

Libros de Cátedra

La compleja trama de enseñar artes visuales

Un posible recorrido para quien elige ser docente

Claudia Cristina Bracchi, Graciela Parma
y Agustina Quiroga (coordinadoras)

FACULTAD DE
ARTES

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

LA COMPLEJA TRAMA DE ENSEÑAR ARTES VISUALES

UN POSIBLE RECORRIDO PARA QUIEN ELIGE SER DOCENTE

Claudia Cristina Bracchi

Graciela Parma

Agustina Quiroga

(coordinadoras)

Facultad de Artes



*A las y los estudiantes que eligieron ser docentes de artes visuales
y han sido una motivación para investigar, reflexionar y escribir.
Y a las y los que vendrán, que serán nuestro nuevo desafío.*

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	7
 CAPÍTULO 1	
La dimensión política de la educación y de la educación artística	9
<i>Agustina Quiroga y Graciela Parma</i>	
 CAPÍTULO 2	
La teoría de los campos y las teorías socioeducativas: una presentación	15
<i>Agustina Quiroga y Claudia C. Bracchi</i>	
 CAPÍTULO 3	
Los orígenes del sistema educativo argentino ¿qué escuela para qué sujetos?	26
<i>Marcelo Vazelle</i>	
 CAPÍTULO 4	
Las bellas artes y el modelo pedagógico tradicional ¿formas que perduran?.....	36
<i>Graciela Parma</i>	
 CAPÍTULO 5	
La libre expresión y el modelo pedagógico escolanovista	49
<i>Agustina Quiroga y Graciela Parma</i>	
 CAPÍTULO 6	
La educación para las mayorías: política educativa durante el peronismo	62
<i>Agustina Quiroga</i>	
 CAPÍTULO 7	
Modelo pedagógico tecnicista en educación artística y Conductismo.....	70
<i>Graciela Parma y Marcelo Vazelle</i>	

CAPÍTULO 8

Aspectos de la política educativa de la dictadura cívico-militar de 1976..... 83

Agustina Quiroga y Marcelo Vazelle

CAPÍTULO 9

La educación como mercancía 91

Agustina Quiroga

CAPÍTULO 10

Kirchnerismo y el proyecto educativo en clave de ampliación de derechos..... 100

Marcelo Vazelle

CAPÍTULO 11

La educación artística simbólico cultural..... 107

Graciela Parma

CAPÍTULO 12

La pedagogía crítica y los aportes de Freire para la enseñanza 116

Agustina Quiroga y Graciela Parma

CAPÍTULO 13

Constructivismo 129

Graciela Parma y Marcelo Vazelle

CAPÍTULO 14

Infancias y juventudes: aportes para construir una escuela inclusiva 137

Agustina Quiroga y Claudia C. Bracchi

CAPÍTULO 15

Convivencia en la escuela, vínculo educativo y autoridad pedagógica 144

Agustina Quiroga y Graciela Parma

CAPÍTULO 16

Aportes de Piaget en torno al desarrollo evolutivo..... 155

Graciela Parma

CAPÍTULO 17

Explorando algunas pedagogías críticas latinoamericanas 183

Celeste Surace

Las/os autoras/es 194

INTRODUCCIÓN

Hace algo más de 25 años, las materias pedagógicas de la carrera del Profesorado de Plástica de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata se comenzaron a cursar en la institución, en lugar de hacerlo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, como venía siendo hasta entonces. Las trayectorias estudiantiles y la cultura institucional de ambas facultades eran y continúan siendo muy disímiles, lo que resultaba una dificultad que debía ser afrontada por los y las estudiantes de artes al incorporarse en un proyecto generado desde y en otra casa de estudios.

A raíz de ello, se conformó para la materia Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación un equipo docente con perfiles variados, egresados/as de ambas facultades. Este criterio se mantuvo en la conformación del equipo de cátedra actual de Fundamentos de la Educación para estudiantes de los Profesorados en Artes Plásticas y en Historia de las Artes, en la que venimos trabajando hace casi veinte años.

Esto significó un trabajo arduo, constante y prolongado de ensamble, integración de conocimientos y retroalimentación de saberes entre los y las integrantes de la cátedra. Asimismo, implicó la adecuación de desarrollos conceptuales de diversas disciplinas referidas al campo de la educación en general, al campo de la educación artística en particular, al perfil profesional de la Facultad de Artes y a la trayectoria formativa propuesta por la institución, buscando una formación sólida, flexible y adecuada para este campo de conocimiento específico de la educación artística.

Este libro, por un lado, es resultado de dicha construcción. Intenta integrar aquellos saberes de diferentes campos que como equipo de cátedra consideramos bases fundamentales para quienes se preparan para desempeñarse como docentes de la educación artística. Por otro lado, lejos de obturar el acceso de las y los estudiantes a la extensa bibliografía de referencia o de eludirla en su formación, se propone resultar una puerta de entrada a la misma, a modo de marco conceptual y reflexivo, que invite a profundizar las diversas temáticas abordadas con autores y autoras que se han especializado en las mismas.

Si bien existe bibliografía relativa a la educación artística, y en particular a las artes visuales, en buena parte se trata de producciones de otros países, que responden a contextos muy diferentes. Nuestra perspectiva de desarrollo es desde el contexto nacional y Latinoamericano. Por otro lado, hay múltiples posicionamientos para abordarla, que no siempre responden al para-

digma de una educación crítica, que entiende al arte como un campo de conocimiento que constituye un derecho, y que se proponga formar ciudadanos/as democráticos/as, comprometidos/as en la construcción de una realidad más justa.

Frente a posturas que sostienen como ideales a alcanzar, producciones artísticas foráneas y extemporáneas -como es el modelo de las Bellas Artes-, junto con la idea de que el arte es para unos pocos “genios creadores”; o aquellos que le encomiendan a la educación artística la posibilidad de expresarse libremente; o quienes, en la búsqueda de darle un contenido propio, le otorgan la centralidad a la formación en aspectos técnicos, perceptuales, -propuestas descontextualizadas, más o menos colonialistas, que sólo reproducen la realidad-; como cátedra, entendemos al arte como un campo de conocimiento particular, cuya especificidad se centra en la producción de sentidos sociales y culturales, de manera simbólica, ficcional, poética y contextualizada, a la que todo ser humano tiene derecho y que forma parte de sus potencialidades. La educación artística implica la lectura e interpretación críticas de la realidad circundante, tanto en la instancia de producción como en la de recepción de la producción artística, ya que instala valores o interrogantes, interpela a la sociedad, desde las particularidades de su lenguaje metafórico.

Es nuestro deseo que este libro contribuya a la formación de docentes de artes visuales como agentes transformadores de la realidad, que puedan abrir a sus futuros estudiantes perspectivas que impliquen transitar otros interrogantes que, a su vez, generen nuevas realidades.

CAPÍTULO 1

La dimensión política de la educación y de la educación artística

Agustina Quiroga y Graciela Parma

Afirmar que la educación es un acto político implica poder desandar aquella mirada que ha sido hegemónica y que se ha instalado en el sentido común acerca de que la escuela es una institución neutral, que el docente es apolítico y que la enseñanza debe ser técnica. Vemos que, en las prácticas educativas en los ámbitos en los que circulamos –sea como docentes o como estudiantes– lo político es constituyente del acto educativo.

Cuando afirmamos que la educación posee una dimensión política, hacemos referencia a una pluralidad de aspectos que presentaremos a continuación y que proponemos en tanto herramientas analíticas.

En principio, señalaremos que cuando hablamos de **la dimensión política** nos referimos a dos cuestiones:

Una es el **carácter sociohistórico de la educación**: los sistemas educativos son la resultante de las características sociohistóricas, del juego de las distintas fuerzas de los grupos sociales, del papel cumplido por las movilizaciones sociales y por los sistemas políticos. Y los sujetos, al ser seres históricos, somos protagonistas, podemos interpelar la realidad y transformarla.

Freire nos dice: “Los seres humanos [...] sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación”. (Freire, 2006, p. 20).

Otra es que **la educación es un campo no neutral, en el que se libran disputas, conflictos y luchas**. Es uno de los espacios en los que intervienen actores sociales y se procesan sus conflictos y proyectos, lo que le quita el carácter neutro que tanto corrientes pedagógicas como políticas le han pretendido asignar. De lo expresado entenderemos que no hay educación sin tensiones, lo cual implica reconocer que el conflicto es necesario, estando por lo tanto lejos de ser una desviación. Para nosotras y nosotros educar implica generar conflictos.

A su vez, y desde una mirada sociológica, cuando pretendemos **analizar esta dimensión política puede hacerse desde dos planos: el macrosocial y el microsocioal**.

El análisis macro-social se centra en el estudio de la relación entre educación y sociedad, y para ello sus teorías y análisis observan diversos aspectos, tales como: la forma, la organización y los sentidos del sistema educativo argentino a lo largo de la historia, esto es la escuela en

perspectiva histórica. Aquí se mira en qué puso el énfasis cada política educativa llevada adelante: los diseños curriculares, las condiciones de docentes como trabajadoras/es del Estado, el perfil de estudiante que se buscó en cada momento. Desde el análisis macro-social se observan los grandes rasgos de la política educativa, y su relación con el Estado y la sociedad. Las Teorías Socio-educativas son ejemplo de estos análisis macrosociales.

El microsocio analiza lo que sucede en la escuela y en el aula, buscando desnaturalizar aquellas prácticas cotidianas. Es por eso que estudia la cotidianeidad de la escuela, los modelos pedagógicos, los lugares del docente y del/de la estudiante, el vínculo educativo, los proyectos institucionales, la arquitectura escolar, las etiquetas, los rótulos que se producen en el aula, el lugar de la comunidad educativa, los modos en que se resuelven los conflictos. Son análisis que se introducen y observan la práctica escolar.

Relaciones de poder y educación

Ahora bien, también hablar de lo político nos lleva a pensar en **relaciones de poder**. Para ello, señalaremos que existe una **concepción clásica de poder** que lo concibe como el ejercicio de la fuerza legítima, y que por lo general, se lo entiende como concentrado en el Estado y en sus leyes. El poder –para esta perspectiva– se posee, se detenta. Lo tiene el Estado o una clase, siendo ejercido de manera jerárquica, de arriba hacia abajo. Esta perspectiva clásica ha sido hegemónica durante los siglos XVIII y XIX.

En cambio, existe otra mirada sobre el poder que lo piensa como **múltiple** (dado que se ejerce en todas las direcciones), **móvil e inestable** (pues está en disputa constante, aunque hay cierto grado de estabilidad). Michel Foucault (1996) es quien presenta esta mirada acerca del poder, señalando entonces que no se hereda, no se detenta, no se transmite: se ejerce. ¿Por qué se ejerce? Porque es una relación.

Toda relación es una relación de poder porque es asimétrica. Ahí donde haya desigualdad, desequilibrio, asimetría, habrá poder. Pero atención, siempre que haya poder, habrá resistencia. No se cristaliza de una vez para siempre, muta y permite transformación.

De esta manera, el poder se encuentra en un entramado plural y disperso, transversal a todas las relaciones humanas y que están directamente relacionadas con las posibilidades de constituirnos en sujetos sociales e históricos de transformación.

A los/as docentes, esta mirada nos permite construir un horizonte de posibilidad, una perspectiva de lo posible, superando la reproducción de las relaciones desiguales establecidas. Esta perspectiva sobre el poder, permite comprender a los sistemas educativos como resultantes de las tensiones entre las distintas fuerzas, como sistemas dinámicos y en tensión. En ellos hay fuerzas hegemónicas y fuerzas de resistencia.

En el espacio educativo se expresa el conjunto de prácticas sociales mediante las cuales se logra la socialización de las nuevas generaciones. En él puede primar una dinámica tendiente a reproducir las desigualdades en los planos social, político y del conocimiento; o por el contrario,

puede haber prácticas orientadas a superar las condiciones de discriminación, posibilitando una educación como elemento de transformación social (cambio de valores y de patrones culturales asociados a la acción política y ciudadana).

Tadeu Da Silva afirma: “la educación será al mismo tiempo producción y reproducción, inculcación y resistencia, continuidad y discontinuidad, repetición y ruptura, mantenimiento y renovación” (Da Silva, 1997, p. 94).

La tensión constante entre estos dos polos es lo que caracterizará al proceso de funcionamiento de la educación; es en esta dialéctica entre reproducción de lo existente y la invención de lo nuevo donde la sociedad se mueve. El espacio educativo no es un espacio neutro, sino que, por el contrario, se define como el resultado de un juego de fuerzas en tensión, que se ejercen sobre él a partir de diferentes dimensiones y con signos opuestos en cada una de ellas.

Esto nos convoca a reflexionar en torno al rol docente. En ese sentido, y tomando la conocida tesis XI de Karl Marx: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Marx, 1992, p. 232).

Pensar en el sentido político de la educación, nos propone no solo interpretar la realidad sino tener disposición a transformarla. Implica aquella direccionalidad política de la educación de las que nos habla Freire en “El grito manso” (Freire, 2006).

Por lo tanto, nos referimos a:

- Tomar posición respecto del sentido de la educación y de la tarea docente.
- Analizar temas vinculados al poder.
- Construir un posicionamiento crítico.
- Entender que el conflicto es parte constitutiva de lo social y lo educativo.
- Discutir los posicionamientos que entienden a la educación en términos de neutralidad.
- Poner énfasis en criterios de justicia, distribución e igualdad contra los criterios de eficiencia y ajuste.

Pensar la educación artística

La educación artística no queda por fuera de los enunciados anteriores. Por el contrario, todos ellos aplican también a este campo de conocimiento en particular. Si de desandar caminos se trata, será necesario problematizar y discutir las representaciones aún vigentes, tanto en el ámbito educativo como en la sociedad en general. Algunas de ellas, entienden al arte y su enseñanza como el ámbito privilegiado –y podemos decir exclusivo– para el desarrollo espontáneo de la sensibilidad, la emoción y la creatividad, al punto de llevar implícito el sentido de que el arte no es enseñable. Abonan esa representación, aunque desde una perspectiva diferente, aquellas que conciben la producción artística como propia de unas pocas o unos pocos,

particularmente dotadas/os para reproducir obras propias de otros contextos históricos y geográficos –pero con poderosas pretensiones de universalidad, en base a la legitimación del mercado y al imperativo aceptado de dependencia sociocultural–. Dicha reducción en ambos sentidos –la referida a quienes están habilitados para producir y los parámetros de producción de una obra para ser considerada artística– deviene también en la idea de que el arte no puede ser enseñado a la gran mayoría. Por último, también pondremos en discusión, aquellas posiciones que en el intento de dar contenido específico al área, reducen la educación artística a cuestiones formales, técnicas y perceptivas, “para que sean consideradas en sí mismas, eximidas del denso bagaje de responsabilidades con que se empeña en cargarlas la historia” (Escobar, 2014, p. 42), a modo de producción descontextualizada, ahistórica y neutral, que nada tiene que ver con la dimensión de politicidad de la educación, a la que hacíamos alusión cuando nos referimos a la educación en general.

