tirada, abril, 2000

2ª tirada, octubre, 2000

3ª tirada, 2001

4ª tirada, 2002

5ª tirada, 2005

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de esta publicación —incluido el diseño de la cubierta— sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO) vela por el respeto de los citados derechos.

La Editorial no se pronuncia, ni expresa ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

© Fotografía de la cubierta VEGAP/GIRAUDON

© del prólogo de la 2ª edición, Eulàlia Bosch

© John Berger, 2000

y para la traducción castellana,

Editorial Gustavo Gili, SA, Barcelona, 2000

Printed in Spain

ISBN 84-252-1807-1

Depósito legal: B. 44.123-2004

Impresión: Gráficas 92, SA, Rubí (Barcelona)

Índice

El presente está solo	7
Nota al lector	11
Ensayo 1	13
Ensayo 2	43
Ensayo 3	53
Ensayo 4	75
Ensayo 5	93
Ensayo 6	127
Ensayo 7	143
Lista de obras reproducidas	171

La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar.

Pero esto es cierto también en otro sentido. La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicamos ese mundo con palabras, pero las palabras nunca pueden anular el hecho de que estamos rodeados por él. Nunca se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos. Todas las tardes *vemos* ponerse el sol. *Sabemos* que la tierra gira alrededor de él. Sin embargo, el conocimiento, la explicación, nunca se adecua completamente a la visión. El pintor surrealista Magritte comentaba esta brecha siempre presente entre las palabras y la visión en un cuadro titulado *La clave de los sueños*.

Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas. En la Edad Media, cuando los hombres creían en la existencia física del Infierno, la vista del fuego significaba seguramente algo muy distinto de lo que significa hoy. No obstante, su idea del Infierno debía mucho a la visión del fuego que consume y las cenizas que permanecen, así como a su experiencia de las dolorosas quemaduras.

Cuando se ama, la vista del ser amado tiene un carácter de absoluto que ninguna palabra, ningún abrazo puede igualar: un carácter de absoluto que sólo el acto de hacer el amor puede alcanzar temporalmente.

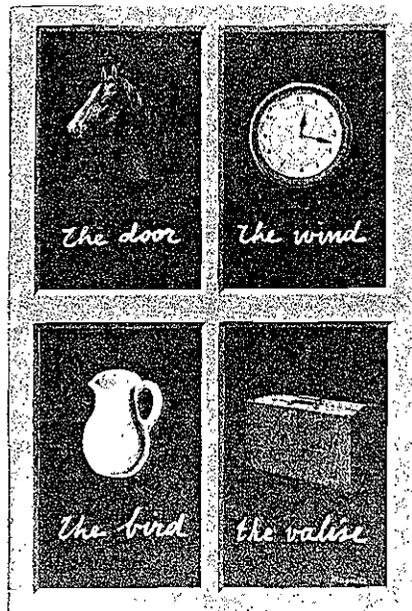
Pero el hecho de que la vista llegue antes que el habla, y que las palabras nunca cubran por completo la función de la vista, no implica que ésta sea una pura reacción mecánica a ciertos estímulos. (Sólo cabe pensar de esta manera si aislamos una pequeña parte del proceso, la que afecta a la retina.) Solamente vemos aquello que miramos. Y mirar es un acto voluntario, como resultado del cual, lo que vemos queda a nuestro alcance, aunque no necesariamente al alcance de nuestro brazo. Tocar algo es situarse en relación con ello. (Cierren los ojos, muévanse por la habitación y observen cómo la facultad del tacto es una forma estática y limitada de visión.) Nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos. Nuestra visión está en continua actividad; en continuo movimiento, aprendiendo continuamente las cosas que se encuentran en un círculo cuyo

Poco después de poder ver somos conscientes de que también nosotros podemos ser vistos. El ojo del otro se combina con nuestro ojo para dar plena credibilidad al hecho de que formamos parte del mundo visible.

Si aceptamos que podemos ver aquella colina, en realidad postulamos al mismo tiempo que podemos ser vistos desde ella. La naturaleza recíproca de la visión es más fundamental que la del diálogo hablado. Y muchas veces el diálogo es un intento de verbalizar esto, un intento de explicar cómo, sea metafórica o literalmente, "ves las cosas", y un intento de descubrir cómo "ve él las cosas".

Todas las imágenes a que se refiere este libro son de factura humana.

La clave de los sueños,
Magritte 1898-1967



centro es ella misma, constituyendo lo que está presente para nosotros tal cual somos.



Una imagen es una visión que ha sido recreada o reproducida. Es una apariencia, o conjunto

de apariencias, que ha sido separada del lugar y el instante en que apareció por primera vez y preservada por unos momentos o unos siglos. Toda imagen encarna un modo de ver. Incluso una fotografía, pues las fotografías no son como se supone a menudo, un registro mecánico. Cada vez que miramos una fotografía somos conscientes, aunque sólo sea débilmente, de que el fotógrafo escogió esa vista de entre una infinidad de otras posibles. Esto es cierto incluso para la más despreocupada instantánea familiar. El modo de ver del fotógrafo se refleja en su elección del tema. El modo de ver del pintor se reconstituye a partir de las marcas que hace sobre el lienzo o el papel. Sin embargo, aunque toda imagen encarna un modo de ver, nuestra percepción o apreciación de una imagen depende también de nuestro propio modo de ver. (Por ejemplo, es posible que Sheila sea sólo una figura entre veinte, pero para nosotros, y por razones personales, sólo tenemos ojos para ella.)

Las imágenes se hicieron al principio para evocar la apariencia de algo ausente. Gradualmente se fue comprendiendo que una imagen podía sobrevivir al objeto representado; por tanto, podría mostrar el aspecto que había tenido algo o alguien, y por implicación como lo habían visto otras personas. Posteriormente se reconoció que la visión específica del hacedor de imágenes formaba parte también de lo registrado.

Y así, una imagen se convirtió en un registro del modo en que X había visto a Y. Esto fue el resultado de una creciente conciencia de la individualidad, acompañada de una creciente conciencia de la historia. Sería aventurado pretender fechar con precisión este último proceso. Pero sí podemos afirmar con certeza que tal conciencia ha existido en Europa desde comienzos del Renacimiento.

Ningún otro tipo de reliquia o texto del pasado puede ofrecer un testimonio tan directo del mundo que rodeó a otras personas en otras épocas. En este sentido, las imágenes son más precisas y más ricas que la literatura. Con esto no queremos negar las cualidades expresivas o imaginativas del arte, ni tratarlo

como una simple prueba documental; cuanto más imaginativa es una obra, con más profundidad nos permite compartir la experiencia que tuvo el artista de lo visible.

Sin embargo, cuando se presenta una imagen como una obra de arte, la gente la mira de una manera que está condicionada por toda una serie de hipótesis aprendidas acerca del arte. Hipótesis o suposiciones que se refieren a:

- la belleza
- la verdad
- el genio
- la civilización
- la forma
- la posición social
- el gusto
- etcétera

Muchas de estas hipótesis ya no se ajustan al mundo tal cual es. (El mundo-tal-cual-es es algo más que un puro hecho objetivo; incluye cierta conciencia.) Salidas de una verdad referida al presente, estas hipótesis oscurecen el pasado. Lo mistifican en lugar de aclararlo. El pasado nunca está ahí, esperando que lo descubran, que lo reconozcan como es. La historia constituye siempre la relación entre un presente y su pasado. En consecuencia, el miedo al presente lleva a la mistificación del pasado. El pasado no es algo para vivir en él; es un pozo de conclusiones del que extraemos para actuar. La mistificación cultural del pasado entraña una doble pérdida. Las obras de arte resultan entonces innecesariamente remotas. Y el pasado nos ofrece entonces menos conclusiones a completar con la acción.

Cuando "vemos" un paisaje, nos situamos en él. Si "viéramos" el arte del pasado, nos situaríamos en la historia. Cuando se nos impide verlo, se nos priva de la historia que nos pertenece. ¿A quién beneficia esta privación? En último término, el arte del pasado está siendo mistificado porque una minoría privilegiada se esfuerza por inventar una historia que justifique retrospectivamente el papel de las clases dirigentes, cuando tal justificación no tiene ya sentido en términos modernos. Y así es inevitable la mistificación.

- mistificación del pasado
- necesidad de la historia p/ser

Consideremos un ejemplo típico de esta mistificación. Recientemente se ha publicado un estudio sobre Frans Hals en dos volúmenes.* Es una obra bien documentada que aporta muchos datos sobre este pintor. Como monografía de la historia del arte no es mejor ni peor que la media.

Los dos últimos cuadros importantes de Frans Hals retratan a los gobernadores y gobernadoras de un asilo de ancianos del siglo XVII en la ciudad

Regentes del asilo de ancianos, Frans Hals 1580-1666



Regentas del asilo de ancianos, Frans Hals 1580-1666



* Seymour Slive, *Frans Hals* (Phaidon, Londres)

holandesa de Haarlem. Se trata de retratos encargados oficialmente. Hals, un viejo de más de ochenta años, fue despedido. Vivió la mayor parte de su vida entrapado. En el invierno de 1664, año en que empezó a pintar estos cuadros, consiguió tres préstamos de turba de la caridad pública, pues de otro modo hubiera muerto literalmente de frío. Los que ahora posaban para él eran los administradores de esa caridad pública.

El autor del libro registra estos hechos y luego afirma explícitamente que sería incorrecto leer en los cuadros crítica alguna a sus personajes. No hay ninguna prueba, dice, de que Hals los pintara con resentimiento. Sin embargo, el autor considera que son unas notables obras de arte y nos explica por qué. Hablando de las Regentas, dice:

Cada mujer nos habla de la condición humana con idéntica importancia. Cada mujer destaca con idéntica claridad sobre la enorme superficie oscura, pero están ligadas todas por una firme disposición rítmica y por la tenue configuración diagonal formada por sus cabezas y sus manos. Sutiles modulaciones de lo profunda, radiantes negros contribuyen a la fusión armoniosa del conjunto y forman un inolvidable contraste con los poderosos blancos y los vívidos tonos carne donde las pinceladas sueltas alcanzan un máximo de holgura y fuerza. (La cursiva es nuestra.)

La unidad compositiva de un cuadro contribuye mucho a la fuerza de su imagen. Es, pues, razonable tener en cuenta la composición. Pero aquí se habla de la composición como si constituyera en sí misma la carga emocional del cuadro. El empleo de expresiones como "fusión armoniosa", "contraste inolvidable", "alcanzan un máximo de holgura y fuerza", transfiere la emoción provocada por la imagen del plano de la experiencia vivida al de la "apreciación desinteresada del arte". Todos los conflictos desaparecen. Nos quedamos con la inalterable "condición humana" y hemos de considerar el cuadro como un objeto maravillosamente hecho.

Se sabe muy poco de Hals y de los Regentes que le encargaron estas obras. Es imposible



aportar pruebas circunstanciales para determinar cuáles fueron sus relaciones. Pero ahí están las pruebas de los cuadros mismos: la evidencia de un grupo de hombres y un grupo de mujeres tal como los vio otro hombre, el pintor. Estudien esta evidencia y juzguen ustedes mismos.

El historiador del arte teme estos juicios directos:

Como en tantos otros cuadros de Hals, las penetrantes caracterizaciones casi nos seducen hasta creer que conocemos los rasgos de la personalidad e incluso los hábitos de los hombres y mujeres retratados.

¿Qué "seducción" es esta de la que habla? Es simplemente la acción de los cuadros sobre nosotros. Pero ellos actúan sobre nosotros porque nosotros aceptamos el modo en que Hals vio a sus modelos. Y no lo aceptamos inocentemente. Lo aceptamos en la medida en que corresponde a nuestra observación de las personas, los gestos, los rostros y las instituciones. Esto es posible porque seguimos viviendo



en una sociedad de relaciones sociales y valores morales comparables. Y esto es precisamente lo que da a los cuadros una importancia psicológica y social. Esto es —y no la habilidad del pintor como "seductor"— lo que nos convence de que *podemos* conocer a las personas retratadas.

El autor continúa:

En el caso de algunos críticos la seducción ha sido un éxito total. Por ejemplo, se ha asegurado que el Regente del sombrero ladeado sobre la cabeza, que a duras penas cubre su larga y lacia melena, y cuya mirada está perdida, está borracho.

Lo cual, dice el autor, es un libelo. Arguye que en aquel tiempo estaba de moda llevar el sombrero ladeado. Cita opiniones médicas para demostrar que la expresión del Regente muy bien podía deberse a una parálisis facial. Insiste en que los Regentes no hubiesen aceptado el cuadro si se hubiese retratado a uno de ellos borracho. Podríamos seguir discutiendo estos aspectos durante páginas y páginas. (Los holan-

deses del siglo XVII llevaban el sombrero ladeado para parecer aventureros y amantes de los placeres. Beber en exceso era una práctica socialmente admitida. Etcétera.) Pero tales discusiones nos llevarían todavía más lejos de la única cuestión que importa, la confrontación que el autor está firmemente decidido a rehuir.

En esta confrontación, los Regentes y las Regentas miran fijamente a Hals, un viejo pintor despedido que ha perdido su reputación y vive de la caridad pública; él los mira con ojos de indigente que, pese a todo, debe intentar mostrarse objetivo, es decir, debe intentar superar ese verlos con ojos de indigente. Este es el drama de estos cuadros. Un drama de "inolvidable contraste".

La mistificación tiene poco que ver con el vocabulario utilizado. La mistificación consiste en justificar lo que de otro modo sería evidente. Hals fue el primer retratista que pintó los nuevos caracteres y expresiones creados por el capitalismo. Hizo en términos pictóricos lo que Balzac haría dos siglos después en términos literarios. Sin embargo, el autor de este "autorizado" libro resume los logros del artista hablandó del

firme compromiso de Hals con su visión personal, que enriquece nuestra conciencia de los hombres y acrecienta nuestro pavor ante el creciente poder de los potentes impulsos que le permitieron ofrecernos una visión fiel de las fuerzas vitales de la vida.

Esto es mistificación.

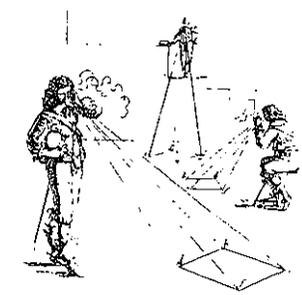
Para evitar la mistificación del pasado (que también puede sufrir mistificaciones seudomarxistas), examinemos ahora la particular relación que existe actualmente, en lo que a las imágenes pictóricas se refiere, entre el presente y el pasado. Si somos capaces de ver el presente con la suficiente claridad también lo seremos de plantearnos los interrogantes adecuados sobre el pasado.

Hoy vemos el arte del pasado como nadie lo vio antes. Lo percibimos de un modo realmente distinto.

Podemos ilustrar esta diferencia con el ejemplo de la perspectiva. La perspectiva estaba sometida a una convención, exclusiva del arte europeo y establecida por primera vez en el Alto Renacimiento, que lo centra todo en el ojo del observador. Es como el haz luminoso de un faro, sólo que en lugar de luz emitida hacia afuera, tenemos apariencias que se desplazan hacia dentro. Las convenciones llamaban *realidad* a estas apariencias. La perspectiva hace del ojo el centro del mundo visible. Todo converge hacia el ojo como si este fuera el punto de fuga del infinito. El mundo visible está ordenado en función del espectador, del mismo modo que en otro tiempo se pensó que el universo estaba ordenado en función de Dios.

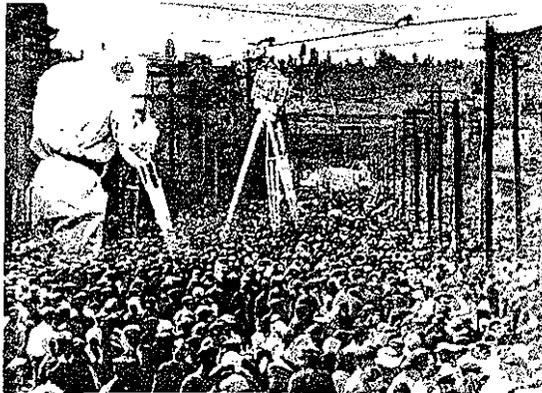
perspective

Según la convención de la perspectiva, no hay reciprocidad visual. Dios no necesita situarse en relación con los demás: es en sí mismo la situación. La contradicción inherente a la perspectiva era que estructuraba todas las imágenes de la realidad para dirigir las a un solo espectador que, al contrario que Dios, únicamente podía estar en un lugar en cada instante.



Tras la invención de la cámara cinematográfica, esta contradicción se puso gradualmente de manifiesto

Foto fija de hombre con cámara de cine Vertov



Cine

Soy un ojo. Un ojo mecánico. Yo, la máquina, os muestro un mundo del único modo que puedo verlo. Me libero hoy y para siempre de la inmovilidad humana. Estoy en constante movimiento. Me aproximo a los objetos y me alejo de ellos. Repto bajo ellos. Me mantengo a la altura de la boca de un caballo que corre. Caigo y me levanto con los cuerpos que caen y se levantan. Esta soy yo, la máquina, que manobra con movimientos caóticos, que registra un movimiento tras otro en las combinaciones más complejas.

Libre de las fronteras del tiempo y el espacio, coordino cualesquiera y todos los puntos del universo, allí donde yo quiera que estén. Mi camino lleva a la creación de una nueva percepción del mundo. Por eso explico de un modo nuevo el mundo desconocido para vosotros.*

La cámara aislaba apariencias instantáneas y al hacerlo destruía la idea de que las imágenes eran atemporales. O en otras palabras, la cámara mostraba que el concepto de tiempo que pasa era inseparable de la experiencia visual (salvo en las pinturas). Lo que veíamos dependía del lugar en que estábamos

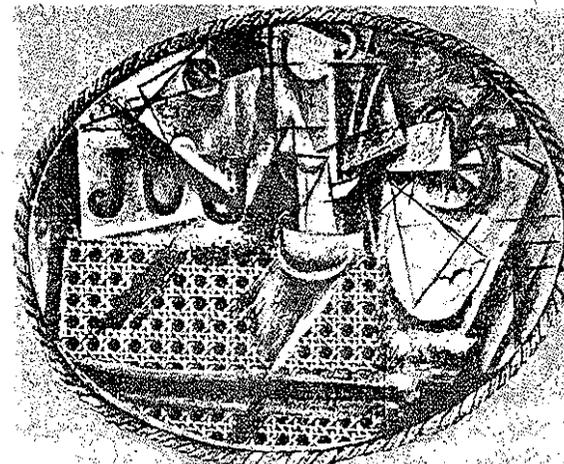
* Cita tomada de un artículo escrito en 1923 por Dziga Vertov, el revolucionario director de cine soviético.

cuando lo veíamos. Lo que veíamos era algo relativo que dependía de nuestra posición en el tiempo y en el espacio. Ya no era posible imaginar que todo convergía en el ojo humano, punto de fuga del infinito.

Esto no quiere decir que antes de inventarse la cámara los hombres creyeran que cada cual podía verlo todo. Pero la perspectiva organizaba el campo visual como si eso fuera realmente lo ideal. Todo dibujo o pintura que utilizaba la perspectiva proponía al espectador como centro único del mundo. La cámara — y sobre todo la cámara de cine — le demostraba que no era el centro.

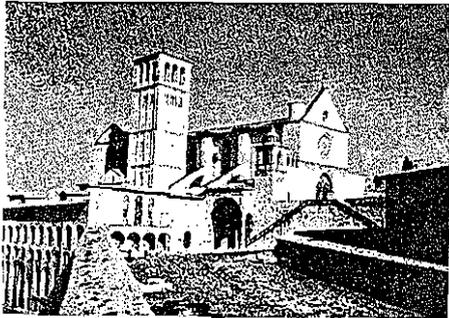
La invención de la cámara cambió el modo de ver de los hombres. Lo visible llegó a significar algo muy distinto para ellos. Y esto se reflejó inmediatamente en la pintura.

Para los impresionistas, lo visible ya no se presentaba al hombre para que este lo viera. Al contrario, lo visible, en un fluir continuo, se hacía fugitivo. Para los cubistas, lo visible ya no era lo que había frente a un solo ojo, sino la totalidad de las vistas posibles a tomar desde puntos situados alrededor del objeto (o la persona) representado.



Bodegón con asiento de rejilla, Picasso 1881-1973

La invención de la cámara cambió también el modo en que los hombres veían los cuadros pintados mucho antes de que la cámara fuese inventada. Inicialmente, los cuadros eran parte integrante del edificio al que iban destinados. En una iglesia o capilla del Alto Renacimiento, uno tiene a veces la sensación de que las imágenes que hay en sus muros son como grabaciones de la vida interior del edificio, de tal modo que constituyen en conjunto la memoria del edificio, hasta tal punto forman parte de la singularidad de este.



Iglesia de San Francisco en Asís

En otro tiempo la unicidad de todo cuadro formaba parte de la unicidad del lugar en que residía. A veces la pintura era transportable. Pero nunca se la podía ver en dos lugares al mismo tiempo. La cámara, al reproducir una pintura, destruye la unicidad de su imagen. Y su significación se multiplica y se fragmenta en numerosas significaciones.

dund.

Lo que ocurre cuando una pintura es mostrada por las pantallas de los televisores ilustra nítidamente esto. La pintura entra en la casa de cada teleespectador. Allí está, rodeada por sus empapelados, sus muebles, sus recuerdos. Entra en la atmósfera de su familia. Se convierte en su tema de conversación. Presta su significación a la significación de ellos. Y al mismo tiempo, entra en otro millón de casas y, en cada una, es contemplada en un contexto diferente. Gracias a la cámara, la pintura viaja ahora hasta el espectador

en lugar de ser al contrario. Y su significación se diversifica en estos viajes.

Cabría argüir que todas las reproducciones introducen una distorsión mayor o menor, y que por tanto la pintura original sigue siendo única en cierto sentido. Aquí tenemos una reproducción de *La Virgen de las Rocas*, de Leonardo da Vinci.



La Virgen de las Rocas,
Leonardo da Vinci
1482-1485 National Gallery

Después de verla, uno puede ir a la National Gallery y contemplar el original para descubrir qué le falta a la reproducción. O bien, es posible también que uno olvide las cualidades de la reproducción y recuerde simplemente, cuando vea el original, que se trata de un famoso cuadro del que ya ha visto en algún lugar una reproducción. Pero en ambos casos, la unicidad del original radica en ser *el original de una reproducción*. Lo que percibimos como único ya no es lo que nos muestra su imagen; su primera significación ya no estriba en lo que dice, sino en lo que es.

Este nuevo *status* de la obra original es una consecuencia perfectamente racional de los nuevos medios de reproducción. Pero, llegados a este punto, entra en juego de nuevo un proceso de mistificación:

La significación de la obra original ya no está en la unicidad de lo que dice sino en la unicidad de lo que es. ¿Cómo se evalúa y define su existencia única en nuestra actual cultura? Se define como un objeto cuyo valor depende de su rareza. El precio que alcanza en el mercado es el que afirma y calibra este valor. Pero, como es pese a todo una "obra de arte" —y se considera que el arte es más grandioso que el comercio— se dice que su precio en el mercado es un reflejo de su valor espiritual. Pero el valor espiritual de un objeto, como algo distinto de su mensaje o su ejemplo, sólo puede explicarse en términos de magia o de religión. Y como ni una ni otra es una fuerza viva en la sociedad moderna, el objeto artístico, la "obra de arte" queda envuelta en una atmósfera de religiosidad enteramente falsa. Las obras de arte son presentadas y discutidas como si fueran sagradas reliquias, reliquias que son la primera y mejor prueba de su propia supervivencia. Se estudia el pasado que las engendró para demostrar su autenticidad. Se las declara "arte" siempre que pueda certificarse su árbol genealógico.

Ante la *Virgen de las Rocas*, el visitante de la National Gallery se verá empujado por casi todo lo que haya podido oír y leer sobre el cuadro a pensar algo así: "Estoy frente a él. Puedo verlo. Este cuadro de Leonardo es distinto a cualquier otro del mundo. La National Gallery tiene el auténtico. Si miro este cuadro con la suficiente atención, de algún modo seré capaz de percibir su autenticidad. *La Virgen de las Rocas*, de Leonardo da Vinci: es auténtico y por tanto es bello".

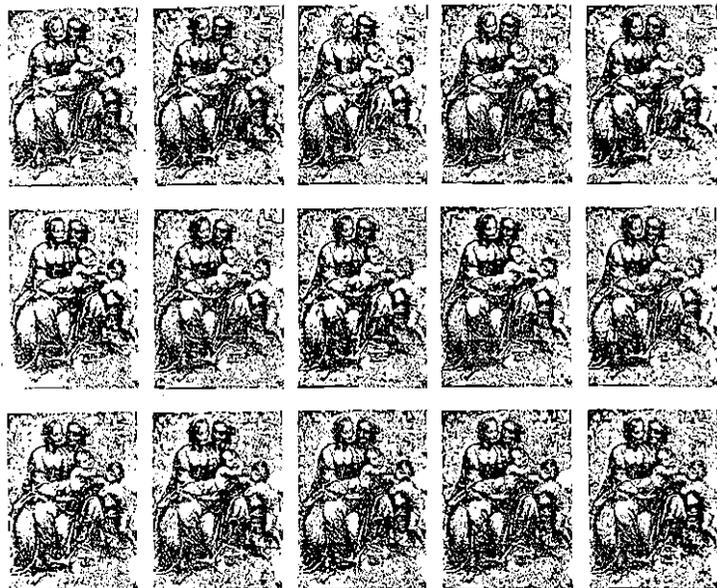
Sería un completo error desechar estos sentimientos por ingenuos. Se ajustan perfectamente a la sofisticada cultura de los expertos en arte, que son los verdaderos destinatarios del catálogo de la National Gallery. El apartado de *La Virgen de las Rocas* es uno de los más largos. Consta de catorce páginas de apretada prosa. En ellas no se habla para nada de la

significación de la imagen. En cambio se describe minuciosamente quién encargó el cuadro, las querellas legales, quienes lo poseyeron, su fecha más probable y las familias de sus propietarios. Esta información implica años y años de investigaciones cuyo objetivo es probar, encima de cualquier sombra de duda, que el cuadro es un Leonardo auténtico. Hay también un objetivo secundario: demostrar que el cuadro casi idéntico que se conserva en el Louvre es una réplica de la versión de la National Gallery.



La Virgen de las Rocas,
Leonardo da Vinci
1452-1519, Louvre

Los historiadores franceses intentan demostrar lo contrario.



La National Gallery vende más reproducciones del cartón de Leonardo, *La Virgen y el Niño con Santa Ana y San Juan Bautista* que de cualquier otro cuadro de su colección. Hace unos años, sólo lo conocían los estudiosos. Pero hoy es famoso porque un americano quiso comprarlo por 2,5 millones de libras.

Ahora está colgado en una sala por derecho propio. La sala es como una capilla. El dibujo está protegido por una luna de plástico a prueba de balas. Ha adquirido la virtud de impresionarnos. Pero no por lo que muestra, no por la significación de su imagen. Ahora es impresionante, misterioso, por su valor en el mercado.

La falsa religiosidad que rodea hoy las obras originales de arte, religiosidad dependiente en último término de su valor en el mercado, ha llegado a ser el sustituto de aquello que perdieron las pinturas cuando la cámara posibilitó su reproducción. Su fun-

ción es nostálgica. He aquí la vacía pretensión final de que continúen vigentes los valores de una cultura oligárquica y antidemocrática. Si la imagen ha dejado de ser única y exclusiva, estas cualidades deben ser misteriosamente transferidas al objeto de arte, a la cosa.

La mayoría de la población no visita los museos de arte. La siguiente tabla muestra hasta qué punto van unidos el interés por el arte y una educación privilegiada.

Proporción de visitantes de museos de arte en cada nivel educativo:

Porcentaje de cada categoría educacional que visita los museos

	Grecia	Polonia	Francia	Holanda
Sin estudios	0,02	0,12	0,15	—
Sólo estudios primarios	0,30	1,50	0,45	0,50
Sólo estudios secundarios	10,5	10,4	10	20
Estudios superiores	11,5	11,7	12,5	17,3

Fuente: Pierre Bourdieu y Alain Darbel, *L'Amour de l'Art*, Editions de Minuit, París, 1969, Apéndice 5, tabla 4.

La mayoría da por supuesto que los museos están llenos de sagradas reliquias que se refieren a un misterio que los excluye: el misterio de la riqueza incalculable. En otras palabras, creen que esas obras maestras originales pertenecen a la reserva de los ricos (tanto material como espiritualmente). En otra tabla se indica la idea que las distintas clases sociales tienen de una galería de arte.

¿Cuál de los lugares enumerados a continuación le recuerda más un museo?

	Obreros manuales	Empleados y obreros cualificados	Profesionales y ejecutivos
	%	%	%
Iglesia	66	45	30,5
Biblioteca	9	34	28
Sala de conferencias	—	4	4,5
Grandes almacenes o vestíbulo de entrada a un edificio público	—	7	2
Iglesia y biblioteca	9	2	4,5
Iglesia y sala de conferencias	4	2	—
Biblioteca y sala de conferencias	—	—	2
Ninguno de estos	4	2	19,5
Sin respuesta	8	4	9
	100 (n=53)	100 (n=98)	100 (n=99)

Fuente: Ibid, Apéndice 4, tabla 8.

En la era de la reproducción pictórica la significación de los cuadros ya no está ligada a ellos; su significación es transmisible, es decir, se convierte en información de cierto tipo, y como toda información, cabe utilizarla o ignorarla; la información no comporta ninguna autoridad especial. Cuando un cuadro se destina al uso, su significación se modifica o cambia totalmente. Y hemos de tener muy claro lo que esto entraña. No se trata de que la reproducción no logre reflejar fielmente ciertos aspectos de una imagen; se trata de que la reproducción hace posible, e incluso inevitable, que una imagen sea utilizada para numerosos fines distintos y que la imagen reproducida, al contrario de la original, se presta a tales usos.



Venus y Marte, Botticelli 1445-1510

La reproducción aísla un detalle del cuadro del conjunto. El detalle se transforma. Una figura alegórica puede convertirse en el retrato de una joven.



Cuando una cámara de cine reproduce una pintura, ésta se convierte inevitablemente en material para el argumento del realizador.

Un film que reproduce imágenes de un cuadro lleva al espectador, a través de la pintura, hasta

las conclusiones del realizador. El cuadro presta su autoridad al realizador del film.



Esto se debe a que el film se desarrolla en el tiempo, y el cuadro no.



El modo en que una imagen sigue a otra en un film, su sucesión, construye un argumento que resulta irreversible.



En cambio, todos los elementos de un cuadro se ven simultáneamente. El espectador puede necesitar cierto tiempo para examinar uno a uno los

elementos del cuadro, pero siempre que llega a una conclusión, la simultaneidad de la pintura toda está allí para refutarla o corroborarla. El cuadro conserva una autoridad propia.



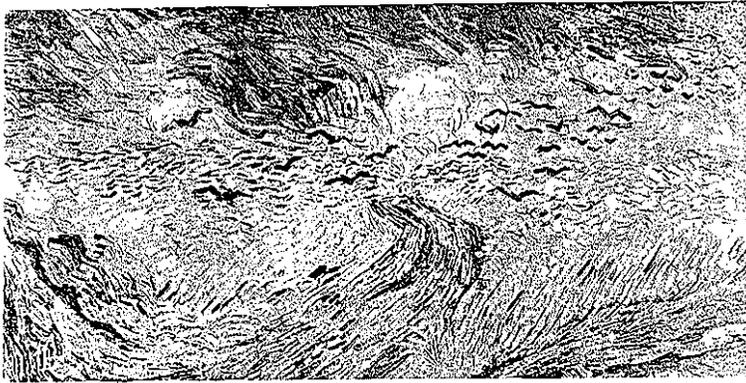
Procesión al Calvario,
Breughel 1525-1569

A menudo se reproducen los cuadros acompañados de ciertos textos.

Aquí tenemos el paisaje de un trigal con pájaros que vuelan sobre él. Mírenlo unos instantes. Después vuelvan la página.



Trigal con cornejas,
Van Gogh 1853-1890



Este es el último cuadro que pintó Van Gogh antes de suicidarse.

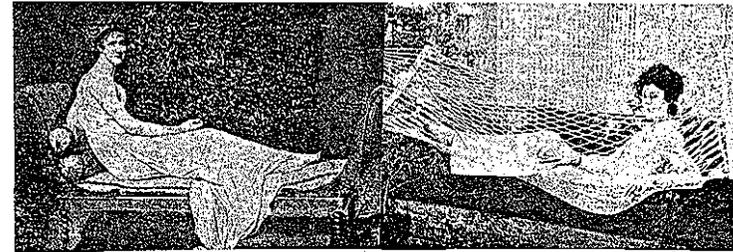
Es difícil definir exactamente en qué medida estas palabras han cambiado la imagen, pero indudablemente lo han hecho. La imagen es ahora una ilustración de la frase.