El Consejo Federal de Educación (CFE) es el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, integrado por las/os ministras/os de todas las jurisdicciones del país, en el que se define la política educativa nacional, la que se plasma en resoluciones de carácter vinculante. Para contribuir a la reflexión y la ampliación de miradas, y a fin de comenzar a reflexionar en torno a la politicidad del proyecto educativo actual respecto de esta modalidad, compartimos dos párrafos de la Resolución 111 de 2010 del CFE, en cuyo Anexo se define la perspectiva de Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional:

La educación debe posibilitar que las personas puedan elaborar marcos culturales con elementos compartidos, fruto de la interacción y la comprensión de la alteridad, en una dinámica que permita incorporar, satisfacer y reforzar las necesidades de cohesión de toda sociedad que se quiera justa y equitativa.

En este contexto, la educación y en particular la educación artística tiene un papel relevante como ámbito específico para posibilitar la apropiación de saberes y desarrollar capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad, para que todos puedan reconocerse en sus diferencias, logren un acceso más justo a los recursos materiales y simbólicos, y se relacionen solidariamente dentro del territorio y con los demás (...)

En este marco, se explica por qué la función de la Educación Artística en la Educación Común no ha sido ni es centralmente procurar la formación de artistas. Su finalidad de base –como campo de conocimiento para la interpretación de la realidad– es de por sí esencial y trascendente para la formación ciudadana en la contemporaneidad.

En tal sentido, se requiere desarrollar una línea político-educativa que contemple las diversidades culturales como rasgos inherentes de la realidad, en tanto diferencias enriquecedoras y no como barreras para justificar la desigualdad social (CFE, 2010, p. 11).

A partir de su lectura, podemos formularnos algunos interrogantes:

¿Por qué enseñar arte en la escuela?

¿Cuál es el aporte específico de la educación artística? O, si prefieren, por el contrario, ¿qué se estaría perdiendo la sociedad si no se enseñara arte en la escuela?

¿Cuál es la dimensión política de la educación artística en la cita?

¿Puede el arte contribuir a un acceso más justo a recursos materiales y simbólicos?

Estas preguntas nos interpelan para profundizar en torno a la politicidad de la educación artística. Están orientadas nada más ni nada menos que a su “razón de ser”, a la forma en que la concebimos. Asimismo, la manera de definir esa dimensión política de la educación artística necesariamente se vincula con la concepción de arte puesta en juego. Si el arte es el objeto de conocimiento propio de la educación artística, inevitablemente las discusiones en torno al mismo impactan en su enseñanza.

En este sentido, entendemos la producción artística como un campo de conocimiento específico, centrado en la capacidad y el derecho de todo ser humano a interpretar y simbolizar la realidad, a través de un lenguaje que se caracteriza por su modo de decir poético, inseparable de su contexto cultural e histórico.

Andrea Giunta (2003) refiere que, en el arte, la tensión entre la autonomía –pureza y autorreferencialidad– y la heteronomía –contaminación, dimensión política, inscripta en un contexto determinado– es constitutiva de la dinámica histórica de su desarrollo. Dicha tensión impacta directamente en los debates propios de la educación artística. La autora refiere que el carácter político de la imagen de producciones artísticas en Latinoamérica no tiene que ver sólo con el “tema” de la obra, sino con su peculiaridad histórica y poética, con la estrategia plástica de construcción de la imagen (Giunta, 2003, p.33).

Dicha “estrategia plástica de construcción de la imagen”, que produce sentidos en clave poética en un contexto histórico determinado, constituye, desde nuestra perspectiva de cátedra, una parte central del campo de conocimiento propio de la educación artística. Por tanto, resulta imprescindible profundizar dicha perspectiva a lo largo del trayecto de formación docente al que estamos abocadas y abocados.

Referencias

- Consejo Federal de Educación (2010). Resolución 111 de 2010.
- Da Silva, T. (1997). El proyecto educativo de la Nueva Derecha y la retórica de la calidad total. En P. Gentili, P. (comp.). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. (145-167). Losada.
- Escobar, T. (2014). *El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre arte popular*. Ariel.
- Freire, P. (2006). *El Grito Manso*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1996). *Las redes del poder*. Almagesto.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.

- Giunta, A. (2003). Políticas y poderes en el arte de América Latina. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 264, 31-41.
- Marx, K. (1992). Tesis sobre Feuerbach. En K. Marx, *La cuestión judía (y otros escritos)*, Planeta-Agostini.

CAPÍTULO 2

La teoría de los campos y las teorías socioeducativas: una presentación

Agustina Quiroga y Claudia C. Bracchi

La teoría de los campos como herramienta para pensar el hecho socio-educativo

Analizar la dimensión política del hecho educativo, implica mirar la educación como campo de tensiones y posibles disputas. Pierre Bourdieu (1930-2002), ha sido uno de los sociólogos más relevantes del siglo XX, produjo teoría y también investigaciones, sobre todo referidas a la temática de la cultura y la educación. Su propia trayectoria educativa fue uno de los motores que lo llevó a realizar investigaciones acerca de la escuela y el sistema educativo francés.

Bourdieu propuso superar la clásica tensión sociológica entre lo social (objetivismo) y lo individual (subjetivismo), entre las condiciones sociales y los sujetos. Por eso se lo ubica en un Constructivismo Estructuralista (Corcuff, 2014), pues intenta unir lo objetivo y lo subjetivo, y observar la doble dimensión de la realidad social: objetiva y construida. ¿Qué quiere decir esto? Que lo social para el autor vive en los campos (en el espacio social) y en los agentes (habitus). No todo es condicionamiento social (no somos sólo producto de la sociedad), pero tampoco todo es resultado de la acción individual. Lo que Bourdieu va a observar son las **relaciones sociales**.

El autor francés observa además del capital económico, el capital cultural.¹ Las personas de una misma clase tienden a tener semejantes intereses culturales, prácticas de consumo y de ocio similares (vestimenta, elecciones, prácticas, incluso formas de caminar, hablar, pensar y decir). A modo de ejemplo, las clases altas suelen asistir a cierto tipo de espectáculos artísticos –como el teatro clásico–, mientras que otros sectores tienden a elegir otro tipo –teatro de revista, por ejemplo–. A esto se refiere con habitus, con disposiciones a elegir ciertas cosas. La construcción del mismo no es producto del agente, pero tampoco es resultado de lo social, sino que se debe a la interacción de lo subjetivo con las estructuras y las instituciones sociales –recordemos que el autor observa relaciones.

¹ El capital cultural se presenta bajo tres formas: objetivado, institucionalizado e incorporado. Para ampliar estas definiciones sugerimos leer Bourdieu (1979).

Uno de los conceptos que Bourdieu (1995) nos presenta es el de **campo**. Éste implica poder observar lo social en términos de relaciones, que existen independientemente de la conciencia y de la voluntad individual. Por lo tanto, un campo es una red o configuración de relaciones entre posiciones. Por ejemplo: campo cultural, campo educativo, campo artístico, campo de la educación artística.

A su vez, el campo es presentado por el autor como un juego, en el que hay jugadores que creen en ese juego (*illusio*). ¿Qué implica esto? Que todas aquellas personas que están en un campo, y ocupan una posición en él, creen y apuestan en ese juego, están interesadas en él y **pretenden influenciar en la configuración del mismo**: sea para su reproducción o para su transformación. Las cartas que son válidas en un juego –y en un campo– no sirven de igual manera en otro. Las formas de capital que posee una persona (capital económico, capital cultural –en sus tres estados–, capital social, capital simbólico) no valen lo mismo en todos los campos, pues cada uno tiene un capital específico.

Siguiendo la metáfora del juego, podemos preguntarnos: ¿Vale lo mismo tener el 1 de espada en el “truco” que en la “escoba de quince”? ¿Tiene el mismo peso tener una considerable situación financiera en el campo económico que en el campo artístico? ¿Qué rol ocuparía en el campo educativo un sujeto que se doctora en Biología molecular y da clases en posgrados? ¿Qué rol ocuparía esa misma persona en el campo artístico?

Pero... ¿Cómo se definen las reglas de juego? Bourdieu (1995) nos explica que son el resultado de las pujas de poder que con el paso del tiempo se han consolidado. Dentro de cada campo hay actores e instituciones que legitiman ese orden establecido. Muchas de ellas son justamente las que acreditan quién posee más capital específico, a través del reconocimiento –a veces simbólico y otras veces con certificaciones–. Por ejemplo, el capital cultural institucionalizado se expresa por medio de los títulos y las certificaciones de estudios que posee una persona, siguiendo al autor.

Ahora bien, si comprendemos que el campo se constituye a partir de relaciones, no es un espacio social estático. En él hay relaciones de fuerza, tensiones, luchas entre quienes poseen un lugar dominante y quiénes no. Puede que los agentes subordinados busquen generar cambios para mejorar su posición en dicho campo. De esta manera, Bourdieu nos permite ver lo social como estructurado pero estructurante, es decir, el campo educativo no es sólo reproducción del orden dominante (lo ya estructurado), hay posibilidades de transformaciones, de cambios (lo estructurante) y eso implica que los agentes jueguen el juego. Algunos lo harán para mantener el orden de las cosas, y otros apostarán a cambiarlo.

Entonces, las jugadoras y los jugadores pueden querer incrementar o conservar su capital –conforme a las reglas tácitas del juego y su reproducción– o pueden intentar transformar –en parte o en su totalidad– las reglas del juego. Por lo tanto, en un campo no todo es estático, hay luchas y, por ende, hay historia. El sistema escolar, el Estado, la Iglesia, los partidos políticos, los sindicatos no son aparatos, son campos ¿por qué? Porque en ellos hay luchas, tensiones, disputas; no son simples reproducciones del orden hegemónico.

El **habitus** en Bourdieu (2007) es la disposición a sentir, hacer, pensar, que tenemos los agentes de forma no siempre consciente, y es la manera en que las formas sociales se imprimen en los cuerpos. Si bien son disposiciones durables, es decir que tienden a reproducirse, también pueden producir, estructurar e innovar. En este sentido, si bien por momentos el habitus tiende a reproducir el orden social (estructura estructurada) es a la vez posible que produzca transformaciones (estructura estructurante).

Algunas preguntas para reflexionar

¿Cómo nos ayudan estos aportes teóricos a pensar lo educativo? ¿Se puede pensar en ejemplos de luchas en el campo educativo? ¿Existen agentes que busquen cambiar parte de ese orden?

Cuando el dominante logra aplastar resistencias y reacciones del dominado, la lucha en el campo tiende a desaparecer. Es un estado patológico del campo. Por ejemplo: instituciones totalitarias.

Por lo tanto, si bien hay agentes dominantes que establecen reglas y reproducen el orden educativo, también hay posibilidades de luchas, de disputas, de modificación por parte de aquellos que buscan establecer nuevas reglas. Esta perspectiva nos permite concebir al sistema educativo no como ya dado y cristalizado.

Si bien existe una fuerte tendencia a su reproducción, quiénes apostamos al juego educativo podemos generar modificaciones.

Una presentación de las teorías socioeducativas

Las teorías socioeducativas produjeron marcos conceptuales para analizar y comprender las relaciones entre Estado, sociedad y educación. Por ello, nos encontramos en un plano macrosocial, puesto que se analizan los grandes rasgos de dichas relaciones. Podemos afirmar que analizan y estudian el lugar que ocupa o la función que cumple la escuela en la sociedad.

Emile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883) y Max Weber (1864-1920) son conocidos como los padres fundadores de la sociología. Ellos generaron influencias en las producciones de los teóricos que presentaremos.

En primer lugar, diremos que existen dos grandes tendencias en estas teorías que se agrupan en: las **Teorías del Consenso Social** y en las **Teorías del Conflicto Social**

Dentro de las Teorías del Consenso social encontramos al Funcionalismo y a la Teoría del Capital Humano.

Dentro de las Teorías del Conflicto, ubicamos a las Teorías crítico reproductivistas, las Teorías de la Resistencia y la propuesta teórica de Giroux.

Teorías del Consenso Social

Las primeras son herederas del pensamiento de Durkheim. Este autor da centralidad a las condiciones sociales. Su perspectiva es la de analizar lo que cohesiona y da orden a lo social ¿Por qué? Porque funda la sociología en un contexto de profundas transformaciones sociales modernas y su pregunta guía es **cómo volver a vivir en armonía social**.

En su texto “La división del trabajo social” (1893) explica que la industrialización generó una sociedad compleja (se establecen lazos sociales de interdependencia: una solidaridad de tipo orgánica), en la que los sujetos cumplen diversas funciones, por lo tanto, la sociedad es concebida como un organismo biológico compuesto por distintos órganos que cumplen funciones diversas pero en cooperación. Este es el origen del **funcionalismo**. ¿Cuál es el rol de la educación para Durkheim? Pues la educación es un proceso de transmisión cultural de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes, que garantiza la adaptación de los individuos a las exigencias de la vida en sociedad. Por ello, según el autor, la educación es de carácter moral, y es necesaria para que no se genere “anomia” es decir, la pérdida de normas y valores colectivos.

En sus palabras:

La educación consiste en un esfuerzo continuo para imponer al niño los modos de ver, sentir y obrar que él no hubiera adquirido espontáneamente (...) Esta presión de todos los instantes que sufre el niño es la presión misma del medio social que tiende a formarle a su imagen y semejanza, siendo los padres y maestros nada más que sus representantes e intermediarios (Durkheim, 2002, p.40).

A partir de Durkheim, se deriva la Teoría Funcionalista. En el siglo XX, Talcott Parsons (1902-1979) fue uno de sus exponentes. Enfatizará en la importancia de que la sociedad funcione como un organismo –con órganos interdependientes– equilibrado, en homeostasis, evitando conflictos o desviaciones. En este pensamiento las instituciones sociales cumplen roles de socialización e interpretan a las *“escuelas como instituciones neutrales diseñadas para suministrar a los estudiantes el conocimiento y habilidades que necesitan desempeñar exitosamente en la sociedad”* (Giroux, 1992, p.102).

Estas teorías no abordan temas como: poder, ideología o grupos de interés. La escuela es presentada como una institución neutral, vista como lugar de instrucción, sin contemplar luchas o tensiones. Es una institución en la que poder y conocimiento van por caminos separados.

En este marco, **¿cómo es comprendido un fenómeno disruptivo?** Como accidental e individual, considerado como un desvío o una distorsión que se debe corregir. Allí se pone en evidencia la noción de anomia –falta de normas incorporadas– que hay que esquivar.

Esta mirada neutral, apolítica, instruccional de la escuela se ha consolidado en el sentido común. Si escuchamos con oído analítico algunas opiniones que circulan en la sociedad, frecuentemente encontramos discursos acerca de la escuela como espacio puro, donde no ingresa la política, con igualdad de oportunidades. Es también dentro de esta perspectiva que la idea de

meritocracia tiene significado. Una buena trayectoria escolar parece que es resultado de la voluntad y esfuerzo del individuo, así como también los malos resultados son producto de malas elecciones o decisiones. Si la escuela es homogeneizadora y facilita a todos por igual el ingreso a la educación, los errores son considerados como responsabilidad de los sujetos. **La noción meritocrática de la educación no permite ver las condiciones sociales, económicas y culturales que pueden facilitar u obstaculizar el acceso a este derecho.**

¿Cuáles serán las respuestas de la escuela, desde esta perspectiva, ante un estudiante que presenta problemas de aprendizaje?

¿Cómo será vista desde esta perspectiva la repitencia? ¿Cómo se analizaría un problema de convivencia –conflicto– entre dos grupos de estudiantes?

Dentro de las teorías del consenso, mencionaremos brevemente la **Teoría del capital humano**, la cual surge luego de la Segunda Guerra Mundial. Como sabrán en aquel contexto socio-histórico emergen los Estados de Bienestar, para reconstruir las economías en el lado capitalista del mundo, dando lugar a derechos sociales y apuntando a frenar cualquier avance de mejoras por parte del comunismo.

En parte, el aumento de la producción y la reconstrucción de las economías se comprendieron a partir de la expansión de los sistemas educativos. La educación y formación de los recursos humanos se puso en agenda en tanto factor clave para el crecimiento de la productividad. Por lo tanto, la educación pasó a ser concebida como inversión. Para ello fue necesario un ajuste entre currículum y demandas productivas.

El pasaje por el sistema de educación formal favorece el cultivo no solo de los conocimientos sino también de las disposiciones y hábitos como la disciplina, la regularidad, la responsabilidad, que son necesarios para un desenvolvimiento afectivo en el mundo del trabajo (Tenti Fanfani, 2001, p.153).

Esta teoría toma entonces a la educación como una inversión social e individual, entendiendo que esta contribuiría al desarrollo y crecimiento económico, aumentando así, la productividad de las personas. La ubicamos dentro de las Teorías del Consenso porque no da cuenta de la educación y sus disputas, ni la comprende como atravesada por luchas de poder, sino más bien que da continuidad a esa idea de la escuela como factor neutro y que ofrece oportunidades de movilidad social ascendente².

² Este concepto remite a la movilidad que pueden vivir algunas personas que se encuentran en una mejor condición socio-económica que la de sus padres/madres o familia de origen. En los años de posguerra en Europa muchos jóvenes vivieron esta movilidad social, y fueron la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias (Hobsbawm, 1998).

Teorías del Conflicto Social

Este grupo de teorías entienden en cambio que **el conflicto es constitutivo de lo social**. Aquí subyace el pensamiento de Karl Marx, su materialismo histórico y la lucha de clases, como también los aportes de Max Weber.

Si bien los materiales dedicados específicamente a educación de Marx son pocos, su producción es de gran relevancia para comprender la construcción de una matriz crítica que adquirirá relevancia en las ciencias sociales. El autor brinda perspectivas analíticas, categorías teóricas y metodologías que serán desarrolladas por corrientes de pensamiento de vertiente marxista que ocuparán un lugar central en la configuración del campo socioeducativo.

El pensamiento de Max Weber respecto de la enseñanza y la educación se encuentra diseminado en sus obras. El foco de Weber está puesto en la acción individual, pero sin dejar de lado el marco social. Su preocupación gira en torno a la preparación de la clase política y de la formación de dirigentes para su país (Alemania), como también la relación de la educación, con la ética y la política. Ambos autores dan cuenta del poder en la sociedad y de las desigualdades que en ella se generan.

Por lo tanto, las teorías del consenso y las del conflicto se diferencian en la definición de la naturaleza de las sociedades, el carácter que adquiere el Estado en estas sociedades, el análisis del tipo de relación que se establece entre educación y sociedad. **El Sistema Educativo es visto como instrumento igualador para algunas y algunos, o como herramienta para perpetuar las desigualdades sociales para otras y otros.**

Teorías crítico reproductivistas

Herederas entonces de Marx y Weber, surgieron estas teorías socioeducativas –que ubicamos dentro de las Teorías del conflicto debido a su mirada sobre lo social–. **Lejos de comprender a la escuela como una institución igualadora, la muestran como reproductora de las desigualdades de clase.** De allí su nombre: **crítico reproductivistas**, pues la escuela es entendida como reproductora del sistema dominante.

Algunas vertientes dentro de este grupo de teorías:

- Louis Althusser: teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado.
- Bowles y Gintis: la teoría de la correspondencia entre escuela y fábrica.
- Baudelot y Establet: teoría de la escuela dualista.
- Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron: la violencia simbólica y el capital cultural.

Giroux, en su texto “Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización en *Teoría y resistencia en educación*” (1992), las denomina como teorías de la reproducción social (ubicando aquí a Althusser, como también a los aportes de Bowles y Gintis) y teorías de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, y también la producción de Bernstein).

Señalaremos solo algunos lineamientos sobre las teorías crítico-reproductivistas, tomando como referencia el texto de Henry Giroux (1992).

En principio diremos que son teorías muy importantes porque fueron las primeras que discutieron con las teorías del consenso. Casi todas surgen en los años setenta, y de alguna manera lo que plantearon fue la idea de que la escuela no es neutral, que no garantiza una movilidad social y que el acceso a la educación no es igualitario, sino que en el mismo sistema educativo se reproducen desigualdades. De allí su denominación, puesto que, sea desde el punto de vista social o cultural, entienden que las instituciones educativas reproducen diferencias de clase.

En primer lugar, y siguiendo a Giroux, Althusser (1988), desde la teoría de los aparatos ideológicos del estado, va a señalar que el Estado cuenta con aparatos represivos que se utilizan para garantizar el orden, pero que desde el punto de vista ideológico hay también aparatos que permiten reproducir dicho orden sin hacer uso del ejercicio de la fuerza, lo que se da a partir de la construcción de ideas y de una moral. Es justamente la escuela la institución que logra esta cuestión, sobre todo transmitiendo reglas de conductas, rituales a partir del disciplinamiento dentro de la arquitectura escolar. Las diversas asignaturas –o materias– van preparando a los sujetos tanto en sus disciplinas, en sus cuerpos y en sus ideas para ocupar luego un lugar en las relaciones de producción capitalista. Althusser realiza un aporte a la cuestión de la superestructura dentro del marxismo, él está señalando de qué manera se construye legitimidad o hegemonía (Gramsci, 2004), pero al hacer foco en la reproducción del orden dominante, está observando solamente de qué forma construyen hegemonía los sectores y los grupos dominantes. En este punto cabe señalar que existen miradas de otros autores y autoras que comprenden a la superestructura como arena de disputa, donde podemos dar batallas ideológicas y culturales, tal como luego sostendrá Giroux respecto de la escuela y de las y los docentes como intelectuales transformativas/os.

Por su lado, Bowles y Gintis (1981) son autores que van a estudiar la cuestión de la escuela en su correspondencia con el sistema productivo capitalista. Ellos hablan del principio de la correspondencia entre escuela y fábrica, y analizan cómo lo escolar transmite jerarquías que se reproducen en la fábrica. De esta forma, las y los alumnas/os no controlan los contenidos, así como las/os trabajadoras/es tampoco controlan qué y cómo se produce. Esto guarda estrecha relación con la organización científica del trabajo (conocida como taylorismo), que se proyectó en tensión con la noción de oficio y a partir de la necesidad capitalista de reducir los tiempos muertos y controlar la totalidad del proceso productivo.³ Otros aspectos que dan cuenta de dicha correspondencia son, según los autores, la motivación que en las fábricas puede ser el salario y en las escuelas las calificaciones, y los hábitos que se inculcan en la escuela –por ejemplo, el timbre– son similares a los de la fábrica, dónde también funcionan como elementos de disciplinamiento. De igual manera, el recreo es un momento diferenciado del trabajo, y en ambas instituciones el tiempo es reglamentado.

Por su lado, Bourdieu y Passeron (1998), dentro de los teóricos de la reproducción cultural, van a prestar atención a la violencia simbólica, que definen como un tipo de violencia sutil, que

³ Para profundizar el abordaje de la organización científica del trabajo, se recomienda la lectura de Benjamin Coriat (2011).

se manifiesta de manera casi oculta, y que se produce en las prácticas escolares. Es a partir de este ejercicio de violencia simbólica que llevan adelante las y los docentes que se reproducen las desigualdades de clase. De esta forma, los autores señalan que las escuelas se muestran como neutrales, se nos manifiestan como aparentemente objetivas, pero en realidad son reproductoras de estas diferencias de origen de clase. Un concepto central en Bourdieu es el de capital cultural, pues una porción proviene de la herencia de clase, y ese capital está hecho cuerpo (incorporado). El capital cultural remite a nuestros orígenes, y la reproducción cultural se produce en el sistema porque los hijos y las hijas de padres y madres profesionales van a tener un trayecto no distinto en la universidad. Probablemente esa institución educativa reproduzca las diferencias de clases porque les será posiblemente a esos hijos e hijas más sencillo transitar sus estudios y continuar con sus trayectorias educativas, que a aquellos/as que son, por ejemplo, primera generación de estudiantes universitarias/os en sus familias, para quiénes será mucho más difícil o implicará muchos más esfuerzos y aprendizajes, porque habitar el sistema educativo no remite solo a los contenidos curriculares, sino también a prácticas institucionales y culturales.

De esta forma, para Bourdieu y Passeron, la acción pedagógica reproduce la cultura dominante, siendo para algunas/os estudiantes una cultura familiar y para otras/os algo novedoso. Allí se reproduce esa diferencia porque justamente el sistema premia a aquellos/as que “triumfan” en la escuela o en la universidad con saberes que no son enseñados, sino heredados de su medio social: la *hexis* corporal, por ejemplo (Bourdieu y Wacquant, 2014). En otras palabras, las chicas y los chicos de orígenes de clases acomodadas cuentan con ese saber hacer, ese saber moverse como un pez en el agua.

Por su puesto que estos autores son caracterizados como reproductivistas porque se centran en la ideología que los sectores dominantes producen y logran inculcar en los sectores subalternos, desde una perspectiva casi unilateral se percibe la cultura como en un solo sentido y se dejan de lado las posibilidades de los sectores populares de producir y resistir. De alguna manera no se reconocen las propias prácticas culturales y no siempre se trata simplemente de tomar las hegemónicas.

Sumamos a dos autores franceses, Baudelot y Establet (1975), que trabajan acerca de la escuela dualista. Para estos autores, el sistema educativo francés genera dos redes, una tiene que ver con el bachillerato y con la posibilidad de hacer estudios superiores universitarios. En el otro canal se ubican los individuos que hacen una formación más técnica y luego quizás una formación profesional. Aquellas/os que ingresan en una red difícilmente puedan movilizarse a la otra, siendo una suerte de sistema dual. Se señala así que el sistema dominante educativo reproduce las diferencias de clase formando algunos cuadros intelectuales académicos y muchos/as trabajadores/as técnicos/as.

Este conjunto de teóricos han realizado grandes aportes al campo de la educación y discuten con la perspectiva liberal de la escuela como homogeneizadora. Giroux señala sus limitaciones, puesto que no dejan lugar a la resistencia, le quitan agencia (capacidad de accionar) a los sujetos. Asimismo, ubican en un lugar complejo a las y los docentes, siendo sus tareas reproductoras de la dominación o de las desigualdades. Una cuestión que el autor señala, y resulta de interés,

es que, desde esta perspectiva reproductivista, no se puede explicar por qué razón los sectores populares continúan demandando más educación y mayor acceso al sistema educativo.

Los teóricos de la resistencia, son otro conjunto de teorías que Giroux presenta y que dan cuenta de la existencia de elementos de lucha en la escuela. Willis (1978), Apple (1987), entre otros, son autores que no entienden la dominación de la clase trabajadora como producto de las restricciones culturales propias de los vínculos capitalistas, sino que entienden que hay autoformación en estas clases.

Dicho de una manera más sencilla, la cultura no es reducida a un análisis sobredeterminado y estático del capital cultural dominante como lenguaje, gusto cultural y modales. En vez de esto, la cultura es vista como sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos dominantes ideológicos y estructurales de la sociedad amplia (Giroux, 1992, p.135).

Desde esta mirada la escuela puede ser vista en movimiento, como esfera atravesada por el conflicto, siendo así espacios de lucha y de posibles cambios sociales. Estos autores presentan a la escuela como posibilidad. Giroux los toma y señala algunas limitaciones en su texto, como el no haber conceptualizado la génesis de las condiciones que promueven los modos de resistencia y lucha, no tomar en cuenta problemas de género y de raza, y la falta de vinculación de la definición de resistencia dentro de movimientos políticos amplios.

Resulta importante comprender que no siempre una conducta de oposición implica una propuesta de transformación de la realidad socioeducativa; para lograr esto se requiere una organización que perdure en el tiempo, que se pueda articular con otros movimientos políticos y que sea una lucha política colectiva. Una acción de rebeldía en la escuela por parte del movimiento estudiantil, por ejemplo, no genera necesariamente un efecto de transformación, para ello tiene que existir una articulación más amplia, colectiva en términos políticos y que realmente esto se sintetice como producción teórica.

A partir de los teóricos de la resistencia, y a pesar de las limitaciones que señalan, comprendemos la escuela como espacio de disputa posible. Luego Giroux hará su propuesta, construyendo una perspectiva transformativa y defendiendo la práctica docente en la escuela.