En este ensayo, cada imagen reproducida ha pasado a formar parte de un argumento que poco o nada tiene que ver con la significación inicial e independiente de cada cuadro. Las palabras han citado a los cuadros para confirmar su propia autoridad verbal. (Esta distinción resulta aún más clara en los ensayos sin palabras de este libro.)



Los cuadros reproducidos, como toda información, han de defender su propia verdad contra la de toda otra información que se transmite continuamente.

En consecuencia, una reproducción, además de hacer sus propias referencias a la imagen de su original, se convierte a su vez en punto de referencia para otras imágenes. La significación de una imagen cambia en función de lo que uno ve a su lado o inmediatamente después. Y así, la autoridad que conserve se distribuye por todo el contexto en que aparece.



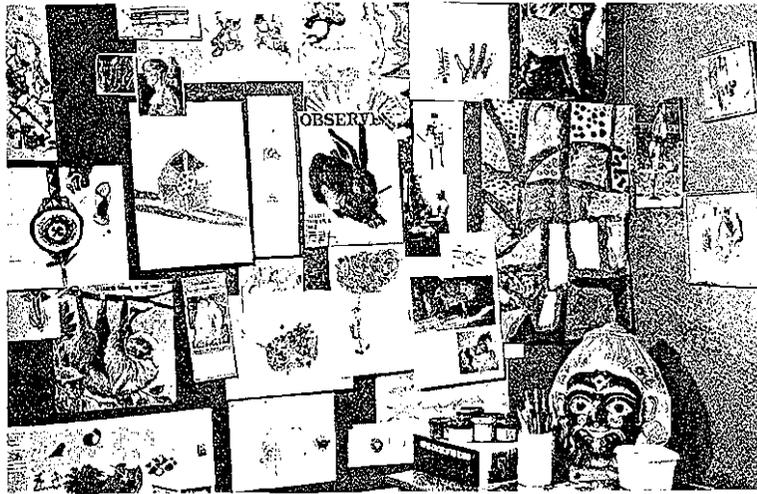
If women knew then... what they know now.

What that woman knew
What they know now
That's the difference between
then and now
From the time of
the first woman
to the time of
the last woman
The difference is
the difference
of the world
The difference is
the difference
of the world
The difference is
the difference
of the world



Como las obras de arte son reproducibles, teóricamente cualquiera puede usarlas. Sin embargo, la mayor parte de las reproducciones — en libros de arte, revistas, films, o dentro de los dorados marcos del salón — se siguen utilizando para crear la ilusión de que nada ha cambiado, de que el arte, intacta su autoridad única, justifica muchas otras formas de autoridad, de que el arte hace que la desigualdad parezca noble y las jerarquías conmovedoras. Por ejemplo, el concepto de una Herencia Cultural Nacional aprovecha la autoridad del arte para glorificar el actual sistema social y sus prioridades.

Los medios de reproducción se usan política y comercialmente para enmascarar o negar lo que su existencia hace posible. Pero en ocasiones los individuos los utilizan de diferente modo.

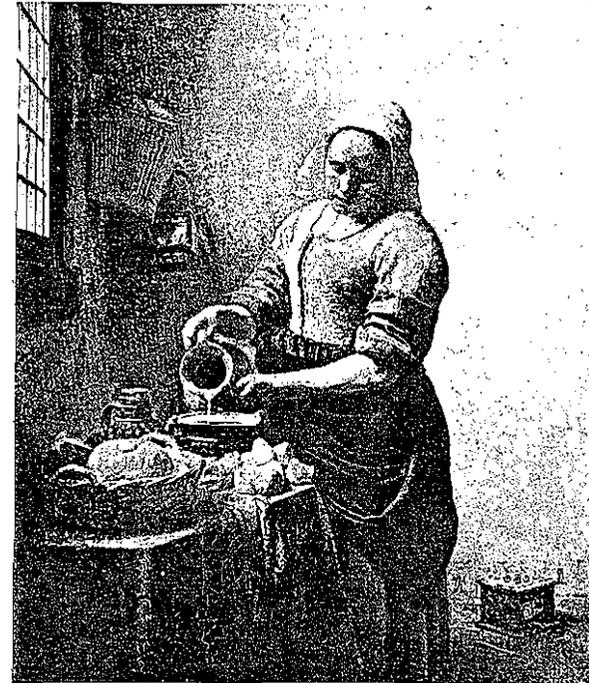


Los adultos y los niños tienen a veces en sus alcobas o cuartos de estar tableros o paneles en los que clavan trozos de papel: cartas, instantáneas, reproducciones de cuadros, recortes de periódicos, dibujos originales, tarjetas postales. Todas las imágenes de cada tablero pertenecen al mismo lenguaje y todas son más o menos iguales porque han sido elegidas de un modo muy personal para ajustarse y expresar la experiencia del habitante del cuarto. Lógicamente, estos tableros deberían reemplazar a los museos.

¿Qué queremos decir realmente con esto? Permítanos antes aclarar lo que no estamos diciendo.

No estamos diciendo que, ante las obras de arte originales, no quede lugar alguno para la experiencia salvo la admiración por su supervivencia. El modo que se emplea normalmente para aproximarse a las obras originales — mediante catálogos de museo,

guías y cassettes alquiladas, etc. — no es el único posible. Cuando se deje de mirar nostálgicamente el arte del pasado, sus obras dejarán de ser reliquias sagradas, aunque nunca volverán a ser lo que fueron antes de que llegaran las reproducciones. No estamos diciendo que las obras originales sean inútiles hoy.



Mujer vertiendo leche,
Vermeer 1632-1675

Los cuadros originales son silenciosos e inmóviles en un sentido en el que la información nunca lo es. Ni siquiera una reproducción colgada de una pared es comparable en este aspecto, pues en el original, el silencio y la quietud impregnan el material real, la pintura, en el que es posible seguir el rastro de los gestos inmediatos del pintor. Esto tiene el efecto de acercar en el tiempo el acto de pintar el cuadro y nuestro acto de mirarlo. En este sentido concreto, todos los cuadros son contemporáneos. De ahí la inmediatez de su testimonio. Su momento histórico está literalmente ante nuestros ojos. Cézanne dijo algo parecido

desde el punto de vista del pintor: "¡Pasa un minuto de la vida del mundo! ¡Pintarlo en su realidad y olvidarlo todo por eso! Transformar ese minuto, ser placa sensible... dar la imagen de lo que vemos, olvidando todo lo que ha aparecido antes de nuestro instante..." Y lo que nosotros hacemos de ese instante pintado cuando está ante nuestros ojos depende de lo que esperamos del arte, y esto depende hoy a su vez de cómo hayamos experimentado ya la significación de los cuadros a través de las reproducciones.

Tampoco estamos diciendo que todo arte sea comprensible espontáneamente. No pretendemos que recortar de una revista la reproducción de una cabeza griega arcaica — porque nos recuerde alguna experiencia personal— y clavarla sobre un tablero junto a otras imágenes dispares sea el mejor medio de percibir la plena significación de esa cabeza.

La idea de inocencia tiene dos vertientes. Quien se niega a participar en una conspiración permanece inocente. Pero también conserva su inocencia el que permanece ignorante. La cuestión no se dirime aquí entre la inocencia y el conocimiento (ni entre lo natural y lo cultural) sino entre una aproximación total al arte que intente relacionarlo con todos los aspectos de la experiencia y la aproximación esotérica de unos cuantos expertos especializados, clérigos de la nostalgia de una clase dominante en decadencia. (En decadencia, no ante el proletariado, sino ante el nuevo poder de las grandes empresas y el Estado.) La cuestión real es: ¿A quién pertenece propiamente la significación del arte del pasado? ¿A los que pueden aplicarle sus propias vidas o a una jerarquía cultural de especialistas en reliquias?

Las artes visuales han existido siempre dentro de cierto coto; inicialmente, este coto era mágico o sagrado. Pero era también físico: era el lugar, la caverna, el edificio en el que o para el que se hacía la obra. La experiencia del arte, que al principio fue la experiencia del rito, fue colocada al margen del resto de la vida, precisamente para que fuera capaz de ejercer

cierto poder sobre ella. Posteriormente, el coto del arte cambió de carácter y se convirtió en coto social. Entró a formar parte de la cultura de la clase dominante y fue físicamente apartado y aislado en sus casas y palacios. A lo largo de toda esta historia, la autoridad del arte fue inseparable de la autoridad del coto.

Lo que han hecho los modernos medios de reproducción ha sido destruir la autoridad del arte y sacarlo — o mejor, sacar las imágenes que reproducen— de cualquier coto. Por vez primera en la historia, las imágenes artísticas son efímeras, ubicuas, carentes de corporeidad, accesibles, sin valor, libres. Nos rodean del mismo modo que nos rodea el lenguaje. Han entrado en la corriente principal de la vida sobre la que no tienen ningún poder por sí mismas.

Sin embargo, muy pocas personas son conscientes de lo que ha ocurrido porque los medios de reproducción son utilizados casi siempre para promover la ilusión de que nada ha cambiado, salvo que las masas, gracias a las reproducciones, pueden empezar ahora a saborear el arte de la misma manera que lo hacía en otro tiempo una minoría culta. Pero las masas siguen mostrando su desinterés y su exceptismo, lo cual es bastante comprensible.

Si el nuevo lenguaje de las imágenes se utilizase de manera distinta, éstas adquirirían, mediante su uso, una nueva clase de poder. Podríamos empezar a definir con más precisión nuestras experiencias en campos en los que las palabras son inadecuadas (la vista llega antes que el habla). Y no sólo experiencias personales, sino también la experiencia histórica esencial de nuestra relación con el pasado: es decir, la experiencia de buscarle un significado a nuestras vidas, de intentar comprender una historia de la que podemos convertirnos en agentes activos.

El arte del pasado ya no existe como existió en otro tiempo. Ha perdido su autoridad. Un lenguaje de imágenes ha ocupado su lugar. Y lo que importa ahora es quién usa ese lenguaje y para qué lo

usa. Esto afecta a cuestiones como el *copyright* de las reproducciones, los derechos de propiedad de las revistas y editores de arte, la política toda de los museos y las galerías de arte. Tal como usualmente se nos las presentan, estas cuestiones son asuntos estrictamente profesionales. Pero uno de los objetivos de este ensayo es precisamente mostrar que tienen un alcance mucho mayor. Una persona o una clase que es aislada de su propio pasado tiene menos libertad para decidir o actuar que una persona o una clase que ha sido capaz de situarse a sí misma en la historia. He aquí la razón, la única razón, de que todo el arte del pasado se haya convertido hoy en una cuestión política.

Muchas ideas del ensayo precedente han sido tomadas de otro, escrito hace más de cuarenta años por el crítico y filósofo alemán Walter Benjamin.



Su ensayo se titulaba *La obra de arte en la era de la reproducción mecánica*. La versión inglesa fue publicada en una colección llamada *Illuminations* (Cape, Londres, 1970).

EJE: “MODOS DE VER”

Análisis de textos sobre Arte.

Cuestionario guía para el análisis del texto ‘Modos de ver’, de John Berger, capítulo 1. Al momento del cursado del presente módulo, los aspirantes deberán haber abordado el mismo y completado el cuestionario, a fin de poder optimizar el tiempo de los encuentros presenciales. Las dudas y consultas sobre los conceptos vertidos en el texto de Berger, serán tratadas durante el cursado.

a) ¿Cuáles son los preconceptos que condicionan la mirada sobre la obra de arte?

b) Explique el concepto de mistificación.

c) ¿Por qué la fuerza de la imagen está relacionada con la fuerza compositiva?

d) ¿Qué esconde la mistificación en el caso de Frans Hals?

e) La invención de la cámara cambia la visión del mundo ¿Cómo?

f) Con la invención de la cámara desaparece la unicidad de las imágenes ¿Cómo?

g) Mencione algunos efectos de la imagen televisiva. ¿Cuáles son sus características? ¿Qué efecto provoca en la vida de las personas y su accesibilidad?

h) Explique los conceptos de “unicidad”, “original de una reproducción” y “autenticidad”

i) Relacione la obra de arte con el mercado del arte.

Eje: TALLER DE PRODUCCION

Dibujo: Técnicas y materiales

Profesores a cargo del eje:
Andrea Barrera Mathus
Pablo Papalardo y
Zaida Gil Tarabay

Antes de llegar al momento de cursado de nuestro Taller de Producción te solicitamos que leas este texto. Puedes marcar los términos que desconozcas y también escribir las ideas que surjan a partir de la lectura, para luego comentarlo en clase. En este espacio abordaremos específicamente la producción de imágenes a partir del Dibujo, pero además trabajaremos ideas y conceptos en relación a este.

¿Qué hay que saber de Arte hoy?

Los criterios para seleccionar y distribuir contenidos artísticos

*Mónica Bardi**

La pregunta resulta inquietante. Nos hace elegir entre la extensa producción simbólica del ser humano, los períodos y obras de arte que consideramos más significativas. Y es esta elección la que plantea a los docentes cuestionamientos de base. ¿Cómo seleccionar y distribuir esos contenidos sin caer en estériles simplificaciones, reduccionismos y adoctrinamientos? Lo que decimos y delimitamos cada vez que nos acercamos a la experiencia del Arte es el resultado de una serie compleja de operaciones y articulaciones que dependen del contexto histórico y cultural. Sabemos que a partir de la Modernidad, ciertos objetos estéticos fueron considerados artísticos y sus productores artistas. Genio individual, obra única, expresión de la sensibilidad humana, belleza, fueron las expresiones que acompañaron este tipo particular de producción estética.

Con los aportes de las vanguardias y las lecturas neovanguardistas, el Arte dejó de ser solo formas bellas realizadas por los artistas, para empezar a significar otras cosas y comenzar un proceso de explosión de lo artístico fuera de los ámbitos tradicionales. Paralelamente, las técnicas de reproducción fotográfica modificaron la naturaleza de la

obra, aumentaron su condición de exhibición, democratizaron su acceso, ampliaron su público, y paulatinamente desarrollaron un movimiento de estetización general de la vida cotidiana.

Observamos que en la actualidad hay obras que tienen la valoración social y global de la categoría de arte, no solo por sus valores estéticos, que son muchos, sino en relación con los discursos que generan. Al solicitar la mención de una obra de arte en contexto escolar, las respuestas giran en torno a La Mona Lisa, Los girasoles de Van Gogh, asoma el nombre de Picasso y Dalí o algún otro ejemplo que probablemente alcanzó la fama dado su alto costo en algún remate o debe su difusión a un film masivo. Por otro lado el Arte no es lo dominante en nuestros días, ya que ese lugar lo ocupa el Diseño, que es la aplicación de categorías estéticas e innovaciones formales a los objetos que usamos diariamente y a la mayoría de los mensajes que consumimos.

El diseño gráfico/audiovisual y todos los géneros canonizados que hoy están a su servicio, tienen un rol fundamental de formación en el plano estético, en el gusto y en la construcción y difusión de una imagen de los hombres y las mujeres de nuestra sociedad. Repetimos la pregunta del inicio y nos planteamos cómo elegir las obras y los repertorios que constituyan un saber compartido y significativo, que amplíen nuestros conocimientos sobre el pasado y que además dialoguen con las formas del presente. ¿Cómo delinear esos recorridos? ¿Partimos de las imágenes iniciales del ser humano, de las máscaras funerarias; o saltamos al Renacimiento y nos detenemos en las vanguardias del 20 y las neovanguardias del 60?

¿Cómo se incluyen las formas estéticas no occidentales y sus repertorios sin caer en decodificaciones equivocadas, evitando los etnocentrismos? Las dudas comienzan a disiparse al comprobar que las formas comunicativas y los objetos de la cultura actuales están contruidos con un alto grado de estetización. En el universo de la fragmentación, de la cultura visual, de la facilidad de acceso y la actualización de cualquier contenido en formas audiovisuales y multimediales, el estudio del Arte y de categorías estéticas resulta entonces fundamental para la comprensión e intervención en el mundo. Frente a los estereotipos, a las formas cristalizadas, a las decisiones e interpretaciones de las industrias culturales, conocer Arte hoy no constituye un mero aditamento, sino una cuestión social –que es ya una problemática– porque las categorías estéticas son imprescindibles para la comprensión del mundo en que vivimos, sobre todo para tener acceso a las transformaciones de esos entornos sociales. Los dibujos animados

televisivos son un ejemplo de la utilización de formas y tópicos de la historia de las culturas en general y de la historia del arte en particular. Son productos industriales que dialogan con los bienes culturales actuales, con la propia historia de la cultura y del género; también con las transposiciones de lenguajes, la refuncionalización de los postulados de las vanguardias, las citas insertas, las estilizaciones, las parodias y la autorreferencialidad genérica y mediática. Y más aún, los recursos descriptos son los más usados en el lenguaje audiovisual para niñas, niños y jóvenes. Entonces, ¿cómo enseñamos a individuos que se apropian de las formas del arte a partir de las pantallas, sin ser absolutamente conscientes de ello? Los productos de la cultura visual y audiovisual actual requieren un entrenamiento exhaustivo de lectura comparativa de los distintos lenguajes artísticos y su historia.

Porque esta cultura que nos rodea, tan familiar y difundida, hace que sus códigos de escritura y lectura nos resulten naturales, inmediatos e instantáneos. Parece entonces factible establecer recorridos posibles: films clásicos, historietas, poéticas teatrales, fotonovelas, videoclips, tapas de cd, videojuegos, en diálogo constante con la historia del arte y los géneros discursivos de la publicidad, el periodismo y el entretenimiento. Hay que hacer visible y audible que se va construyendo –y esto afecta a los imaginarios e identidades– un sintagma abierto en constante renovación y transformación que mezcla imágenes y sonidos tanto nuevos como del pasado.

¿Qué aporta el conocimiento de los lenguajes artísticos y de las obras de arte –en toda su amplitud genérica– a la formación y a la vida de nuestros alumnos? Mediante el conocimiento de los lenguajes de las múltiples formas artísticas se pueden elaborar expresiones que divulguen, denuncien, apoyen, afirmen, etcétera, y por lo tanto permitan la formación de una consciencia histórica para el desarrollo de una visión crítica. Una tarea de magnitud extraordinaria, dadas las múltiples formas de construcción de las plurales realidades. Además, y esto no es un propósito menor, colabora con la instalación de una sensibilidad no estereotipada que promueve la creatividad y la libertad expresiva. Podríamos seguir preguntando y respondiendo sobre la importancia del estudio del arte y sobre los criterios a utilizar para seleccionar y distribuir esos contenidos.

La enormidad de respuestas que pueden tener esas preguntas nos conduce a formular otra: ¿Qué lugar debe ocupar el docente que ya no es el poseedor de un saber cierto, sino de saberes siempre incompletos y actualizables? Quizás sea el que ayude a buscar dónde buscar, el que motive otras visiones, el que se nutra de los aportes de los

alumnos y construya con el otro conocimientos válidos; quizás sea el docente el que pueda provocar reflexiones y caminos alternativos a los propuestos hegemónicamente. Y en esto, el Arte y las categorías estéticas son imprescindibles.

* Licenciada en Artes (FFYL-UBA). Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios (Flacso).
Capacitadora en el PIIE, Programa Integral para la Igualdad Educativa.
"El monitor de la educación" n°25 5ta época. Noviembre 2010. Pág. 41-43



AMBIENTACIÓN 2016 – PROFESORADO DE ARTE VISUALES

NUEVOS PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN. EL ROL E IDENTIDAD DOCENTE

OBJETIVOS:

- a) Comprender el valor que posee el arte para la sociedad y la educación.
- b) Caracterizar el rol del arte en la educación formal y no formal en la construcción de subjetividades.
- c) Reconocerse como futuros/as docentes del Profesorado de Artes Visuales en el contexto actual de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria.
- d) Comprender los contextos actuales en los cuales se desarrolla la Educación Inicial, Primaria y Secundaria.
- e) Entenderse como sujeto/a activo/a en la construcción de su Trayectoria Profesional como docente de Educación Artística.

EJES:

1 "El rol del arte en la sociedad y la educación contemporánea"

2 "Identidades y tensiones en torno al ser docente".

ACTIVIDADES NO PRESENCIALES:

A partir de la lectura de los siguientes textos:

PISARELLO, Emilce y VASCONI, Patricia (2005). Interrogantes acerca de la educación artística como mediadora de la praxis cultural. En Revista Mantovani Ojos que ves, N° 44. Escuela Provincial de Artes Visuales. Santa Fe. Disponible en:



AMBIENTACIÓN 2016 – PROFESORADO DE ARTE VISUALES

<http://www.lamantovani.edu.ar/images/Revista2005PDFs/AcercadelaEducacionArtistica.pdf>



Resolver las siguientes actividades:

- 1) Explicar brevemente por qué el arte es una producción simbólica.
- 2) ¿Cómo se entiende la praxis cultural?
- 3) Explicar brevemente, en función del texto, en qué consiste el hecho artístico?
- 4) Explicar brevemente el rol que posee la educación y la educación artística como formadora de hábitos en los sujetos.

NOVOA GORDILLO, Antonio () Los lenguajes de expresión artística: un camino para comprender la educación del arte. Disponible en: http://www.dimensioneducativa.org.co/apc-aa-files/e9c8f3ef742c89f634e8bbc63b2dac77/Un_camino_para_comprender_la_Edu_Artisitca.doc. Consulta: 19/10/2015.



Resolver las siguientes actividades:

Responder las sucesivas preguntas

- a) ¿Por qué para Efland y Gardner el arte tiene un papel fundamental en las relaciones sociales y comunicativas de los hechos socio – históricos?
- b) ¿Por qué se habla como un hecho transversal para la sociología, la historia y el arte la categoría de vida cotidiana? ¿Por qué ahí se haya el objeto artístico y estético de la educación al igual que el del artista?
- c) ¿Por qué es necesario decir que el proceso estético – educativo incluye habilidades adquiridas por los sujetos? ¿Cuáles serían esas habilidades?



AMBIENTACIÓN 2016 – PROFESORADO DE ARTE VISUALES

- d) ¿Por qué existe la diferencia entre la ciencia del arte en cuanto al producto final? ¿Cuál sería esa diferencia? ¿Por qué se habla de producto contextualizado en “obra de arte”?
- e) ¿Por qué los lenguajes del arte singularizan tangiblemente la educación artística?
- f) ¿Por qué el arte como lenguaje adquiere sentido activo en el ejercicio creativo y cognitivo del sujeto? ¿Por qué el lenguaje artístico nos introduce en la óptica de las prácticas pedagógicas? ¿Por qué el pedagogo acompaña al sujeto en la selección y presentación de las imágenes por medio del juicio estético y sensitivo en una relación epistemológica vinculada a la actividad cognitiva y socio – histórica del sujeto?

Explicar con sus palabras las siguientes expresiones:

- a) “la educación artística es una construcción pedagógica desde los lenguajes de expresión del arte”.
- b) “ la participación de los lenguajes del arte es un acto creativo de libertad, en la medida que pone en práctica una estrategia lúdica a la hora de indagar conceptos y de experimentar técnicas frente a creencias y prácticas encontradas en el imaginario cultural y social de la acostumbrada genialidad de los niños-as”.
- c) “Enseñar arte en la escuela es alfabetizar estéticamente. Es desarrollar la competencia estético expresivo con tiempo, paciencia y trabajo sistemático, integrando conceptos, haceres y actitudes que permitan producir y comprender mensajes estéticos desde diferentes lenguajes artísticos, como un modo de posibilitar un desarrollo más integral”.
- d) “la pedagógica del arte tiene como punto el camino de los signos estéticos, que inundan el mundo de las imágenes y enunciaciones simbólicas que recrean la vida, la naturaleza, lo humano, lo imaginario, dentro de un infinito proceso de creación de códigos comunicativo-expresivos que le dan sentido a los intereses pedagógicos al interpretar la sensibilidad y el entendimiento de la lectura del entorno”.



AMBIENTACIÓN 2016 – PROFESORADO DE ARTE VISUALES

FREGA, Ana Lucía (2005). El arte como construcción de conocimiento. Trabajo expuesto el 12 de septiembre de 2005 en la Academia Nacional de Educación. Publicado en: Boletín de la Academia Nacional de Educación, N° 67 – Diciembre 2006, Buenos Aires, pp 3-5



Responder las siguientes preguntas:

- a) ¿Por qué se comprende que “tal obra de arte “ es un bien cuyo acceso debería ser facilitado/permitido/estimulado al menos como “oportunidad”, a todos y cada uno de los ciudadanos en toda comunidad civilizada contemporánea?
- b) ¿Por qué dice García Canclini, parafraseando a Pierre Bourdieu, sostiene que: “existe la obra de arte, existe una manera estética de vivir... una cultura propia de una manera de vivir”?

Explicar las siguientes expresiones:

- ✓ *Existen diversas formas de “conocer”, distintos “modos” de interactuar con el entorno, recortando “miradas” por medio de los distintos sentidos, muchas veces para comprenderlo, para descubrir lazos causales...el Arte es una forma o modo de conocer..... entre los que, por ejemplo, Philip H. Phenix identifica como “patrones de construcción cognitiva de significado: simbólico; empírico; estético; sinético; ético y sinóptico”.*
- ✓ *Como señala David Olsen, en su obra “The role of the arts in cognition”, “Las artes envuelven la comparación y organización sistemática y consciente de formas(...). Una vez elaborado, este “lenguaje de formas” está disponible para una representación declarativa de objetos y eventos... El arte desarrolla, elabora y reina sobre el lenguaje, luego el lenguaje es utilizado para la representación*



AMBIENTACIÓN 2016 – PROFESORADO DE ARTE VISUALES

FREGA, Ana Lucía (2006) Pedagogía del Arte. Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 70/ septiembre 2007.



En función de la lectura del texto, responder los siguientes interrogantes:

- a) ¿Para qué sirve la educación artística en la escuela?
- b) ¿Por qué la autora denomina arte y ARTE?
- c) ¿Por qué las experiencias propias de la educación artística facilitan aprendizajes transferibles a otras instancias formativas?

ALLIAUD Andrea y ANTELO Estanislao (2009) INICIARSE A LA DOCENCIA. LOS GAJES DEL OFICIO DE ENSEÑAR. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado. Vol. 13, N° 1 (2009)



- a) Leer y analizar el documento.
- b) A partir de dicho análisis del documento;
 - 1) Definir los siguientes términos, para ello pueden hacer uso de wikipedia:
 - 2) Explicar qué entiende por enseñanza y oficio.
 - 3) Explicar el término "enseñar".
 - 4) ¿Por qué el texto habla sobre los oficios docentes? ¿Cuáles serían?

El escrito no debe superar las 3 carillas.



AMBIENTACIÓN 2016 – PROFESORADO DE ARTE VISUALES

✓ **Antelo, Estanislao () El oficio de educar. Disponible en:
<http://www.mundolatino.org/pedagogicas/>**



- a) Leer y reflexionar sobre lo aportado por el autor.
- b) A partir de dicho análisis del documento, explicar las características del oficio en un escrito no mayor a una carilla.

IMPORTANTE:

TODAS LAS ACTIVIDADES ESTIPULADAS COMO NO PRESENCIALES SERÁN ENTREGADAS EN LA PRIMERA CLASE DE LA UNIDAD CURRICULAR DE PEDAGOGÍA.

ESTAS ACTIVIDADES CUENTAN CON CRÉDITOS PARA LA APROBACIÓN DE LAS LECTURAS OBLIGATORIAS Y DE TRABAJOS PRÁCTICOS CORRESPONDIENTES A PEDAGOGIA.



El ARTE como construcción de conocimiento

Por Dra. Ana Lucía Frega

Sean mis primeras palabras para agradecer a los miembros de este panel por aceptar mi invitación para compartirlo, académico Dr. Antonio M. Battro, los doctores Julio Cesar Labaké y Oscar Traversa.

Para comenzar, comparto el foco de lo que habrá de ser mi presentación desde el momento en que he elegido y anunciado un tema tan delicado y controvertido: "El ARTE como construcción de significado". Sobre todo en los momentos actuales de nuestro país, cuando a los aspectos estéticos de la vida en los medios masivos de comunicación los atacan permanentemente con modelos chabacanos.

En este aporte mío, no abordaré sin embargo el tema desde la Estética, pero sí desde la acción y experiencia propia de quien, formada como artista, ha discurrido más de una vez acerca de qué define la existencia de una OBRA DE ARTE, al menos en el ámbito de la Cultura occidental.

No intentaré definiciones en la Epistemología tampoco, al menos no fundacionales, aunque es imposible intentar una exploración de este tema sin apoyo de los estudiosos del mismo; ni tomaré posición en materia de Semiótica aplicada, aunque éste sería también campo propio y adecuado para desarrollarlo, sobre todo en interacción con aportes de la Psicología Social.

Pero veo que el explicar qué NO haré...(aunque utilizaré ideas y concepciones de aquellas disciplinas antes nombradas)...debo definir qué Sí intentaré: se trata de reflexionar a partir de los siguientes interrogantes:

- Si existe la "obra de arte", poética en sentido amplio aristotélico o strawinskiano, por ejemplo, ¿quién, cómo, por qué le da/acuerda/decide tal carácter?
- Si la respuesta fuera afirmativa, aunque presentara matices ¿se comprende que es la "tal obra de arte "un bien cuyo acceso debería ser facilitado/permitido/estimulado al menos como "oportunidad", a todos y cada uno de los ciudadanos en toda comunidad civilizada contemporánea?
- Si se identificara a continuación –tal como lo enuncian los documentos curriculares de nuestro país en temas de contenidos del arte– que estos bienes son refuerzos deseables de una conciencia de pertenencia basada en la determinación de "unidades culturales" legítimas (uso expresión de Eco), ¿cuál es la responsabilidad/frivolidad/culpabilidad de quienes, teniendo el deber de atender en propiedad este proceso educativo, han permitido que se pierdan tiempo, energías y dinero sin conseguirlo en la formación de nuestro pueblo?
- A continuación y además, considero pertinente intentar con nuestro encuentro el comienzo del tratamiento de este tema como colaboración en el despeje de la confusión evidente que existe –en el régimen de categorización docente de nuestras universidades estatales– cuando se aborda la evaluación de proyectos de investigación artística; problemas que surgen al NO existir definición clara con respecto a temas y métodos adecuados para la



Investigación en Arte, entendiendo este hacer como creación o interpretación además de apreciación, lo que conlleva enfoques pedagógicos. El campo de la historia y de la crítica están algo mejor instrumentados.

1. Comienzo, entonces: ¿Existe el Arte? No es interrogante ingenuo; Bennet Reimer, en su obra fundamental "Philosophy of music education", refiriéndose a este tema, teniendo presente los aportes de los clásicos y de los contemporáneos, señala: "¿tienen sentido/significado las obras de arte? ¿nos entregan/proporcionan algún conocimiento?" Aristóteles y Langer, junto con Read o Eisner o Stublely, estudiosos y pensadores todos sobre el tema, en sus diversas concreciones de materiales y técnicas, proponen explicaciones enmarcadas en conceptos que les son propios, pero siempre en coincidencia final: el ARTE es una forma de conocimiento, una mirada que recorta una relación de y hacia ese entorno de la realidad en el que cada uno de los seres humanos se desenvuelve. Existe la obra de arte; existe una manera estética de vivir.....una cultura propia de una manera de vivir o de la burguesía, definiría restrictivamente Bourdieu, en evolución e hibridación sostiene García Canclini.....

El ARTE es propio de la vida que está viva y que se vive.....en profundo sentir de quien habla en estos momentos. Existen diversas formas de "conocer", distintos "modos" de interactuar con el entorno, recortando "miradas" por medio de los distintos sentidos, muchas veces para comprenderlo, para descubrir lazos causales...el Arte es una forma o modo de conocer..... entre los que, por ejemplo, Philip H. Phenix identifica como "patrones de construcción cognitiva de significado: simbólico; empírico; estético; sinético; ético y sinóptico".

Por su parte, Howard Gardner, en su divulgada, quizás poco comprendida teoría de las inteligencias múltiples, ordenó inicialmente en siete tipos de operaciones el funcionamiento inteligente del ser humano, a saber: el lingüístico, el musical, el lógico- matemático, el espacial, el cuerpo kinestésico, el interpersonal y el intrapersonal.

Esta más amplia comprensión acerca de la diversidad "cognitiva" del ser humano lleva a la convicción, por cierto en países con razonable desenvolvimiento, de la necesidad de reenfocar los tradicionales procesos escolares de enseñanza-aprendizaje en general, aprovechando estas diversidades cognitivas propias del ser humano; (del arte en nuestro interés específico).