A modo de resumen

Los **teóricos del consenso** presentan la escuela como espacio neutro e igualador social, dejando de lado intereses o conflictos de clase. En discusión con esta mirada, las **teorías del conflicto** entienden que la sociedad y, por lo tanto, lo educativo, se encuentran atravesados por las desigualdades sociales, y por eso mismo el conflicto constituye lo social. Dentro de este gran “paquete” de teorías, presentamos las siguientes:

Los **teóricos crítico-reproductivistas**, que en respuesta a las del consenso, señalaron con firmeza el rol de la escuela en la reproducción de las diferencias de clase en el sistema capitalista, pero no dejaron margen a la posible transformación y agencia de los actores sociales.

Los **teóricos de la resistencia** realizaron investigaciones que dieron cuenta de luchas y desobediencias en el centro de la institución escolar, que tensionaron para provocar cambios en el orden social existente. Estas teorías han realizado importantes aportes al señalar las brechas y tensiones que existen en sitios sociales como son las escuelas. Para ellos estas instituciones educativas no son el mero reflejo de la sociedad, y otorgan un papel activo a la intervención humana.

Henry Giroux, por su parte, nos señala las limitaciones de estas últimas también, desde su falta de desarrollo teórico conceptual, hasta la confusión –en algunos casos– de creer que cualquier conducta de oposición es resistencia al sistema hegemónico. Asimismo, señala que la definición de resistencia que toman suele estar vinculada a un modo de estilo apolítico. En palabras del autor: “hay pocos intentos dentro de la literatura de la escolarización y de los movimientos contraculturales, de situar la noción de la resistencia dentro de movimientos específicamente políticos que muestran resistencia en las artes y/o en la acción política concreta” (Giroux, 1992, p.140).

Este autor retoma los aportes de estos teóricos, y propone que para avanzar en la **construcción de una escuela transformadora** debemos tener en cuenta dos aspectos (Giroux, 1990):

1. Comprender que la **escuela es una esfera pública democrática**, es un espacio donde si bien se reproduce la sociedad en general, al mismo tiempo, contiene la posibilidad de resistir la lógica dominante.
2. Promover que las y los **docentes sean intelectuales transformativos**, que eduquen para la acción transformadora, para luchar contra la opresión. Aquí se trata de interpretar el mundo y cambiarlo si es necesario. Nuevamente volvemos a Marx, y también a Freire.

Propuesta de Giroux (1990)

Profesores como intelectuales	Escuela como esfera pública democrática
Concebir su tarea como una tarea intelectual y no como una técnica-instrumental	Como lugar de poder y lucha
La finalidad del docente debería ser la construcción de una sociedad democrática y para ello educar ciudadanos activos y críticos	Como lugares contradictorios que, si bien reproducen la sociedad en general, al mismo tiempo contienen espacios capaces de resistir a la lógica dominante y de proyectar alternativas
Deben potenciar la acción y la reflexión en las y los estudiantes	

En ese camino, las y los docentes deberán poder detectar y comprender los paradigmas desde los cuales se enuncian ciertos problemas educativos o se emiten recomendaciones, prácticas pedagógicas e institucionales. Es por ello que, conocer las teorías socioeducativas posibilita que quienes nos dedicamos a trabajar en el campo educativo, podamos conocer las perspectivas que operan explícita o implícitamente, en las diversas tomas de posición.

En las próximas páginas iremos observando cómo estas miradas han influenciado en diversos momentos de la historia de la educación argentina. También comprenderemos que las mismas conviven en lo social, que son marcos teóricos que constituyen maneras de mirar el mundo educativo, y que por lo tanto establecen disputas a la hora de analizarlo como también al momento de diseñar políticas públicas educativas.

Referencias

- Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En L. Althusser, *La filosofía como arma de la revolución* (97-141). Ediciones Pasado y Presente.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Paidós.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1975). *La Escuela capitalista en Francia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17. Recuperado de <https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Bourdieu, P. (1995). La lógica de los campos. En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Por una antropología reflexiva* (131-154). Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2014). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo Veintiuno Editores.
- Corcuff, P. (2014). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates*. Siglo Veintiuno Editores.
- Coriat, B. (2011). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo Veintiuno Editores.
- Durkheim, E. (2002). *Las reglas del método sociológico*. Folio.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gramsci, A. (2004). *Antología*. Siglo Veintiuno Editores.
- Hobsbawm E. (1998). *Historia del Siglo XX*. Crítica.
- Tenti Fanfani, E. (2001). *Sociología de la educación*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

CAPÍTULO 3

Los orígenes del sistema educativo argentino ¿qué escuela para qué sujetos?

Marcelo Vazelle

A partir de este capítulo iremos analizando diversos momentos de la historia de la educación argentina que consideramos relevantes para poner en juego las herramientas que presentamos en las páginas anteriores. Lejos de pretender realizar un recorrido historiográfico de la educación en nuestro país, seleccionamos momentos. Esto es importante aclararlo porque no encontrarán todos los períodos de la historia, solo abordaremos los que consideramos más significativos, realizando un recorte político-pedagógico. La propuesta es iniciar un recorrido sociohistórico, en el que iremos observando en cada momento las políticas públicas educativas, los actores sociales, las perspectivas hegemónicas y las de resistencia que “jugaron” en los debates socioeducativos, modelos de enseñanza y concepciones en torno a la educación artística.

Nos proponemos tejer el entramado de estos momentos históricos, atravesados por modelos de enseñanza y concepciones de educación artística como veremos en los próximos capítulos.

Tomando el inicio de la formación del sistema educativo argentino a fines del siglo XIX, observaremos su devenir histórico con el fin de problematizar el lugar de la Escuela a lo largo de los últimos 150 años, tomando como referencia y relación las teorías socio educativas del Consenso o del Conflicto.

Básicamente intentaremos reflexionar en torno a la escuela como institución en sí misma y en relación con el Estado, la sociedad, la familia, entre algunas, desde la perspectiva macrosocial. De esta manera, nos introducimos al campo educativo para estudiar la génesis del sistema en nuestro país.

Partiremos de la premisa de que la Escuela es una **construcción que se inscribe en el proceso de desarrollo de la modernidad**. Analizaremos las características generales de la escuela en la modernidad tomando como referencia el texto de Pablo Pineau (1996), para luego analizar la especificidad de la escuela y el sistema educativo argentino.

Las y los invitamos a observar las siguientes imágenes:



Ejemplo modelo aula tradicional o enseñanza de orden complejo (s/f) Recuperado de: http://www.mauriciocontreras.es/DIDACTICA_archivos/image002.gif



Colegio San José (s/d) Recuperado de: <https://www.csanjose.org/nuestro-colegio/historia>

Como verán, son escenas de clase, un tanto antiguas.

Pero, analicemos un poco más... miren esos espacios..., observen esos rostros:

¿Cómo es la disposición del espacio?

¿Cómo se ubican los/las niños/as?

¿Qué sucede con los cuerpos? ¿Y con las miradas?

Estas primeras preguntas son disparadoras para empezar a pensar la escuela.

Una primera idea que nos podría ayudar para entender a partir de lo que han observado, es la de interpretar **la escuela como un dispositivo de disciplinamiento**.

¿Por qué?

-Como construcción histórica, la escuela respondió a una época, a una idea, a una necesidad de un determinado grupo (tomemos como ejemplo: fue promovida por la dirigencia política en función de un proyecto específico de país);

-Permaneció en el tiempo y en distintas épocas más allá de los cambios que se hayan generado en términos sociales o referido a los diferentes actores;

-Fue percibida como natural y como única forma posible de educar, aunque en realidad no lo sea necesariamente.

La **escuela como dispositivo de disciplinamiento** fue analizada en los últimos años y de allí han surgido novedosos hallazgos. Esto fue tomado por Pablo Pineau, en los años 90, en el libro “La escuela como máquina de educar” (1996), el cual constituye uno de los primeros textos que puso en discusión y en juego una mirada cultural y arqueológica del aparato escolar. La riqueza del material está dada en que el autor logró, desde una perspectiva histórica, sociológica y pedagógica preferentemente, develar la naturalización de la escuela como constructo dado. Pineau describe las distintas piezas que conforman la escuela moderna, mientras que nos propone problematizar la supuesta neutralidad y naturalidad de la escuela.

Veremos cómo fueron configurándose durante siglos, algunos de los caracteres esenciales de la propuesta escolar moderna.

Algunos de ellos fueron:

El concepto de **infancia** como sujeto privilegiado de la educación;

El **espacio escolar** como “claustro” de desarrollo de la educación;

La **familia** como garante de la asistencia de los alumnos a la escuela (para algunos autores, “alianza escuela-familia”).

Por último, por ahora, una de las funciones esenciales de la maquinaria escolar moderna: **el disciplinamiento del cuerpo obrero** con vistas a su inscripción en el trabajo industrial capitalista.

Es sobre este cuarto carácter que se instalará esencialmente el sentido moderno, dado que la **escuela debía ser funcional al aparato estatal y al aparato productivo**. En tal aspecto servía a la perpetuación disciplinadora del capitalismo y en lo político a la configuración del aparato nacionalista surgente durante parte del siglo XIX.

Observemos nuevamente imágenes:



Antiguo Colegio de La Inmaculada de Lima, Perú (s/f). Recuperado de <http://antiguocolegioinmaculada.blogspot.com/2013/06/la-ubicacionel-colegioel-patio-y-el-aula.html>



Perteneciente al Álbum de fotos enviado a la Exposición Universal de París (1889), Buenos Aires, Witcomb.

Seguramente hemos de coincidir en que lo que se observa a primera vista son dos potentes imágenes de disciplinamiento de los cuerpos, los cuales, según cuenta la historia, debían ser “adiestrados” bajo proyecto de sistema militar. Si bien esto puede resultarnos extraño, en aquellos años, el orden, la disciplina y el acatamiento, eran bien vistos como formas de control y cumplimiento de las normas. Recuerden lo que se mencionó sobre Emile Durkheim y la necesidad de pensar la educación como herramienta para poder inculcar normas de comportamiento en las ciudadanas y los ciudadanos.

Los sistemas educativos modernos nacen de la mano de la formación de los Estados-Nación en Occidente, y cuando hablamos de éstos, hacemos referencias específicamente a tres aspectos centrales.

Uno de ellos es la unidad territorial. Otro es la unificación de las fuerzas armadas, es decir, el Estado ahora cuenta con el monopolio del uso de la fuerza legítima. Y, finalmente, la necesidad de controlar la población. Una de las necesidades más urgentes fue la de cuidarla para la producción, por eso el sistema educativo nace con un rol disciplinario e higienista. Los cuerpos se volvieron mercancías que debían ser cuidadas para la línea de producción.

En tal aspecto, y ahora visto desde las teorías socioeducativas crítico-reproductivistas, la escuela era funcional al aparato del Estado. Para lograr el cumplimiento de una sociedad sujeta a las normas productivas y a la configuración del aparato estatal político, se debían adiestrar inexorablemente, cuerpo y mente. A esto se sumarían otros recursos como: los textos escolares, el guardapolvo, entre otros dispositivos.

Si bien la escuela nace con ese rol en el marco de la sociedad capitalista moderna, con el devenir histórico iremos viendo momentos en los que se han generado resistencias y propuestas alternativas al modelo dominante.

La escuela nace entonces como una institución central al servicio de la ciudadanía moderna y la formación de los sujetos para el trabajo. Pablo Pineau (1996) nos presenta y explica cada una de las distintas piezas que constituyen la escuela:

Homología entre la escolarización y otros procesos; matriz eclesiástica (separación con el espacio mundano); regulación artificial (calendario escolar y normas); usos de espacio y tiempo específicos; pertenencia a un sistema mayor; fenómeno colectivo (sobre el colectivo, muchos y a la vez); campo pedagógico (método de enseñanza) y cuerpo de especialistas (docentes); docente como ejemplo de conducta; infancia como “incompleta”; relación asimétrica entre docente y alumno; dispositivos específicos de disciplinamiento; currículo y prácticas universales y uniformes (lectura, escritura y cálculo en primaria); ordenamiento de los contenidos; sistema de acreditación, sanción y evaluación escolar; libros de textos, materiales escritos (Pineau, 1996).

¿Creen que alguna de esas piezas sigue en funcionamiento en la actualidad? ¿Consideran que ha cambiado? ¿Por qué?

Analizando el caso argentino

El sistema educativo argentino se comienza a constituir en el último tramo del siglo XIX. En la etapa de la conformación de los Estados Modernos que se venía desarrollando en otros países, principalmente en Europa. Luego de la Revolución Francesa y su impacto en otros países, y el avance del capitalismo como consecuencia de la primera y segunda revolución industrial, el mundo occidental comenzaba a desarrollar la construcción de los Estados Nacionales.

Con la División Internacional del Trabajo, los países cumplieron roles y funciones diferenciados, sea como productores de materias primas o manufactureros y vendedores de productos comercializables. Esto no fue azaroso, sino que fue resultado de las relaciones de poder globales.

En lo político:

Luego de dictar la Constitución Nacional de 1853, la Argentina inicia un proceso de consolidación jurídica.

De 1862 a 1880 se desarrollaron las llamadas por algunos historiadores “presidencias históricas” (Mitre, Sarmiento y Avellaneda), a las que les seguiría una larga etapa de otras presidencias que culminaría en el año 1930 durante la segunda presidencia de Hipólito Irigoyen con el primer golpe de estado.

En el período de 1880 a 1916, tanto el poder político como el económico estuvo en manos del Régimen Conservador. Luego, de 1916 a 1930, el Radicalismo gobernaría el país zanjando un primer proceso de democratización del sistema político.

En lo social, lo económico y lo educativo:

Paralelamente al proceso político, se desarrolló un proceso social, cultural y económico de inusitada envergadura para la época. Para instalar a la “Argentina naciente en el nuevo orden mundial” se enfatizó sobre algunos ejes que fueron prioritarios para el proyecto:

A. Promoción de la inmigración

- B. Desarrollo del Ferrocarril
- C. Explotación de la tierra (ganadería y agricultura)

A. Las y los Inmigrantes

El proyecto de crecimiento pone el eje de atención en la promoción de la inmigración de origen europeo, preferentemente de países con mano de obra cualificada como: Francia, Inglaterra y Alemania.

Con el paso de los años, esta mano de obra dejó de llegar para ser reemplazada por mano de obra menos calificada, proveniente de los países del sur de Europa como Italia y España. Desde fines del siglo XIX, el flujo de estos dos países fue exponencial hasta 1930.

B. Los Ferrocarriles (FFCC)

La expansión de los ferrocarriles resultaba una ambiciosa idea. Su distribución en forma de abanico y radial partía del puerto de Buenos Aires y llegaba al interior del país, excepto la zona sur del territorio que aún no había sido ocupada. Esto permitió la circulación de la producción y con el tiempo de la mano de obra.