Como señala David Olsen, en su obra "The role of the arts in cognition", "Las artes envuelven la comparación y organización sistemática y consciente de formas(...). Una vez elaborado, este "lenguaje de formas" está disponible para una representación declarativa de objetos y eventos... El arte desarrolla, elabora y reina sobre el lenguaje, luego el lenguaje es utilizado para la representación.

De este modo, el arte precede y dirige tanto la cognición ordinaria como la científica. Quizás esta pretensión sea excesiva: los estudios acerca del funcionamiento mental van demostrando que éste es mucho más complejo de lo que se pensaba; aparentemente, pensar en cada uno de los modos posibles a los que hemos hecho referencia antes, es útil y tributa a ese modo de pensar, no a otros. Incluso para el mundo de las artes esto es válido, desde el momento en que cada tipo de estímulo genera una manera específica de



conocerlo, lo que desbarata la pretendida "área artística", error en el que ha caído más de un diseño curricular jurisdiccional argentino, en enfoque fundamentado en razones económico-políticas, evidentemente erróneas vistas desde la psicología del aprendizaje.

Si hasta aquí –y a partir de conocimiento científicamente constituido y sumamente demostrado– se asumiera que el ARTE como tal, en la diversidad de técnicas y soportes que le son propios, además de las funciones múltiples que lo justifican, existe, faltaría contestar ¿quien le otorga dicha categoría a un producto del hacer humano?

Aquí, deseo remitirme a la Antropología –quizás José Alcina Franch en su vigente obra ARTE Y ANTROPOLOGÍA– cuando muy hábilmente demuestra, con ejemplos populares y académicos, religiosos y profanos, de antaño y de hogaño, los rasgos que constituirían y definirían la obra de arte: nos remite a nociones fundamentales como la regla áurea o divina proporción, así como al conocimiento y retención de "patrones" y "motivos" que, en su progresiva elaboración por el creador/recreador, se constituyen en estilos que se aceptan en el cumplimiento de un circuito valórico de algún tipo. Que implica, por ejemplo, coronas de laureles para los ganadores de las contiendas poéticas olímpicas; vidas de estudio en monasterios medievales...; contratos y mecenas...; éxito y competencia...; reconocimiento y honores...; fama y fortuna, según los parámetros propios de los logros sociales en los distintos grupos culturales y en distintas épocas.

No se dude de que lo que Fito Páez... o Ernesto Sábato reciben es de este orden. Una vez instaurada la obra/ y su creador como "objeto artístico /objeto de culto " -caso Rodrigo, por ejemplo, o cualquiera de los "bienes" identificados, funcionales, útiles, comercialmente exitosos, su aceptación / pertenencia genera un proceso de apropiación por quienes así lo valoran.

No se apesure el auditor/lector de las frases precedentes a concluir que adjudico equivalente calidad de ARTE a los ejemplos colocados en este último párrafo: estoy hablando de mitos... objetos de culto....: señalo que, al ser popularmente consagrados como tales, se les adjudica valor de arte.

2. De este último proceso –hoy tremendamente manipulado por el comercio global– participa la transmisión formal que denominamos educación, concretada en el llamado sistema de educación general, además de toda la informal, de tradición oral, en religiones, diversiones, etc. Lo que genera un nuevo circuito de validación por medio del consumo producido por el conocimiento que cada uno tiene de eso: se que algo existe, lo quiero, lo busco, lo obtengo.

Así, se produce la valoración del mito, por manipulación publicitaria más que por razones propias, estructurales o de coherencia en la proporción. Quizás ni siquiera "representen" gustos, más que por imposición / impregnación.

Es decir: la escolaridad toda, sostenida constitucionalmente en forma gratuita para sus tramos obligatorios por los impuestos que la sociedad aporta a esos fines, es responsable directa de que los bienes –los llamados académicos– EL ARTE, sean puestos al alcance de todos y cada uno de los ciudadanos. Para compensar aquella imposición manipuladora.

Con lo que estamos ya en nuestro segundo interrogante. Sobre todo, porque hemos hecho mención de una situación evidente: la complejidad de la elaboración creadora va



sobreponiendo capas de espesor creciente en los procesos propios de la creación, que busca diferenciarse, expresar originalmente, explorar límites, ampliar horizontes. Como la CIENCIA, el ARTE es eternamente disconforme de lo alcanzado.

¿Quién, de no ser el sistema formal de educación, podría abordar esta tarea? Remitirla solamente a la familia es desconocer el movimiento social que genera fluidez en las diversas subculturas familiares de pertenencia: en rigor, y tal como en otros tiempos fundacionales, la escuela formó a niños y padres: en higiene, en idioma, en ahorro... por nombrar solamente algunos de los temas que aquella escuela primaria se encargó de llevar a cabo, no sin defectos o falencias... HOY, la escuela debería concretar una formación sólida de los grupos en su integridad.

No cumplir estos mandatos del conocimiento acerca del conocimiento, se constituye en una verdadera estafa o defraudación, muchas veces oculta tras argumentos económicos aparentemente sólidos: evidencias que provienen de la sana investigación comparada internacional en materia de educación muestran la correlación positiva entre amplia y diversificada educación básica y retención, logros en automotivación, desenvolvimiento personal.

3. En la investigación que he conducido durante estos últimos años, debidamente diseñada y autorizada por la CD de nuestra corporación (Boletines donde se han publicado partes o informes de la investigación sobre identidad son los números 46, 49, 52, 59, 63, y 66), hemos comprobado que este tipo de contenidos figura explicitado en los diseños curriculares de nuestro sistema general de educación. Los tiempos que se le acuerdan, las demandas que se hacen habitualmente al docente especializado –ni siempre bien pago y generalmente poco asistido técnicamente– no se corresponden con lo hasta aquí expuesto.

Es un rasgo deletéreo más de un sistema que no está satisfaciendo las esperanzas que se han puesto en él. Es que el ejercicio de la interpretación/creación artística en distintos soportes y utilizando diversas técnicas, desarrolla también capacidades generales del sujeto –como la atención, la concentración, la justeza perceptiva, la capacidad de elección fundamentada, la integración de informaciones, por citar algunos ejemplos ampliamente demostrados en serias investigaciones en entornos naturalistas-, lo que redundaría en mejor calidad educativa. Eso de lo que tanto se ha dado en hablar en nuestra sociedad y que, sinceramente, mi vida en permanente contacto con el aula me muestra en desaparición, incluso en ambientes de clase media media y alta, en los que una frivolidad muy bien ejercida genera paradojas vivenciales y valóricas que pueden ser descriptas, si a alguno de los colegas aquí presentes les interesaran un par de ejemplos puntuales.

Este tema ameritaría ser tratado en alguno de los proyectos subsidiados por el sistema de categorización universitario, o por el CONICET: visitando listas de temas, nunca he visto estas sensatas preguntas incluidas en un proyecto que transite la realidad de las aulas en este sentido.

Me permito recordar cuando, en sesión privada de nuestra ANE, la Prof. Romero Brest, en mi primer informe de avance acerca de la investigación mencionada más arriba, me interrogó exigiendo



• "Pero, para el aula, Frega, ¿habrá algún aporte concreto?" Hoy, en su memoria y aquí, digo que si, que se pueden y de hecho lo hemos hecho, elaborar Unidades Didácticas que atiendan a todos estos enfoques, reales, posibles. No solucionan en todo ni todos los temas/problemas. Pero son ese aporte que cada maestro de arte en el sistema general, en su lenguaje y en la soledad de su trabajo, podría utilizar para empezar a salir de un pozo que, la historia lo demuestra, NO se soluciona solamente con grandes gestos -nuevas leyes, por ejemplo- , sino con esos pequeños, cotidianos, de la labor diaria hecha con convicción e idoneidad.

Cierro aquí mi modesto aporte/muy básico, mi invitación a contemplar sistemáticamente el tema del epígrafe de hoy, además del muy importante tema de la investigación en arte, cuando de creación e interpretación se trata. Seguramente, los colegas en el

Panel enriquecerán este comienzo desde sus respectivos campos de especialidad. Quizás resulte de aquí una sugerencia para un estudio interdisciplinar de este aspecto que NO debería ser abordado solamente desde el diletantismo.

Bibliografía

- Frega, Ana Lucía (2005) "Didáctica de la música "; Editorial BONUM, Buenos Aires: incluye datos bibliográficos de las referencias de esta ponencia.
- Frega, Ana Lucía, (2006) "Pedagogía del Arte", Editoral BONUM, Buenos Aires
- Frega, Ana Lucía (2007) "Interdisciplinariedad", Editorial BONUM, Buenos Aires
- Frega. Ana Lucía (2007) "Educar en creatividad, Estudio n° 20, Edición Academia Nacional de educación.

FREGA, Ana Lucía (2005). El arte como construcción de conocimiento. Trabajo expuesto el 12 de septiembre de 2005 en la Academia Nacional de Educación. Publicado en: Boletín de la Academia Nacional de Educación, N° 67 – Diciembre 2006, Buenos Aires, pp 3-5



El oficio de educar

por Estanislao Antelo

Yo voy a hablar de mi oficio. Estudio pedagogía y trato de hacer algo con lo que estudio. Es decir voy a hablar de un oficio como cualquier otro oficio. Como quien vende camisas o libros o autos.

¿Qué es lo que caracteriza a este oficio que es como cualquier oficio?

Voy a tratar de decir algo de lo que creo caracteriza a este oficio. Lo que caracteriza a este oficio es que lo que estudio lo paso. Es decir, como educador, enseñé. Yo creo que un educador es alguien que tiene algo para enseñar, pero además lo enseña. Hay mucha gente que tiene algo para enseñar pero vaya a saber por qué nosotros nos dedicamos a enseñarlo sistemáticamente, a hacer de eso un oficio. Si lo que hago con lo que estudio es pasarlo, en algún sentido soy un pasador. Algo así, como alguien llamó, un contrabandista. Una especie de narcoeducador. ¿Por qué narco educador? Porque aquello que estudio, lo paso, pero hago trampa cuando lo paso. Es como estar en un puerto, ¿no?, es decir, selecciono y colecciono arbitrariamente y de alguna manera decido que cosas pasar y que cosas no pasar. Ahora, ¿Qué es lo que estudio?, porque recuerden que decía al principio qué es lo que hago. Bueno, estudio. Eso que estudio, lo paso. Pero ¿Qué es lo que estudio?. Y lo que estudio es lo que otros me han pasado, lo que otros me han dado, es decir, lo que he heredado. Pero conviene destacar que heredar es un verbo y no algo que nos ha sido dado de una vez para siempre. Me interesa subrayar esa palabra que acabo de usar: lo dado. Lo dado y los dados. En la cercanía de estas dos palabras se decide nuestro oficio. Hay alguien que dice una cosa que me parece importante para nuestro oficio. El dice que cuando alguien muere, lo único que queda es lo que ese alguien que ha muerto, le ha dado a los demás. Para mí es como si dijera, o como si intentara responder a la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que somos?. Y, de alguna manera, somos lo que otros nos han dado. Y ¿qué es lo que nos han dado?. Bueno, cada cual armará su lista: el Tigris y el Eufrates, el tiempo y los predicados, los símbolos, las melodías, los dolores, las libertades, las servidumbres. Eso que nos han dado lo pasamos. Y cuando lo pasamos hacemos trampa, cambiamos algunos ingredientes. Es como que lo sazonomos de manera diferente y el producto es siempre variable. Siempre operamos con variables, con variaciones. Ahora, una otra característica: procuro que eso que me han pasado y que paso, procuro que ese producto se pase a la mayor cantidad posible. Es como si escribiera cartas. Yo pensaba en que los que tenemos este oficio, es como si perteneciéramos a una especie de loca reunión, una especie de gran seminario, en el que tenemos abierta la inscripción y en la que escribimos cartas. En ese seminario anotamos a aquellos que lo desean y a veces a los que no lo desean. Seminario que podríamos llamar del tiempo, de la memoria y de la herencia. Es como que abrimos la inscripción y ponemos a disposición lo que tenemos y lo que no tenemos. Es como que uno ofrece algún tipo de carta y una promesa. Y la otra característica que quería destacar de este oficio es que aquello que pasamos



pareciera darle forma al otro, es como que fabricara al otro, es como que modelara al otro. Y me entero de esa forma, de esa modelación y de esa formación porque el otro en algún momento se resiste. Hay siempre alguien que por suerte se resiste.

En síntesis, con cierta obcecación, tomo un mandato y lo paso. Y bueno, esa es mi apuesta. Por eso decía que le prestáramos atención a la palabra dado y a la palabra dados. Es como si tuviéramos un cubilete lleno de tiempo y tiráramos los dados. ¿Y cual es el punto de partida de este tirar el cubilete?. Uno parte de que algo distinto pueda pasar. De que algo, puede pasar. Lo último que quería decir es en relación a nuestro oficio y al destino. Transcribo un fragmento de una carta, aquella que se ha dado en llamar Carta a los Argentinos:

"El destino de la argentina se juega en la educación. Esto implica actuar con la decisión y el sentido estratégico con que ya una vez argentina fundó un sistema educativo que modeló nuestra existencia". (Carta a los argentinos. 1998)

¿Por qué asociamos de manera inexorable, nuestro oficio, a la idea de destino?. Una y otra vez, escuchamos que todo el mundo –de derechas e izquierdas- dice que nuestro destino se juega en la educación. Yo les propongo que le demos un pequeño sosiego a la palabra destino y que subrayemos la otra palabra que he venido pronunciando a lado de la palabra destino y que es que el destino se juega en la educación. Propongo que subrayemos la palabra jugar, porque efectivamente eso que llamamos destino, es del orden del juego, de la apuesta, de los dados.

Entonces, yo terminaría haciendo una anticipación, que no se si es correcta, pero obedece a que en las últimas ocasiones en que me ha tocado decir algo de lo que supone puedo decir, me han formulado una pregunta. Y esa pregunta es, bueno, está bien, lo que usted dice, se entiende –o no se entiende nada- lo que usted dice pero, ¿qué hacer?, ¿qué es lo que tenemos que hacer?

Yo voy entonces a terminar proponiendo cambiar esta pregunta, sustituirla y no preguntar ¿qué hacer? sino preguntar ¿qué es lo que estamos haciendo ¿en qué lucha estamos involucrados?, ¿qué es lo que estamos haciendo? y si es posible, que hagamos otra cosa, de lo que estamos haciendo. Pues esa es la cuestión de nuestro oficio, de un oficio como cualquier otro oficio. Como quien vende camisas, escribe libros o arregla automóviles.

ANTELO, Estanislao (2011). El oficio de educar. En: Sin sermón. Entrevista a Estanislao Antelo en la Revista Synesis N° 2 Primavera 2011. Dossier Filosofía y Pedagogía de Estanislao Antelo, el jueves, 20 de octubre de 2011, 2:05. **Disponible en:**

<http://www.estanislaoantelo.com.ar/index.php?/textos/entrevistas>



I.S.F.D y T. N° 9-030
"Instituto del Bicentenario"





VOL. 13, Nº 1 (2009)

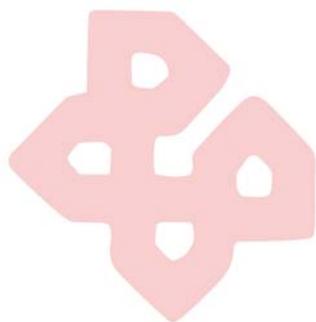
ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 02/12/2008

Fecha de aceptación 25/04/2009

INICIARSE A LA DOCENCIA. LOS GAJES DEL OFICIO DE ENSEÑAR

Beginning to teach. The risks of the teaching's trade



Andrea Alliaud y Estanislao Antelo***

**Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

***Universidad de San Andrés (Argentina)*

E-mail: andrealliaud@ciudad.com.ar

E-mail: anteloe@fibertel.com.ar

Resumen:

Referirse a la iniciación de la docencia en las condiciones complejas y mutantes en las que actualmente se ejerce, lleva a considerar aspectos más generales referidos a lo que significa enseñar y enseñar hoy. Entender la docencia como un oficio particular, permite identificar aspectos relevantes tales como la vocación, los procedimientos y los productos de lo que se hace. Recuperar la especificidad y la totalidad del proceso de producción de personas, proporciona pistas para pensar en el fortalecimiento de la enseñanza, en medio de la crisis institucional que hoy atraviesa. Teniendo en cuenta estos componentes, es posible avanzar hacia la definición de una pedagogía de la formación con la intencionalidad de aportar ciertas reflexiones que fortalezcan los procesos formativos, así como los primeros desempeños docentes.

Palabras clave: Iniciación a la docencia; Oficio; Pedagogía de la formación.

Abstract:

Referring to initiation in teaching in present complex and mutant conditions, leads to considering more general aspects related to the meaning of teaching and of teaching today. Understanding teaching as a particular occupation, permits identifying relevant aspects such as vocation, procedures and products of what is done. Recuperating the specificity and the totality of the process of producing persons provides traces for thinking in strengthen teaching, among the institutional crisis that it is going across. Bearing in mind these components, makes it possible moving forward to a definition of a formation pedagogy with the intention of contributing some reflections that strengthen the formative processes, as well as the initial performances as a teacher.

Key words: Initiation in teaching; Occupation; Formation pedagogy.

1. A modo de introducción

Ningún comienzo es fácil. En todas las actividades y/o empresas de nuestras vidas el principio suele entusiasmar pero también desconcertar. Desalentar, desanimar, desahuciar, desilusionar. Si bien en todos los rubros ocurre, al tratarse de aquellos en los que además de la propia subjetividad están comprometidos las vidas y el destino de otras personas, las sensaciones “des” suelen aumentar.

Nos referiremos en esta oportunidad a una actividad peculiar, el oficio de enseñar. Pretendemos, concretamente, reflexionar sobre sus comienzos, tomando como referencia las cuestiones más generales que hacen a los aspectos prácticos y a su formación. Es indagando en la naturaleza del oficio (como en su momento lo hicimos desde la profesión o el trabajo) desde donde pretendemos, en esta oportunidad, producir ciertas reflexiones que permitan avanzar en la comprensión de la enseñanza, con la finalidad también de dilucidar formas y procesos de formación de quienes la ejercen: los docentes. Consideramos que este avance es crucial para el estudio y el debate acerca de la institución escolar en un escenario de transformaciones profundas.

2. Enseñanza y oficio

Al tratar de salvar etiquetamientos y simplificaciones de diversa índole en su mención, la enseñanza deviene en oficio. Además de evitar ciertos alineamientos y sus concepciones respectivas, en términos de trabajo, profesión o vocación, la alusión “oficiosa” pareciera pretender dar cuenta de su especificidad. Oficio suele emparentarse con el saber hacer o producir algo en particular.

La palabra “oficio” es portadora de distintos significados que remiten a: *ocupación, cargo, profesión, función* tal como se expresa en el Diccionario de la Lengua Española. Podríamos decir entonces que la enseñanza es todo eso y esta concepción pareciera en principio salvar la simplicidad a la que conduce la opción exclusiva por alguno de sus componentes.

En un libro reciente, en el que se analizan ciertas “profesiones modernas”, François Dubet (2006) aporta una visión que alimenta la complejidad. Desde la perspectiva del autor, la enseñanza está “anclada” en un oficio, en la medida que a los individuos que la realizan se los forma y se les paga para actuar sobre otros, “sobre las almas de otros”. Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es única, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas. Hugo Di Taranto, maestro añejo pero vital, a la hora de definir su oficio afirma sin titubear: “nosotros [los educadores] somos modificadores de almas” (Memorias del futuro, 2007).

El accionar sobre las personas añade al oficio *un componente vocacional*. Esta dimensión no contemplada en las definiciones recientemente mencionadas, se manifiesta claramente en una actividad, como la docencia, que requiere “pruebas existenciales” (al decir de Dubet) o desafíos (podríamos decir nosotros) que superan formas de pago y preparación. Una idea importante que se desprende de esta concepción, es la imposibilidad de mensurar la actividad y traducirla en salario o en programas de preparación de manera simple o automática: “El tema de la vocación significa que, el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afínca su legitimidad solamente

en una técnica o savoir-faire, sino también en principios más o menos universales”¹ (2006, 41). Son precisamente estos *principios y valores* los que parecen añadirle a la actividad un componente de realización individual. Aún rutinizadas, poco conscientes, estas prácticas se hallan potencialmente plenas de sentido y de recursos de justificación en tanto están amparadas en un orden que trasciende la materia y lo material².

Era el carácter unívoco e incuestionable de los valores puestos en juego a la hora de enseñar, lo que garantizaba autoridad al maestro, al profesor, y también al médico y a todo aquel que trabajara con personas. Hoy la autoridad hay que procurarla día a día y se requieren *recursos y destrezas* para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas. Hoy hay que explicar, justificar las acciones y las decisiones que se toman respecto de la transformación de los otros. En las sociedades post-tradicionales ningún gesto queda al margen de la procesadora reflexiva. La vieja usanza que ligaba permanencia en el tiempo con prestigio y sabiduría, cede en parte su eficacia y somete a cada a quién al escrutinio permanente del desempeño.

A pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo “vincular”, “relacional”. Los maestros, sobre todo los de niños pequeños, acentúan el componente “afectivo” de su actividad. Esta característica vinculada con la vocación parece ser la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también la más secreta, la menos conocida: “no se sabe cómo pero lo logró”.

Al tratar de formar, educar o transformar a las personas y *cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido*, el secreto, el truco, o la magia se potencian o magnifican. “Lo que ocurre en ese momento es `extraordinario`, contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas (...) Los alumnos aprenden, comprenden, progresan (...) Nos damos cuenta de que hemos logrado lo que ni siquiera las preparaciones más sofisticadas podían hacer esperar. Nos entusiasmos (...) Entonces el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender (...) este fenómeno está prácticamente ausente de los escritos sobre la enseñanza y sobre la escuela. Lo vemos y reconocemos, en cambio, en algunas escenas cinematográficas o quizá lo hemos vivenciado en nuestra propia escolaridad con algún profesor en particular (Meirieu, 2006, 16 a 19). Así y todo, es todavía probable que “el milagro” se produzca y que en esa producción la profesión adquiera sentido, por lo que el autor invita a mirar de cerca esa “dimensión oculta” del oficio de enseñar.

Los “secretos de fabricación” son ese “algo” (en palabras de Meirieu) que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de “vibración particular” de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Van tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula (de métodos, técnicas, modos de actuar) que en principio permite distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía, va sedimentando a medida que se enseña y tenderá a prevalecer a menos que surja un problema; algún imprevisto, algún cambio que cree o provoque la necesidad de hacer otra cosa. El “oficio”, remite entonces a *la manera en que uno hace su trabajo*. Cómo lo hace. Recordemos que al fin, oficioso, es alguien *eficaz para determinado fin*.

¹ Aunque aquí entendemos lo universal no como un contenido particular definido a priori sino como el sitio mismo donde la puja por el sentido de la educación tiene lugar.

² George Steiner, en un gesto poco hospitalario con la corporación gremial, afirma que pagaría para poder enseñar, porque enseñar es ser cómplice de una posibilidad trascendente: “No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: ésta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra” (Steiner 2004, 7).

La manera de hacer el propio trabajo (cómo cada uno lo hace) involucra el procedimiento pero se dirime básicamente en *el producto* o los productos; es decir, la obra, aquello que se logró con algo que era de determinada manera y llegó a ser distinto, otra cosa. Es cierto que al tratarse de sujetos, quienes potencialmente van a ser transformados, se añade el componente de la creencia o la confianza en aquel que en principio ocupa el lugar de transformador. Nuevamente esta creencia asignada al "rol" docente y a la escuela moderna hoy no está asegurada. Hoy hay que procurar que la enseñanza tenga lugar. Y dedicarse a esta procuración también forma parte del cómo hacerlo.

Pero, insistimos, el oficio no carece de puestas a prueba. Es *la constatación de lo hecho o producido*, como producto del propio trabajo, lo que asegura no sólo confianza y autoridad hacia la figura del docente, en este caso, sino identidad profesional. Eso "antes" que el reconocimiento de la corporación, dirá Dubet. Es lo que da sentido a la profesión, según Meirieu.

Al aceptar que la manera en que cada uno lo hace no se desliga de lo que produce al hacerlo, una apuesta particularmente atractiva sería reparar en la dimensión oculta de la enseñanza sin dejar de relacionarla con lo que se produce (¿con lo que se ve?). En lo que sigue, profundizaremos sobre la enseñanza y su desarrollo en las condiciones actuales del aparato escolar, así como en los inicios y en la formación de los docentes, desde esta perspectiva.

3. Enseñar hoy

Los planteos expuestos adquieren vitalidad cuando pensamos en los nuevos escenarios escolares, en *todos*, con las inquietudes e incertidumbres que generan a *todos* los docentes³, incluso a los que aún mantienen la pasión por conocer y el deseo, la voluntad o esperanza de enseñar.

El resquebrajamiento de los pilares que sostenían a la institución escolar moderna, permite explicar gran parte de los inconvenientes que se presentan actualmente en la clase escolar. La idealización de lo que ya no es ni tampoco ocurre con los alumnos (hoy son otros quienes asisten a las escuelas ya sea por su condición social, por su entorno familiar, por el acceso a las nuevas tecnologías, por su derechos adquiridos, etc. etc.), convive muchas veces con la aceptación de mucho o algo de lo que ya es. Los postulados referidos a la integración, a la justicia social, a la igualdad de oportunidades, a los derechos de los individuos están siendo aceptados en las escuelas al menos discursivamente. Pero igual cuesta enseñar. Entonces cuando no sale se piden "recursos" complementarios de variado tipo.

Sin embargo, las clases como lugares de encuentro entre docentes y alumnos persisten, y es desde allí donde se puede aminorar la sensación crítica si se comprende (y se está preparado para ello) que, si bien la ambigüedad y la incertidumbre caracterizan a los encuentros pedagógicos, es posible obtener precisiones y certeza derivadas del propio oficio. Lo hacen mucho mejor (los docentes) cuando mantienen fuertemente el sentimiento de poseer un oficio, un conjunto de rutinas y de códigos a partir de los cuales negocian con los demás, en el sistema y fuera de él, sin sentirse cada vez más amenazados de desaparecer (Dubet, 2006, 208).

³ Ya no se trata sólo de los problemas que tiene el docente "novato" que trabaja con poblaciones desfavorecidas, ni del que tiene que lidiar con adolescentes, ni de las escuelas pobres. Hoy es difícil enseñar para todos los docentes. En todas las escuelas; a grandes, jóvenes, chicos y muy chicos, más allá del sector social de procedencia.

Lo que nos enseña el autor francés es que quien enseña actualmente, tiene que hacer mucho más que cumplir un rol asignado: “se deben encontrar equilibrios y modos de llegar a acuerdos con los otros y con uno mismo” (2006,358). Lo que se hace requiere de negociaciones, acuerdos, justificaciones y explicaciones. No hay fórmulas únicas, nunca las hubo y hoy menos que nunca. Pero hay mucho por hacer. Hay que probar, experimentar y hacerlo en cada ocasión. Y esto se hace o no se hace. Es por acción o por omisión. El oficio hoy debe conquistarse. Esta nueva manera de trabajar sobre los otros “más tensa y más contradictoria”, producto del agotamiento del programa institucional como sistema integrado de valores y principios centrales, hace que sea “normal” que la socialización pierda su unidad y se apunte a formar desde la multiplicidad.

El trabajo sobre los otros se concibe, bajo el “declive” de las instituciones, como una experiencia construida por los actores. El trabajador construye su trabajo y en ese movimiento se construye a sí mismo. Y no sólo los profesores, hoy y en el día a día los alumnos también tienen que hacerlo. Se trata entonces de “experiencias homólogas y complementarias” que afectan a todos. Una visión interesante, ya que el malestar o la crisis suele enfocarse sólo desde el lado de los docentes. Sin embargo, “en gran medida los profesionales reconocen exactamente las mismas dificultades que sus objetos” (Dubet, 2006, 392-415).

El cambio en las condiciones de ejercicio resalta el papel que adquiere la prueba en la docencia. Siguiendo la distinción de Norbert Elías entre conocimiento y saber (tal como lo hemos hecho en otro trabajo⁴), quien sabe es quien ha probado, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza, de poner a prueba y ser puesto a prueba. Desde esta perspectiva, el docente que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras, o estrategias de enseñar. Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar es probar y probar haciendo. Este rasgo se potencia con el desvanecimiento de las garantías. Hoy más que nunca hay que probar para saber enseñar y probar para llevar a cabo una tarea que requiere pruebas y puestas a pruebas constantemente. Son precisamente las pruebas sobre el producto, las que podrán otorgar certidumbre y legitimar tanto el quehacer como el saber que se va produciendo al enfrentar los desafíos a los que nos somete la experiencia.

Cuanto más se apoyan los actores en su oficio, más serena será la experiencia de trabajo. Tomar como apoyo el oficio, significa que el trabajo pueda objetivarse y que el profesional pueda decir *esta es mi obra*, es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo. Oficio, en este sentido se define como “la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo conocer”. En un mismo proceso, la consolidación del oficio también protege a los objetos de este tipo de trabajo sobre otros (Dubet, 2006, 443 - 444).

4. Enseñar hoy y formarse para empezar a obrar

El interés por los estadios finales en la formación de un docente, es en cierta forma complejo. Por un lado, el que termina tiene que iniciarse; en este sentido, el inicio es un debut. La iniciación representa, así, un desafío, una puesta a prueba de los gajes del oficio (es oportuno señalar que gaje significa *prenda o señal de aceptar un desafío*). Al mismo tiempo, el interés conlleva una preocupación genuina por los resultados. Iniciación y prueba. Debut y desafío. ¿Sabrá hacerlo bien? ¿Cuál es el producto de su formación? ¿Cómo sabemos que funciona y que está listo para enseñar? ¿Qué pruebas tenemos?

⁴ Ver Alliaud, A. y Antelo, E. (2008)

Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar

La pedagogía ha formulado estas preguntas en numerosas ocasiones. Las respuestas acumuladas a lo largo del tiempo no siempre proporcionan certezas. Probablemente la falta de claridad obedezca, entre otras causas, a que en la historia de la formación de los docentes la idea de obra ha sido puesta en tela de juicio. Criticada por desatender y eclipsar el valor de los procesos que la hacen posible y la singularidad del actor que la firma, o condenada por su aparente exceso instrumental y su estrecho vínculo con la distinción, no aparece con firmeza en el horizonte de los estudios recientes sobre la formación de los profesores.

Nuevamente, por obra nos referimos al producto final, a la cosa hecha, producida. Y entonces surgen de inmediato las preguntas: ¿Cuál es la obra de un enseñante? ¿La enseñanza? ¿El aprendizaje? La hipótesis tentativa indica que sabemos que la formación *ha sido exitosa* (subrayemos el tiempo verbal), a través de las obras. Es a través de sus obras como valoramos a los enseñantes, su formación y sus enseñanzas. Pero podríamos preguntarlo de otro modo: ¿Qué produce un enseñante cuando su tarea es exitosa?

Sabemos que, a pesar de su evidente cercanía, la obra no es exactamente el desempeño, en tanto que “desempeño” no describe necesariamente un estadio final, una habilitación, una autorización o *pase*, un *ahora sí*, sino el cumplimiento de una labor, el ejercicio, la ejecución, el trabajo, la dedicación. Se puede evaluar el desempeño sin otorgar relevancia a la obra. Un desempeño modesto no nos permite leer con tanta eficacia el suceso de una formación como sí lo hace una obra fallida. Probablemente podamos afirmar que la eficacia de una formación se hace visible si sumamos “desempeño + obra”. De nuevo, el procedimiento y el producto. Veamos.

Es probando el pan que sabemos de la eficacia del trabajo sobre el trigo; es al cruzar el puente y atravesar su consistencia que sabemos del acierto en el cálculo; es al dar con la fórmula matemática que accedemos a un remoto pero eficaz pasado escolar de *tablas y regla de tres simple*. Tanto como sabemos que un mecánico es un buen mecánico si nuestro auto, averiado, luego funciona; como sabemos que un atleta es el mejor si cruza primero la meta, como sabemos que Borges es Borges cuando ese verso nos toca físicamente, *como la cercanía del mar*. Claro que hay excepciones. Pero ¿cómo sabemos si un maestro es un buen maestro? ¿Cómo, si la suma y la resta fueron efectivamente enseñadas? ¿Sabemos eso sólo si un niño/alumno/estudiante es capaz de sumar y restar?