Este proceso se llevaría adelante con recursos y préstamos provenientes de Inglaterra. Este dato es muy importante dado que con el tiempo se profundizará una de las más antiguas y primera gran deuda externa del país.

C. La tierra

En las zonas aledañas al puerto se desarrolló la ganadería y la agricultura. Así también en el interior de la provincia y más adelante en la zona del Litoral. Esto hizo que se generara un circuito ambicioso de producción que ubicaría a la Argentina en el proceso de División Internacional del Trabajo con el rol de proveedora de materia prima.

De lo dicho, se puede sostener que el acceso a tierra fértil, combinado con el recurso de la mano de obra inmigrante y el avance del FFCC, contribuyeron al desarrollo económico de manera novedosa y prometedora para la época.

¿Y el proyecto educativo?

La construcción de un emergente Estado Nacional para llevar adelante su proceso de consolidación, necesitaba perentoriamente de un “ejército de sujetos” que fueran incondicionales al proyecto.

La construcción de la identidad nacional se llevaría a buen puerto con sujetos dóciles y cooperantes con la causa. La escuela cumplirá aquí un rol fundamental. Renata Giovine (2001) nos habla de esta institución y de su rol estratégico en la formación de la idea de nacionalidad argentina.

¿Quiénes habrían de conducir este proceso educativo?

He aquí el problema:

-Los criollos e “indígenas” eran poco cooperantes dado que se los consideraba vagos para el trabajo y el estudio, desde una clara perspectiva eurocéntrica dominante. Por lo tanto, con ellos no se podía avanzar;

-Los inmigrantes que llegaban de los países no deseados (España e Italia) eran rudimentarios e “ignorantes”, y estaban constituidos por un significativo alud de trabajadoras/es ya adultos, que eran mayoría pero era impensada su incorporación a un proyecto educativo. Por ello se depositaba la “esperanza” en la nueva generación constituida por sus hijas/os. Además, muchos de las/os inmigrantes asistían a organizaciones de sus comunidades de orígenes, donde mantenían su lengua y prácticas culturales.

-Por último, una acotada fracción de la sociedad constituida por sectores de la élite: hombres “cultos” y liberales. Sin embargo, eran insuficientes para contar con ellos en todas las esferas del armado del tejido social, pero fueron capaces de convertirse en intelectuales.

A ellos quedaba delimitada la “tarea” de conducción del emergente proyecto de argentinidad.

¿Quiénes eran los sujetos educables? ¿Cuáles eran esos cuerpos dóciles?

Sarmiento desarrolló un proyecto estratégico, pues pensaba en la formación de una escuela en articulación con un proyecto productivo agropecuario no latifundista, de pequeños farmers, nos explica Giovine (2001). Para él la educación común y obligatoria era la manera de formar sujetos como ciudadanos argentinos, y la escuela constituía la institución para ello. El carácter práctico que Sarmiento le da a la educación es lo que le hace rechazar una enseñanza enciclopedista y de tipo humanista formadora de élites como proponía Mitre. La propuesta del sanjuanino era la de una educación básica o elemental.

Como hemos visto, en Argentina convivían diversas identidades: afrodescendientes, poblaciones originarias, criollos, inmigrantes europeos. La necesidad de un Estado nacional necesitó inventar una cultura nacional, pero se hizo negando el reconocimiento a aquellas identidades culturales que se opusieron al relato de la nación argentina. La instrucción pública cumplió ese rol, impuso y legitimó la uniformidad cultural.

Aquí podemos pensar en nuestras trayectorias educativas. Años tras año en la escuela, hemos visto izar la bandera y cantar el himno, o tal vez homenajear a próceres de la historia nacional. Estas prácticas se nos volvieron “naturales”, pero su origen fue una de las definiciones políticas centrales para la consolidación de la identidad nacional. Es en la escuela obligatoria donde se construirá el ser nacional. No hay que perder de vista que las mutuales y asociaciones de inmigrantes disputaban las prácticas educativas del joven Estado Argentino, por eso Sarmiento defendía la educación para todos y todas, la manera de disciplinar a la población en su conjunto. El dilema civilización o barbarie constituye el imperativo vector de la política de educación desarrollada durante gran parte de la primera mitad del siglo XX. Educar a cualquier costo era la premisa, “la letra con sangre entra” se expresó durante décadas como práctica de buena enseñanza.

Giovine (2001) nos presenta tres conceptos que nos ayudan a comprender la propuesta de Sarmiento. Uno es el de **optimismo pedagógico**, la idea de que la educación popular puede ser el motor del cambio social –una visión redentora de la escuela–. Otro es el de **implantación**

pedagógica (Puiggrós, 1990), que remite a la idea de que la República creará a los ciudadanos a través de la educación. El sujeto pedagógico creará a los sujetos políticos y sociales. Y por último, la idea de **nacionalidad universal**, como narrativa –la historia de quiénes somos, valores, héroes, creencias– aplicable a cualquier Nación.

El proyecto de Sarmiento se verá expresado en la **Ley 1420** (1884). Antes de ésta, en Argentina convivían diversos protosistemas escolares creados por gobernadores y caudillos (Puiggrós, 1990). En 1871 se sanciona la Ley de Subvenciones Escolares que otorgaba ayuda económica del tesoro nacional a las provincias para edificios, mobiliarios, libros y útiles. En 1884 se sanciona la Ley 1420 de Educación común, laica, gratuita y obligatoria. Esta ley significó la derrota de la oposición católica que pretendía una educación comprometida contra el ateísmo (aunque de todos modos se mantuvo la enseñanza religiosa en las escuelas públicas de manera opcional).

Algunos de los aspectos de la Ley 1420:

- Se estableció un Consejo Escolar en cada distrito.
- Se crea el Consejo Nacional de Educación
- Se conforma la Institución de la Inspección
- Está orientada a la educación primaria, siendo escaso lo referido a la educación media (será abordado en el siglo XX).

¿Quién cumplirá la gran tarea de educar? **Las docentes**. Aquí debemos señalar que las mujeres fueron las maestras que cumplieron con la tarea de enseñanza en las escuelas comunes. El maestro –hombre– será el que luego ocupe roles en la enseñanza de la escuela media, es decir, en la formación de élites. El trabajo docente entonces, en sus orígenes, surgió con una marcada desigualdad de géneros, hecho que irá cambiando a lo largo del siglo XX.

La noción dominante de los y las docentes será la de “apóstol del saber”, como sujetos puros, de prácticas acordes a las normas sociales, como modelos a seguir. La idea de vocación y sacrificio se encuentra subyacente en esta mirada.

Los y las invitamos a leer el siguiente fragmento de esta nota:

La lucha por el derecho, un vistazo.

Los derechos no brotan como los lirios del campo: se disputan, se obtienen, se conquistan. Los laborales, entre tantos, son consecuencia de las luchas de los trabajadores y de su recepción o rechazo por los gobernantes. Es necesario volver sobre tamañas verdades de Pero Grullo porque hay quien las niega. En tantas latitudes, en nuestro propio gobierno.

Hagamos una recorrida histórica, muy episódica pero (tal vez) no caprichosa.

- - -

Para dar clase en 1923 una maestra debía firmar con el Consejo de Educación un contrato, con vigencia de ocho meses, que le imponía estas obligaciones:

- “1. No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
2. No andar en compañía de hombres.
3. Estar en su casa entre las 8.00 de la tarde y las 6.00 de la mañana, a menos que sea para atender la función escolar.

4. No pasearse por heladerías del centro de la ciudad.

5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.

6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.

7. No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino y whisky.

8. No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.

9. No vestir ropas de colores brillantes.

10. No teñirse el pelo.

11. Usar al menos dos enaguas.

12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.

13. Mantener limpia el aula:

- a) Barrer el suelo al menos una vez al día.
- b) Fregar el suelo del aula al menos una vez a la semana con agua caliente
- c) Limpiar la pizarra al menos una vez al día.
- d) Encender fuego a las 7.00, de modo que la habitación esté caliente a las 8.00 cuando lleguen los niños.

14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios".

La copia es textual y se agradece el aporte al abogado laboralista Pedro Kesselman.

Como se ve, con la educación obligatoria establecida y después de la Reforma Universitaria, se imponía a las docentes un régimen que invadía su vida privada, con toques filo esclavistas. Claro que es inconstitucional al mango la prohibición de casarse (entre otras) pero, para conseguir el conchabo debían firmar al pie y cumplir... al menos en apariencia. Dicho sea al pasar, quizás sea por eso que hasta hoy llamamos "señoritas" a las maestras.

Tomó años que se asumieran como trabajadoras, se sindicalizaran, bregaran por sus derechos laborales y civiles, tuvieran paritarias (...). (Wainfeld, 2017, s/p)

Algunos interrogantes para reflexionar:

¿Cómo se puede vincular el perfil del rol docente –sujeto que enseña– que se lee en el contrato citado, y el sujeto que se pretende formar en el sistema educativo argentino a inicios del siglo XX?

El final del fragmento de la nota citada dice: "Tomó años que se asumieran como trabajadoras, se sindicalizaran, bregaran por sus derechos laborales y civiles, tuvieran paritarias" ¿Se puede vincular esta frase con la noción de campo de Pierre Bourdieu?

¿Qué diría Bourdieu si analizara el campo educativo de fines siglo XIX y en los inicios del XX en Argentina? ¿Quiénes serían los actores dominantes y cuáles los dominados? ¿Qué tensiones hay en dicho campo?

¿Cuáles de las teorías socioeducativas estarían de acuerdo con la postura de Sarmiento acerca de la escuela como garante de la educación común?

Referencias

- Giovine, R. (2001). *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: La provincia de Buenos Aires (1850-1880)*. Tesis de Maestría. FLACSO.
- Pineau, P. (1996). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna.
- Wainfeld, M. (9 de julio de 2017). La lucha por el derecho, un vistazo. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/49045-la-lucha-por-el-derecho-un-vistazo>

CAPÍTULO 4

Las bellas artes y el modelo pedagógico tradicional ¿formas que perduran?

Graciela Parma

Luego de haber analizado el surgimiento de la escuela como institución de la modernidad y las particularidades del contexto argentino que determinaron su forma y lógica institucional en función del proyecto de Nación que estaba en gestación, indagaremos sobre la educación artística en ese marco de situación y el tipo de modelo pedagógico que se correspondía con dicho proyecto de política educativa.

Si bien en lo que hace a la **educación en general**, analizaremos la **dimensión política de los proyectos propios de diferentes momentos** que han marcado nuestro sistema educativo, en el campo artístico particular, analizaremos dicha politicidad a través de la presentación de **concepciones de educación artística** que se fueron consolidando y configurando en el tiempo, en relación a sus contextos, y que perduran hasta la actualidad disputando sentidos. Esto se debe a que la educación artística no ha sido considerada como un área prioritaria, por lo que no siempre hubo definiciones explícitas respecto de la misma en la política educativa. Que haya habido períodos en los que no se tomaron decisiones al respecto, no significa la vigencia de cierta neutralidad; en este caso, más bien habla del lugar de desvalorización del área, dando prioridad a otros aspectos de la cultura. Ya nos hemos referido a que toda propuesta educativa implica una dimensión política, un proyecto con una direccionalidad, con mayor o menor deliberación. Por ello, ordenaremos el análisis en cuatro concepciones de educación artística que desarrollaremos a lo largo de estas páginas. Todas ellas, originadas en un tiempo y un espacio determinado, bajo influencias de diversa índole que oportunamente iremos presentando, y que se prolongan en el tiempo, con mayor o menor vigencia o incidencia de acuerdo también con los distintos niveles educativos.

Cuando hablamos de concepción de educación artística, nos referimos a la fundamentación de ese campo educativo en particular, a la razón de ser, lo que le da **sentido**. Sentido que no es neutral ni universal –aunque en muchas ocasiones lo pretenda– sino que se constituye y cobra relevancia en un contexto determinado, en el que los sectores dominantes logran imponerse en el campo en disputa.

Por otro lado, para su abordaje, no podemos dejar de tener en cuenta las variables que inciden en la configuración de cada una. Entre ellas podemos señalar:

- . la concepción de arte vigente,

- . los principios sostenidos por modelos pedagógicos propios de la época; y
- . las influencias de otras áreas (filosofía, sociología, psicología, economía, tecnología, etc.)

En este capítulo trabajaremos la denominada **Concepción de Educación Artística Tradicional o de las Bellas Artes**.

Aguirre Arriaga (2005. p.205-217) denomina dicha perspectiva como “Programa Logocéntrico”. Si bien coincidimos con el desarrollo que hace de la misma, la nombramos como concepción tradicional, ya que el logocentrismo no es el aspecto que queremos destacar prioritariamente, ni resulta apropiado identificarla como centrada en el conocimiento. No hay que olvidar que Aguirre Arriaga es un autor de origen español, mientras que nosotros hacemos una lectura de esta concepción desde un punto de vista Latinoamericano.

Desde nuestra perspectiva, esta concepción de educación artística está marcada por la **dependencia** y la **desigualdad**.

No hace mucho que la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata cambió su nombre. Dejó de llamarse “Facultad de Bellas Artes” para pasar a ser “de Artes”. Profundizaremos algunos principios que nos permitirán ahondar en el peso simbólico de este cambio.

Para comenzar, y a modo de disparador, les compartimos una escena que transcurrió en el hall central del Teatro Colón de la ciudad de Buenos Aires –institución legitimada en el campo de las Bellas Artes– hace solo un par de años.

Un joven guía del teatro, ubicado a los pies de la escalera que conduce a la sala principal, decía textualmente al grupo de visitantes:

“Aquí lo terrenal, allí (señalando la sala en el piso superior) lo espiritual. En la obra, olvidarnos”. Y con ademán casi teatral, invitándolos a seguirlo en la subida a la escalera, dijo: “Traigan su alma”.

Habiendo ascendido, ya en la sala de los bustos de “los grandes maestros de la música”, dijo: “uno cree que no son seres humanos, que son artistas. Pero son humanos”.

Antes de continuar, podemos preguntarnos: ¿Qué principios subyacen en torno a la concepción de arte en dichas expresiones? ¿Qué consecuencias tienen para su enseñanza?

Podemos decir que se trata de una buena estampa del **sistema moderno del arte europeo**, consolidado en el siglo XVIII a partir de la adquisición de la autonomía del arte, vigente en algunos ámbitos aún en nuestros días: separación del mundo material y mundo espiritual, el arte “puro”, autorreferencial, no contaminado con la realidad, la obra de arte para ser contemplada, el artista como genio creador, y el ascenso social implicado en su figura.

Para esta concepción, el arte a enseñar está constituido, por “ese arte” con pretensiones de universalidad –e intereses para imponerlo como tal, aunque en realidad haya sido producido en un contexto cultural, propio de un espacio y tiempo determinado.

Tomando las palabras de Ticio Escobar (2014):

Aunque la teoría ilustrada parta del supuesto de que hace miles de años la humanidad entera produce esas formas sensibles cuyo juego funda significaciones (eso que en sentido estricto se llama arte), de hecho, el modelo universal de arte (aceptado, propuesto y/o impuesto) es el correspondiente al producido en Europa en un período históricamente muy breve (siglo XVI al XX) (Escobar, 2014, p.40).

De acuerdo al autor (2014, pp.40 y 41), esta concepción entiende como arte al conjunto de prácticas/producciones que reúnen las notas básicas de **ese arte**, las cuales se constituyen en arquetipos normativos del arte occidental –a pesar de lo discutible de las mismas–:

- Objetos **únicos e irrepetibles** que expresen al **genio individual**
- Capacidad de exhibir la **belleza desligada de otras formas culturales y purgada de utilidades y funciones que oscurezcan su nítida percepción.**
- Unicidad e inutilidad (desinterés) de las formas estéticas**

Por ello decimos que es una concepción marcada por la **dependencia** de parámetros artísticos y culturales ajenos a la cultura original de nuestras tierras latinoamericanas, en la que el arte estaba integrado a la vida, con la producción de objetos de uso cotidiano y ritual, en el que las formas estéticas portaban un valor de uso social, como parte de la unicidad de la vida humana en el cosmos y la naturaleza.

La conformación del sistema de arte moderno en Europa –fuertemente determinado por haber alcanzado la autonomía en el siglo XVIII–, trajo aparejada, asimismo, **la división entre arte y artesanía**. Lo que también tuvo como correlato la generación de **ámbitos diferenciados para la enseñanza de cada uno de ellos** y la **distinción entre destinatarios**. De allí la **desigualdad** que adelantamos anteriormente como característica propia de esta concepción.

Estos ámbitos diferenciados fueron creándose a través de un proceso, que respondía a las transformaciones de época:

-En la Edad Media, el tipo de enseñanza estaba marcada por el saber hacer, la enseñanza de la destreza manual, a cargo de los artesanos hábiles, en los monasterios y más tarde en los gremios.

-Con el humanismo propio del Renacimiento, se comenzaron a sentar las bases de lo que más tarde se constituyó como arte moderno. La artesanía se empezó a separar de las Bellas Artes y la enseñanza de éstas cobró un carácter racionalista, basado en geometría, anatomía, teoría del arte, filosofía, la norma, la proporción como base de belleza. Los grandes maestros daban clases en talleres y academias informales. Leonardo Da Vinci escribía manuscritos que, después de su muerte, fueron publicados, y L. B. Alberti en 1436 publicó el tratado Della Pittura, en ambos casos, con el fin de registrar sus enseñanzas y sistematizar las reglas de las artes figurativas. Los maestros podían admitir o rechazar a los que aspiraban a ser alumnos, en base a sus condiciones (nótese que no casualmente se habla de “maestros” y alumnos”, en masculino).

-Las academias, constituidas en el marco del racionalismo del S. XIX como las instituciones de enseñanza artística, estaban destinadas a la formación de una élite de talentosos, a

aquellos con un don innato, centrando su enseñanza en la expertización de cultura antigua. En las mismas se enseñaba el arte de los grandes maestros, la adquisición de habilidades representativas como modelos a imitar, respetando la norma y canon de belleza propios, de corte racionalista y universal.

Cabe destacar, que en este proceso, la enseñanza de la artesanía propia de la Edad Media no se extinguió, sino que continuó, con las variantes propias de la época, destinada a la producción de diferentes objetos de acuerdo al momento (de decoración y lujo para la realeza en el siglo XVII, artículos de mercado y lujo en el siglo XVIII) y al desarrollo de determinadas destrezas vinculadas a oficios y al diseño, las que resultaron necesarias para el progresivo desarrollo de la industria y el del “buen gusto” (siglo XIX). Entre las mismas, cobra un lugar destacado la enseñanza del dibujo. Pero sin alcanzar ninguna de ellas el rango de Arte, reservado para las producciones de aquellos talentosos que pudieran seguir y responder a las normas definidas, enseñadas en las academias.

Impactos de este proceso en Argentina

A continuación, presentaremos muy brevemente algunos datos del impacto en Argentina de este proceso gestado en Europa, en el que se puede apreciar la creación de ámbitos de estudio distintos, respondiendo a sentidos y destinatarios diferentes.

En el siglo XVIII se crearon las primeras academias en América (México y Filadelfia), siguiendo el modelo de las europeas.

En 1779, Manuel Belgrano creó la Escuela de dibujo, el que era considerado indispensable para el ejercicio de la profesión y el adelanto de la industria. Se presentaba el estudio del dibujo como obligatorio para los artesanos que aspiraban a maestros. Belgrano afirmaba que el dibujo "es el alma de las artes" (1954, p.77). Al año siguiente de su creación, esta escuela fue cerrada por considerarse un lujo por parte de la corona.

Rodolfo Trostiné (1950), en este sentido, presenta una selección de testimonios referidos al lugar que ocupaba la enseñanza del dibujo en Buenos Aires hasta la primera mitad del siglo XIX.

A lo largo del siglo XIX, se crearon diversas instituciones, con duración variable y también talleres privados. Entre ellas, la academia de dibujo en el convento de los recoletos (primera iniciativa después de mayo 1815), la escuela de la sociedad estímulo de Bellas Artes y la primera Academia de Bellas Artes en Córdoba. En ese entonces, se acostumbraba a mandar a estudiar a Europa a pintores y alumnos avanzados y destacados.

Asimismo, se destacó la inclusión de la enseñanza de dibujo en otras instituciones educativas, en colegios y universidades.

En el siglo XX, se crearon instituciones de Bellas Artes que llegan hasta nuestros días: el museo de Bellas Artes (1922), Escuela Superior de Bellas Artes “La Cárcova” (1923), la Comisión

Provincial de Bellas Artes (Buenos Aires, 1926), Escuela Nacional de Bellas Artes preparatoria Manuel Belgrano (1933), Escuela de Bellas Artes en Santa Fe (1937), Conservatorio de música y arte escénica (1948), Escuela Provincial de Bellas Artes en Salta (1950). También en Córdoba, la Escuela de cerámica “Fernando Arranz” (1933).

Y a su vez, se creó la Escuela Nacional de Artes y Oficios, en cuyo plan de estudios decía que estas escuelas de tipo primario estaban destinadas a la formación de buenos obreros: habilidad manual y conocimientos técnicos. Establecía también, que la enseñanza debía estar marcada por una aplicación de carácter utilitario. En ella se formaban carpinteros, herreros, mecánicos, conductores de motores agrícolas. La enseñanza del dibujo formaba parte de todas esas carreras.

Tensionando esta postura –de acuerdo a lo estudiado en relación a la teoría de los campos de Bourdieu–, en los tugurios del puerto de Buenos Aires y en el hacinamiento del Hotel de Inmigrantes se conformaba una “sorda protesta” que se constituyó en el germen del arte político y social del país: una contracultura difundida a través de los grabados de los Artistas del Pueblo (Díaz y Giudici, 2008, p. 1) y distintos tipos de gráfica, que llegaban a otros espacios a través de circuitos propios. Si bien no se trataba de espacios de educación formal, circulaba en ámbitos populares, con **la posibilidad propia de la imagen de instalar valores, discusiones y conflictos** (Andrea Giunta, 2003, p.41).

No fue tanto un arte de museo como una gráfica que ingresó a los talleres, a los locales y a las casas. A fines del siglo XIX y comienzos del XX, los periódicos y los almanaques populares anarquistas y socialistas comenzaron a demandar a los artistas plásticos una gráfica distinta de la que les solicitaba la prensa burguesa. En los años ‘20 y ‘30, el arte social había conquistado una identidad y penetrado no solo en los gremios, las bibliotecas populares y los partidos de la izquierda, sino también en los hogares obreros. Los grabados de los Artistas de Pueblo eran accesibles al bolsillo del trabajador (Tarcus, 2008, p. 2).

Huellas de esta concepción en la historia de la Facultad de Artes de la UNLP

Tomaremos la historia de la creación de la Facultad de Artes de la UNLP, y sus antecedentes, para dar cuenta de la tensión entre las artes mayores y menores, entre la formación para las Bellas Artes y para la industria. (UNLP, Facultad de Bellas Artes, 1976).

A principios del siglo XX, dentro del Museo de Ciencias Naturales dependiente de la provincia de Buenos Aires, funcionaba la sala de Bellas Artes, en la que se encontraban las reproducciones del Moisés y el Laocoonte. Asimismo, en el subsuelo, funcionaban los talleres de impresiones oficiales. Al crearse la UNLP en 1905, el Museo pasó a depender de la misma y se creó la Es-

cuela Superior de Ciencias Naturales, Antropológicas y Geográficas con sus “accesorios de Bellas Artes y artes gráficas”, que pronto pasó a ser conocida como Escuela de Dibujo de la Universidad. Respecto de la sala de Bellas Artes, José María Rey relata lo siguiente en su documentada historia de la Escuela de Dibujo de la Universidad.

El visitante hallaba un paréntesis de sosiego espiritual a sus divagaciones circunstanciales, frente a los calcos de algunas estatuas griegas y renacentistas, que junto con la colección de pinturas donada por D. Juan Benito Sosa, y con otras más, de distinta procedencia, formaban en el Museo el conjunto de la sección Bellas Artes. Dominaban la serie emotiva el grandilocuente Moisés de Miguel Ángel y el grupo del Laocoonte, torturado por la implacable pareja de serpientes troyanas (Rey, 1938, p.1).

La Escuela de Dibujo se creó con una doble finalidad: “Escuela para la enseñanza del dibujo en las facultades de la Universidad, por correlación, y de escuela o academia, con plana propia de alumnos, para la enseñanza profesional” (Rey, 1938, p.12).

En realidad, el plan de estudio de los primeros años –común a ambas formaciones–, estuvo marcado por las exigencias de la enseñanza del dibujo a alumnos de las distintas facultades, con carácter de auxiliar de la enseñanza científica, por lo que la misma tuvo un fuerte sesgo técnico, en detrimento de la formación artística. Se dictaban materias como: dibujo cartográfico, dibujo geométrico, desarrollo y proyecciones, caligrafía, lavado en negro y en colores, modelado, relieve geográfico, caligrafía, dibujo del natural (con desarrollo de elementos de ornamentación), perspectiva lineal y aérea, color y anatomía artística (a cargo de un médico y paleontólogo).

Alrededor de 1910, con la primera camada de egresados y ante la demanda de un número de aspirantes a la formación artística, se dividieron los planes de estudio para la formación de Profesores de Dibujo, por un lado, y la de los estudiantes de otras unidades académicas, por otro.

La reestructuración de la enseñanza de las artes llevó a que en el año 1924 la Escuela de Dibujo se transformara en la Escuela Superior de Bellas Artes y pasara a funcionar en el Teatro Argentino, con el peso simbólico que éste conlleva. En 1926 se colocó la piedra fundamental y en 1937 se terminó el actual edificio propio ubicado en diagonal 78 de la ciudad de La Plata. Resulta significativa la distribución de los espacios en el nuevo inmueble: en el subsuelo, el taller de cerámica, de pintura mural, junto con las salas de máquinas, calefacción y combustible y talleres de herrería, carpintería y electricidad; en la planta baja, la Dirección de enseñanza, el Instituto de Historia del Arte, la Biblioteca especializada, el Salón de actos, la sala de Dibujo con modelo vivo, taller de escenografía y de grabado; en la planta alta, el despacho del decano, la sala de sesiones del consejo académico, tres salones de pintura, los departamentos de plástica, música y sala de profesores. (UNLP, Facultad de Bellas Artes, 1976).

La Escuela Superior de Bellas Artes se propuso alcanzar la formación de virtuosos de plástica y música del más alto nivel –emulando la Academia Nacional de Bellas Artes–, pero no renunció a incluir en sus planes de estudio carreras de dibujante técnico, profesor de dibujo y cursos especiales para obreros.

Las distintas carreras tenían diferentes condiciones de ingreso:

- Para el profesorado en enseñanza superior de piano, violín, viola, violoncello y armonía era necesario aprobar un examen de ingreso, previo curso preparatorio.

- Para el profesorado en enseñanza superior de pintura y escultura, poseer título otorgado por la Escuela Nacional de Arte o la Academia Nacional de B.A. Quienes contaban con el título de profesor de dibujo debían rendir examen de ingreso, en el que tenían que pintar o modelar una cabeza del natural. Quienes no contaban con título alguno debían, además de dicha prueba, rendir examen de perspectiva, anatomía artística, psicología e historia del arte.

- Para el curso superior de grabado, mismos requisitos anteriores, pero el examen consistía en un dibujo a carbonilla tomado del desnudo natural.

- Para la carrera de dibujo técnico, tener más de 14 años, haber aprobado la escuela primaria o en su defecto obligarse a terminar los estudios en forma paralela

- Para los cursos nocturnos de dibujo elemental destinados a obreros, el acceso es libre.

Queda claramente reflejado en lo dicho los circuitos y destinatarios diferenciados.

En la siguiente imagen publicada en el libro Facultad de Bellas Artes en su 70° aniversario, se puede observar el escudo de la facultad. “Hic Pulchra Fit Vita” significa: “Aquí se aprende a embellecer la vida”. (Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 1976, p.4)



Imagen tomada del libro Facultad de Bellas Artes en su 70° aniversario

En su prólogo, el Decano Normalizador de aquel entonces, Prof. Ricardo J. Porto, concluye diciendo: “Bajo el numen tutelar de “Hic Pulchra Fit Vita”, en el bregar constante de la diaria tarea **está la explicación de todo lo alcanzado**. En el futuro –sin pausas–, **las nuevas metas hacia una perfección que nos hará dignos del pasado**” (Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 1976, p.3).

Habiendo hecho este recorrido, podemos concluir con que la influencia de esta concepción trasplantada, con sus circuitos diferenciados, se extendió por mucho tiempo a lo largo del siglo XX (y aún quedan prácticas, naturalizadas, en algunos ámbitos). En muchas instituciones de nivel superior, todavía en la actualidad, se destaca –con mayor o menor grado de explicitación–

el seguimiento de los cánones del arte moderno, el carácter racionalista de la enseñanza (incluyendo la geometría, matemática y anatomía).