Por supuesto que aquí la obra no es la buena obra sino el producto de un recorrido exitoso. El éxito no está atado ni al bien ni al mal. Se puede cruzar la meta en primer lugar, construir el mejor de los puentes, ser parte del equipo Ferrari, escribir los versos más precisos, y ser cruel o ruin. O se puede ser bondadoso e incapaz de enseñar la tabla del 2. Por supuesto que además existe lo imponderable, el azar, lo eventual, la contingencia y lo incalculable. La enseñanza tiene su *Titanic*. Sin embargo, así y todo, tampoco resultará abandonar la obra en la formación de futuros enseñantes.

En un mundo como el artesanal, generalmente idealizado, la señal inconfundible de que las cosas marchan bien en materia de formación, es (¿o era?) la obra. En un mundo de hombres libres que practican las *artes liberales* el instrumento es el libro y la palabra y el objetivo pedagógico principal es formatear las mentes. Las cosas marchan bien si pueden explicarse, decirse, presentarse con claridad.

Recuerda Santi Ruggiu, a propósito de los maestros artesanos medievales (actores principales que en sus talleres desplegaron aquella famosa y añorada dupla maestro-aprendiz), que sólo conseguían el “magisterio” (entendido como Título o grado) los mejores o más afortunados (incluyendo en la “fortuna” también el dinero de que disponía la familia del aprendiz), después de un largo tirocinio y repetidas eliminatorias. (Santi Ruggiu 1996, 130).

Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar

Pero no está todo dicho; es un paso más el que sanciona la maestría: la preparación de una "obra maestra".

Si el arte es menor la obra se pospone, pero se requieren *pruebas de habilidades en las operaciones elementales*. Otro tanto ocurre en lo concerniente a aquellos oficios que tenían lugar fuera de los talleres (tales como el de médicos, juristas y especialistas) pero que también eran sometidos a distintos exámenes rigurosos, exposiciones permanentes a comisiones de cónsules y notables. Salvo excepción (el título de maestros se podía y se puede comprar) no se era maestro sin examen. Sin obra.

En cierto momento, la obra es expulsada o sometida al imperio del proceso. Importa menos el resultado final que el camino que conduce a él. Importa más el trayecto que la meta. Sumado a ello, se pone en entredicho la idea de distinción. Probablemente, nadie quiere un mundo educativo regulado por el éxito y la competencia, al menos nadie lo quiere a la luz del día.

Este deseo se choca con todas las formas posibles e imaginables de la diferencia. Richard Sennett ha mostrado la incoherencia de superponer talento y distinción con desprecio, sorteando el valor radical del reconocimiento. Podemos decirlo así: hay en el mérito una posibilidad cierta de reconocimiento. Recientemente Philippe Meirieu en su visita a la Argentina, dio cuenta de esta paradoja. En el caso deportivo escolar (donde el desprecio es más desfachatado) es común encontrar dosis importantes de aprecio y reconocimiento de los poco aptos para la práctica deportiva. Resumiendo, se puede ser feliz jugando mal, jugando poco o sin jugar, pero formando *parte de*.

Peter Sloterdijk afirma sin tapujos que existe un malestar en la selección. Dice que "pronto constituirá una opción a favor de la inocencia el hecho de que los hombres se rehúsen explícitamente a ejercitar el poder de selección que han alcanzado de modo fáctico" (2003, 70). Fernando Savater (2002) comenta el trabajo de Sloterdijk y destaca una de sus provocaciones: "Es una venganza de la historia en nosotros, los igualitaristas, que también tengamos que vérnoslas con la obligación de distinguir." Savater que piensa sin demasiado temor, señala el quid de la cuestión. No se puede enseñar sin valorar "pero nadie se arriesga a valorar de verdad (ni siquiera a dejar claro que existen diferentes grados en lo estimable y no sólo privilegios o prejuicios) y por tanto es improbable que nadie se comprometa demasiado a educar".

Sin valorar y sin reválidas ¿cómo sabemos si los maestros son buenos maestros?

La escuela no es sin obras, sin distinción y sin mérito, porque la enseñanza misma tiene lugar en el interior de un oficio. No hay oficio sin obra, sin menester y sin misterio. Probablemente la educación masiva no sea sin exámenes, sin pruebas y/o jerarquías. Otra cuestión bien distinta es el derrotero que sitúa al éxito como imperativo y meta educativa. No se trata de arrojar al que no llega primero a la meta al mundo de los residuos.

5. Los oficios docentes. Hacia una pedagogía de la formación

Finalmente, entonces, ¿cómo se forma a quien se inicia en la docencia? ¿Qué tipo de guías para la acción es posible repartir entre los maestros inminentes? ¿Qué instrucciones prácticas es posible poner a disposición? Si ningún comienzo es fácil, tampoco es fácil dar con las claves para la formación de los debutantes.

Entendemos la enseñanza como el acto complejo de transmitir de manera intencional, metódica y sistemática fragmentos de mundo a las nuevas generaciones, y consideramos que es posible contribuir al diseño de una pedagogía de la formación docente, colocando a la enseñanza y al oficio, en el centro de la reflexión. Porque, ¿dónde sino en el interior mismo de la reflexión y la práctica que suponen el ejercicio de los oficios es posible apropiarse de las claves para la formación? Veamos.

El oficio constituye el centro que aglutina y da sentido al proceso formativo. En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Hay formadores y sujetos en formación sustentados por un programa institucional con valores e identidades jerarquizadas. Más allá de las distintas temáticas y procedimientos utilizados para *transmitir la transmisión*, hay una unidad que puede brindar cohesión a todo el proceso formativo. Se trata de la práctica de enseñar. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante el proceso formativo. Desde esta perspectiva y tal como lo venimos sosteniendo en distintos trabajos, el oficio docente no tendría que ser una preocupación exclusiva de determinados profesores o determinados “espacios” curriculares. Por el contrario, debería constituirse en el eje articulador de los distintos contenidos desarrollados durante la formación, es decir, no después sino en el inicio.

La búsqueda de un sentido “aglutinador” del proceso formativo, tiene sentido en tanto la experiencia laboral presenta situaciones variadas y complejas que no suelen responder a parcelas del conocimiento o técnicas en particular. A menudo los docentes recién graduados sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar el desafío. Si bien, como dijimos, hay una angustia o desconcierto inicial que es inevitable en cualquier campo ocupacional, reconocemos que los docentes tendrían más chance de operar sobre situaciones complejas y enseñar, es decir ejercer su oficio, si “gente con oficio” o preocupada por el oficio, los prepara para ello. Preparar para el oficio docente es, entre otras cosas, reducir la distancia entre el contenido de la transmisión y la forma de efectivizarla. Enseñar el oficio es practicarlo. Y practicarlo mucho. En este sentido, los resultados o “buenos” resultados se pueden relacionar con prácticas sostenidas y coherentes con lo que se intenta transmitir.

La enseñanza del oficio debe dar la espalda a los métodos escolares. La afirmación puede sonar un tanto disruptiva al referirnos a la formación de docentes. De todos modos no es menos importante ya que escolarizar la formación suele ser la forma predominante. Claro que la propuesta formativa debe estar orientada hacia lo que sucede en la escuela. Debe tomar sus problemas, basarse en situaciones reales, en casos, etc. Nunca será suficiente señalar la poca relevancia de propuestas que ignoran el nivel de actuación de los docentes, ignorancia que se hace del todo notoria y se padece fundamentalmente en los comienzos de la profesión. Pero lo que sí tiene que ser diferente es el modo “escolarizado” con el que muchas veces se forma, producto de tradiciones precedentes y formatos organizacionales presentes. No se ve en qué aspectos puede tener utilidad insistir en un formato que suele requerir para funcionar una caricaturizada diferencia generacional, cuando no la lisa y llana minorización del otro, frente a otro que funciona a partir del trabajo metódico pero profesional que supone el intercambio de conocimientos y experiencias entre pares.

Es preciso distinguir entonces entre el contenido u objeto de la formación, que es la escuela, claro, de las estrategias, métodos y ambientes escolares cuando no se está educando niños, sino formando adultos que serán o son sus docentes. Es ésta una manera de impedir la vigencia de estereotipos y la naturalización de rutinas muchas veces experimentadas durante la propia biografía escolar que una formación “escolarizada” no haría más que reforzar, además de desalentar a adultos que aspiran ser docentes. La reflexión sistemática objetivada

puede, en cambio, capitalizar la experiencia y transformarla en saber disponible y susceptible de ser utilizado en distintas circunstancias.

El oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación. Si bien no trabajamos en laboratorios, la prueba, el ensayo, la experimentación en situaciones reales o simuladas, tienen un alto componente formador en la enseñanza. Esta actividad, como vimos, remite a la experimentación, en tanto consiste en probar distintas maneras de ofrecer el mundo y ser puesto a prueba.

El aprendizaje por ensayo y error suele acontecer solitariamente en los inicios de la profesión. Entonces la prueba tiene lugar en el desconcierto y bajo la apelación de lo que se recuerda de la propia experiencia escolar o, a lo sumo, pidiendo algún material al maestro generoso. La posibilidad de hacer algo propio, la propia obra, y la potencialidad de la prueba que ese procedimiento implica, se vería favorecida si en los primeros años de trabajo tuviera lugar el acompañamiento de docentes formadores durante todo el proceso de producción, llegando incluso hasta los resultados o a la constatación final de lo que se produjo. Pero se trata de un acompañamiento deseado que se anula a sí mismo lentamente, en el instante que el experimento es bien sucedido. ¿O no es un objetivo de toda formación (y quizás de todo intercambio con fines educativos) dejar que el otro al fin se marche? Nuevamente señalamos la relación entre el procedimiento y los resultados como partes integrantes del oficio.

Asimismo, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza diversificados en las aulas con los docentes que se están formando. Es decir, que los propios formadores propicien y pongan a prueba distintas formas de hacerlo con aquellos que se están formando. Porque probar es ensayar y ensayar es en cierta forma eso: *Probar, reconocer algo antes de usarlo.* Sin temor. Esos espacios tienen un alto potencial formador y transformador si se convierten en ámbitos de experimentación y de puestas a prueba de experiencias pedagógicas diversas. De lo contrario, si constituyen “más de lo mismo”, sólo servirán para confirmar y reforzar lo que desde la posición de alumno se experimentó. Entre un alumno al que se hace probar en gotas un poco del oficio y un colega experimentado con quien se experimenta un oficio, existe una distancia considerable.

Enfatizar y destinar mucho tiempo a *ejercicios, consejos, manos tendidas en ayuda, explicaciones orientadas* (¿no son acaso y en sentido estricto enseñanzas?). Durante el proceso formativo y alcanzando también en los primeros desempeños docentes, se requiere práctica y ejercitación de lo aprendido y de lo que se va aprendiendo. Practicar cómo hacerlo, cómo enseñar, en diferentes situaciones en las que se puedan idear estrategias y reflexionar sobre lo que se produce a partir de ellas. Es en estas escenas, donde cobra protagonismo el consejo, la ayuda de los que tienen algo para aportar, basados en lo que saben, en lo que hicieron y en lo que están haciendo.

No se trata de dictaminar exactamente cómo se debe hacer, ni pasar carpetas para que otros copien, ni reducir al otro a un espectador más o menos fisgón, sino de poner a disposición aquello que se probó (lo que se probó es lo que se sabe ¿no?). Una pregunta básica que suele rondar todo proceso formativo es la siguiente: ¿Probaste?; pregunta lanzada a rodar casi como una invitación, un convite mejor, que puede a su vez resultar inspirador en la producción de la obra propia, en una determinada situación. El consejo, decía Benjamin, no es tanto la respuesta a una cuestión determinada como una propuesta. Es éste el sentido de los consejos, las indicaciones prácticas, los aleccionamientos para la acción. Ayudan a que otros enseñen. Suelen estar basados en esas “fórmulas misteriosas” que, construidas y probadas en el tiempo, resultaron y tienen la intención de perdurar. Porque conservan en el presente algún sentido que promueve su permanencia y, por lo tanto, la continuidad de lo que resultó.

Pero el que ayuda y aconseja tiene que estar allí, en el momento preciso y oportuno, disponible y dispuesto a acompañar y retroalimentar el proceso formativo de quienes lo están protagonizando, sean futuros docentes o docentes en ejercicio. Es quien está dentro y que sin embargo puede distanciarse para brindar explicaciones orientadas y realizar señalamientos oportunos. No tapa ni asfixia. Es el formador que ofrece guía e inspiración. Experto probador, aconseja, ayuda, guía, explica y también aporta o pone a disposición los saberes o “trucos” relacionados con la resolución de los problemas que se presentan.

Para formar de modo eficaz, *basta con que uno lleve adelante su oficio y muestre cómo lo hace*. Es preciso añadir en ese punto una importante salvedad para no caer en la trampa del modelo “modélico” tradicional o en sobredimensionar “lo ejemplar”. El mostrar cómo se hace tiene sentido siempre que el “modelo” muestre o cuente cómo lo ha hecho, sin tratar de imponer o imponerse como la forma acabada que indica en qué en o quién tiene que convertirse el que se está formando o que está empezando. El ejemplo requiere un espectador atento, pero también una práctica difícil como es la comparación. El ejemplo *indica* un camino a seguir. Pero el ejemplo puede en ocasiones erguirse en plan moralizador. Se señala el sitio o el recorrido mediante el cuál se accede al bien o se señala la magnitud del mal. Mientras que el elogio de la muestra (tenemos mucho para aprender aún del modo en que los artistas tratan la muestra, la exposición y la obra) no está puesto en la norma ideal de un oficio, sino en la actividad de los individuos y en su formación. Más ejercicio que sermón. En este proceso cada uno irá tomando confianza en sí mismo, reconociendo la relevancia de lo que hacen quienes también se presentan como sujetos formados y en formación, antes que como obras acabadas a copiar o imitar.

Como hemos planteado, hay quienes consiguen hacerlo y hacerlo bien y estos sujetos reconocidos y nombrados como “experimentados” suelen aparecer como portadores de saberes específicos y secretos, por oposición a los novatos. Desde sus orígenes la formación docente utilizó la pedagogía del modelo pero basada en la norma ideal (de docentes, de clases, de instituciones), lo cual antes que ayudar y habilitar para la producción de la obra propia, muchas veces inhibe tanto la acción como la misma formación.

Serían interesantes experimentados, que podrían mostrar, aconsejar y acompañar, aquellos que están en condiciones de ayudar en el proceso creativo/ productivo de quienes se están formando o están empezando a enseñar. Los que no sólo o simplemente pueden aportar una solución técnica sino que, además, pueden contribuir a crear las fórmulas (las claves) necesarias para enseñar.

Así y todo, *la pedagogía del oficio es también una socialización en competencias, capacidades y disciplinas, que parecen importantes para enseñar*. Dadas las características de la práctica docente, tanto los aprendizajes más formalizados como los menos, parecen necesarios para aprender a enseñar. Saber enseñar es saber hacerlo y para poder hacerlo, como dijimos hay que ensayar, ejercitar, probar. Pero no se trata de probar de la nada o por que sí. Además de las consideraciones expuestas sobre el acompañamiento y la disponibilidad del saber, debemos añadir que para que la práctica resulte hay que otorgarle una apoyatura específica, sobre la que será posible sostenerse. Ciertos autores denominan “competencias” a aquellas capacidades de movilizar varios y distintos recursos cognitivos para enfrentar y resolver situaciones de enseñanza⁵. En un estudio reciente⁶, hemos preferido denominarlas “capacidades básicas” y las definimos como “un repertorio instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar”. Se trata de estar preparado para sortear los obstáculos recurrentes, aquellos

⁵ Ver, por ejemplo, Philip Perrenoud (2006).

⁶ Ver DGESUP, 2007.

que con éxito han superado los experimentados probadores que definen lo propio de un oficio.

El conocimiento disciplinar o multidisciplinar tiene, asimismo, un valor de suma importancia para la formación. Nadie puede enseñar lo que no conoce y si enseñar es dar a conocer el mundo, el docente tiene que poder recuperar y re-significar formas abiertas de ver el mundo. Esta preparación incluye, asimismo, los conocimientos pedagógicos. Respecto al conocer y a las disciplinas en general podemos decir, entonces, que es importante posibilitar el acceso tanto a los contenidos específicos y a la información, como a los modos de pensamiento y producción propios del conocimiento científico, evitando el dogmatismo y la cosificación a la que suele someterlos el conocimiento escolar. En este aspecto es importante considerar el perfil de los mismos formadores. Dadas las características de nuestro sistema de educación superior, muchas veces quienes forman docentes no están socializados en las formas académicas que suponen, además de la transmisión, la producción y transferencia de los conocimientos. No siempre se dispone, a la hora señalada, de *los indispensables*: una Historia de la cultura, una del arte y una de las ciencias. No siempre se tiene en mente la conveniencia de disponer en el horizonte de toda formación una cierta idea de excelencia.

Uno se forma al formar parte de la vida de un grupo de colegas que trabajan. Reconociendo las distintas dimensiones puestas en juego en el oficio de enseñar y en las condiciones escolares en las que actualmente acontece, es prudente recordar que este tipo de actividad no está en crisis sino que esa fisonomía define hoy su identidad. En este sentido y para sortear el peso de la situación y la impotencia que se manifiesta cuando se intenta sobrellevar la tarea en soledad, el trabajar con otros (en equipo) puede resultar mucho más que un simple marco para la organización laboral. Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la individualización exacerbada de la acción. En la medida que se supera el plano meramente individual y pueden reconocerse temas y problemas comunes, las explicaciones, las discusiones, los acuerdos y el hallazgo de soluciones compartidas tranquilizan y renuevan el sentido la actividad. Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una forma de formar profesionales que luego favorecerá el ejercicio profesional. Esta modalidad no sólo alienta la participación por la participación misma, sino que proporciona una sensación de objetividad en el propio trabajo. Atenúa, así, las representaciones demasiado heroicas, aumenta el oficio y protege del desgaste. El desafío en este caso es otorgarle a la práctica de la enseñanza un estatuto público, una dimensión relevante de la vida cívica, más allá de las dificultades personales en el ejercicio profesional. Un objetivo común, una decisión compartida, objetiva, da seguridad y tranquiliza. Un *nosotros*, los prestos a iniciarse en el mundo de la enseñanza sistematizada, que le da sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerda que no estamos solos.

6. Para concluir

Tanto la formación inicial como los primeros acompañamientos a docentes que se están incorporando a trabajar, no podrán aportar todas las respuestas para un desempeño "eficaz". Es cierto. Como decíamos al comienzo de este trabajo, el comienzo tiene sus particularidades, genera angustias, dudas e incertidumbres en todas las actividades. Ahora bien, pensamos que la formación docente inicial y el acompañamiento durante los primeros desempeños, puede colocar a los docentes en mejores condiciones para enseñar, si durante su desarrollo se combinan la incorporación de lo que pasa en la escuela y el trabajo para el que se está formando con la reflexión y el estudio sobre lo que se está probando. No de manera ideal, sino el que se construye en el día a día en la institución escolar, con oficio.

Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar

Desde esta perspectiva, cobran sentido los rasgos atribuidos a la formación pedagógica de los docentes. No se pretende que a partir de esta pedagogía se obtengan las respuestas para todo lo que va a acontecer. Sí que se favorezcan procesos formativos y de acompañamiento que aporten los “gajes” del oficio, es decir, prendas o señales de que se está preparado para aceptar el reto de enseñar.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires (Argentina): Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Revista Linhas*. Vol 6 Nro 1. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2008). El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En D. Brailovsky (Coord.) *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona (España): Gedisa.
- Feeney, S. y Feldman, D. (Coords.) (2007): *Evaluación del Currículum de la formación Docente para los Niveles Inicial y Primario y capacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias*. Buenos Aires (Argentina): Ministerio de Educación GCBA. Dirección General de Educación Superior (DGESUP).
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires (Argentina): Amorrortu.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires (Argentina): Nueva Visión.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona (España): Graò.
- Memorias del futuro. 1365 años de enseñanza. Serie documental (2006). Buenos Aires (Argentina): Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona (España): Graò.
- Santoni Rugiu, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU.
- Savater, F. (2002). Motivación e indiferencia. *Diario El País* (8 de marzo). Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/opinion/Motivacion/indiferencia/elpepiopi/20020308elpepiopi_7/Tes
- Sennett, R. (2004). *El respeto*. Barcelona (España): Anagrama.
- Sloterdijk, P. (2003). Entrevista. Una filosofía contra el rencor. *Diario Clarín* (28 de junio). Disponible en: <http://www.clarin.com/suplementos/cultura/2003/06/28/u-00211.htm>
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de maestros*. Madrid (España): Siruela.



"PEDAGOGÍA DEL ARTE"

Dra. Ana Lucía Frega:

Introducción

Uno de los temas a los que probablemente vamos a aludir en algún momento, es el vapuleado tema de la cultura. Digo vapuleado tema porque, sobre todo en estos últimos días, con motivo de haberse realizado un Congreso Nacional de Cultura, hemos visto transitar definiciones que por cierto es deseable que alguna vez se transiten si es que no se lo había hecho con anticipación, estas definiciones de que la cultura, ya por lo menos desde la revolución de una antropóloga como Margaret Mead, es la totalidad de los haceres de la gente; no es cierto sector del conocimiento limitado a cierta gente, no es cierto cultivo de ciertas manifestaciones con cierta función. Recordar que es aquello que nos está tratando de hacer meditar la antropología hace tanto tiempo, creo que es importante que se lo vaya viendo y trayéndolo al tiempo presente y daría la sensación de que alguna gente se estaba moviendo, por lo menos por los decires que uno ha leído en el diario ya que yo no he estado en ese encuentro, daría la sensación de que alguna gente todavía tenía visiones elitistas trasnochadas con respecto a cómo sentimos la cultura los artistas. No nos consideramos seres superiores ni nada por el estilo. Nos consideramos seres que tenemos una vocación, tenemos un talento y lo hacemos. No sé quiénes son los que han podido pensar en sectorizaciones, antinomias, posibles eliminaciones, que es un tema que vamos a tratar de ver en algún momento de hoy.

Los que estamos en educación sabemos que no hay NAP para artes ni para educación física, hay Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para ramas que no son ni la artística ni la educación física, para pensar los cambios de contenidos en la futura implementación de la quizás futura ley que quizás, dicen, saldría a fines de este año.

Entonces, creo que es la Academia Nacional de Educación que comenzó en el año 2000 entre los muchos temas que trata, en sus diversas realizaciones, pero desde mi incorporación por ser mi mundo el mundo del arte históricamente, tanto en la formación especializada artística como en la formación general, empezamos a hacer jornadas en las cuales se plantea el tema de la educación y el arte, el arte y la educación.

Es decir, se han ido planteando enfoques el año pasado con la presencia del Dr. Battro, del Dr. Labaké y del Dr. Traversa; estuvimos reflexionando acerca del tema del arte como construcción de conocimiento que es un tema importante hoy en día y como sacamos como conclusión que el arte se puede aprender, no sólo hacerlo sino disfrutarlo, debe ser que se lo puede enseñar porque todo lo que se puede aprender se puede enseñar.

Dentro de esto venimos trabajando desde el año 2000 y estamos haciendo la sexta jornada.

La Academia lleva años trabajando con mucha intensidad, y hemos querido tratar de aportar un estudio que permita saber qué pasa con la enseñanza del arte en un sentido muy amplio, en el sistema general de educación argentina, que está disponible en nuestro sitio web identificado como Proyecto ARTE Y EDUCACIÓN; NACIÓN Y REGIÓN: un estudio de las adecuaciones jurisdiccionales de los Contenidos Básicos Comunes del Consejo Federal de Educación.



En esta tarde, yo voy a empezar por plantear una introducción: ¿para qué sirve la educación artística en la escuela? La preparé para una jornada que hubo en el mes de febrero acá en Buenos Aires y la elaboré para un encuentro de formadores de formadores que se ha hecho en la ciudad de Reconquista hace no mucho tiempo con la asistencia de 800 profesores de institutos del profesorado y estudiantes en formación, gente del mundo de la investigación. Nosotros vamos a tratar esta tarde con la colaboración de la Licenciada Mondani, especialista en planeamiento, además de una persona con amplia experiencia en investigación y en formación artística, habiendo dirigido un departamento de formación artística en una escuela de formación general; además contamos con la colaboración de la Licenciada en psicología y músico terapeuta, Violeta Schwarcz López Aranguren con la que también somos compañeras de ruta trabajando en equipo; las dos han colaborado en mi último libro que está expuesto allá adelante que es Pedagogía del arte, es un tema nuevo y no creo que haya una bibliografía con esta especificidad y esta contemporaneidad en la que aparece el tema del hoy del arte y de los desafíos incluso de la globalización pero en fin, vamos a tratar de recorrer esta pregunta general de para qué sirve el arte, dicho así como lo dicen los chicos en la escuela secundaria a veces, o del final de la escuela primaria ¿para qué me sirve?, es esa la expresión, ¿para qué me sirve saber quién es un artista, para qué me sirve observar una pintura y para qué me sirve aprender a hacer un objeto de cerámica?

La pregunta ¿para qué me sirve? Con mi larga experiencia yo la oí siempre en el sistema general de educación, no es nueva pero hoy en día tiene un color de signo pesos que es el propio de la angustia de la supervivencia, pero tranquilicémonos porque no pasa solamente acá, pasa en muchos países del mundo.

DIPOSITIVA 1

¿Para qué sirve la Educación Artística en la escuela?

- El arte como construcción de conocimiento en la educación general

Uds. ven que yo he titulado esto El arte como construcción de conocimiento en la educación general.

DIPOSITIVA 2

¿ a qué nos referimos?

- A la escuela, es decir, todo el sistema de educación general

¿A qué nos referimos? Yo me refiero a la escuela, a la educación general. A todo el sistema de educación general. Es más, me refiero a la educación como me gusta definirla últimamente, como un "sistema de sistemas" porque por cierto no estamos hablando de un proceso que se queda encerrado entre cuatro paredes en una determinada institución 180 días por año, ojalá, y de 8 de la mañana a 12 del mediodía. Estamos hablando de un proceso que se da prácticamente todo el tiempo, espero que no demasiado mientras dormimos y nos deje un ratito de libertad por ahí pero en fin, en una escolaridad que es todo el sistema de educación general, pero además me refiero a la educación artística, es decir a la educación en los distintos medios de expresión. Yo esto del lenguaje lo tomo con



prudencia, Uds. saben que hay mucha discusión que se puede hacer sobre esto, pero vamos a pasar un poquito rápido sobre estas ideas.

Esto no es un curso, esto es un planteo de temas para discusión.

- A la educación artística, es decir, distintos lenguajes o medios de expresión.
- Al arte y al ARTE

Fíjense que prefiero decir entonces lenguajes o medios de expresión. Con esto de la expresión probablemente ampliamos el tema y hablo del arte y el Arte y este uso de minúscula y mayúscula en realidad es motivador; el arte con minúscula y mayúscula no es arte mayor y arte menor; esas viejas confesiones si es posible voy a tratar de evitarlas como error. El arte con minúscula es simplemente la primera acepción del Diccionario de la lengua: es la habilidad para hacer algo bien. Bien quiere decir que si estoy ensamblando objetos para una función, lo que ensablo pueda cumplir la función. No estoy hablando de valor-belleza constituido. Es la primera acepción del Diccionario de la lengua. A eso me refiero con el arte en minúscula.

DIAPOSITIVA 3

-Educación como desarrollo pleno de las posibilidades individuales

Eso me importa mucho. Este es un posicionamiento que no tuvo que esperar a los problemas de exclusión que todos lamentamos tanto para plantearse. Este es un problema que si bien es cierto que Aristóteles y Platón, -no digo que hayan discutido entre ellos porque no fue eso lo que pasó pero no pensaban con el mismo enfoque-, lo que si estamos planteando desde siempre es que el ser humano tiene posibilidades, tiene potencialidades, tiene capacidades posibles; a veces decimos éstas que salen de lo biofisiológico en estado natural y de maduraciones y coordinaciones posibles; desde que se acuña el concepto de educación general, derecho de todos, que no es nada más que a fines del siglo XVIII y todavía estamos ahí porque tampoco la estamos dando a todo el mundo ni en todas partes ni de la misma calidad, lo que nos ocupa y nos interesa es generar posibilidades para que la gente conozca y tenga la oportunidad de crecer. Hasta ahí llegamos.

- arte... como habilidades que se aprenden, constituyendo conocimientos

El arte como habilidades que se aprenden por lo tanto constituyen un conocimiento. La habilidad de tocar un instrumento con la cual aprendo y ejercito la técnica de tocar, en sí es un conocimiento. No es solamente un conocimiento con aspectos cognoscitivos sino con muchos aspectos motores. No voy a entrar en detalles y además si alguien tiene que entrar en detalles no soy yo.

DIAPOSITIVA 4

Arte como hacer...

Y haciendo -desde las instancias de imitación, con progresiva toma de conciencia - se adquieren las diversas técnicas...



Entonces, arte como hacer en sentido amplio y haciendo desde las instancias de imitación y con progresiva toma de conciencia, se adquieren las diversas técnicas. Aquí yo quiero poner un poquito el énfasis en ciertos aspectos de la pedagogía. Las modas pedagógico-didácticas, generalmente superficiales, rechazan la imitación como mecanismo de aprendizaje. Yo lo siento mucho pero el ser humano siempre aprende imitando y es una instancia del aprendizaje que no hay ni que prohibir ni que evitar. Lo que no hay que hacer es imponerla como única manera de aprendizaje, pero la ejercitación en algunos momentos a partir de modelos que reproduzco, es aprendizaje. Sin ir más lejos hablo por imitación, camino por imitación. Entonces, el esclarecimiento de este tipo de confusiones me parece que hoy hace falta.

Estaba leyendo los núcleos de aprendizaje prioritario y estaba leyendo las referencias al tema del juego, e inicial. Otro tema conflictivo porque el juego, sobre todo si nos acordamos que El homo ludens, Huizinga lo escribió hace bastantes años, no es que solamente te diviertas, es otra dimensión de la diversión o de el placer. Es otro de los temas que están hoy muy confundidos, sobre todo desde la fatuidad. La bibliografía extranjera, de origen español, "el chico se tiene que divertir". ¿Qué quiere decir divertir? Es que uno tiene distintas dimensiones de diversión y me parece que hay cierta frivolidad en ciertos planteos que simplemente son cómodos. Claro, dejan de ser cómodos cuando el grupo se desorganiza y no saben cómo manejar el grupo pero bueno, hay gente que habla con tanta frivolidad de tantas cosas. Son algunos slogan que nos preocupan y nos preocupan en la Academia, como seguramente va a decir el Dr. Simoncini que se va a sentar por acá en nombre del presidente de la Academia a traer la adhesión a esta jornada de nuestra comisión directiva, porque esto que nosotros estamos planteando es una postura de nuestra Academia.

Entonces, desde las instancias de la imitación, con progresivas tomas de conciencia, se adquieren las diversas técnicas.

DIAPOSITIVA 5

Conocimientos...

-Conceptos, cuando se construyen nociones a lo largo de las intervenciones didácticas previstas, en materia de valoraciones fundamentadas, eligiendo, seleccionando, descartando, identificando, denominando, reconociendo.

-En materia de habilidades, destrezas, hábitos...referidos a atención, concentración, agudeza sensorial en progresivo desenvolvimiento, Conocimientos de conceptos, cuando se construyen nociones a lo largo de las intervenciones didácticas previstas en materia de valoraciones fundamentadas eligiendo, seleccionando, descartando, identificando, denominando, reconociendo. Quizás esas operaciones, que eran los verdaderos contenidos de aquellos objetivos operacionales que en algún momento mal se aproximaron a ser simplemente equivalente de actividades. No es así. Entonces, yo voy pudiendo ejercitar estas conductas que Uds. ven acá obviamente constituyen el desenvolvimiento de enfoques críticos; si puedo seleccionar, si puedo descartar, si puedo fundamentar. Pero en materias de habilidades, destrezas, hábitos referidos a atención, concentración, agudeza sensorial en



progresivo desenvolvimiento, etc., esto no es nada más que un paneo para arte como aprendizaje.

DIAPOSITIVA 6

Arte como aprendizaje

- No hay contradicción en los términos...
- Ni refiriéndonos al arte...ni al ARTE.
- No es un dilema (comer más importante que conocer a Mozart o Spilimbergo)
- No existe tampoco paradoja porque muchas evidencias demuestran que es posible...

No hay contradicción en los términos. Este es mi postulado. Ni refiriéndose al arte ni al Arte. Es decir, ambos se pueden aprender. Las habilidades se pueden aprender y la apreciación de la gran obra también se puede aprender, y la gran obra no tiene límites de herramientas.

Puedo tener la valoración artística de un objeto multimedia ¿cuál es el problema?, pero eso no hace que un objeto multimedia sea mejor que un objeto con una técnica quizás histórica. Es otro de los temas que hoy a veces parecen confundir.

No es un dilema. Hay gente que desde la inclusión y el problema de pobreza no sólo de nuestro país sino de muchos dice: ¿comer es más importante que conocer a Mozart o Spilimbergo? Si claro, si Ud. no come y padece y se muere de hambre no va a poder reconocer ni disfrutar a nadie; pero es que no estamos hablando de esos límites. Estamos diciendo algo tan simple como cuando nosotros trabajábamos con el proyecto de la Fundación Antorchas de llevar conciertos muy buenos a los lugares más tremendos que a Uds. se les pueda ocurrir, la cárcel del Moyano, instituciones geriátricas, y cuando íbamos a proponer estas posibilidades nos decían: pero acá necesitamos jeringas; pero ocurre que los músicos lo que podemos hacer es música, no piense prima fascie que alguien que está acá no va a poder gozar, disfrutar la música. No le vamos a poner una hora y cuarto una sinfonía de Bruckner, le vamos a poner un fragmento de calidad bien hecho por jóvenes artistas. La investigación que se desarrolló durante el tiempo del seguimiento de este proyecto demostró la absoluta aceptación y los guarismos de aceptación y de búsqueda de crecimiento individual.

Gente que estaba en un costado, triste y abandonada, y que en un concierto bien conducido, escuchando un fragmento de Mozart pero también un fragmento de Piazzola, terminó quizás cantando y hacía mucho tiempo que no cantaba.

Entonces, ¿hay investigación? Yo me pregunto ¿se está usando suficientemente? Entonces no es un dilema, tiene que ver con autoestima, tiene que ver con descubrir posibilidades, y tampoco es paradójico y sería tremendo llegar a la conclusión de que todo esto es posible pero no lo podemos hacer. Sería duro pero resulta que sí lo podemos hacer.

Esta noción del sistema de sistemas, esta noción de la que se va a hablar en algún momento más tarde, estoy segura, que aprovecha todas las instancias y todo lo que está



financiado en los distintos sistemas por los impuestos que paga la población, directos o indirectos, fueran optimizados, es mucho lo que podemos hacer.

DIAPOSITIVA 7

Desafíos para...

- LAS FAMILIAS...
- LOS DOCENTES TODOS...
- CADA NIÑO Y NIÑA, CADA JOVEN...
- LA SOCIEDAD COMO TAL Y TODA...SI ES QUE DESEAMOS

SOBREVIVIR...

Son desafíos, esto está claro; en primer lugar para la familia porque la familia no tiene que dejar su enorme responsabilidad frente a la progenie que ha resuelto tener en el mundo. Los docentes todos. Estos no son temas solamente del arte, de la danza, o del teatro y no es para que nos llamen nada más para cuando podemos hacer una "cancioncita para la fiestita". Es para que planteemos, entre todos, instancias de desenvolvimiento estético a lo largo de los procesos generales de educación. Cada niño y cada niña y cada joven también son responsables si se les da la oportunidad de aprovecharla, y la sociedad como tal. Si es que deseamos sobrevivir. No lo niego, hay muchos problemas en el mundo ¿queremos sobrevivir como especie? Creo que nos tenemos que preguntar qué hacemos para sobrevivir.

¿Puede oponerse alguien a esta función de la educación artística en el marco de la educación general?

DIAPOSITIVA 8

Si se puede, si no es dilema, ni paradoja...

- Si pide solamente claro sentido del valor del esfuerzo, de la ejercitación, de la reflexión...
- Si reconoce a cada uno una dimensión posible en el tener "algo" para decir/ofrecer...
- Si se aceptan las diferencias individuales como diversidad, no como segregación...

Yo voy a hacer esta respuesta: sí se puede. Si no es dilema y si no es paradoja, si pide solamente claro sentido del valor del esfuerzo, de la ejercitación, de la reflexión; si reconoce a cada uno, una dimensión posible en el tener algo para decir, ofrecer. Cantamos una canción, llevamos una canción a gente que quizás está en situación de no poder cantar. Si se aceptan las diferencias individuales como diversidad, no como segregación. Quizás no todos podemos todo, desde ya que no vamos a poder todo pero vamos a poder en los mismos niveles o equivalentes, diversos logros.

DIAPOSITIVA 9



¿por qué tanta confusión, duda, ignorancia...?

-Quizás conviene a los malos y groseros medios de difusión...que necesitan consumidores NO críticos

-A los que venden lo que sea con tal de que haya ingenuos compradores, individualidades frágiles.

¿Por qué tanta confusión, duda o ignorancia? Es para algunos, no es para todos, a los chicos de hoy no les gusta esto ... Yo tengo muchos años de docencia y de enfrentar las mismas preguntas que se vienen haciendo hace años. Ahora se hacen más pero no cambiaron las preguntas.

Mi pregunta es ¿no será que el no tratar de que la gente desarrolle todo lo que puede le conviene a alguien? Quizás conviene a los malos y groseros medios de difusión. Ayer leí que las últimas estadísticas dan que los niños han aumentado una hora su visión de televisión por día; de cuatro a cinco horas. Cinco horas son educados por la televisión. Ahora ¿cuál televisión?

Todos somos gente grande acá. Uds. comprenderán que nosotros, la gente del arte, no estamos todo el día en éxtasis. Somos gente normal, comemos, nos bañamos, tenemos una vida común. A veces vamos al supermercado o cocinamos. No estamos todo el día en el éxtasis estético. Si yo sé que hay muchos y buenos programas, veo las colas en los museos para entrar, conozco el programa que se ha hecho de llevar a los chicos al cine, chicos que nunca habían llegado al cine, todo eso lo conozco pero no alcanza. Hay que hacer más porque esas cinco horas con el tipo de oferta que hay en los medios de los canales abiertos y muchos de los pagos es pavorosa. Hay terror en los países limítrofes con la Argentina de que algunos de nuestros medios entren y sean vistos por los chicos porque hay ciertos programas... y la Academia ha hecho dos o tres jornadas a sala llena hasta la puerta, con las investigaciones que ha hecho uno de nuestros académicos mostrando el significado educativo negativo de las propagandas publicitarias.

El tema es que necesitan consumidores no críticos los que venden lo que sea y lo que sea puede ser una fórmula política para las próximas elecciones, los que venden lo que sea con tal que haya ingenuos compradores individuales, frágiles. El ser pensante siempre fue un problema y formar seres pensantes siempre fue un problema.

DIAPOSITIVA 10

¿a quiénes más?

- A todos quienes temen a los espíritus libres, esos que el ARTE permite cultivar, aun desde las más simples instancias del "arte"
- A los que prefieren no estimular, no pensar que "se puede siempre algo más", prefiriendo las excusas livianas e irresponsables...



¿A quiénes más? A todos quienes temen a los espíritus libres. Esos que el arte permite cultivar aun desde las más simples instancias del arte o sea desarrollo de la habilidad, a los que prefieren no estimular, no pensar que se puede siempre algo más prefiriendo las excusas livianas e irresponsables: no tengo tiempo, los chicos tienen que hacer educación física, es más importante la computación, siempre hay excusas.

Insisto, no es un tema que nos planteemos sólo en la Argentina pero bueno, yo estoy en la Argentina.

DIAPOSITIVA 11

La educación artística sirve como:

- Ejercicio constante de las capacidades humanas de crecer.
- Como acceso al saber todo de la Humanidad.
- Como manera de innovar, a la par que se conserva, que se reproduce.
- Como permanente tributación a las posibilidades individuales de aprendizaje.

La educación artística sirve como ejercicio constante de las capacidades humanas de crecer, como acceso al saber todo de la humanidad, como manera de innovar a la par de conservar, de que se reproduce, como permanente tributación a las posibilidades individuales de aprendizaje; es decir, yo no digo que sea el mejor pero observen, no estoy diciendo el arte es mejor que la clase de lengua, no estoy diciendo el arte es mejor que ciencias sociales, no. Estoy diciendo que es lo que hace el arte también.

DIAPOSITIVA 12

La educación general no intenta formar definitivamente al ser humano.

- Ni en lengua, ni en matemáticas, ni en...ni en...ni en...
- PERO DEBE ESFORZARSE POR ENTREGAR LOS ELEMENTOS NECESARIOS PARA EL FUTURO CRECIMIENTO EN DICHOS APRENDIZAJES, para ser orientadora de posibilidades, facilitadora en descubrimientos

La educación general no intenta formar definitivamente al ser humano. Estamos en claro. La educación general obligatoria, en este momento diez años, dicen que va a incluirse el secundario, estupendo.

Ni en lengua ni en matemática, ni en, ni en, en nada quiere completar proceso pero debe esforzarse para entregar los elementos necesarios para el futuro crecimiento en dichos aprendizajes, para ser orientadora de posibilidades, facilitadora en descubrimientos.

DIAPOSITIVA 13

El arte sirve para vivir....

-Lo que significa que la Educación artística en la escuela sirve para preparar para la vida.



El arte sirve para vivir y esto soy yo quien lo digo. Soy medio fanática pero a veces uno se vuelve muy fanático porque se encuentra con el no fanatismo con respecto a lo que uno hace, lo que significa que la formación artística en la escuela sirve para preparar para la vida como la matemática sirve para preparar para la vida, la computación, etc.

DIAPOSITIVA 14

El arte y el ARTE constituyen "conocimiento" por derecho propio

-Las experiencias propias de la educación artística facilitan aprendizajes transferibles a otras instancias formativas

El arte habilidad y el arte conocimiento de las obras grandes constituye conocimiento por derecho propio. Las experiencias propias de la educación artística facilitan aprendizajes transferibles a otras instancias formativas. Discrimino, focalizo la atención, identifico etapas cronológicas, puedo reconocer estructuras y transferir la organización de estructuras, todo eso lo puedo mover de una situación a la otra.

DIAPOSITIVA 15

La educación artística sirve...

-Si se cumple la condición de que sea educación y que se concrete como instancia artística

La educación artística sirve pero ¿cuándo sirve? Si se cumple la condición de que sea educación y se concrete como instancia artística.

Eso de "dibujá la casita, cantá la cancioncita, movete un poquito" eso no es justamente lo que yo estoy tratando de comentar.

DIAPOSITIVA 16

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LOS NAP

- Algunos ejemplos funcionales descriptos "en vivo"

La educación artística desde los NAP, yo creo que dentro de los grupos de aprendizaje prioritarios cuando se plantea y no me voy a extender en este tema; por ejemplo el inicial, el foco en el juego, se está planteando muy bien, en el juego como juego dramático, como juego con sonido, en el juego como disfrute de posibilidades de expresión, no en el juego distracción y nada más y paso ...

DIAPOSITIVA 17

PARA TERMINAR...

- Educación artística como "para"
- Educación artística como "por"
- Educación artística , interjuego de "arte/ARTE"



•Fin...medio

•Vida que está viva

Para terminar, la educación artística como para el desenvolvimiento total del ser humano; como por, porque el ser humano tiene diferentes posibilidades en su vida, que las transite; como interjuego arte-arte; tengo la habilidad, con eso me ayudo a mirar, a oír, a contemplar, a hacer; como fin, como medio, como vida que está viva.

Esto era el aporte con el cual yo quería entrar y con el cual, digamos así, le doy lugar a Violeta Schwarcz para su participación.

FREGA, Ana Lucía (2006) **Pedagogía del Arte**. Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 70/ septiembre 2007.

Interrogantes acerca de la educación artística como mediadora de la praxis cultural

- ◆ Emilce Pisarello
- ◆ Patricia Vasconi

Entenderemos, en este trabajo, al arte como producción simbólica, inherente a la praxis cultural, que comprende un circuito de producción-consumo, mediatizado por la educación artística. Esto supone una serie de conceptualizaciones básicas que iremos explicitando. El concepto de praxis en general, lo consideraremos como: *“la actividad humana...conforme a fines, y éstos sólo existen por el hombre, como productos de su conciencia”*

“La actividad de la conciencia, que es inseparable de toda verdadera actividad humana, se nos presenta como elaboración de fines y producción de conocimientos en íntima unidad”

“Se actúa conociendo, de la misma manera que se conoce actuando” (Sánchez Vázquez, A.; 1974: 158).

Los anteriores textos, aplicados al hacer cultural, nos revelan que las objetivaciones en las que éste se concreta, son manifestaciones de un sujeto que es en sí mismo unidad compleja y dialéctica, no exenta de contradicción interna, pero a la vez impensable si no es como relación de conciencia y cuerpo.

Nos interesa especialmente analizar el hecho artístico desde la perspectiva del consumo cultural y entendiendo que el mismo supone el desarrollo de actitudes de valoración y de aptitudes para la comprensión sin las cuales no se produce el acercamiento del ser humano a un arte que ya no cumple, como en las comunidades antiguas, una función ligada a las actividades cotidianas o mágicas, sino que ha conformado un campo con particulares reglas de funcionamiento, como bien señala Pierre Bourdieu al analizar la conquista de la autonomía en la esfera artística propia del mundo moderno (Bourdieu, P; 1990).

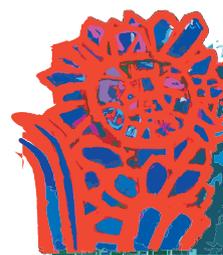
La formación de las actitudes y aptitudes mencionadas en el párrafo anterior nos remiten a la noción de *habitus* como: *“sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de*

prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines...” (Bourdieu, P; 1990: 88-89). En este punto, nos parece importante destacar dos cuestiones desde las cuales seguir construyendo categorías teóricas: una, que a partir del *habitus* se originan los imaginarios desde los cuales se sitúa cada uno en la realidad, y la segunda, se refiere a la opacidad que, en una sociedad con estructuras de dominación instaladas, caracteriza esos sistemas de disposiciones. Esto último nos conduce a dos textos gramscianos desde los cuales enfocaremos el rol de la educación y, en especial, de la educación artística como formadora de *habitus*:

“La supremacía de un grupo social se manifiesta de dos modos, como ‘dominio’ y como ‘dirección intelectual y moral’”

“Los intelectuales son los ‘empleados’ del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, a saber: 1) del ‘consenso’ espontáneo que las grandes masas de la población dan a la dirección impuesta a la vida social por el grupo social dominante, consenso que históricamente nace del prestigio (y por tanto, de la confianza) detentada por el grupo dominante, de su posición y de su función en el mundo de la producción...” (Gramsci, A.; 1999:17-18).

En la primera cita aparece con claridad cómo el dominio en tanto uso explícito de la coerción o de la fuerza no es suficiente para mantener un sistema dado, sino que a la legitimación del mismo contribuye de una manera más eficiente la violencia simbólica aplicada para constituir la visión del mundo de los sectores dominantes como la única y natural. En función de esta “hegemonía” podemos interpretar desde otro lugar el rol que generalmente asume el docente como intelectual encargado de la distribución social de un conocimiento muchas veces funcional al proyecto de dominación, que, en sociedades periféricas como la nuestra, es tributario de un modelo de sociedad “única” articulada a los



intereses de los centros de poder mundial.

A esta altura estamos en condiciones de ver cómo los sistemas de educación pública, nacidos en el marco de un proyecto expansivo de las naciones industrializadas, que buscaban la conquista de pueblos y naturaleza con el auxilio de las herramientas tecnocientíficas, debían fundamentarse en una concepción dualista del hombre a partir de la cual, y desde la escisión entre pensamiento y cuerpo-máquina, los sectores dominantes se apropiaron del saber intelectual y dejaron para los sectores subalternos el “hacer” mecánico y rutinario, como forma de legitimación de su capacidad de conducir la sociedad.

Nuestra escuela primaria, organizada por la ley 1.420 de 1884, se inspiró en aquel modelo de las sociedades centrales. El conocido lema sarmientino de “Civilización y Barbarie” puede ser interpretado desde el mismo, en el cual civilización es pensamiento ilustrado en las fuentes de la ciencia, y barbarie es naturaleza animal, cuerpo domesticado para el trabajo que sólo exige fuerza y docilidad.

“...Los chicos de los sectores populares o medios bajos encontrarían en la escuela una anticipación de los canales por donde correrán sus vidas. La escuela, en lugar de ofrecerles la ocasión del cambio de alternativas, refuerza el destino social de origen. A esta escuela Gramsci le oponía otra educación, que él llamaba humanística, donde la igualdad de oportunidades culturales compensa las desigualdades sociales”(Sarlo, B.; 1998).

De este modo el sistema educativo, y particularmente el nivel primario, fue concebido como herramienta de distinción de clases: las clases populares serían el único nivel que tendrían más o menos garantizado, en tanto que los sectores medio alto y alto tendrían, por razones de estructura socioeconómica de la sociedad, la posibilidad de seguir su proceso de formación (como lo demuestran los trabajos estadísticos realizados a lo largo del siglo XX sobre las relaciones entre clases sociales y permanencia en el sistema educativo).

Es nuestra hipótesis de trabajo que una

educación artística del nivel primario concebida desde este paradigma dualista y discriminador va a reunir dos caracteres fundamentales:

. va a ser entendida como mero “hacer” técnico o espacio “lúdico”.

. su importancia será de tipo accesorio frente a una instrucción en asignaturas como matemáticas, lengua o ciencias naturales y sociales.

Nos alimentan estas hipótesis los análisis de los autores que hemos ido citando, a los cuales queremos añadir como referencias ineludibles el antropólogo Nicolás García Canclini y el sociólogo, ya citado, Pierre Bourdieu:

“En la cultura visual, mediante tres operaciones que hicieron posible a las élites restablecer una y otra vez, ante cada cambio modernizador, su concepción aristocrática: a) espiritualizar la producción cultural bajo el aspecto de ‘creación’ artística, con la consecuente división entre arte y artesanías; b) congelar la circulación de los bienes simbólicos en colecciones, concentrándolos en museos, palacios y otros centros exclusivos; c) proponer como única forma legítima de consumo de estos bienes esa modalidad también espiritualizada, hierática, de recepción que consiste en contemplarlos” (García Canclini, Néstor; 1992:67)

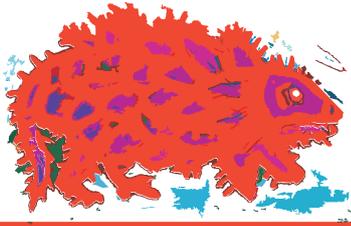
Frente a estas afirmaciones se nos ocurren las siguientes cuestiones: ¿cómo se puede acceder a la producción artística si la formación en arte se reduce a un simple “hacer” técnico o distractivo sin una mayor fundamentación o reflexión sobre dicho hacer?

¿Cómo podemos comprender desde la idea de praxis, como expresión genuina de la humanidad, la noción de creación como actividad puramente espiritualizada?

¿Desde dónde podemos acercarnos y contemplar comprensivamente la obra de arte y gozarla si no hemos incorporado en nuestro proceso de formación el *habitus* necesario para hacerlo?

Esta última pregunta nos conecta con el texto de Bourdieu:

“Las oposiciones que estructuran la percepción



estética no vienen dadas a priori, sino que, históricamente producidas y reproducidas, son indisociables de las condiciones históricas de su establecimiento...” (Bourdieu, P; 1995: 437).

El Profesor Juan Mantovani, Ministro de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe en el año 1940, en ocasión de inaugurar la Escuela de Artes Plásticas en la que se formarían los maestros de plástica, manifestaba lo siguiente en su discurso: “... *nadie puede ir al arte sin estar dotado naturalmente para él*” (...) “*Pero a esta escuela no se puede venir vacío de condiciones personales para el arte*”. Estas palabras, a la luz de las afirmaciones de Bourdieu, nos sugieren una última pregunta: ¿cómo poder diferenciar lo que es producto de un talento “natural” de lo que ha sido construido socialmente a partir de oportunidades que sólo algunos tuvieron?

Poder responder estas preguntas ayudaría a replantear la fundamentación antropológica y social del currículum vigente y el lugar y sentido de la educación artística en el mismo.

Bibliografía

Sánchez Vázquez, Adolfo. *Filosofía de la praxis*. México, F.C.E., 1974.

Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1974.
Las reglas del arte.
Barcelona, Anagrama, 1995.

García Canclini, Nestor. *Culturas híbridas*. Buenos Aires, Sudamericana.

Sarlo, Beatriz. “Educar para la vida o el trabajo” en diario El Clarín, miércoles 27 de mayo de 1998.

Gramsci, Antonio. *Antología (selección y notas de Manuel Sacristán)*. México, Siglo XXI, 1999.



LOS LENGUAJES DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA, UN CAMINO PARA COMPRENDER LA EDUCACIÓN DEL ARTE

Antonio Novoa Gordillo

El arte es un modo de expresión en todas sus actividades esenciales, el arte intenta decirnos algo: algo acerca del universo, del hombre, del artista mismo. El arte es una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia.(Read.H)¹

1

Palabras claves: Educación artística y cultural, habilidades, creación, imaginación, sensación, poética, post-modernidad, ver implica pensar, estética, hechos sociales, lectura del entorno, epistemología, conocimiento, dialéctica, narrativas, juego, racionalidad, intuición-noción, lenguajes de expresión artística, comunidad, relaciones mentales, actividad analítica, actividad sinética.

Arte, Conocimiento y Pedagogía

Según diversos autores postmodernos como Arthur D. Efland y Howard Gardner el arte tiene un papel fundamental en las relaciones sociales y comunicativas de los hechos socio-históricos. Desde luego sólo cuando reconocemos claramente que el arte es una forma de conocimiento paralela a otras, pero distinta de ellas, en las cuales el hombre llega a comprender su medio socio-cultural, allí podemos empezar a apreciar su importancia en los eventos culturales, en un sentido de la historia contada por todos.

La historia de la pedagogía del arte por Arthur D. Efland permite entender los diversos sucesos de la cultura, en relación con cada una de las denominadas épocas de la humanidad categorizada por los grandes investigadores de las ciencias sociales. Pero tan solo hay un elemento que es transversal a todas las diversas categorías de la sociología e historia y el arte como es el denominado ámbito de *la vida cotidiana*² Este planteamiento nos lleva a pensar que quienes estamos en las artes y la educación artística, lo que más desarrollamos es la lectura de la vida cotidiana en un contexto significativo e interpretativo de éste. Allí se haya el objeto artístico y estético de la educación, de igual manera que para el artista.

No es excesivo decir que el proceso estético-educativo incluye una serie de habilidades adquiridas por el ser humano en el tiempo, es decir: la exploración en lo grupal, a lo individual como elemento representativo tal como: la invención, la creación, la imaginación, la sensación y por supuesto la pasión. Bien entendido que hay algunas otras de carácter técnico, que hacen referencia al uso de los instrumentos personales del artista. El arte como disciplina construye conocimiento y establece un punto de

¹ **Read Herbart;** "Historia Concisa de la Pintura Moderna" Hudson- Editores 1974.Londres. Pp: prefacio.

² **Kevin Lynch:** "La imagen de la Ciudad" Gustavo Gili, 2da Edición 1985 Madrid. Pp:145-198.

encuentro con la ciencia; como es el de apropiarse de una serie de habilidades determinadas por la ciencia o la creación artística.

Ahora bien según L.S. Vigotski si la “*habilidad, la creación, la imaginación es un elemento que se acompaña de la intuición y la noción*”³, ciertamente lo que hace diferente la ciencia del arte es el producto final, que estaría regido por la estética. Continuando con este sentido, la estética contiene un alto *sentido de la armonía y coherencia poética*⁴. Sentido que se adquiere en la experiencia obviamente basada en lo cotidiano y la intuición como un constructor tangible de la forma y la materia. Un reflejo claro que *él ver implica pensar*,⁵ no solo como estética y metáfora de los procesos creativos, sino como un producto contextualizado en “obra de arte”.

Como vemos hay diversos autores que han estado cerca al arte o que en cierta manera tienen una pasión por el arte y ello los llevó a desarrollar una epistemología del arte, que se ratifica inmediatamente en una filosofía del arte. Tal es el caso de Estanislao Zuleta el cual nos permite ver un camino frente a la experiencia estética y pedagogía artística; él recoge el sentido del *arte como una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia y no hay que perder de vista que el arte es un proceso histórico*⁶ que similarmente ocurre con la educación.

La visión de construcción y conocimiento a través de la vida cotidiana, permite una reflexión fluida con el quehacer académico y profesional del que acompaña y aprehende. De cierta manera es entrar en el debate fundamental de la vivencia pedagógica punto crucial de los *lenguajes del arte*⁷ Un camino que nunca ha sido fácil y que permite acompañar los procesos de aprendizaje del sujeto a través de la educación artística, podemos apropiarnos de uno de los planteamientos de C. Jung para entender este proceso el cual *requiere un pensamiento-emoción, sensación-intuición siendo esta una de las formas de relacionarse con el saber y la forma de tener enfrente la realidad*⁸ una acción que se olvida fácilmente en la vida profesional del acompañamiento de la enseñanza. El arte no se escapa de este drama pedagógico.

Los Lenguajes de expresión del arte, una práctica pedagógica

Enunciamos anteriormente un postulado fundamental <los *lenguajes del arte*> estos singularizan tangiblemente la educación artística, un encuentro crucial con el pensamiento teórico de la historia social de la humanidad y la pedagogía: el arte como lenguaje adquiere un sentido activo del ejercicio creativo y cognitivo del ser humano. Así se evidencia una de las tantas formas de la actividad pedagógica frente al proceso de aprendizaje y desarrollo de las posibilidades comunicativas y creativas del ser humano.

³ **L.S.Vigotski:** “La imaginación y el arte en la infancia” AKALA 5ª edición 2002 Madrid. Pp:15-26.

⁴ **Aristóteles:** “la Poética; traducción por Wilson H Rojas” Wilson rojas editores 2000 Bogotá. Pp: 13-16.

⁵ **Rudolf Arnheim:** “Arte y Percepción visual” 15ªed Alianza Editores, Madrid.1998. Pp:207.

⁶ **Estanislao Zuleta:** “Arte y Filosofía” Consejo editorial Percepción; 1986 Colombia: Pp: 188-190.

⁷ **Nelson Goodman:** Lenguajes del arte. Barcelona : Seix Barral , 1976 pp:

⁸ **Carl Jung:** “Recuerdos, sueños y pensamiento” Ed Seix Barral. Madrid.1988. Pp: 17-26.

Los lenguajes del arte nos introduce en una óptica de la práctica pedagógica, donde contamos con la intuición-noción, sensación-creación como ejercicio natural tanto de los artistas como los pedagogos del arte, útiles pedagógicos que permiten acompañar a los sujetos durante su camino y construcción de conocimiento. Este pedagogo-a que acompaña al sujeto debe seleccionar y presentar sus imágenes por medio *del juicio estético y sensitivo*⁹ en una función epistemológica que está atada a la actividad cognitiva del sujeto y su caminar histórico-social.

Los lenguajes de expresión artística entonces contemplan una metodología que contiene el juego como lenguaje creativo. Este argumento nos adentra en los vínculos existentes entre intuición-noción y la *comprensión de lo simbólico y lo expresivo, tanto en los-as adolescentes y en los niños-as, los dos lo llevan a un plano de lo efímero. También para los dos grupos juego-lenguaje y expresión están ligados al instante del deseo*,¹⁰ deseo que se reflexiona bajo el control racional del pensar diría L.S. Vigoski. Si buscáramos una claridad temática de los lenguajes de expresión del arte, nuevamente nos topáramos con los procesos de clasificación y de contenidos que han establecido las ciencias puras y humanidades entorno de lo efímero de la vida cotidiana que aporta una manera de sentir, de transgredir, de transformar la pasión y la emoción en una metáfora estética; algunos la llamarían producto pedagógico o estético y otros hablarían de obra artística desde lo profesional.

Diremos ahora que la educación artística es una construcción pedagógica desde los lenguajes de expresión del arte. Diremos también que se desarrolla un análisis de las relaciones sociales, tanto del ámbito de la vida cotidiana, como las diversas reflexiones teóricas que se exponen durante el extrañamiento del producto estético. Todo ello bajo la mismidad creativa del explorador artístico y pedagogo que disfrutan de la gratuidad permanente de los lenguajes del arte frente a la razón y la imaginación. De esta forma entenderemos que la participación de los lenguajes del arte es un acto creativo de libertad, en la medida que pone en práctica una estrategia lúdica a la hora de indagar conceptos y de experimentar técnicas frente a creencias y prácticas encontradas en el imaginario cultural y social de la acostumbrada genialidad de los niños-as.

Cualquiera que trabaje con los lenguajes artísticos deberá tomar en cuenta la relatividad de los cánones del arte y el progreso estético que adquieren los adolescentes y los niños-as. Ya que es mejor admitir respuestas sencillas y determinantes en la realización artística. No olvidemos que los criterios para evaluar el proceso corresponde a acciones, actitudes y preferencias de los símbolos estéticos empleados. La relatividad corresponde al dominio del sujeto según su cosmos cultural y comprensión del sistema simbólico dominado por él. Dicha realización artística se establece en la medida que explora y explota los diversos efectos agradables y maravillosos durante la noción de conocimiento que pueda producirse en las propiedades expresivas del lenguaje artístico.

Los Lenguajes artísticos dentro y fuera de la escuela

⁹ E. Kant, tomado por Rudolf Arheim en: "Consideraciones sobre educación artística" Paidós Editores, Buenos Aires.1993 Pp: 27-49.

¹⁰ L.S. Vigoski: Idem Pp:15-26.

12 Arthur D Efland: "Una historia de la educación del arte" Paidós Editores Barcelona 2002.Pp: 65-70.

Hemos tomado y planteado desde Howard Gardner que el arte es una actividad cognoscitiva que posee sus propias formas de investigación y conocimiento de lo real. A través de un proceso de creación, percepción de las formas del mundo como una estrategia de comprensión, interpretación y lectura del entorno culminando en una obra de arte o producto estético. También afirmamos que el proceso de conocimiento del arte maneja códigos de representación que abstrae de la relación comprensiva del día a día. Ciertamente se utiliza conceptos, símbolos y signos. Estos no operan como mimesis dentro de una perspectiva del conocimiento razonado y positivista. Sino que por el contrario contiene una búsqueda del saber y expresión metafórica a la hora de relacionarse con el cara a cara del proceso del conocimiento. Además concordamos con un enfoque complementario que se encuentra en una epistemología del arte determinada por el ejercicio pedagógico y estético del conocimiento.

Incluso tomamos Arthur D. Efland que con mucho acierto nos plantea: *como en el arte se ha jugado la imaginación, lo simbólico, tanto que hoy en los tiempos de la post-modernidad posee la más alta función del signo de hacer desaparecer la realidad y enmascarar al mismo tiempo esa desaparición*¹¹. Un ejemplo sería: Madonna y M. Jackson donde los escándalos y censuras hacen parte de una puesta en escena del mercado. El juego se establece en el dominio de “no a la imitación que copia” es decir, una comprensión por el origen y una indagación por un estilo propio excéntrico a su vez que crea un estereotipo como artista. Este egocentrismo y estereotipo nos lleva a una comprensión rápida de la post-modernidad. J-F. Lyotard, nos recuerda y nos confronta con todas las posibles formas que se le puedan dar *al espacio y al tiempo, en sus diversas narrativas, texturas, sonoridades, imágenes, signos, armonías, estructuras y movimientos*¹². Muchas de ellas podrían leerse desde una dialéctica de saberes culturales que se desarman y arman a través del juego por el mundo representado, encauzándolos al entendimiento de la razón y la imaginación propia del sujeto durante la nueva creación artística y construcción del conocimiento.

Pero aún así no dejamos de decir que el arte bajo diferentes ópticas lo que ha buscado es la desacralización, la transformación y cambios conceptuales, un ejemplo recurrente de la modernidad sería el impresionismo: que busca la desterritorialidad, donde el artista es entendido como el creador de la realidad, no más aquel que busca representarla como “realmente es”. En la post-modernidad se establece la exclusividad, pero su arte, se descubre no tan individual como se le creía, el arte afecta y es afectado por el entramado simbólico de la realidad, el cual no excluye y no abandona su rigurosidad estética.

Si bien volvemos a este entramado de desterritorialidad y exclusividad *las demás condiciones pedagógicas y creativas, del arte transforma la realidad ya que participan con lenguajes de expresión artísticas como conocimiento, planteándose así, que todo sujeto puede interrogar y dejarse interrogar por el arte*¹³ Si los lenguajes de expresión artística como exclusividad se centra en el espacio_tiempo y si no se propone trascender el goce estético se corre un riesgo de hacerlo sublime y caer en la trampa del juego mediático. Entonces lo que nos queda es presentar una práctica

¹¹ Idem Arthur D Efland, 2002.Pp: 83-105.

¹² Lyotard Jean-Francois: “La Posmodernidad explicada a los niños” Gedisa Editores, Barcelona, 1999. Pp: 73.77.

¹³ Idem: Arnheim Rudolf: 1998. Pp: 55-107.

predominante del sujeto que indaga la realidad. H-G. Gadamer termina diciendo que en *el arte reside una significación que va más allá de lo conceptual*¹⁴. Dicho sujeto establece un enunciado estético que toma sentido con los lenguajes del arte al generar un saldo pedagógico como sujeto subjetivo de conocimiento y polisémico ante su obra estética.