La enseñanza del dibujo como herramienta técnica, junto con la enseñanza de diversas destrezas, tuvo gran impacto en las escuelas primarias. Es el caso de la Escuela Anexa de la UNLP (nivel primario), con sus talleres de imprenta, carpintería, huerta y modelado. En las escuelas primarias de la provincia se enseñaba dibujo y otra materia cuya denominación varió entre manualidades y actividades prácticas, en la que se aprendían “labores”: bordado, tejido, costura, etc. Asimismo, se mantuvo durante muchos años la enseñanza de caligrafía, cartografía, dibujo arquitectónico.

Modelo Pedagógico Tradicional

Si pensamos en la dimensión política del proyecto educativo del inicio del sistema educativo argentino y la de la concepción de educación artística tradicional, ambas requieren de definiciones pedagógicas orientadas a construir el sentido definido en las mismas.

Antes de abordar dichas definiciones en particular, nos detendremos a analizar **a qué nos referimos cuando hablamos de modelos pedagógicos** y cuando hablamos de pedagogía. Estamos aludiendo al encuentro entre el sujeto y la cultura desde el punto de vista educativo. Este encuentro, mediado por el hecho educativo, puede ser abordado desde muchas y diversas perspectivas, que tensionan el campo, de acuerdo al proyecto de política educativa que lo oriente, a las decisiones institucionales, y a los posicionamientos de las y los docentes. Cabe preguntarse en qué medida y de qué manera las/os docentes favorecemos ese encuentro, lo provocamos, lo obstaculizamos, y si las decisiones en torno a la enseñanza tienden a incluir, de modo de lograr que todas y todos tengan acceso a esa cultura, o si tienden a generar circuitos y lugares diferenciados de acuerdo a la condición, profundizando la desigualdad existente en nuestra sociedad.

Otra cuestión que tensiona lo pedagógico es la relativa a la transmisión de saberes. En este sentido, nos preguntamos si la misma necesariamente implica una relación de sumisión, de sometimiento, de dominación o si la transmisión de saberes también puede resultar un hecho emancipatorio para el sujeto. Respecto de la segunda alternativa, la transmisión de saberes resulta significativa cuando promueve que la cultura heredada –implicada en dichos saberes– se convierte en cultura apropiada, con la posibilidad de recrearla, transformarla.

Respecto de la transmisión de saberes, otro binomio a analizar es la tensión entre la formación y la libertad. Hay modelos pedagógicos que hacen hincapié en la formación y otros en la libertad, y hay modelos que conjugan las dos cosas.

A su vez, otro punto en discusión es el referido a cuáles son los valores culturales en los que centrar la transmisión; saberes que se han construido a lo largo de la historia, pero que requieren ser definidos en función de su significatividad social. Por qué unos sí y otros no, o por qué unos requieren mayor desarrollo y son priorizados sobre otros.

Otra cuestión a analizar son los roles: ¿Cuál es el rol del docente? ¿Cuál es el rol de las/os estudiantes? ¿Desde qué perspectiva ve el/la docente a las/os estudiantes? ¿Son miradas/os desde la falta?, ¿desde sus logros?, ¿desde su potencial?, ¿en su contexto?, ¿desde el respeto a lo diverso, al “otro”?, ¿desde su derecho?

¿Cómo es concebido el objeto de conocimiento? ¿Se trata de algo acabado, único, universal, dado y estático que solo puede ser explicado, observado, medido y comprobado? ¿O es entendido como un objeto de conocimiento que está en construcción y del que compartimos el producto de lo que hemos llegado a construir, de lo que hemos comprendido, entendiendo que es un conocimiento discutible, interpretable? ¿Se espera que las nuevas generaciones lo tomen, se lo apropien y lo transformen con su propia producción, desde su nueva realidad?

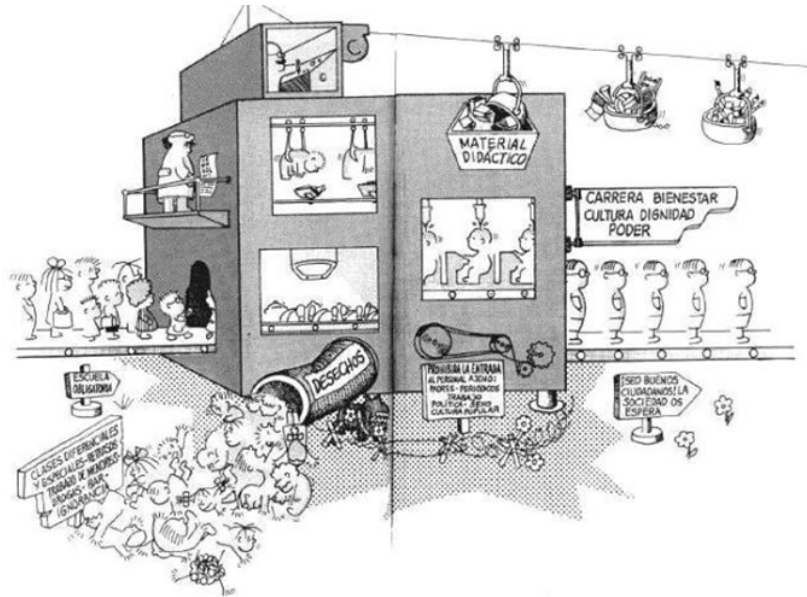
Phillipe Meirieu, pedagogo francés, dice:

Su tarea [la tarea de la educación] es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han construido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. Ésa es la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que se ha introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que se ha introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Que, por último, según la hermosa fórmula que propuso Pestalozzi en 1797 (Pestalozzi, 1994) ..., pueda “ser obra de sí mismo” (Meirieu, 1998, p.70).

Ésta es una postura posible, la postura de Meirieu, que nosotros compartimos en muchos aspectos, pero justamente constituye un campo de discusión. O sea, las respuestas, los posicionamientos respecto de todos esos interrogantes que venimos planteando son múltiples. Y en base a ellas se construyen los modelos pedagógicos, como construcciones teóricas, desde el campo de la investigación. Lo definitorio en un modelo pedagógico es el sentido de la educación, aquello a lo que hicimos referencia desde el inicio: su politicidad, la direccionalidad de la educación, y desde allí son ordenadas las definiciones respecto de las dimensiones anteriormente planteadas: el concepto de realidad, de verdad, el objeto de conocimiento, los lugares de docentes y estudiantes, desde dónde se establece la relación pedagógica, cómo se entiende que se construye el conocimiento, qué contenidos son priorizados en la enseñanza, con qué metodología se enseña, qué y cómo se evalúa. Todos estos aspectos se ordenan detrás del sentido, o sea, el sentido es el que marca la dirección y desde él se toman las decisiones respecto de todas esas cuestiones que, junto a otras, conforman el hecho educativo y en base a las cuales se definen los diferentes modelos pedagógicos.

Ahora sí, abordaremos las características del **modelo pedagógico tradicional**, el modelo que se conformó en función del proyecto educativo propio del inicio del sistema educativo, con

la escuela generada como institución funcional al proceso moderno, de acuerdo a lo mencionado anteriormente, como dispositivo disciplinador.



Tonucci, F. (2008). *La Maquinaria escolar*. p.10

El psicopedagogo y dibujante italiano, Francesco Tonucci, presenta en esta viñeta el dispositivo disciplinador. En el caso de Argentina –con su población tan heterogénea conformada por indígenas, inmigrantes–, este proceso estuvo a cargo de un sector reducido, de una élite que era la encargada de provocar la homogeneización en torno al modelo nacional de argentinidad de ese entonces. Por ello la escuela se tornó una escuela normalizadora, que educaba en base a la uniformidad, en la que los valores destacados eran la obediencia, la autoridad, la jerarquía, el orden, y en la que no hay lugar para quienes no se encuadren en dicha norma, siendo excluidos y desechados.

Estando claro el sentido –que es como dijimos el que rige y ordena a todos los demás aspectos– vamos a ver qué pasa con los contenidos en este modelo, cuáles son los saberes de la cultura que están priorizados.

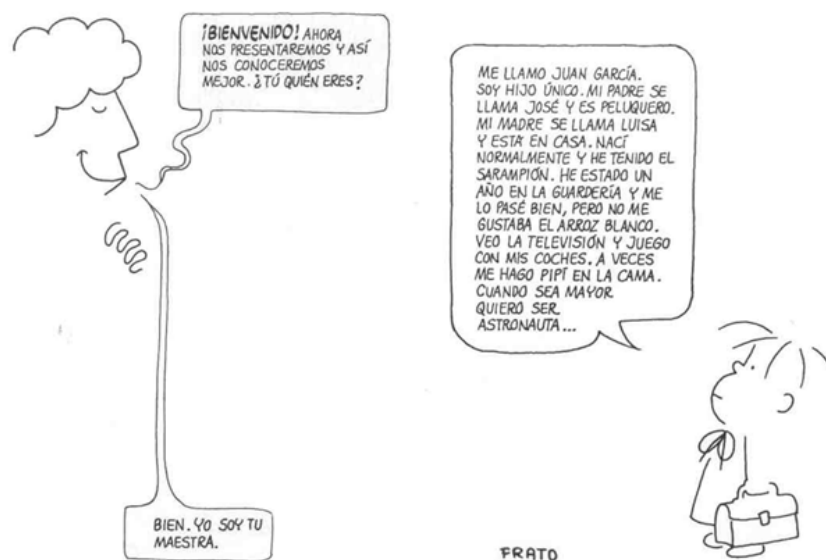


Quino (1992). *Mafalda 2*. P. 96

Quino cuestiona los saberes enseñados en la escuela tradicional, descontextualizados y disociados de la realidad. Este modelo prioriza la enseñanza de contenidos desde una lógica exclusivamente disciplinar, los que son presentados como verdades universales, absolutas, como objetos de conocimiento acabados, indiscutibles, válidos para todo el mundo, y solo pasibles de ser observados, descriptos, explicados, medidos, comprobados y reproducidos. En este sentido, se caracteriza por tender al enciclopedismo y la acumulación de saberes conceptuales, teóricos, de acumulación de datos, sin resultar necesariamente significativo (Porlán, 1993).

En el caso de la educación artística, particularmente en las artes visuales, la enseñanza está centrada en las producciones artísticas, legitimadas como tales en base a procesos de otras geografías y otras historias a las que ya nos hemos referido cuando desarrollamos la concepción de educación de las bellas artes. Los contenidos ponen el foco en la enseñanza de la norma, el canon de belleza. De esta manera, y en base a ello, se busca el virtuosismo técnico y la agudeza perceptiva. Asimismo, se valora el conocimiento de las biografías de artistas, de sus obras, la posibilidad de identificarlas/os en base a sus rasgos estilísticos, de tal manera que se concibe que quien maneja este cúmulo de información es considerado “culto”. El “mejor alumno” será también quien pueda realizar descripciones formales de las mismas o quien las reproduzca a través de una copia fiel, demostrando el virtuosismo técnico correspondiente.

Por otro lado, este modelo considera que el/la docente es quien posee todo el saber, lo que le otorga un lugar de superioridad, de dominación, con el consiguiente correlato del alumno, como un receptor pasivo y un repetidor mecánico, quedándole reservada una situación de sumisión, que requiere de obediencia a la autoridad absoluta del/ de la docente.



Tonucci, F. (1979). *La escuela como investigación*. Recuperado de: <http://www.utopiayeducacion.com/2007/05/las-reflexiones-de-frato-por-francesco.html>

Estamos ante un modelo de educación conservador, que tiende a reproducir el sistema o imponerlo.

Respecto de la metodología de enseñanza, se priorizan las clases expositivas, la explicación verbal de los contenidos, demostrando el saber docente, y reservando para las y los estudiantes las tareas de escuchar, tomar apuntes, memorizar, para después poder reproducir.

En este modelo también se da la separación entre las clases teóricas y las clases prácticas. Las primeras se refieren a materias “para pensar”, las que se consideran principales, a diferencia de aquellas que son “manuales”.

Paulo Freire (1970, p.72) le llama educación bancaria a esta perspectiva, por vincularla con un depósito en el banco, de modo que el/la docente –poseedor/a del saber– deposita en el alumno –receptor pasivo y reproductor de esos saberes– a través de una clase expositiva.

La memoria constituye el recurso priorizado por la posibilidad que da de repetir, y en las artes visuales, la copia de aquello que se considera como arte legitimado. Dicha copia, como vimos en la concepción de las bellas artes, implica para su enseñanza una secuencia desde la lógica disciplinar, que empieza por ser una copia de un dibujo; después, en un nivel de dificultad mayor, una copia de una escultura y, en el último nivel, una copia del modelo vivo. La copia, en este modelo, busca lograr el virtuosismo para la fiel reproducción de lo que está concebido como arte.

En este modelo también es muy fuerte el trabajo con los/as talentosos/as, con aquel o aquella que tiene un don especial, que es quien triunfa en esta cultura meritocrática, dado que tiene “el don” y cuenta con facilidades naturales para poder reproducir lo enseñado o lo que se propone como modelo.



Quino (1999). *Todo Mafalda*. Recuperado de: <https://pin.it/48sn6WG>

En la viñeta, Quino pone de manifiesto la tensión entre un saber significativo, con sentido en la realidad –el aportado por Libertad–, frente al saber valorado por la docente, quien reclama, a través de sus intervenciones, obtener “la respuesta correcta” en función de lo explicado precedentemente por la misma.

También nos da pie a hacer referencia a los criterios de evaluación, donde prevalece el de la reproducción, y en la que el/la mejor alumno/a va a ser quien mejor repita el saber impartido por el o la docente. Se toman pruebas en las que se pueda constatar la fidelidad de la reproducción y en la instancia de producción las obras deben reflejar los parámetros determinados por los cánones de belleza y los modos de representar de los artistas encumbrados.

Por otro lado, aquel/la estudiante que no logra repetir/copiar correctamente es considerado como desechable, y su fracaso es responsabilidad exclusiva del/de la estudiante.

La valoración del grado de aprendizaje se expresa en una calificación. Y en caso de no aprobar, las siguientes instancias de evaluación tienen las mismas características que las iniciales y no existe una modificación en la enseñanza de aquellos contenidos que no fueron aprendidos.