De esta manera solo nos queda que decir que *“la pedagógica del arte tiene como punto el camino de los signos estéticos, que inundan el mundo de las imágenes y enunciaciones simbólicas que recrean la vida, la naturaleza, lo humano, lo imaginario, dentro de un infinito proceso de creación de códigos comunicativo-expresivos que le dan sentido a los intereses pedagógicos al interpretar la sensibilidad y el entendimiento de la lectura del entorno*¹⁵. Es claro que el arte dentro y fuera de la escuela debe constituir una actividad dinámica de los intereses vitales de los niños-as, jóvenes, familias y la comunidad barrial a partir de la vinculación de experiencias sensoriales, emotivas, técnicas, cognitivas, de apreciación, reflexión y crítica.

Expuesto todo lo anterior queda la gran pregunta ¿qué debe proporcionar la educación artística? Veamos entonces lo que a mi entender y caminar de la vida me sugiere. Un primer momento se establece en las habilidades y sensibilidades, como aquel intento de captar conocimiento a través de las formas artísticas, que son atravesadas por la observación, es decir: “el saber ver” una corresponsabilidad con las tendencias innatas de lo lúdico y la cultural, una práctica predominante del sujeto ya sea por lo popular o la mediatización. Allí también se construye pensamiento. Una otra posibilidad es el juego cuando se entiende como el trazo inicial del escenario de libertad; libertad que se construye desde la autoridad ejercida por la espontaneidad, como un único fin, tener un elemento de creación que permite la participación y protagonismo del sujeto en su verdadera movilización del conocimiento durante el pensamiento creativo y artístico.

En tal caso un segundo momento está en una constante disputa con el discurso científico; este requiere del uso de la lógica positivista y parte de la investigación, que procede desde el lenguaje escrito y verbal, siendo así sistemático y proporcional en una razón conjunta. El arte procede de la misma forma ya que el producto establecido por la sistematización nos lleva a relaciones mentales y formas apoyadas en un sistema que determinamos inicialmente como metáfora, símbolos o códigos etc, que admiten una epistemología fácilmente aplicable a la educación artística a través de sus lenguajes de expresión artística. Ya hemos dicho que son una forma de comprender y realizar los procesos de aprendizaje del sujeto, puesto que la comprensión más profunda y significativa parte de lo individual a lo grupal y viceversa, en un continuo del dominio de la expresión artística y objeto construido estéticamente.

Se dice mucho que el arte es innovador! Pero se nos olvida que innovador está vinculado a un marco filosófico, tales como pueden ser la educación popular o los nuevos movimientos de la escuela moderna. Así estaremos seguros que guardará *la actividad analítica, la actividad sintética y la práctica*¹⁶ de tal manera afirmaremos que

¹⁴ **Hans Georg Gadamer:** “Actualidad de lo bello” Editorial Paidós, Barcelona. Pp: 66-67.

¹⁵ **Mario Gennari:** “Educación estética: arte y literatura” Editores Paidós, Barcelona, 1997. Pp. 73-113.

¹⁶ **Henry A. Girox:** “Placeres inquietantes” Paidós Editores, Barcelona, 1996. Pp: 169-263.

los escenarios de la lógica cambian por la intuición y la construcción de un rumbo analítico-simbólico. También sabemos que determinar una línea de investigación con gran diferencia entre lo causal y lo no causal, establece un tímido intento de clarificar el significado de la creación a partir de términos de emoción y simbolismo sin olvidar que *el arte a partir de que cada disciplina de la misma, concreta un dominio análogo, que aunque se crea que son semejantes, su forma de solucionar la idea estética es diversa, por lo tanto no podemos concebir al arte como una unidad, debemos entenderla como elementos que sirven a los procesos estéticos parecidos*¹⁷.

Para concluir, la pedagogía del arte en lo popular efectivamente tiene un vínculo histórico con la educación popular, un movimiento que bien o mal ha forjado una militancia hermética en una dimensión sensible y simbólica en la educación del arte. Una imagen consagrada a una construcción de la *educación artística y cultural*, que contiene un proyecto coherente social. Conducido en un primer momento por el sindicalismo y posteriormente por las organizaciones de base que crean un movimiento artístico en la línea de emancipación cultural contra el poder. Un testimonio de no sumisión a los cánones del arte por la cultura dominante. Estos grupos establecen una pregunta clave como principio de la educación artística. ¿Qué haremos nosotros por las generaciones que nos siguen, para que ellos se apropien del arte y la cultura? Esta pregunta contribuirá a la comprensión de los hechos sociales, culturales y estéticos de lo popular en los que se apoyará el nuevo proyecto de educación artística y cultural en la educación popular.

La educación artística y cultural como nuevo concepto nos ha permitido emerger de una gran encrucijada de varias décadas para responder a dos principios que están en juego hoy día; como es la preocupación por la cultura y la educación. Esta preocupación conlleva a una dinámica transversal de la práctica de los lenguajes de expresión artística el cual consiste en hacer jugar las complementariedades dialécticas según la edad, la experiencia y el contexto educativo y cultural de cada sujeto, con un acento en la expresión personal y el acercamiento teórico como juego fundamental del ver; ese ver que implica pensar durante una experiencia estética. Dicha experiencia contiene lo académico que descifra y comprende los procesos creativos de la obra además de establecer un saldo de aprendizaje y enseñanza propio del sujeto. Según R. Arnheim, *los códigos de las artes deben proveer los nuevos lenguajes interpretativos y creativos que conduzcan a ser desvelados por los niños/as y así hacerse propietarios de esa otra forma de la realidad y de vida que el arte ha ido construyendo y reconstruyendo a lo largo de la historia de la humanidad*¹⁸. De este modo la propuesta de los lenguajes de expresión artística evita enmascaramientos de la realidad y el conocimiento.

Novoa Gordillo, Antonio () Los lenguajes de expresión artística: un camino para comprender la educación del arte. Disponible en: http://www.dimensioneducativa.org.co/apc-aa-files/e9c8f3ef742c89f634e8bbc63b2dac77/Un_camino_para_comprender_la_Edu_Artistica.doc. Consulta: 19/10/2015.

¹⁷ Ernest Gombrich: "La imagen y el ojo; nuevos estudios sobre psicología de la representación pictórica" Alianza Editores, Madrid, 1987. Introducción.

¹⁸ Rudolf Arnheim: "Consideraciones sobre la educación artística" Paidós editores, Buenos aires, 1993. Pp: 35-73.

PROFESORADO DE ARTES VISUALES

Prof. Luis Garro

Prof. Nora Bugaychuk

Prof. Florencia Utrero

ACTIVIDAD: REPENSANDO LA HISTORIA
Docentes a cargo: Prof. Luis Garro
Material didáctico: Mentira la verdad: La historia (Canal Encuentro) por Darío Sztajnszrajber.

“¿Qué es el pasado? ¿Qué es la historia?”

En términos estrictos y de sentido común, la historia es la narración de los acontecimientos del pasado. Pero en términos filosóficos lo que nos preguntamos es acerca de la posibilidad de su objetividad. Se puede saber, de verdad, ¿qué es lo que pasó realmente en el pasado?

Hay quienes cuestionan que sea posible acceder a los hechos del pasado de manera objetiva. Y muestran que siempre que alguien habla en nombre de la objetividad histórica, es muy probable que esté tapando algo. Que algo se esté escondiendo.

La historia nos llega a través de fuentes, que no son más que textos. Y los textos siempre suponen una interpretación. Pero uno interpreta siempre situado en su presente. Entonces ¿es alcanzable la objetividad pura? ¿Se puede alcanzar, entonces, la objetividad? ¿O habrá que pensar a la historia desde un lugar distinto?

¿Qué es el pasado? ¿Qué es la historia? Hay una manera tradicional de contar la historia que es reducirla a la narración de los grandes acontecimientos de los grandes hombres. Como si la historia fuera un conjunto de hechos que, por alguna razón, se consideran más importantes que otros.

La historia de Emilio Bianchi es la de tantos otros que, como él, construyeron su vida en base a una idea hegemónica muy propia de la modernidad. La idea de progreso lineal. La idea de progreso supone una visión acumulativa de la historia, donde parece haber una meta que debe ser alcanzada. Es desde esta meta que se juzgan los hechos como relevantes, indiferentes o retrógrados. La historia cobra sentido siempre en relación a cómo la estamos pensando en el presente. O mejor dicho, en relación a los valores dominantes del presente. En las relaciones modernas capitalistas, el progreso se relaciona con el bienestar económico individual.

Pero habría otra manera de analizar una perspectiva diferente sobre su progreso, que ya no sería lineal ni acumulativo. Dice Marx, en el "Manifiesto comunista": "Toda la historia de la sociedad humana hasta la actualidad es una historia de lucha de clases". A lo largo de la historia, algunos hombres han venido enriqueciéndose a costa del trabajo de una gran mayoría. Algunos pocos logran progresar en la vida gracias a la explotación de muchos que no progresan. Esta historia lineal encubre otra historia no lineal. Algunos ascienden sobre los hombros de los que quedan abajo, sepultados. En el relato de Marx, y en el del progreso, parece haber como un sentido en la historia.

Los hechos no ocurren casualmente, sino que parecen estar eslabonados hacia un objetivo superior. La libertad, la revolución o la igualdad. ¿siguió una lógica, o fue puro fruto del azar? Esta pregunta tiene que ver con algo que llamamos "filosofía de la historia". Con la

idea de que la historia persigue una finalidad, con la existencia de un sentido por debajo de los hechos que los une en una trama más general. Con la existencia de un sentido por debajo de los hechos que los une en una trama más general. ¿Cómo hacer para demostrar que este sentido oculto no es una operación hecha por alguien desde el presente para justificarse a sí mismo?

Los hechos que recorrieron la vida de Emilio Bianca pueden leerse como piezas de una cadena. Si uno ayuda a que las piezas se encadenen. De esta manera, todo lo que no encaja en la trama que estamos narrando, es dejado de lado. Queda completamente por fuera de la historia de Emilio Bianca. ¿Y no pasa lo mismo en la historia de una nación?

La historia se escribe por parte de algunos. Y otros quedan, históricamente, oprimidos, derrotados, dejados de lado. Para Walter Benjamin, la historia es siempre la historia de los vencedores.

Y si hay una historia oficial, una historia que se impone, es porque también existe otra historia, la historia de los derrotados, y por eso, de lo que se trata es de redimir y hacer justicia con todos los muertos y excluidos de la historia.

Dejar de pensar en términos de progreso lineal es abrirles las puertas a las pequeñas historias de los que se quedaron afuera. Al indigente, al marginado, al indeseado, al extranjero. La historia es la narración de los acontecimientos del pasado. Toda la historia de la sociedad humana es una historia de lucha de clases. Como si la historia fuera un conjunto de hechos que, por alguna razón, se consideran más importantes que otros. Estamos siempre resignificando quiénes somos. Repensándonos en nuestro presente, pero también en nuestro pasado. Es que no solo luchamos por un futuro mejor, sino que luchamos para que no se nos arrebatase nuestra historia. Y por eso hay que insistir en que no hay una Historia con mayúsculas, que descarta a quien quiere, sino que hay historias, pequeñas, minoritarias, diversas, esas que nos conformaron en aquello que somos. Esas que apuntalan nuestras diferencias. Esas que, en sus tragedias y en sus realizaciones, nos obligan a seguir luchando por un mundo para todos”.

Sztajnszrajber, Darío. “Mentira la Verdad. Capítulo III: La historia”, Canal Encuentro. Extraído de www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=50596 el día 16/02/2014.

1. Luego de lo debatido grupalmente, ¿qué pueden decir que es la historia?
2. ¿Cuáles son las diferentes perspectivas para pensar la historia que nos propone el programa? (Capitalismo moderno, Marx, Benjamin, etc.)
3. ¿Cuál es la postura de Darío Sztajnszrajber (presentador)?
4. Desde alguna de las diversas posturas trabajadas elaborar una breve biografía personal (inserta en un determinado contexto socio político).

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

PABLO PINEAU- 2008 –

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

"En uno de los Libros Capitulares del antiguo Cabildo catamarqueño (de comienzos del siglo XIX) consta que Ambrosio Millicay, mulato del maestro de campo Nieva y Castillo, fue penado con veinticinco azotes, que le fueron dados en la plaza pública por haberse descubierto que sabía leer y escribir"¹.

La historia de Ambrosio Millicay, sucedida hace ya doscientos años, nos sirve como punto de partida para pensar el problema de la educación como derecho. Durante siglos, la educación estuvo reservada a unos pocos que la usufructuaban para su beneficio. Pero hacia los siglos XVIII y XIX las luchas sociales incluyeron la democratización educativa entre sus objetivos. Por eso, uno de los objetivos que se planteó la construcción del sistema educativo a lo largo del siglo XIX y XX fue garantizar que no volvieran a suceder historias como las que cuenta la cita. La gratuidad y obligatoriedad escolar, la formación docente y la responsabilidad principal e indelegable del Estado en su prestación son alguna de sus acciones más representativas.

Pero en la práctica, la sombra de Ambrosio Millicay se proyecta en forma acechante; la tensión entre la ampliación y la restricción de derechos es uno de los hilos conductores de la historia de la educación. A lo largo de los años, diversos Ambrosios Millicays fueron azotados en la plaza pública por haberse comprobado que sabían leer o escribir. Y, en oposición a la máxima pedagógica antigua, pareciera que, para ellos, la letra con sangre sale: el ejercicio de la violencia no tuvo tanto que ver con lograr que aprendieran sino con lograr que olvidaran. Valga el siguiente ejemplo, en una tira de Mafalda de comienzos de la década del 70, durante la Dictadura Militar iniciada por Juan Carlos Onganía, la protagonista ve en una pared una pintada que reza "Basta de censu", a lo que concluye "O se le acabó la pinta o no pu termi por razo que son del domin publi". Podemos suponer que quien estaba escribiendo fue un descendiente de Ambrosio, que dejó su trabajo inconcluso para no terminar como su antecesor.



Hoy, los niños y adolescentes privados de sus derechos más elementales son Ambrosios actuales, arrojados a situaciones de dolor, maltrato y carencias que, como los azotes al mulato, les quitan aquello que deberían tener asegurado por nacimiento. De esta forma, a los educadores nos toca muchas veces la tarea de "restitución" de derechos –sobre todo, del derecho a la educación– a estas poblaciones a las que les fueron arrebatados.

¹ en Juan P. RAMOS (1911), Historia de la Instrucción Pública en la República Argentina (1810-1910) Bs. As, ed. Jacobo Peuser (tomo II, p. 497).

Para tal, en este escrito queremos aportar ideas para revisar qué es hoy el "derecho a la educación", no como simple enunciación bienintencionada sino como clave desde la cual pensar e implementar prácticas pedagógicas que aporten a la construcción de un mundo más justo. Este documento no se propone como una guía donde encontrar medidas concretas a tomar, sino como una invitación a "frenar la urgencia" del devenir cotidiano para levantar un poco la mirada y ampliar el horizonte del debate donde construir, resignificar, profundizar y criticar las estrategias diarias de intervención.

Una revisión histórica

La concepción del hombre como portador de derechos es una invención del siglo XVIII. Para ese entonces, la constitución de la teoría política liberal llevó pensar las sociedades con términos nuevos como soberanía popular, contrato social, delegación, división de poderes y, sobre todo, ciudadanía. Según estos nuevos postulados, todos los hombres nacen libres e iguales, lo que equivale a decir que llegan al mundo con las mismas atribuciones y garantías. Así, el "súbdito" del Antiguo Régimen, que establecía un vínculo de vasallaje con su señor al que no podía rebelarse, dio paso al ciudadano, individuo portador de derechos y deberes.

Los derechos referidos a los sujetos remiten explícitamente a la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 establecida durante la Revolución Francesa. En ella se proclaman como derechos "naturales" e "imprescriptibles" de todos los hombres a la libertad, la propiedad, la seguridad, y la resistencia a la opresión. Estos derechos son considerados "naturales" porque pertenecen al hombre por nacimiento, por lo que la sociedad y el Estado debe reconocerlos sin ninguna restricción. Se refieren especialmente a proteger a los individuos frente a los poderes absolutos —como las monarquías y los imperios—, por lo que eran más "permisos" que atribuciones. Por eso, muchas veces aparecen enunciados como "libertades". En nuestro país, esto se cristalizó en la redacción de artículos Constitucionales —como el art. 14 de la Constitución Nacional de 1853— y otras leyes que le dan amparo legal y judicial contra potenciales abusos. En el caso educativo, esto se manifiesta en el derecho —en tanto "autorización"— de todas a aprender, independientemente de que éste se efectivice o no.

Ya avanzado el siglo XIX, y con mayor fuerza en el siglo XX, estos primeros derechos "individuales" o "civiles" dieron paso a una nueva generación de derechos llamados los derechos "sociales" (derecho a la libertad de asociación, a las condiciones de trabajo, al salario digno, al sistema de salud, a la vivienda, etc.) que, en el caso de nuestro país, están plasmados mayoritariamente en el artículo 14 bis de la Constitución Nacional y en la las leyes que de él se derivan. En esta nueva posición, la sociedad y el Estado deben abandonar su función de simples "protectores" que limita su accionar a permitir que los sujetos hagan uso de los derechos, para volverse los garantes efectivos de su ejercicio. O sea, no sólo deben reconocerlos, sino también protegerlos, ampararlos y velar por su cumplimiento. Como explicábamos más arriba, para el caso educativo esto implicó ciertas medidas como el establecimiento de la obligatoriedad y la gratuidad escolar, la comprensión del Estado docente como su último garante, y la asignación de recursos públicos humanos y materiales para satisfacer tal fin.

Finalmente, en las últimas décadas del siglo XX, se ha comenzado a hablar de los derechos "de tercera generación", o "difusos", porque sus sujetos beneficiarios no son claramente identificables: puede ser la humanidad toda o un colectivo determinado —v.g. los pueblos originarios o las mujeres— Estos derechos se refieren a los bienes comunes como el agua, el aire, la tierra, o a la defensa de derechos colectivos —como a la cultura propia—, a temáticas más "abstractas" como la autodeterminación, de los pueblos, la paz, etc. En educación, esto se vincula, por ejemplo, al derecho a la educación multicultural, a la enseñanza en lengua nativa, y a la educación ambiental. Algunos artículos reformados o agregados

en la Reforma Constitucional de 1994 le otorgan en nuestro país la garantía legal máxima. lo que se vio fortalecido por la actual ley de Educación Nacional n. 26.206 sancionada a fines del 2006.

En función de esto, distintas declaraciones internacionales –desde la pionera Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la de Derechos del Niño, de la Mujer, de los Pueblos Aborígenes, etc.- incluyen a la educación entre sus enunciados.

El "Movimiento de los Pueblos para la Educación de los Derechos Humanos" sintetiza sus enunciados de la siguiente forma²:

- El derecho humano a la educación confiere a cada mujer, hombre, joven y niño el derecho a una educación básica libre y obligatoria así como todas las formas disponibles de educación secundaria y superior.
- El derecho de protección para la no-discriminación de todas las áreas y niveles de educación como a un acceso igual de educación continua y capacitación vocacional.
- El derecho a la información sobre salud, nutrición, reproducción y planificación familiar.
- El derecho a la educación está ligado a otros derechos humanos fundamentales- derechos que son universales, indivisibles, interconectados, y interdependientes, éstos incluyen:
- El derecho a la igualdad entre hombre y mujer y a la participación igualitaria en la familia y sociedad
- El derecho a trabajar y recibir salarios que contribuyan a un estándar de vida adecuado.
- El derecho a libertad de pensamiento, conciencia y religión.
- El derecho a un estándar de vida adecuado
- El derecho a participar en la toma de decisiones y políticas que afectan a cada una de sus comunidades a un nivel local, nacional e internacional.
- El derecho de cada miembro de las minorías étnicas para el goce y desarrollo de su propia cultura e idioma.
- El derecho de cada miembro de las minorías étnicas para establecer y mantener sus propias escuelas y otros procesos de capacitación y establecimiento de instituciones educativas para enseñar y recibir capacitación en sus propios idiomas maternos.

Como se ve, a lo largo del tiempo la concepción de la educación como un derecho pasó de un simple "permiso" individual a una compleja red de garantías y facultades sociales y colectivas que asociadas a la creación de mundos más justos.

² www.pdhre.org/rights/education-sp.html

Los derechos hoy

Sin duda, en los últimos tiempos las políticas de enunciación de derechos se han ampliado enormemente y han avanzado en nuevos campos. Pero, lamentablemente esta "inflación" de declaraciones parece haberse visto acompañada más por su violación que por su cumplimiento. El contexto social y mundial actual, signado por muchas formas de discriminación y opresión, atentan contra el ejercicio de los diferentes derechos proclamados en esas declaraciones.

En un trabajo de balance de la década de los 90 titulado "Ya nada será igual", Beatriz Sarlo³ sostiene que durante las primeras siete décadas del siglo XX, "ser argentino" designaba tres cualidades: "ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado". "Ser argentino" era una coalición rispida entre una condición cultural, una condición política y una condición económica que se traducía en el ejercicio de derechos de distintos órdenes, en un especial uso de los recursos –tiempos, espacios, bienes-, y en compartir colectivamente una misma visión y un mismo horizonte de futuro.

Más allá de los reiterados golpes de Estado, la ciudadanía como forma soberana se amplió a lo largo del tiempo –la ley Sáenz Peña de voto secreto y obligatorio, y la ley de voto femenino de 1947 son ejemplos elocuentes-, lo que permitió el acceso de nuevos sectores a la arena política.

La escuela pública gozaba de prestigio y reconocimiento, y Argentina mostraba con orgullo el crecimiento de sus tasas de escolaridad. Aceptar la condición de alumno y cumplir satisfactoriamente con las pautas planteadas por la institución eran una de las mejores garantías para lograr el ascenso y la inclusión social.

El mercado laboral también fue expandiéndose, y se convirtió en una vía privilegiada de obtención y disfrute de las conquistas sociales. Tener trabajo fue una de las mejores formas de tener asegurado no sólo la manutención cotidiana, sino también el acceso a otros derechos asociados como la salud, la vivienda y el esparcimiento.

Esta situación se fue ampliando a lo largo del siglo XX, y su auge se dio entre 1945 y 1975 aproximadamente. Argentina era entonces una sociedad rica que, si bien mantenía una fuerte desigualdad social y enfrentaba graves problemas por la falta de una distribución más justa de la riqueza que generaba, garantizaba a la casi totalidad de la población el ejercicio de sus derechos básicos, a la vez que le prometía mejores futuros a las generaciones venideras.

Pero hoy, en el siglo XXI, la situación ha cambiado radicalmente. Como dice Sarlo, "para (los) hombres y mujeres (que hoy son) menores de cuarenta años, ser argentino no presupone los derechos políticos y sociales anteriormente inscriptos en el triángulo identitario (de la ciudadanía, la educación y el trabajo)". La autora sostiene que, si bien esta situación terminó de consolidarse en la década del 90, comenzó con la última dictadura militar iniciada en 1976. En ese entonces, se puso fin al largo proceso de ampliación de los derechos a la mayoría de la población que presentamos en los párrafos anteriores, y se inició la nueva situación de despojo. Para lograrlo, la dictadura impulsó un proyecto político basado en el estado de sitio, el terrorismo de Estado, la prohibición del accionar de los partidos y sindicatos, la represión de la sociedad, el abuso de poder, la sumisión de la justicia y la violación sistemática de los más elementales derechos humanos.

Ese reordenamiento político fue acompañado por un reordenamiento económico que adscribía a las teorías monetaristas de la escuela de Chicago que privilegian al sector financiero. La apertura de los mercados, el fomento de las importaciones, la progresiva eliminación de los mecanismos clásicos de protección de la producción local y una pauta cambiaria desfavorable se combinaron para dar como resultado procesos de desindustrialización, concentración económica, desempleo y precariedad laboral.

³ Sarlo, Beatriz, Ya nada será igual, Punto de Vista N° 70, Buenos Aires, Agosto de 2001

Por supuesto, el registro educativo no estuvo exento de esta situación. La Dictadura llevó a cabo políticas específicas que se propusieron modificar algunas lógicas previas y volverlas afines al resto de los cambios sociales. Al respecto, Myriam Southwell⁴ sostiene que la última dictadura produjo un desmantelamiento del proyecto pedagógico hegemónico vigente desde fines del siglo XIX que presentamos en los párrafos anteriores, -al que la dicha autora llama "modelo civilizatorio-estatal"- que sentó las bases para el establecimiento del neoliberalismo en la década de 1990.

De acuerdo a sus planteos, el gobierno militar dislocó el proyecto educativo fundacional mediante tres operaciones:

1) *el desarme del andamiaje del Estado docente* -lo que quiere decir que el Estado Nacional cedió su lugar principal como garante y prestador del servicio educativo para transferirlo a los Estados provinciales y a los sectores privados-

2) *el quiebre del discurso educacional que había sostenido la expansión escolar vinculado al ascenso social, la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación* -lo que le implicó a las clases más desfavorecidas la pérdida de la movilidad social a través de la escolarización-

3) *la represión mediante el terrorismo estatal* -lo que implicó el armado de una importante estrategia represiva que iba desde la desaparición forzada de docentes y alumnos hasta el control de la vestimenta diaria, pasando por censura de libros y cesantías varias.

En resumen: hace pocas décadas, "ser argentino" se vinculaba al ejercicio de tres derechos considerados básicos e incuestionables: trabajo, representación política, y escuela. Esto no implica que en el pasado esto estaba garantizado para todos, sino que se había constituido un imaginario en el que estaba presente la aspiración y posibilidad de lograrlo. Ese fue el patrón con el que se constituyeron las identidades de numerosas generaciones de argentinos. Pero el modelo de ajuste económico, privatización y desregulación iniciado por la Dictadura, y puesto en plena vigencia en la década del '90 con su corolario en la arrolladora crisis del 2001, dieron lugar al empobrecimiento de amplios sectores de la población y a una creciente polarización social que implicó la pérdida de los viejos soportes colectivos. En este nuevo contexto, los individuos que antes actuaban, pensaban y sentían en el marco de estructuras sociales y normas -como las familias, los sindicatos, los partidos políticos, etc- que les otorgaban identidades, seguridades y obligaciones, y sobre todo le garantizaban sus derechos, ahora tienen que hacerlo en la incertidumbre del capitalismo flexible, caracterizado por la pérdida de las certezas tradicionales y de las viejas redes de contención. Podemos decir, que ha caído el modelo de sociedad integrada por la acción política de un Estado capaz de articular inclusivamente al conjunto de la población y garantizar el ejercicio de derechos. El individuo aparece fragilizado por falta de recursos materiales y protecciones colectivas que en ciertos sectores se transforma directamente en desafiliación o exclusión social. Están "a la intemperie", según la expresión de Duschatzky (2007)⁵.

Esta progresiva individualización de las distintas esferas sociales -el pasaje de los espacios colectivos de contención a la total des-sujeción de los individuos- tiene su correlato en la responsabilización individual por la propia vida. Situaciones como la pobreza o el desempleo dejan de ser entendidas como temas sociales para pasar a ser comprendidas como problemáticas individuales, que redundan en mecanismos de culpabilización de las víctimas. Por ejemplo, se estigmatiza a la infancia marginada como un "peligro social" o como una "población en riesgo", y no se comprende a su situación

⁴ Southwell, Myriam Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post dictatorial: el fin de algunos imaginarios, Cuadernos de Pedagogía Crítica N° 10. Rosario, Editorial Laborde, 2002.

⁵ Duschatzky, Silvia (2007) Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Bs. As., Paidós.

como el resultado de los procesos de segregación social: el adolescente excluido es culpabilizado por su exclusión, como si fuera producto de su decisión personal y no una consecuencia del modelo social. Así el "problema" son "los pobres" y no "la pobreza", "los desocupados" y no "la desocupación", los "delincuentes" y no "la delincuencia". Los derechos se esfuman como bien social para volverse una propiedad personal limitada a pocos, y se impone un imaginario social que considera que los derechos más "individuales" —como la propiedad y la seguridad— son prioritarios a derechos colectivos como la educación y la salud.

Esto impacta en muchos planos de la vida cotidiana y educativa de los sujetos. Por ejemplo, son redefinidos la "familia", y en especial su vínculo con el sistema escolar. Históricamente, la escuela funcionó como espacio para la homogeneización colectiva en el proyecto de nación común. En este contexto, la escuela debía cumplir con su función de "normalización" y "homogeneización" por medio de la escolarización de cada alumno *más allá de la familia que tuviera*. La maquinaria escolar procesaba —muchas veces mediante la negación y la persecución— las diferencias de origen de sus alumnos y docentes para imponerles un imaginario "civilizado". Para su propuesta, debían formarse sujetos que amaran la cultura escrita, tuvieran al higienismo y al "buen gusto" como sus símbolos culturales más distinguidos, y se opusieran tanto al lujo y derroche aristocrático como a la sensualidad y "brusquedad" de los sectores populares. Quizá uno de sus mejores símbolos sea el guardapolvo blanco, elemento que condensa posiciones estéticas, éticas y políticas, y que —como demuestra Dussel (2003)⁶— no fue una imposición del funcionariado sino un invento de los propios maestros en sus campañas civilizatorias, surgido para ocultar y unificar diferencias sociales y culturales de los alumnos que entraban a la escuela.

Las familias de origen de los alumnos, con mayor o menor resistencia, fueron aceptando —en algunos casos sin tener otras opciones— la autoridad de la escuela como garante del mejor futuro para sus hijos. Si bien este mandato de la escuela ha sido central y persiste en el presente, adoptando matices en el marco de las transformaciones contemporáneas, la confianza de la escuela en su actuación sobre las familias se encuentra actualmente en duda. Laura Cerletti (2006)⁷, investigadora del tema, advierte sobre la actual reiteración en el discurso de los docentes de sectores populares —que de a poco se va extendiendo a otras poblaciones— de la idea de que "si la familia no está, la escuela no puede". Es decir, ante la ausencia de una familia "bien constituida", la escuela afirma que no puede cumplir con sus objetivos. Como se comprende, esto implica un cambio absoluto con respecto a la confianza en el poder "normalizador" de la escuela. En consecuencia, la solución a los problemas de los alumnos —de aprendizaje, de conducta, etc.— tiende a situarse por fuera de la escuela para ubicarlo en la familia —o, más aún, es su "falta" o "ausencia". Así, como sus causas son explicadas en términos ajenos a lo escolar, también lo son sus posibles soluciones, que se tramitan mediante derivaciones varias (médicas, sociales, psicológicas, judiciales, etc.) Se genera entonces un círculo vicioso: se culpabiliza a las familias, considerándolas causantes de los problemas escolares, y a la vez se las responsabiliza de la búsqueda de su solución. Las familias "carenciadas" de recursos —muchas veces al límite de la sobrevivencia— son quienes deben conseguir *per se* los recursos para resolver la situación. Este círculo vicioso habilita discursos y prácticas cargados de imposibilidad o impotencia que se acompañan con sentimientos de angustia y desesperanza por parte de padres o sustitutos, alumnos o docentes.

Otro cambio importante a tener en cuenta se relaciona con la constitución social de las edades. Históricamente, en las sociedades occidentales, la infancia y la juventud fueron etapas signadas por una

⁶ Dussel, Inés (2003) "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares". Anuario de la SAHE, N. 4, Bs. As, Unqui.

⁷ Cerletti, Laura (2006), Las familias. ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil. Buenos Aires, Noveduc.

"moratoria social" que les permitía a esos sujetos retrasar su participación en la totalidad de las experiencias de la vida social –como son el trabajo, la obtención de recursos, la reproducción, el cuidado de otros, etc.- para dedicar ese período a su preparación y formación para la "vida adulta". Los niños y jóvenes debían educarse para volverse hombres y mujeres en el futuro; la adultez era el resultado de un proceso educativo que los habilitaba para el ingreso pleno a la vida social.

Conjuntamente, se desarrolló históricamente en el plano educativo una segmentación institucional de atención a la infancia y la juventud -y, por continuidad, a sus familias- basada en dos circuitos diferenciados: por un lado, estaba la escuela "común", destinada a los sectores incorporados -la clase media urbana, los trabajadores estables, los inmigrantes que aceptaban las normas-, y por el otro estaba un sistema de atención-internación para los menores provenientes de los sectores que fracasaron en la adaptación a las condiciones del modelo social⁸. Para ellos se construyó la figura del "menor jurídico", compuesto por aquellos niños y adolescentes que no estaban bajo la tutela familiar sino bajo la tutela estatal por causas varias -orfandad, abandono, delincuencia, enfermedad grave, "condición de calle", etc-, a quienes estaba destinado una red de instituciones educativas de atención e internación de menores. Al primer circuito concurrían los niños y adolescentes "normales", mientras al segundo lo hacían quienes portaban alguna "anormalidad" causada por supuestas causas biológicas, psicológicas, familiares, sociales, culturales, etc⁹. Más allá de estas diferencias, debe aclararse que ambos circuitos eran considerados capaces de lograr la inclusión social de los sujetos que le habían sido destinados.

Por otra parte, a lo largo del siglo XX, en especial en las poblaciones urbanas, se constituyó una nueva etapa vital casi inexistente previamente: la pubertad o adolescencia. Un nuevo espacio se abrió entre la juventud y la niñez, identificado con la indeterminación, el desasosiego y la angustia existencial, con cambios corporales que incluían el despertar sexual, con la necesidad de rebelión y de generación de proyectos personales, con utopías, mesianismos, y situaciones de elección personal. La adolescencia es una ampliación del período de postergación de la asunción plena de responsabilidades sociales, familiares y personales, por lo que es una característica reservada para sectores con mayores posibilidades económicas. Diversos estudios demuestran que la posibilidad o no de "ser adolescente" – más allá de lo marca biológica- está muy relacionado a factores sociales y culturales como el lugar de residencia, la tenencia de hijos, o la necesidad de obtener recursos para la propia supervivencia¹⁰. Por eso, la adolescencia fue principalmente un fenómeno de los sectores medios urbanos que puso en jaque a la escuela secundaria durante décadas, que había sido estructurada a mediados del siglo XIX cuando dicha etapa no formaba parte del trayecto "normal" de crecimiento de los alumnos.

Hoy, el mapa de las edades ha vuelto a cambiar, y se comprueban nuevos procesos de diferenciación interna por motivos materiales y simbólicos. El rasgo más notorio es la puesta en duda de la posibilidad de integración homogeneizante de los grupos de edad que planteaba el sistema educativo –en sus ramas escolar y asistencial-, producto de las condiciones concretas de alta vulnerabilidad de sus experiencias de vida.

En términos materiales, el empobrecimiento y polarización social han afectado de modo singular y dramático a miles de infantes y jóvenes que viven en condiciones de pobreza extrema, trabajan o

⁸ Véase Carli, Sandra (2002) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955). Bs As, Miño y Davila.

⁹ Por supuesto, si bien estos canales estaban diferenciados, en la práctica concreta se verifica que muchos sujetos pasaban de uno a otro con cierta facilidad. Como explicaremos más adelante, esta situación es aún más común en la actualidad.

¹⁰ Mario Margulis y Marcelo Urresti, La construcción social de la condición de juventud, en www.joveneslac.org/portal/modules.php?name=UpDownload&req=petit&lid=171&POSTNUKESID=5cf19160bfa36ba92af9971332d5dfea.

hacen changas, sufren el abandono o maltrato familiar o de otros adultos, deben hacerse cargo de sí mismos y de sus hermanos, han vivido de cerca la experiencia de la muerte, han sido maltratados por las fuerzas de seguridad o han transitado por alguna institución de minoridad.

En términos simbólicos, este proceso implicó la pérdida de la aspiración compartida a un horizonte de futuro de acceso a los derechos. Esto les ha provocado la pérdida de la experiencia común denominada el "tiempo de infancia" (Redondo, 2004:125)¹¹, -que podemos ampliar al "tiempo de la adolescencia" y al "tiempo de la juventud"-, asociado a esa etapa de formación y cuidado al que tienen derecho todos los miembros de las nuevas generaciones.

También hay una redefinición actual de la juventud como el lapso que media entre la madurez física y la madurez social en la que se goza homogéneamente de la "moratoria social". Hoy, esto se encuentra muy diversificado entre los distintos grupos sociales. Por ejemplo, los sectores populares ingresan no sólo muy tempranamente al mundo del trabajo respecto a otros sectores sociales, sino que lo hacen en forma inestable y precaria. También es frecuente comenzar a tener hijos muy cercanamente al desarrollo sexual, abandonar temporal o totalmente el hogar de crianza, tener que responsabilizarse por la propia supervivencia, enfrentar conflictos legales y penales, etc. La moratoria social como marca pretendidamente abarcativa de toda la juventud enfrenta nuevos desafíos. Por ejemplo, muchos jóvenes de clases populares tienen abundante tiempo libre como producto de la falta de propuestas integradoras. Pero ese tiempo libre no puede confundirse con el que surge de la moratoria social de la que gozan otros sectores sociales, que propone un tiempo libre socialmente legitimado, una etapa de la vida en que se postergan las demandas externas, un estado de gracia durante el cual la sociedad no exige totalmente. Esa espera no es un "tiempo libre" productivo, sino un tiempo de impotencia lleno de circunstancias desdichadas que empujan hacia la marginalidad, la delincuencia o la desesperación. Por eso, en el plano de los derechos, es necesario reestablecer la "moratoria social" para todos los adolescentes y jóvenes como momento de formación para el goce pleno de sus derechos tanto actuales como futuros.

A su vez, estos procesos de diferenciación se ven atravesados por tendencias de homogeneización cultural propuestas por el consumo y los medios de comunicación. Como esta homogeneización sólo se da en términos de valores, aspiraciones y vínculos y no en el plano material de la distribución de la riqueza y los bienes, no genera mecanismos de integración sino de segregación social. En sus programas y propagandas, los medios presentan una imagen de adolescente "normal", claramente asociada a un sector minoritario, que se propone como deseo e imagen a alcanzar por el resto mayoritario de grupo de edad que no posee las mismas condiciones económicas, sociales, familiares, culturales o personales que esos personajes. La adolescencia y juventud se presentan alegres, despreocupadas, bellas, vistiendo las ropas de moda, viviendo romances y sufriendo decepciones amorosas, habitando un mundo altamente tecnologizado, que se mantiene ajenas de las responsabilidades de la vida supuestamente adulta (marcada por el trabajo, la descendencia, la supervivencia, etc.) ubicadas en su tiempo futuro. Desde esta perspectiva mediática, sólo podrían ser jóvenes quienes pertenecen a sectores sociales relativamente acomodados, los otros carecerían de juventud.

Hoy, el circuito "normal", por el que circulan los grupos integrados, cuantitativamente menor a sus valores históricos, se construye con los tramos más estables y duraderos de infancia - adolescencia (prolongada)- juventud (prolongada) - adultez. Por otro lado, se construye el circuito degradado, por el que circulan las mayorías no integradas, compuesto por los tramos más cortos e inestables de "minoridad - adultez temprana". Esta situación se basa en un reparto diferencial y desigual de derechos: mientras los miembros del primer circuito gozan de ellos, el segundo se construye mediante su ausencia.

¹¹ Redondo, P. (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires, Paidós.

Es más, puede plantearse que este segundo circuito se produce privándole a los sujetos los derechos que le corresponderían si pertenecieran al primero. La "minoridad" se construye quitándoles infancia, y la "adulterez temprana" quitándoles adolescencia y juventud.

Esto también se refleja en la caída de la fuerte diferencia de tránsitos institucionales de épocas anteriores, donde las categorías eran dicotómicas, estables y prolongadas. Por ejemplo, si se era "alumno" no se era madre, trabajador o se estaba en conflicto penal; dicho en otros términos: si se iba a la escuela, no se tenían responsabilidades de crianza y supervivencia de otros, no se iba a la fábrica o similar, y no se pasaban periodos de privación de la libertad en instituciones específicas. A diferencia de esa separación previa, hoy los sujetos concretos combinan estas categorías en formas variadas y temporarias, y se entra y sale de ellas en forma muy fluida: hoy se es a la vez alumna y madre, alumno y trabajador, alumno y persona en conflicto penal. Esto ha llevado a la creación de alumnos más complejos, con distintas necesidades y particularidades que no responden al modelo esperado por la institución educativa, a la vez que le generan una cantidad de nuevas demandas.

Para comprender mejor estos procesos nos es útil una categoría acuñada por Guillermo O'Donnell (2004): la noción de "ciudadanía de baja intensidad". Por tal, ese autor se refiere a que, aunque en términos formales todos tenemos los mismos derechos y libertades, a muchos le son negados de hecho: por ejemplo, hoy son muchos los sujetos y familias que no disfrutan de protección contra la violencia policial y las variadas formas de violencia privada; se les niega acceso igualitario a las agencias del Estado y los juzgados; sus domicilios pueden ser invadidos arbitrariamente y, en general, están forzados a vivir una vida no sólo de pobreza sino de humillación recurrente y de miedo a la violencia, muchas veces perpetradas por la fuerza de seguridad que supuestamente deberían protegerlos¹².

Estos sectores, que muchas veces ven limitadas sus expectativas a la simple sobrevivencia diaria – como conseguir qué comer esa noche o no morir en algún calabozo por "gatillo fácil" –, relegan las posibilidades que la educación puede brindarles de tener una vida futura mejor basada en el ejercicio de sus derechos. Como señalan Finnegan y Pagano:

*"En buena medida, la posición social de los sectores populares en el actual contexto limita la vida de estos grupos, donde lo central de su cotidiano es la búsqueda del ingreso económico. Dicha situación reduce las aspiraciones y posibilidades de incluirse en instituciones educativas y restringe, del mismo modo, los procesos de disputa del capital cultural (...) Estimamos que la búsqueda del recurso/ingreso económico trae aparejado que las relaciones de los/as chicos/as con los bienes educativos y culturales pasen a un segundo plano o bien se hallen por fuera de sus expectativas e intereses"*¹³

En consonancia con esto, Gabriel Kessler (2004) construye el concepto de "escolaridad de baja intensidad" para describir el vínculo educativo que establecen con el sistema educativo muchos adolescentes de los sectores marginados. Son alumnos que, si bien continúan inscriptos en la escuela a la que concurren con mayor o menor frecuencia –muchas veces menor–, no realizan casi ninguna de las actividades escolares que se supone debe hacer un alumno (cumplir la tarea, estudiar, tomar apuntes, llevar los útiles, mantener la regularidad, someterse a evaluaciones, etc.). Se limitan a estar en las aulas en forma intermitente. O sea, no se "enganchan" con la vida escolar. Esto produce entonces un círculo

¹² O'Donnell, Guillermo (2004), "notas sobre la democracia en América Latina", en El debate conceptual sobre la democracia, Informe PNUD.

¹³ El derecho a la educación en Argentina, Florencia Finnegan y Ana Pagano 2007 <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2189.pdf>

vicioso que provoca malestar en todos los sujetos intervinientes, que se sienten incómodos en esa situación. Así lo describe Kessler:

"Del lado de la escuela se adopta una suerte de arreglo de compromiso ya que, al no poder controlarlos y al mismo tiempo intentar no expulsarlos del sistema sin el título, renuncian a toda exigencia con tal de que salgan lo antes posible de allí. Del lado de los jóvenes, esto parece ser la confirmación más acabada de que la institución escolar 'no sirve absolutamente para nada' ya que aun sin estudiar logran no sólo pasar de año sino incluso obtener el título"¹⁴.

De la imposición a la supresión de los derechos

Volvamos al tema de los derechos para analizar los cambios que presentamos en el apartado anterior. Beatriz Sarlo (1998) sostiene que la paradoja de la "imposición de derechos" fue la base de la propuesta escolar en su "época de oro". La escuela fue históricamente una maquinaria que combinó prácticas autoritarias –la imposición- con democráticas –los derechos-, en un equilibrio muy inestable que imponía derechos aún sin el acuerdo de los sujetos involucrados.

Para esta posición pedagógica, el mejor futuro posible –al que tienen derecho todos los sujetos- sólo se construye a partir de la negación del pasado, entendido por tal a la "historia incorporada" de los sujetos que se deben educar. Por eso, en la escuela, el mandato hacia el otro -nativo, inmigrante, aborigen, jóvenes, trabajadores- era: "Veni a la escuela, acá está, este es tu pupitre, este tu libro de lectura, acá está tu maestro formado, en este lugar te vamos a enseñar a leer y a escribir, para que seas un ciudadano, para que prograses, mejores y decidas los destinos del país, pero para eso debes dejar de lado todo lo que sos afuera de la escuela, tenés que someterte a la operación de extirpación de todas tus marcas sociales y culturales". Esto tiene aún mucha presencia en las aulas; por ejemplo, cuando un docente dice frases como: "Yo tengo una muy buena propuesta pedagógica, pero con estos chicos no se puede", está retomando la matriz fundacional, porque le está ofreciendo a sus alumnos lo mejor que puede –los derechos-, pero si sólo podrá hacerlo si ellos cambian –la imposición. En el momento que sostiene que su propuesta pedagógica es buena está afirmando que es lo mejor que posee. El problema es que para gozar de sus ventajas, los alumnos tienen que dejar de ser quienes son histórica y culturalmente en forma total y absoluta, por lo que se manifiesta una dificultad para pensar proyectos a partir de los sujetos concretos que asisten a la escuela que les permita salir de las situaciones de vulnerabilidad en que se encuentran.

Hoy, esta situación de "imposición de derechos", -por la que niños y adolescentes son convertidos en alumnos-, convive con la "sustracción de derechos" que los convierte en menores judicializados o en adultos tempranos. Esto los quita del lugar de alumno, supuestamente asociado a la infancia y la adolescencia "normal", y les priva de los derechos que dicha situación debería garantizarles.

Por todo esto, uno de los principales desafíos que actualmente enfrentamos los educadores es aportar a la restitución de los derechos que han sido sustraídos a vastos sectores de la sociedad –en especial niños y jóvenes- en a su vez supere el viejo dispositivo de la imposición homogeneizante. Para eso debemos ser capaces de generar propuestas educativas que les permitan construir nuevos soportes y anclajes, debemos lograr habilitarles la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social, lo cultural y lo político, propiciando la conexión (y muchas veces, la reconexión) con los entramados sociales que les garantice el ejercicio pleno de sus derechos.

Pensar y generar prácticas pedagógicas que pongan el centro en la educación como derecho

¹⁴ Kessler, Gabriel (2004), "Trayectorias escolares", en **Sociología del delito amateur**, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Poner el foco en comprender a la educación como derecho implica tener como punto de partida la comprensión del otro como "sujeto de derechos". El otro - alumno no es un sujeto incompleto, un futuro peligro social o un "portador de intereses", sino alguien que posee ciertos derechos, con "derecho" a ejercerlos, ampliarlos, y sumar nuevos. Entendemos, entonces, que la función de la educación es brindar herramientas, experiencias, saberes, estrategias, etc. para llevarlo a cabo. Si, como dice Hanna Arendt (1974)¹⁵, las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el "derecho a tener derechos", la educación debe ser entendida como "un derecho que da derechos".

En cierta forma, recuperar los "derechos de los sujetos" nos lleva a revisar algunas posiciones pedagógicas vigentes que ponen el centro en los "intereses de los sujetos" como el garante de construcción de mejores sociedades. En muchos casos, los "intereses" de los alumnos son comprendidos como elementos innatos y asociales a los que debe someterse la totalidad del accionar educativo. Esto es, no se concibe a lo que interesa a los alumnos como producto de experiencias sociales como el consumo y los medios de comunicación, sino como marcas identitarias propias y personales, "verdaderas", que deben ser respetadas a rajatabla, por lo que todo intento de cuestionamiento y modificación es *per se* una práctica educativa autoritaria entendida como "imposición".

Por eso, muchas veces la pedagogía centrada en los intereses cree que la mejor educación es aquella que les enseña los alumnos lo que ellos -de antemano- quieren aprender. A nuestro entender, estas posiciones son mezquinas porque se corren de la función de "abrir el mundo" a las nuevas generaciones que implica todo acto educativo, y que por tal dificultan el ejercicio de ciertos derechos. En una posición que acerca peligrosamente la educación al marketing y al gerenciamiento empresarial, y convierte a los alumnos y la comunidad en "consumidores inteligentes" que saben todo lo que necesitan, por lo que concurren al mercado educativo a saciar "demandas previas" incuestionables, a cuya satisfacción debe limitarse el acto educativo.

Philippe Meireu, un pedagogo francés actual especializado en la formación docente, critica fuertemente a las prácticas pedagógicas basadas en los "intereses del sujeto" con los siguientes argumentos:

"Atender sus peticiones, someterse a sus necesidades, proponerle tan sólo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, incluso en una vida vegetativa en la que, privado de exigencias, se dejará caer al nivel más bajo. La educación, entonces, se reduciría a la contemplación embobada de unas aptitudes que se despiertan; ratificaría todas las formas de desigualdad y dejaría a los "hombrecitos" completamente inermes, incapaces de entender lo que ocurre, privados de voluntad y prisioneros de sus caprichos y de toda clase de manipulaciones demagógicas".¹⁶

En este sentido, nos parece útil repensar lo que Silvia Serra y Evangelina Canciano llaman "el tamaño de la operación pedagógica" (2007)¹⁷ para referirse al horizonte de acción que otorgamos a nuestras intervenciones. Las operaciones pequeñas generalmente se limitan al plano enunciativo, y utilizan las condiciones de partida como el marco al cual se deben "adaptar" o "ajustar" las propuestas, lo que reduce sus posibilidades. Las autoras suman los siguientes ejemplos para comprender el tema:

"Si establecemos una relación muy estrecha entre (los) términos (educación y posibilidades de inserción laboral), corremos el riesgo de adaptar la educación, para que resulte exitosa, a los

¹⁵ Arendt, Hanna, **Los orígenes del totalitarismo**, Madrid, Taurus, 1974.

¹⁶ Meireu, Philippe (1998) **Frankenstein educador**, Barcelona, Laertes.

¹⁷ <http://porlainclusionmercósur.educ.ar/documentos/modulo1mail.pdf>

requerimientos de una región o de un medio específico. Históricamente la operación pedagógica supo ser mucho más amplia que la de aportar a una exitosa inserción en el mercado de trabajo, y esa amplitud permitió abrir nuevos horizontes, hasta el momento no imaginados por los sujetos. Con el aditamento de que hablamos de *mercado de trabajo*, el que suele exigir competencias no cuestionadas, y donde opera con todo rigor la oferta y la demanda.

Otro ejemplo. Si hacemos depender el éxito de la educación de las condiciones (socioeconómicas, étnicas, culturales, familiares, etc.) en las que el sujeto se encuentra inmerso, sólo la modificación de esas condiciones, cuando ellas sean desfavorables, hará posible un sujeto educado. El riesgo aquí es insistir en la "reproducción intergeneracional de la pobreza", más allá de toda educación. La dimensión política de toda educación y su capacidad de instituir nuevos futuros es obviada al encuadrar el "deber ser" de los procesos educativos en cálculos y principios de determinación, que muy lejos están de aportar a la institución de una sociedad de iguales".

Creemos que pasar de una educación basada en los "intereses del alumno" a otra basada en los "derechos del alumno" amplía el "tamaño de la operación pedagógica" en la construcción de sociedades más justas. Por eso, la pregunta principal para poner a los sujetos en el centro de la propuesta no es "qué tiene interés en aprender" sino "qué tiene derecho a aprender". Enseñarles sólo lo que ya les interesa aprender es dejarlos en el "estado de dependencia" que sostenía Meirieu en el párrafo citado más arriba. El interés debe ser, en el mejor de los casos, el punto de llegada y no el punto de partida de nuestra tarea; la idea no es hallar sino generar intereses.

También debemos ampliar el rango de la operación pedagógica dentro de la concepción del derecho a la educación. Podemos pensarlo desde una intervención poco potente que se limite a su enunciación casi en el plano de las "libertades", casi como un contenido más de "Formación Cívica", o podemos ampliar su tamaño para volverlo la base de una práctica educativa que genere futuros más justos.

Un buen punto de partida para esta última opción es la ampliación del sentido dado a los derechos. Para tal, Rosa María Torres (2003)¹⁸ propone una siguiente visión "ampliada" de la educación y del derecho a la educación, basada en los siguientes puntos:

- Derecho no sólo de niños y niñas sino de *toda persona*
- Derecho no sólo a acceder a la escuela sino a la *educación*
- Derecho no sólo a acceder a la educación sino a una *buena* educación
- Derecho no sólo a acceder a la educación sino al *aprendizaje*
- Derecho no sólo al *aprendizaje* sino al *aprendizaje a lo largo de la vida*
- Derecho no sólo al acceso sino a la *participación*

Así, el derecho a la educación suma nuevas dimensiones como la mayor cobertura posible, la invitación de pensarlo más allá de la escuela, la noción de "buena" educación, y la necesidad de instrumentar formas de participación de los sujetos involucrados, que lo saca a la vez tanto de la "escolaridad de baja intensidad" descrita por Kessler como de las propuestas pedagógicas limitadas a satisfacer las "demandas" e "intereses" de los sujetos o las comunidades.

Las propuestas de poco tamaño han producido también un conjunto de "pedagogía de la pobreza" que, a nuestro entender, obturan la posibilidad de generar sociedades más justas. Su operación principal es a siguiente: se determina *a priori* cómo es el "alumno pobre" en términos de

¹⁸ en <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2003.pdf>

carencia, peligrosidad o riesgo, y desde ese diagnóstico se establecen las propuestas pedagógicas a aplicar adecuadas a sus características, siempre cargadas de altas dosis de *prevención y compensación*. De esta forma, se acorta el tamaño de la operación pedagógica al ubicarlos en el lugar de "peligrosos sociales" en lugar de habilitarlos como sujetos de derecho. Para esas posiciones, ser "pobre" es más importante que "ser alumno". La pobreza es así naturalizada como condición inmodificable y constitutiva de los sujetos y no es entendida como un efecto de ciertas políticas que puede ser modificado por otras.

En oposición a esas posturas, estamos proponiendo recuperar el horizonte de igualdad que implica la concepción del otro como sujeto de derecho para pensar desde allí propuestas pedagógicas que no sólo prevengan, sino que sobre todo habiliten situaciones que permitan la irrupción de algo nuevo, no predecible de antemano, que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia. Es necesario entonces dejar de pensar a la pobreza como una determinación que se instituye como natural y volver a mirarla como el producto de una operación social desigualitaria e injusta. Es necesario mirar de otro modo el punto de partida de los alumnos y el propio y confiar en que la educación abrirá posibilidades aún no conocidas. Significa dejar de tener una mirada que estigmatiza a la pobreza para pasar a otra que habilita enigmas para un futuro. Es una apuesta a que, frente a situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión, los docentes recuperemos la posibilidad de desligar a nuestros alumnos de la profecía del fracaso futuro con la que llegan y de re-situarlos en un lugar de la posibilidad, confiando en que ellos pueden aprender, que van a hacerlo y que nosotros vamos a poder enseñarles.

Para esto es necesario redefinir en términos no autoritarios el vínculo necesariamente asimétrico que implica todo vínculo pedagógico. Para tal, proponemos que la diferencia básica que implica la educación debe combinarse con el plano de igualdad que establecen los derechos de los sujetos intervinientes. Esto es, debemos reconocer que en cada acto educativo se encuentra un registro de la igualdad –los derechos- junto con un registro de la asimetría –la operación de transmisión de la cultura-

Al respecto, Jacques Ranciere (2003), sostiene que:

"La igualdad no es un fin a conseguir, sino un punto de partida. Quién justifica su propia explicación en nombre de la igualdad desde una situación desigualitaria la coloca de hecho en un lugar inalcanzable. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Ella debe estar siempre delante. Instruir puede significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar a una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama atontamiento, el segundo emancipación. Esto no es una cuestión de método, en el sentido de las formas particulares de aprendizaje, sino, propiamente una cuestión de filosofía: se trata de saber si el acto mismo de recibir la palabra del maestro – la palabra del otro- es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión de política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a "reducir" o una igualdad para verificar."

Esto nos lleva a una comprensión compleja de la igualdad que implica tanto valorar la singularidad de cada uno –sin por eso negar o convalidar la desigualdad social- como reconocer un territorio común que nos une en términos colectivos. En este sentido, sostenemos la idea de que la educación no sólo debe resistir a la desigualdad sino que debe abrir en cada momento una oportunidad

para construir una vida más justa para todos. Como sostiene Graciela Frigerio (2006)¹⁹, la educación "se rebela y se resiste a ser cómplice de transformar las diferencias en desigualdades".

Esta "igualdad de base" que implica pensar la educación como derecho se articula con generar espacios de cuidado basados en una apuesta en confiar en las posibilidades de aprender del otro -contra todo diagnóstico "objetivo" que pronostique lo contrario-, y con brindar conocimientos como medios de orientación para interpretar los contextos y permitir la comprensión de la propia historia. Esa confianza implica ofrecerles herramientas que les permitan procesar el mundo que les es dado, compuesto por elementos tan disímiles como los discursos mediáticos, la sociedad de consumo, la promulgación de derechos y sus cotidianidades a veces insoportables. Desde nuestro lugar de educadores podemos proponer modos de lectura críticos acerca de estos discursos y situaciones. A través de relatos, juegos, palabras y números podemos intermediar entre la crudeza de los hechos de la realidad y su significación por parte de los alumnos. Desde ese lugar, resulta posible también ampliar la oferta cultural, dando lugar a otros temas, miradas y propuestas. Sin duda, interceder entre ellos y el mundo dando les herramientas para entender, interpretar y discutir la realidad es una de las mejores formas de cuidado que podemos desplegar en la enseñanza.

Frente a la crudeza de ciertas condiciones sociales, la educación tiene una función central: transmitir conocimientos, palabras y herramientas que no dejen a los niños solos frente a situaciones críticas y les permitan situarse en una trama de significados que los habilite para comprender esa realidad. En el marco de una extendida exclusión social, ésta es una de las formas de inclusión que podemos llevar los educadores y se diferencia radicalmente de la postura que considera que nada se puede hacer con esos niños, para quienes la educación no sería más que un compás de espera en el destino de exclusión (social, económica, laboral, política) que los espera en su vida adulta. Recuperar la confianza que nos lleva a correr a los sujetos de la situación "de riesgo" en que son estigmatizados, para instalarlos en el horizonte de igualdad y sorpresa. Para eso, es necesario "enriquecer" la propuesta pedagógica, no sólo mediante la incorporación de determinados contenidos, sino también apelando a diversidad de materiales y elementos que tengan la capacidad de generar otros conocimientos, problemáticas, posibilidades e interrogantes.

"Confianza", "amparo" y "cuidado" son términos los educadores debemos tratar conjuntamente. Como hemos tratado de presentar en este trabajo, las generaciones adultas tienen la obligación de "amparar" a las generaciones jóvenes para que puedan educarse. Perla Zelmanovich²⁰, una psicoanalista dedicada a la educación, sostiene que el "cachorro humano" viene al mundo muy indefenso, por lo que debe haber quien lo reciba y ampare hasta que pueda ocuparse de sí mismo independientemente. A diferencia de otras especies animales, el desamparo -al que diferencia del abandono- es la condición "natural" con la que llegamos al mundo; los humanos no nacemos listos para valernos por nosotros mismos sino que precisamos un "andamiaje" para poder hacerlo que lleva tiempo incorporar, y que probablemente no puede darse por terminado nunca.

En las circunstancias en que el desamparo se mantiene o vuelve a producirse -como en ciertos casos de abandono o maltrato-, los sujetos quedan desprovistos de estas herramientas, con graves perjuicios para el ejercicio pleno de sus derechos. Por eso es tan importante que haya alguien ahí esperándonos. "Dar amparo" tiene que ver con instalar una red de significaciones ante una realidad

¹⁹ Frigerio, G. (2006), "A propósito de la igualdad" en: Martinis, P y Patricia Redondo (comps.) (2006), *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Del estante editorial.

²⁰ Zelmanovich, Perla (2002) "Contra el desamparo", en Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comp.) **Enseñar hoy. Una introducción a la educación en Tiempos de Crisis**. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.

inexplicable que proteja, resguarde y posibilite el acceso a la sociedad y la cultura, que brinde a los sujetos las herramientas necesarias para que pueda incorporar e incorporarse en ellas aún en las situaciones más extremas y penosas. No tiene que ver con engañar, sino cono ayudar a establecer una distancia necesaria con los hechos que permita aproximarse a ellos sin sentirse arrasado por ellos.

Esa es la función de la educación: intermediar entre la realidad y los alumnos enfatizando los significados políticos, sociales y comunes de sus vivencias como forma de no quedar "pegados" a la crudeza y dolor de la realidad de la pobreza, y dar palabras, juegos y herramientas para pensar esa condición como responsabilidad colectiva. Este modo de intermediación habla de incluir las situaciones personales en marcos colectivos; y, desde esas perspectivas, habilitar sus análisis como tema común a todos permitiendo y acompañando su simbolización. Por eso, es importante que el espacio educativo marque una cierta diferencia con el entorno en el que se encuentra como una forma de "suspender" en su interior las reglas externas y así poder establecer la distancia necesaria que habilite nuevas comprensiones.

Para el caso específico de los adolescentes, Zelmanovich sostiene que es necesario pensar que muchas veces sus "personajes" son "ensayos de subjetividades" y no identidades fijas e inmutables ya asumidas para el resto de sus vidas. Esos ensayos tienen mucho de "juego" y "exploración" personal, por lo que no pueden ser tomadas como estigmatizaciones definitivas. Por eso, sostiene al respecto que el "derecho al amparo" de los jóvenes debe ser una respuesta a las manifestaciones juveniles esperables como el exabrupto, el recurso de la violencia verbal y física y los actos intempestivos, los que muchas veces se ven estimulados por las malas condiciones materiales de vida. Si el adulto se limita a confrontar al adolescente con la supuesta realidad de ese "personaje" con el que el chico se encuentra identificado en ese momento, no logrará otra cosa más que reforzar la alienación. Por eso:

"Resulta necesario darnos la oportunidad de señalarle al adolescente que aún no eligió su destino. Se trata de no creer que éste ya está jugado sino de darle margen para que siga ensayando".

Esto no implica que esos "exabruptos" deban ser tolerados o permitidos, sino que es necesario habilitar algo más que su sanción. Por ejemplo, tratar de habilitar un "acá no" como forma de respeto mutuo, y sobre todo como condición para que otras cosas novedosas puedan suceder en ese espacio. "Acá no se habla así", porque de esa forma podemos conocer o inventar nuevas formas de hablar, "acá no se canta eso", porque así podemos cantar otras cosas, etc. Esas marcas y limitaciones deben pensarse más como circunstancias de aparición de algo nuevo que como actos represivos que buscar inútilmente frenar el cumplimiento de un destino prefijado del cual los adolescentes no pueden ya escapar.

En esta noción de "destino no elegido" radica la potencialidad de la educación para la formación de mundos más justos. Por eso, George Steiner sostiene que:

"Hasta en un nivel humilde –el del maestro de escuela– enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que mantendrá ocupados a los siglos"²¹.

La "posibilidad trascendente" se vincula con la noción de inaugurar algo nuevo, poder romper con un destino supuestamente prefijado. Y ser docente, es ser "cómplice" de ese hecho; no haber sido su autor, su único responsable, sino un participante de un proyecto que involucra a otros, y

²¹ Steiner, George (2004) **Lecciones de los maestros**, Madrid, Siruela.

especialmente a nuestros alumnos. Es creer que el acto educativo vale la pena, y que puede inaugurar condiciones inesperadas.

A modo de cierre

Este trabajo comenzó recuperando la historia de Ambrosio Millicay, para pensar desde allí sobre las formas de concebir a la educación como derecho, interrogando tanto las perspectivas que históricamente lo definieron como una inclusión homogeneizante que suprimía las diferencias culturales, así como también aquellas que hoy la entienden como mero "acceso y permanencia" de los niños y niñas sin ofrecer una propuesta pedagógica rica en oportunidades. Al analizar estos temas no fue posible dejar de considerar las dolorosas huellas del empobrecimiento y polarización social que han afectado a la Argentina en los últimos treinta años. En este marco, se buscó dar cuenta de las transformaciones de la educación, no sólo en términos de sus problemáticas sino también de la percepción social acerca sus fines y posibilidades.

Intentamos concluirlo con la presentación de algunas ideas y categorías que ayuden a pensar la "educación como derecho" como forma de construcción de futuros más justos. Por supuesto, no hay recetas cerradas y acabadas para afrontar las problemáticas en la cotidianeidad de la tarea de educar. Pero creemos que abrir espacios dedicados a detenemos a pensar, suspendiendo la vorágine del día a día es una buena apuesta. Para eso hemos puesto a discusión conceptos y argumentos para analizar de otros modos, temas ya considerados; o para reflexionar sobre aquellos que hasta el momento no habíamos abordado o que no podíamos terminar de nombrar o formular. Creemos que dar este tiempo y ponerle palabras vale la pena.

Nos propusimos enlazar la noción de "derecho a la educación" con términos como "amparo", "cuidado" y "enigma". Ahora, queremos sumar uno más: la generosidad. Educar debe ser, ante todo, un acto de dar. Pero no dar como el cumplimiento de una ley moral o como una forma de "sentirnos buenos", sino dar como una apuesta a los otros, como un acto de confianza. En función de esto, queremos cerrar esta material "dándoles" un escrito que espera invitar tanto a la reflexión como al reconocimiento del trabajo cotidiano que estamos convocados a realizar.

Maestros generosos

Dan--Dan por dar--Dan porque sí--Dan hasta lo que no saben que tienen--Multiplican los panes y los pescados--Parten--Reparten--Imparten--Y comparten--Devuelven--Distribuyen --Desparraman--Derrochan --Y despilfarran--Levan--Aumentan--Y agrandan--Hacen lugar--Dotan--Ofrecen--Otorgan--Y proveen --Porque confían --que los que sus alumnos harán con lo que les fue dado --será tan maravilloso--que ellos ni siquiera pueden imaginarlo.

Eje: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ACTUALIDAD

Profesores a cargo del eje:
Andrea Mazzini, Javier Castillo,
Susana Gómez, Juliana Dolinsky,
Zaida Gil Tarabay

Antes de comenzar queremos contarte que los textos propuestos serán trabajados en clase con la mediación de los docentes, no obstante te solicitamos que realices una lectura en profundidad del material ofrecido y previo al cursado.

TEXTO Nº1

Quinta Carta: Primer día de clases (fragmento)

Paulo Freire

(...) Nada de esto es fácil de realizar y a mí no me gustaría darle a los lectores y a las lectoras la impresión de que basta querer para cambiar el mundo. Querer es fundamental pero no es suficiente. También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implica aprender a saber luchar políticamente con tácticas adecuadas y coherentes con nuestros sueños estratégicos. Lo que no me parece posible es hacer nada o muy poco delante de las terribles diferencias que nos marcan. Y en materia de construir para hacer el mundo, nuestro mundo, menos malo, no tenemos por qué distinguir entre acciones modestas o retumbantes.

Todo lo que se pueda hacer con competencia, lealtad, claridad, persistencia, en la dirección de sumar fuerzas para debilitar las fuerzas del desamor, del egoísmo, de la maldad, es importante. En este sentido, es tan válida y necesaria la presencia de un líder sindical en una fábrica, explicando la razón de ser de la huelga en marcha en la madrugada y frente a los portones de la empresa, como indispensable es la práctica docente de una maestra que en una escuela de la periferia habla a sus alumnos sobre el derecho a defender su identidad cultural. El líder operario en el portón de la fábrica y la maestra en el salón de clase, ambos tienen mucho que hacer.

Siento una imperiosa necesidad de decir que está muy lejos de mi idea pretender reducir la práctica educativa progresista a un esfuerzo simplemente político partidario. Lo que digo es que no puede haber una enseñanza de contenidos como si éstos en sí mismos lo fuesen todo.

Es necesario que la maestra o el maestro dejen volar creativamente su imaginación, obviamente en una forma disciplinada. Y esto desde el primer día de clase, demostrando a sus alumnos la importancia de la imaginación en nuestras vidas. La imaginación ayuda a la curiosidad y a la inventiva del mismo modo que impulsa a la aventura sin la cual no crearíamos. La imaginación naturalmente libre volando o caminando o corriendo suelta.

En el uso de los movimientos del cuerpo, en la danza, en el ritmo, en el dibujo, en la escritura, desde el mismo instante en que la escritura es *preescritura* —es garabato. En la oralidad y en la repetición de los cuentos que se reproducen dentro de su cultura. La imaginación que nos lleva a sueños posibles o imposibles siempre es necesaria. Es preciso estimular la imaginación de los educandos, usarla en el "diseño" de la escuela con la que ellos sueñan. ¿Por qué no poner en práctica dentro del salón de clase una parte de la escuela con la que sueñan? ¿Por qué al discutir la imaginación o los proyectos no les subrayamos a los educandos los obstáculos concretos, aunque algunos sean por el momento insuperables, para la realización de su imaginación? ¿Por qué no introducir conocimientos científicos que directa o indirectamente se hayan relacionados con pedazos de su imaginación? ¿Por qué no enfatizar el derecho a imaginar, soñar y luchar por el sueño? Porque la imaginación que se entrega al sueño posible y necesario de la libertad tiene que enfrentarse con las fuerzas reaccionarias que piensan que la libertad les pertenece como un derecho exclusivo. Al fin y al cabo es preciso dejar bien claro que la imaginación no es ejercicio de gente desconectada de la realidad, que vive en el aire. Por el contrario, al imaginar alguna cosa lo hacemos condicionados precisamente por la falta de lo concreto.

Cuando el niño imagina una escuela alegre y libre es porque la suya le niega la libertad y la alegría. Antes de abandonar Recife leí varios ejemplares de literatura "de cordel"* en la que los poetas explotaban justamente las carencias de su contexto. * Literatura "de cordel", en Brasil, es la literatura popular que se vende en los puestos callejeros [T.].

Nunca me olvido de uno de aquellos libros que describía un poste de más de mil metros de altura con el que la población de un distrito se banquetaba. No era lo que llamaríamos una imaginación loca, sino la locura de una población hambrienta. El sueño que tomaba forma en la poesía, de una manera bastante abundante, era la expresión de una falta bien concreta. Imaginemos ahora una clase que con la presencia coordinadora, sensible e inteligente de la maestra, imaginase en diálogo un sistema de principios disciplinarios, de reglas amplias, que regulasen la vida en grupo de la clase.

Posiblemente hasta con algunos principios demasiado rígidos. La puesta en práctica de esta "media constitución" se apoyaría en un principio básico —la posibilidad de poder cambiar el sistema de reglas por régimen de mayoría. Naturalmente habría mecanismos reguladores del funcionamiento de las reglas, pero todo con un gusto decididamente democrático. En una sociedad como la nuestra, de tan robusta tradición autoritaria, es de vital importancia encontrar caminos democráticos para el establecimiento de límites para la libertad y la autoridad con los que evitemos la licencia que nos lleva hasta el "dejemos todo como esta para ver cómo queda", o al autoritarismo todopoderoso.

La cuestión de la sociabilidad, de la imaginación, de los sentimientos, de los deseos, del miedo, del valor, del amor, del odio, de la pura rabia, de la sexualidad, del conocimiento, nos lleva a la necesidad de hacer una "lectura" del cuerpo como si fuese un texto, en las interrelaciones que componen su todo.

Lectura del cuerpo con los educandos, interdisciplinariamente, rompiendo dicotomías, rupturas inviables y de-formantes. Mi presencia *en* el mundo, *con* el mundo y *con* los otros implica mi conocimiento entero de mi mismo. Y cuanto mejor me conozca en esta entereza, tanto más posibilidades tendré haciendo historia, de, saberme rehecho por ella. Y porque haciendo historia y siendo hecho por ella, como ser *en* el mundo y *con* el mundo, la "lectura"

de mi cuerpo como la de cualquier otro ser humano implica la lectura del espacio.¹⁸ En este sentido, el *espacio* de la clase que alberga los miedos, los recelos, las ilusiones, los deseos y los sueños de las maestras y de los educandos debe constituirse en objeto de "lectura" de la maestra y de los educandos, como enfatiza Madalena Freire Weffort.¹⁹ El espacio de la clase que se extiende al del recreo, al de las intermediaciones de la escuela, al de toda la escuela.

Queda claro el absurdo del autoritarismo cuando concibe y determina que todos esos espacios escolares pertenecen por derecho a las autoridades escolares, a los educadores y educadoras, y no solo porque son gente adulta, pues también son gente adulta las cocineras, los cuidadores, los agentes de seguridad y no son más que simples *servidores* de esos espacios. Espacios que no les pertenecen, como no les pertenecen a los educandos. Es como si los educandos estuviesen apenas *en ellos* y no *con ellos*.

Es preciso que la escuela progresista, democrática, alegre, capaz, repiense toda esta cuestión de las relaciones entre el *cuerpo consciente* y el *mundo*. Que revea la cuestión de la comprensión del *mundo*, en cuanto es producida históricamente en el mundo mismo y también producida por los *cuerpos conscientes* en sus interacciones con él. Creo que de esta comprensión resultara una nueva manera de entender lo que es enseñar, lo que es aprender, lo que es conocer, de la que Vygotsky no puede estar ausente.

Fuente: http://www.upa.org.bo/img_usr/Freire%20Cartas%20a%20quien.pdf

TEXTO N°2

Extracto del documento recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares profesorado de educación artística.

Ministerio de Educación - Presidencia de la Nación

Marco conceptual de referencia (Pág. 17 a 19)

El arte presenta un campo de definición complejo. En la historia del hombre ha cumplido diversas funciones mediante las cuales las diferentes épocas lo han conceptualizado de acuerdo a sus intereses y necesidades. Pero sin lugar a dudas se ha presentado como una manifestación cultural, con el propósito de revelar algún aspecto en particular de la existencia humana y su presencia en el mundo.

El panorama actual del arte es vasto y cubre diferentes configuraciones que, a partir de distintos materiales (gestos, movimientos, palabras, sonidos, imágenes, etc.), se constituyen como formas simbólicas particulares. Todas ellas son objeto de interpretación en la medida en que resultan socialmente compartidas. También, una forma simbólica puede considerarse una herramienta cognitiva y material para aprender y comprender la realidad. Sin dudas, esta diversidad en las representaciones y en los significados atribuidos a ellas, es la que da lugar a la complejidad que presentan los hechos artísticos contemporáneos.

El arte como forma de representación simbólica se organiza a partir de componentes precisos y diferenciados en cada una de sus formas de producción. Es por ello que el arte, como discurso polisémico, como estructura portadora de significados posibles, productor y a la vez producto de un contexto socio-cultural determinado, admite interpretaciones diferenciadas y divergentes de la realidad, tanto en el momento de su producción como en el de su recepción. Entendido el arte como interpretación de discursos, da lugar a la intervención de los sujetos que participan en distintos roles en el marco de un acto de comunicación.

Asumiendo esto, puede decirse que el arte se constituye en conocimiento al construirse como una red de saberes a partir de significados compartidos, es decir, cuando un grupo social le atribuye significado a la forma simbólica. Por otra parte, en la relación comunicativa de intercambio, en las posibles interpretaciones que realizan tanto el productor como el público, la actividad que despliegan los sujetos puede considerarse producto de la enseñanza y del aprendizaje.

La construcción de un marco teórico pedagógico que describa al arte como parte de un contexto cultural y como forma de representación simbólica presenta un desafío para los especialistas en educación artística, ya que supone la revisión de distintos posicionamientos teóricos sobre el arte y la cultura.

Las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las últimas décadas muestran una cotidianeidad profundamente diferente a la del siglo XIX, momento en el cual, bajo el estatuto de la modernidad, se construyeron los estados nacionales y sus respectivos sistemas educativos.

Esa modernidad de razón objetivada, totalizante y pretenciosa de verdad universal, priorizó un afán clasificatorio que fragmentó en diversas áreas la actividad humana: el campo inteligible se reservó a la ciencia, lo sensible se vinculó con el arte y lo normativo se formuló como ética o política.

Bajo esta concepción, la escuela ha privilegiado el pensamiento fragmentado, estimulando aprendizajes que separan las artes de la ciencia. Aun hasta nuestros días ciertos paradigmas del siglo XIX se reproducen en las representaciones sociales e institucionales sobre el arte y, consecuentemente, sobre la educación artística. En virtud de ello resulta imprescindible abordar las necesidades que plantean los nuevos paradigmas de la contemporaneidad.

Los avances tecnológicos y fundamentalmente los de la comunicación han acentuado los procesos de globalización y los términos de las interrelaciones entre las naciones, incidiendo fuertemente al interior de las mismas. Estos procesos no se restringen sólo a determinados aspectos de las distintas sociedades, sino que se dan en forma integral resultando, en estos términos, estratégica la capacidad de interpretación crítica de la realidad socio-histórica por parte de los ciudadanos, como también de las producciones culturales e identitarias de los pueblos. No se trata de eliminar la diversidad, ni de negar los nuevos procesos de globalización, sino de reconocerlos e interpretarlos bajo una mirada

crítica y comprometida que posibilite cambios y modos de participación autónomos y solidarios en cada sociedad.

Las condiciones en las que se despliegan hoy el pensamiento y la actividad humana sin dudas han cambiado considerablemente respecto del contexto moderno. En el presente, los sujetos conviven con los medios masivos de comunicación, con la diversidad de lenguas y contextos y con realidades tecno-producidas: saturación de espectáculos y escenografías; mundos que se confunden con la ficción, realidades reiteradas y fragmentadas, que dan lugar a interpretaciones y posiciones diferentes.

Frente a los emergentes de esta contemporaneidad se requiere de propuestas educativas capaces de propiciar relaciones entre los conocimientos presentados de manera contextualizada: considerar el pluralismo, el interculturalismo, la diversidad, los diferentes campos del saber científico y artístico y sus relaciones para abordar la comprensión de la realidad. La formación democrática de los ciudadanos debe anclar en lo nacional, en el marco de proyectos latinoamericanos y de alcance universal, con enfoques que favorezcan una participación crítica y autónoma en la cultura, contemplando la diversidad como algo inherente y enriquecedor, y no como barrera para justificar la desigualdad social.

Convivir en un mundo globalizado, que respeta la diversidad al mismo tiempo que acentúa las diferencias sociales a partir de la regulación del acceso a las conexiones comunicativas, plantea un desafío crucial frente al cual los sistemas educativos no pueden quedar al margen. Es en este plano donde la educación artística puede realizar aportes significativos, que en conjunción con los demás campos del conocimiento se constituyan en el soporte y plataforma a partir de lo cual se construyan saberes críticos que den respuesta a las necesidades de los sujetos y las sociedades.

En este contexto, la educación artística tiene un papel relevante, como campo específico de conocimiento, dentro de los proyectos educativos que se propongan posibilitar la construcción y apropiación de saberes y desarrollar capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad y al mismo tiempo pensar otras realidades posibles, para que todos puedan reconocerse con sus diferencias sin reproducir las desigualdades, y logren un acceso más justo y equitativo a los saberes y producciones culturales, materiales y simbólicas. Esto implica elaborar lineamientos y diseños curriculares que favorezcan la participación crítica y comprometida en la sociedad, propiciando la potencialidad de la producción artístico-cultural en todos sus aspectos (sociales, políticos y económicos), y vinculándola también, pero no en último lugar, con el mundo del trabajo.

Fuente: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/89809/Artistica.pdf?sequence=1>

ACTIVIDADES PROPUESTAS

Para trabajar en nuestro Primer Encuentro te proponemos la siguiente guía de actividades donde reflexionar en torno al TEXTO N°1.

- 1- Realiza una lectura analítica del texto.
- 2- Extrae las ideas centrales en relación al texto seleccionado.
- 3- Ahora te propones que escribas una carta personal (que puede incluir dibujos), donde imagines al autor como tu interlocutor y puedas expresar, tus ideas, deseos y expectativas, con respecto a este nuevo trayecto educativo que comienzas.
- 4- Compartimos con la clase algunas ideas que surjan sobre esta experiencia.
- 5- Realizamos una puesta en común de lo trabajado en la jornada.

En nuestro Segundo Encuentro te proponemos la siguiente guía de actividades, para trabajar sobre el TEXTO N°2.

Reunidos en grupo:

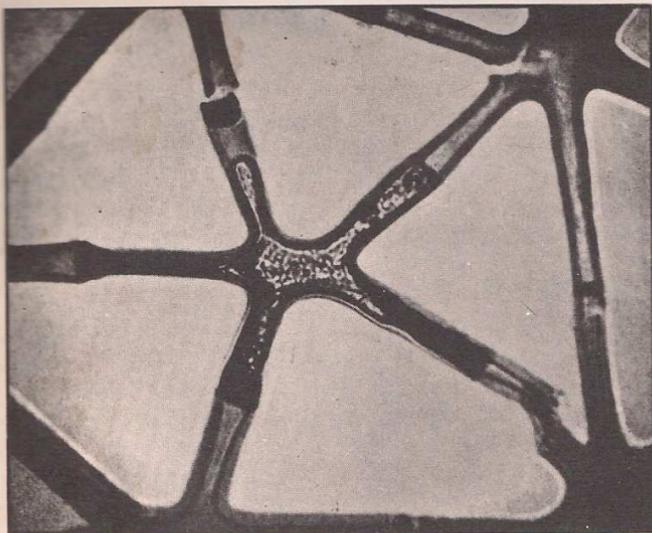
- 1- Realiza una lectura analítica del texto N° 2.
- 2- Extrae las ideas centrales en relación al Arte y la Educación Artística.
- 3- Debate grupalmente sobre las ideas abordadas.
- 4- Realizamos una puesta en común de lo trabajado en los diferentes grupos.

Llegando a nuestro Tercer Encuentro te proponemos la siguiente guía de actividades, donde abordaremos nuevamente las ideas propuestas en el TEXTO N°2, pero ahora desde la producción visual.

- 1- Recupera las ideas principales en torno a la interpretación de obras, que se desarrollan en el texto N° 2.
- 2- Con la guía de los docentes, interpreta las imágenes artísticas propuestas recuperando las ideas principales que propone el texto N° 2.
- 3- Realiza una producción con sentido a través del collage o fotomontaje.
- 4- Realizaremos una puesta en común de lo producido, rescatando ideas y experiencias.

EJE: TALLER DE PRODUCCIÓN TRIDIMENSIONAL

como en la naturaleza,



Estructuras naturales y estructuras artísticas. De izquierda a derecha, aumento microscópico de un tejido humano; interior de la cúpula de la catedral de Ely, en Inglaterra; una «escultura» de Naum Gabo; andamiaje para la construcción de la iglesia de la autopista del Sol, a la salida de Florencia (arquitecto Michelucci).



Una hoja, un ala de mariposa, un animal..., cualquier organismo vivo se rige por un «armazón» que lo sostiene y a la vez le nutre y le da forma.

También la obra de arte es un organismo vivo que no puede subsistir sin un principio coordinador que distribuya y ponga «en su lugar» las varias partes, cada una de las cuales estará de acuerdo con las otras, formando con ellas un todo indisoluble: una estructura.

Como siempre, este razonamiento puede extenderse a todas las artes. Pero en algunas es más evidente: en particular en la arquitectura. Aquí, la estructura coincide ya sea con la planta del edificio, ya sea con las líneas de fuerza que lo sostienen. Pero esto no es todo. Junto al armazón visible,

entretelado con él, existe otro formado por líneas invisibles: por todas las trayectorias que, a través del espacio, unen entre sí las varias partes del edificio, puertas, columnas, escaleras, arcos... Alineaciones, correspondencia que el arquitecto ha calculado mientras proyectaba y que nosotros «vemos» al movernos en los espacios de la construcción. En las otras artes es más difícil «ver» la estructura. Sin embargo, también en una novela, un poema, una música, si queremos, es posible, con cierta concentración, intuirlo: sentir el orden que desde dentro da forma a estas obras e imaginar con los ojos de la fantasía su «arquitectura». En música, por ejemplo, escuchamos cómo el tema central se desarrolla a través de los varios tiempos,

EJE: TALLER DE PRODUCCIÓN TRIDIMENSIONAL

cada obra de arte tiene su estructura, secreta o visible



se mezcla con otros temas, se interrumpe, retorna con un nuevo ritmo, se extingue... Son movimientos que podemos comparar a las columnas, a los arcos, a las cúpulas de un edificio sonoro que surge en torno a nosotros, se alza y... desaparece cuando la música se pierde en el silencio. Para la poesía, pensemos en la «Divina Comedia», el canto más elevado del mundo medieval. Por la grandiosidad y la riqueza de sus estructuras, se nos aparece casi como una catedral cubierta por una floresta de símbolos y alegorías. Pues bien, cada episodio, cada imagen, cada verso del poema adquieren un sentido más vivo y un eco más profundo precisamente por el hecho de ser una parte vital de la inmensa arquitectura.

En este punto alguno podría preguntar: «¿Pero no estamos contemplando las obras de arte desde nuestro punto de vista como público? ¿Y la estructura no es un asunto que concierne al artista? ¿Qué necesidad tenemos de descubrirla? ¿No basta el efecto que produce en nosotros?...» Respondamos con una imagen, recordando que la impresión majestuosa de un iceberg en el mar, el sentido de poder que emana, están dados por el hecho de que nosotros vemos sólo una mínima parte de su masa de hielo: el resto está bajo el agua, escondido. Indudablemente, la estructura es invisible, está sumergida en la obra de arte. Pero el saber que existe, el entreverla, hace la obra más «nuestra».

EJE: TALLER DE PRODUCCIÓN TRIDIMENSIONAL



Cada vez que nos enfrentamos, entre las infinitas formas naturales, con alguna basada en estructuras geométricas regulares: el panel de las abejas, la voluta de una caracola, las caras simétricas de un cristal, no podemos por menos de maravillarnos de que la Naturaleza, cuyo orden profundo, por otra parte, conocemos bien, dé casi la impresión de haber usado un procedimiento típicamente humano, operando con... regla y escuadra.

Tales estructuras están originadas en precisas leyes físicas; algunas pueden ser las del «mínimo contorno», para las células de los panales; la de «relación constante de crecimiento» con la que ciertos moluscos crean los sucesivos segmentos de su concha en espiral; la de «igualdad de velocidad de agregación» en las varias direcciones del espacio para los cristales; y otras parecidas.

Antes de llegar al conocimiento científico, los hombres observaron largamente estas formas «especiales». Y entre los primeros en curiosear estuvieron seguramente los artistas: los más atentos escrutadores de la realidad. La finalidad de la investigación era descubrir las leyes que regulan tales normas, pero también había la inconfesada esperanza de descubrir a la vez otras leyes que ayudasen a crear obras de arte perfectas.

Así nacieron, en épocas diferentes, verdaderos cánones o reglas formulados por teóricos que se sirvieron de proporciones fijas, basadas sobre las formas geométricas consideradas «puras», como el cuadrado o el círculo, o sobre relaciones consideradas óptimas. Entre éstas se destacó una proporción que aparece con extraña frecuencia en la estructura de muchas figuras naturales (como, por ejemplo, en la relación entre la dimensión de la cabeza y el resto del cuerpo humano).

Aquí arriba, tres formas naturales basadas en esquemas geométricos: las células exagonales de un panel; un cristal de nieve; la concha de un caracol. Al lado, el desarrollo geométrico de una espiral en un dibujo de Alberto Durero, artista alemán del XVI que se dedicó especialmente a la investigación y al estudio de las relaciones entre formas naturales y formas geométricas. Debajo, dos formas «artísticas» que podemos suponer se han derivado de la espiral natural del caracol (o de la que adoptan los pámpanos de la vid): la armónica voluta de un capitel griego de estilo jónico y la barroca voluta floral del báculo de un obispo.

EJE: TALLER DE PRODUCCIÓN TRIDIMENSIONAL

“Lo que se ve depende de cómo preste el observador atención, es decir, de las anticipaciones que desarrolle y de las exploraciones perceptivas que realice”. Ulrico Neisser, cognición y realidad. Existen diferencias entre ver, mirar, atender y leer; y donde debe apoyarse todo en el arte. La manera de responder de nuestros ojos sobre las selecciones que realizamos va a depender de muchos factores principalmente fisiológicos y psicológicos. También nuestras propias exploraciones, la lectura visual constante y las experiencias de vida con respecto al entorno y el poder de observación favorecerán el enriquecimiento de nuestras prácticas artísticas e incremento de nuestro foco selectivo.

“La gran observadora es la naturaleza”, Stevens, en un interesante estudio, asevera que los temas que la naturaleza propone son fundamentales y que la complejidad formal que advertimos en nuestro entorno depende de las infinitas combinaciones de esos temas:”... una mirada detrás de las candilejas revela que la naturaleza no tiene elección a la hora de asignar los papeles a los actores. Sus producciones se hallan limitadas por la escasez de recursos y por las restricciones impuestas por el espacio tridimensional, así como por las relaciones existentes entre los distintos tamaños de objetos y por un peculiar sentido de austeridad.”

Aunque la complejidad propuesta es mayor, podríamos resumir esos temas básicos en la esfera, el hexágono, la espiral, la hélice, la curva y las ramificaciones. Formas que se repiten y que nos dan las herramientas para poder construir. La naturaleza nos brinda diferentes elementos como la construcción de refugios como un panal, un hormiguero, un nido, las formas de los animales que se adaptan desde su pelaje, color, comida y contextura en el medio que viven, hasta las hojas, troncos, flores con diseños exóticos y los distintos frutos sirviendo de semillas como también las rocas y sus formas elementales .A partir de la mirada profunda de la naturaleza, el hombre toma sus estructuras y las recrea a partir de la materia. El hombre se transforma en el gran observador, el que estudia, experimenta, explora y a partir de allí logra expresarse desde el juego inspirado por la naturaleza.. La creación parte de la selección de esas formas y sus posibles transformaciones desde la combinación de ellas teniendo en cuenta la bidimensión, la tridimensión, el material y los medios a trabajar.

FORMAS BÁSICAS

El cubo es una forma prismática que tiene seis caras cuadradas de igual medida y doce aristas de igual longitud, todo el cubo está basado en el ángulo de noventa grados. Por igualdad de sus dimensiones es una forma estática sin dirección aparente. Como tenemos presente la fuerza de gravedad, su dirección la sentimos hacia abajo.

La esfera es una forma recorrible, en movimiento constante. Nuestras reacciones ante la forma están basadas en nuestra relación más íntima de la naturaleza y en nuestros necesarios vínculos con la actividad corporal. Su fuerza se centra en ella misma hacia adentro.

Las pirámides son formas firmemente asentadas en el suelo y su tope es más perfecta respuesta al comienzo de su base. Su extremo superior marca una dirección que coincide con el con el centro de su

EJE: TALLER DE PRODUCCIÓN TRIDIMENSIONAL

base. Se compone de 4 caras triangulares y su base cuadrangular. Desde los egipcios, los antiguos pobladores de México y hasta los actuales arquitectos la eligen como forma.

El cilindro es la forma estructural por naturaleza. La encontramos en las plantas. Es una forma rodeable. Presenta un principio y un fin dado por la forma circular en los extremos.

El cono es una forma que se asienta en su base circular y que termina en un punto marcando dirección. Es rodeable ya que posee una forma orgánica circular que la rodea de la base hacia su punto. Por su base la hace una forma estática pero se dinamiza en la parte superior.

La Espiral se ve reflejada en nuestra vía láctea. El ADN está formado por cadenas que dan vueltas en sí mismas. El remolino es un espiral y si observamos las plantas también se dan la misma forma. Una espiral implica materia en movimiento bajo una gran fuerza, pero contenida por límites. Tales límites invisibles causan que el movimiento de la materia tome esa forma. Por ello las espirales nos sugieren rapidez y fuerza.

FORMAS PARA LA CONSTRUCCION

La cavidad simboliza la matriz y el sepulcro. Es el espacio entre cerrado donde juega las luces y las sombras donde realzan la forma tridimensional. La cavidad es como un refugio, un útero.

Agrupar: Para cambiar el caos en orden se debe establecer grupos. Hay varias formas de agrupar juntar formas semejantes, solapar una imagen con otra y fundirlas en una. Una tercera forma sería introducir un elemento que marque una dirección determinada.

Adicionar o sustraer es agregar a la forma base otro elemento y sustraer es quitar parte de su estructura base para transformarla en otra. Cuando uno sustrae se puede adicionar a otro sector creando una forma nueva esto permite un sentido de consistencia, unidad y economía.

Perforar es realizar un agujero que deja pasar luz de un lado a otro. La forma tridimensional se perfora como ornamento o parte de su forma. En el calado las partes huecas son de tamaño mayor. Lo importante es encontrar el equilibrio entre la forma y el resto de la forma.

Acercamiento en el espacio no puede ser definido sino por medio del intervalo entre dos cuerpos, dos objetos. El acercamiento de las dos formas la hace visible. El encuentro es sugerido. Establece una tensión visual marcada.

El soporte es aquel que puede contener un cierto peso sobre sí mismo. Técnicamente la columna es un soporte. Nosotros nos identificamos con la columna soportante porque nosotros mismos estamos contruidos como columnas. Un soporte, una columna, da estructura a un espacio y crea sensación de seguridad.

ACTIVIDADES

EJE: TALLER DE PRODUCCIÓN TRIDIMENSIONAL

PRIMER ENCUENTRO

- Traer realizado de la casa, previamente el punto 1 y 2.
 1. leer atentamente el texto
 2. responder: ¿cómo es el proceso de creación? ¿Qué cree Usted q tiene en cuenta el hombre para realizar sus esculturas? ¿Qué papel juega la naturaleza y su relación con el hombre?

Traer de la casa imágenes de la naturaleza (plantas: cactus, flores, hojas, etc., fotos de tejidos, células, formas óseas, etc, plumas, panales, etc.) o elementos naturales : ej hojas, semillas, caracoles, etc

MATERIALES

- Actividades en Clase:
 3. Puesta en común. Reflexión sobre el texto.
 4. Observar imágenes de plantas, hormigueros, panal, montaña entre otros. Veremos un power point sobre el tema.
 5. -juntarse en grupos de dos y hacer bocetos, collages y análisis de los materiales traídos.

SEGUNDO ENCUENTRO

6. Juntarse dos grupos y establecer una conexión entre ambas construcciones. la conexión se puede dar por un ensamble, adaptación de la forma, agregado de elementos o simplemente por semejanzas de formas.
7. elegir una forma elemental y una forma de construcción
8. construir una forma escultórica que refleje los dos conceptos con el material que tengas
9. Puesta en común de los trabajos obtenidos

Para la forma

Cartón (cajas de remedios, leche o juguito), envases de yogurt, tapas de gaseosas, cremas, desodorante, maple de huevo y otros

Para unir y construir

Cinta de enmascarar, diario, plásticola, tijera, diario

BIBLIOGRAFÍA

- BELJON, J.J. **Gramática del arte**. Ed Celeste Ediciones. 1995
- ANZORENA, H. **Ver para comprender. Educación desde el arte**. Ed. Magisterio del Rio de la Plata.1998
- GOMBRICH, E. H. **El sentido del orden, estudio sobre la psicología de las artes decorativas**. Ed Debate.1984.

EJE: TALLER DE PRODUCCIÓN TRIDIMENSIONAL

CRONOGRAMA 2017

MES	DÍA	ACTIVIDADES
Febrero	13 14 14 al 17 14, 15 y 16 14 al 24 20 al 24	Presentación del personal directivo, administrativo y maestranza Presentación del personal docente Reuniones de personal docente, administrativo, etc. Inscripciones para el primer llamado TURNO FEBRERO/MARZO Realización con articulación de programas 2017 MESAS PRIMER LLAMADO
Marzo	1 al 17 1, 2 y 3 6 al 10 15 al 17 20	Ambientación Inscripciones para el segundo llamado TURNO FEBRERO/MARZO MESAS SEGUNDO LLAMADO INSCRIPCIÓN ANUAL DE 2ª A 4ª AÑOS INICIO DE CLASES DEL PRIMER CUATRIMESTRE
Mayo	15 22, 23 y 24	Inscripciones mesas extraordinarias de Mayo MESAS EXTRAORDINARIAS DE MAYO (con suspensión de clases)
Junio	23 26, 27 y 28	FINALIZACIÓN DE CLASES DEL PRIMER CUATRIMESTRE. Entrega de procesos y regularidad Inscripciones para el primer llamado TURNO JULIO/AGOSTO
Julio	3 al 7 26, 27 y 28 31 8 al 24	MESAS PRIMER LLAMADO Inscripciones para el segundo llamado TURNO JULIO/AGOSTO MESAS SEGUNDO LLAMADO RECESO ESCOLAR
Agosto	1 al 4 7	MESAS SEGUNDO LLAMADO INICIO DE CLASES DEL SEGUNDO CUATRIMESTRE
Septiembre	1 al 6 18, 19 y 20	Presentación de la nota para las MESAS EXTRAORDINARIAS DE SEPTIEMBRE MESAS EXTRAORDINARIAS DE SEPTIEMBRE (con suspensión de clases)
Noviembre	10 15,16 y 17 20 al 24 27, 28 y 29 A confirmar	FINALIZACIÓN DE CLASES DEL SEGUNDO CUATRIMESTRE. Entrega de procesos y regularidad Inscripciones para el primer llamado TURNO NOVIEMBRE/DICIEMBRE MESAS PRIMER LLAMADO Inscripciones para el segundo llamado TURNO Acto de colación
Diciembre	1 al 7 1 al 15 22	MESAS SEGUNDO LLAMADO Confirmación de Inscripciones cohorte 2018 primer año CIERRE DEL AÑO