Referencias

- Agirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Octaedro/EUB
- Belgrano, M. (1954). *Escritos económicos*. Raigal.
- Díaz, S. y Giudici, A. (2008). Arte político: el eterno renacer de sus orígenes. *Arte Político y Social del S. XX. Resistencia y Rebeldía*. Publicación de la Muestra Resistencia y Rebeldía, organizada por el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, con obras de la colección de Claudio Rabendo y del Museo del Dibujo, p. 1.
- Escobar, T. (2014). *El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre arte popular*. Ariel.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores S.A.
- Porlán, R. (1993). *Cambiar la escuela. Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza- aprendizaje basado en la investigación* (pp.143-150). Diada.
- Rey, J. M. (1938). Universidad Nacional de La Plata. Historia de la Escuela de Dibujo anexa a la Escuela Superior de Bellas Artes (1905-1938) [Documento mimeografiado]. La Plata: Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes UNLP.
- Tarcus, H. (2008). Un siglo de gráfica política de izquierdas. *Arte Político y Social del s XX. Resistencia y Rebeldía*, Publicación de la Muestra Resistencia y Rebeldía, organizada por el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, con obras de la colección de Claudio Rabendo y del Museo del Dibujo, p.2.
- Trostiné, R. (1950). *La enseñanza del dibujo en Buenos Aires, desde sus orígenes hasta 1850*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes. (1976). *Facultad de Bellas Artes en su 70° aniversario*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

CAPÍTULO 5

La libre expresión y el modelo pedagógico escolanovista

Agustina Quiroga y Graciela Parma

En este capítulo proponemos un recorrido por otros momentos socio-históricos y presentamos un nuevo modelo pedagógico, y concepción de educación artística, que invitan al debate y a la reflexión.

Los postulados del escolanovismo

Como hemos visto, en la formación de los sistemas educativos modernos, se construyó una escuela a partir de diversas piezas que nos explica Pablo Pineau (1996). El modelo pedagógico tradicional, enciclopedista, higienista, desde ese entonces fue hegemónico. Sin embargo, retomando aquella noción de luchas en el campo educativo de Bourdieu, veremos que, a inicios del siglo XX, y con mayor fuerza en los años 20 y 30, emergió un movimiento que cuestionó aquella perspectiva que colocaba en el centro a las y los docentes, que entendía a las y los estudiantes como “tabulas rasas”, y al aula como espacio de control y disciplina.

Ese movimiento pedagógico se conoce como escolanovismo, denominado también como “Escuela Nueva”, “Escuela Activa” o “Nueva Educación”, y estuvo constituido por propuestas, métodos y articulaciones surgidos en el marco de un escenario pedagógico internacional (Europa – Inglaterra, Alemania, Francia, Suiza– Estados Unidos y Latinoamérica). Sus postulados tuvieron un importante impacto en la producción de numerosas experiencias oponiéndose, en parte, a la escuela “normal positivista”. Muchas de las características institucionales, pedagógicas y organizativas que Pineau nombra en aquel capítulo acerca de la pedagogía tradicional, eran vistas por las y los escolanovistas como el impedimento para una verdadera educación.

Siguiendo a Marín Ibáñez (1976), podemos situar a la Escuela Nueva entre los años 1889 y 1939.

Con las inevitables reservas y objeciones que pueden plantearse a cualquier corte tajante, creemos que resulta útil esta primera acotación del tema. La razón de estos dos hitos tiene desigual valor. El primero, 1889, pocos lo discutirían. El doctor Cecil Reddie funda en esa fecha una “Escuela Nueva” que va a ser el modelo de otras muchas europeas (...). La fecha de 1939 tiene un carácter distinto y tal vez más discutible. El comienzo de la última conflagración universal hizo que todas las energías se dedicaran a la guerra. Al terminar en 1945 la educación tomó otros rumbos (Marín Ibáñez, 1976, p. 23).

Marín Ibáñez (1976) nos explica que Adolphe Ferriere, pedagogo y precursor del movimiento, por su parte, en su folleto sobre La Oficina Internacional de Educación y las Escuelas Nuevas (1915) nos habla de un centenar de Centros europeos que pueden designarse propiamente como Escuelas Nuevas, ya desde antes de la primera Guerra Mundial (1914-1918).

Al interior del movimiento existieron perspectivas y prácticas diferentes. Los referentes reconocidos son María Montessori, John Dewey, Ovidio Decroly y Adolphe Ferriere, a nivel internacional. En nuestro país, Olga y Leticia Cossetini, Luis Iglesias, José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano, Celia Ortiz de Montoya, Bernardina Dabat de López Elitchery y Florencia Fossati.

Observaremos que la Escuela Nueva, como movimiento, nunca fue por fuera de la escuela como institución moderna; más bien propuso moldearla con propuestas acordes a sus principios y perspectivas. En Argentina, se desarrollaron experiencias en algunas escuelas muy puntuales, propuestas en torno a contenidos o problemáticas vinculadas con la cotidianidad de la escuela. Sin embargo, estas, no tuvieron la suficiente fuerza para realizar modificaciones en la estructura del sistema escolar o en su democratización cuantitativa.

Los siete principios de la **Liga Internacional de la Educación Nueva**, que fueron el común denominador de quienes adscribieron a ella:

1° El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y para realizar en su vida la supremacía del espíritu. Aquella debe, pues, cualquiera que sea el punto de vista en que se coloca el educador, aspirar a conservar y aumentar en el niño la energía espiritual.

2° Debe respetar la Individualidad del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él.

3° Los estudios, y de una manera general el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los intereses innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las actividades variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.

4° Cada edad tiene su carácter propio. Es necesario, pues, que la disciplina personal y la disciplina colectiva se organicen por los mismos niños con la colaboración de los maestros; aquéllas deben tender a reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales.

5° La competencia o concurrencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.

6° La coeducación reclamada por la Liga –coeducación que significa a la vez instrucción y coeducación en común– excluye el trato idéntico impuesto a los dos sexos; pero implica una colaboración que permite a cada sexo ejercer libremente sobre el otro una influencia saludable.

7° La Educación Nueva prepara en el niño no solo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la Humanidad en su conjunto, sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre (Marín Ibáñez, 1976, p. 28).

Los 30 principios de la “Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas”,⁴ la caracterizan como un laboratorio de pedagogía práctica que se basa en los datos de la psicología del niño⁵ y en las necesidades de su cuerpo y de su espíritu. A continuación, señalaremos algunos aspectos que se destacan entre aquellos principios.

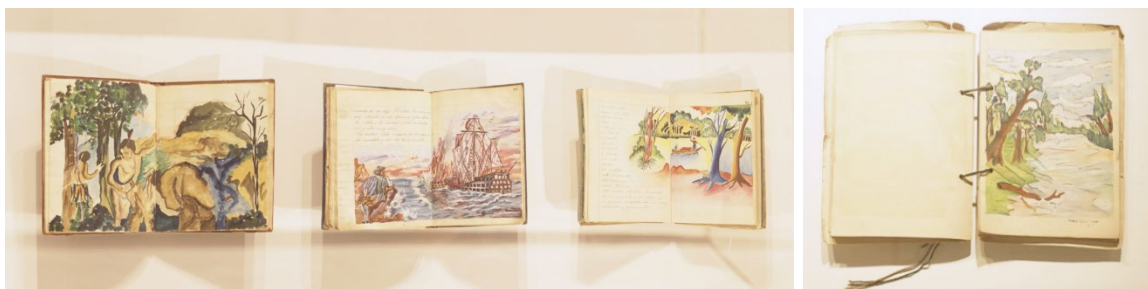
La escuela es presentada como un internado, especialmente situada en el campo, donde se utiliza la coeducación de los sexos. Organiza trabajos manuales, prestando importancia a la carpintería, el cultivo del campo, la crianza de animales. También se hace referencia a la gimnasia natural, viajes a pie o en bicicleta.

Respecto de la vida intelectual:

La escuela nueva entiende por cultura general el cultivo del juicio y de la razón. Método científico: observación, hipótesis, verificación, ley. Nada de instrucción enciclopédica basada en conocimientos memorizados, sino capacidad de extraer del medio ambiente y de los libros los elementos para desarrollar desde dentro y desde fuera todas las facultades innatas (Marín Ibáñez, 1976, p. 31).

Se debe señalar que, frente a la disciplina del modelo tradicional, en la Escuela Nueva se promueve una república escolar, donde la asamblea general toma todas las decisiones importantes. Respecto a la participación estudiantil, se reparten entre alumnos cargos sociales, promoviendo a su vez la colaboración y el aprendizaje de la solidaridad.

En cuanto a la educación estética, Marín Ibáñez (1976) nos cuenta que el canto y el dibujo han estado, al menos en teoría, siempre presentes en la escuela, pero la preocupación estética pasó de ser una actividad complementaria más a un objetivo claramente definido, con una intensa programación en las actividades cotidianas.



Cuadernos de campo de la Escuela Serena. Extraídos del catálogo de la exposición "Escuela Serena. Archivo oral de Arte latinoamericano" con curaduría de Fernanda Pinta y Federico Baeza. Centro de Arte de la UNLP.

⁴Pueden verlos completos en Marín Ibáñez (1976).

⁵No se hablaba en lenguaje inclusivo en aquel entonces.

La Escuela Nueva y la infancia

Esta corriente trabajó como propuesta alternativa a la educación tradicional. Desde una influencia laica, buscó devolver una mirada democrática sobre las alumnas y los alumnos y transformar los vínculos pedagógicos tradicionales. Propuso un discurso basado sobre una nueva mirada de la niñez, donde la opresión de la naturaleza del niño o la niña era considerada un “crimen pedagógico”. Se propuso limitar entonces la intervención del adulto.

Para señalar aspectos de esta perspectiva, tomaremos algunas de las explicaciones que realiza María Montessori en su Conferencia,⁶ realizada en 1926 en Argentina.

Ella nos cuenta que existen dos obstáculos en el desarrollo de los niños y las niñas. Uno de ellos es el adulto, pues al no comprender las manifestaciones infantiles y casi ignorando sus necesidades, lo oprime para inducirlo a hacer lo que él quiere.

Afirma y propone:

He aquí un principio nuevo en la educación. El maestro que se aparta a la espera de que el niño se manifieste y que lo observa con respeto. Se ve entonces que el niño se vuelve activo y que tiende a desarrollarse por medio de actividades (...). El maestro ya no se siente el creador, sino que dispone su ánimo para acoger y admirar las sublimes manifestaciones de la creación, y se prepara para cooperar con las mismas. La naturaleza no lo hace todo, sino que requiere siempre la cooperación de los seres (Montessori, 1926, p. 47).

Otro obstáculo es el ambiente, ya que la escuela, según la pedagoga, es un ambiente social creado para los/las niños/as. Sin embargo “es fácil reconocer en ella los signos de que la persona para la que fue destinada, no le ha dado su propia contribución. La escuela es un ambiente artificial construido arbitrariamente por el adulto, que ignora las necesidades de los pequeñuelos, y al que solo preocupan sus propias finalidades” (Montessori, 1926, p. 48). ¿Qué nos propone Montessori? Un ambiente de desarrollo en el que los niños y las niñas encuentren los objetos necesarios para el ejercicio de las actividades que ellos/as eligen. Cada niño/a realiza la ocupación que más le agrada. “La actividad más importante del niño es ésta: “libre elección”, dictada por los profundos instintos ocultos en su alma”.

Algunas preguntas para reflexionar:

¿Cuál será el rol docente en esta propuesta?

¿Cuáles serían los contenidos de enseñanza?

⁶ En 1926, María Montessori, visita Argentina, invitada por el Instituto de Cultura Itálica, y dicta conferencias en la Universidad de La Plata. La misma se encuentra disponible en Montessori (1926).

La Reforma Rezzano

José Rezzano fue representante de la organización oficial⁷ del movimiento de la Escuela Activa europea en Argentina, y promovió políticas innovadoras contrarias a la pedagogía tradicional. Tanto él como Clotilde Guillén, fueron funcionarios del Consejo Nacional de Educación que buscaron institucionalizar algunas propuestas. La reforma Rezzano enfrentó al positivismo normalista. Comenzó en 1920 y finalizó en 1936. Se denominó “Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1”. Fue la alternativa sistemática más extendida en la época. Lamentablemente cuando finalizó la gestión, el Consejo Nacional de Educación dismanteló las medidas de dicha reforma.

¿En qué consistió la Reforma? ¿Cuál era su espíritu?

La escuela era pensada como un taller y un laboratorio, un lugar donde la vida se ensayaba y donde la libertad era lo más completa posible. La reforma tenía dos puntos de apoyo:

1- Las necesidades actuales del/de la niño/a. Se daba prioridad a las necesidades biológicas y psicológicas de los/as niños/as.

2- Tomaban la ley 1420 que, si bien no la discutía, le otorgaba nuevos sentidos. Se proponían novedades. La clase era considerada un grupo social, donde debía reinar el amor. El lenguaje práctico y lúdico ocupaba un lugar importante. La educación cívica era vista desde la práctica. Un dato que destaca Puiggrós (2002) es que no se abandonaron los rituales, dado que éstos daban identidad a la escuela pública. “La reforma enfrentó al positivismo normalista aunque sin salir de los límites tolerables por la burocracia ministerial” (Puiggrós, 2002, p. 113).

Cabe señalar que la Escuela Nueva tuvo llegada a la educación primaria, pero no así en el nivel secundario. Rezzano en 1924 fue nombrado asesor de la Inspección de Enseñanza Secundaria, pero no logró introducir reformas a la misma, dado que se trata de un nivel que cuenta con una fuerte tradición asentada en la prevalencia del Bachillerato enciclopédico y humanista (Southwell, 2011).



Catálogo de la exposición "Escuela Serena. Archivo oral de Arte latinoamericano" con curaduría de Fernanda Pinta y Federico Baeza. Centro de Arte UNLP

⁷Delegado de la Liga Internacional de la Escuela Nueva.

Sugerencia de documentales sobre experiencias conocidas en Argentina:

[@kheiron54]. (1991). *La escuela de la señorita Olga*, Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=YJRzTcNWITY>

[@infcomunicacion]. (2009). *Luis F. Iglesias, el camino de un maestro*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Wriq8INWnrk>

John Dewey: hacia una teoría de la experiencia

John Dewey (pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense, 1859-1952) es uno de los conocidos representantes teóricos de la escuela progresista. En su texto “Experiencia y educación” (1967), **realiza una serie de críticas a las experiencias educativas desarrolladas e implementadas en el marco del paradigma de la Escuela Nueva**. Dewey nos alerta: “todos los principios en sí mismos son abstractos, se hacen concretos solo en las consecuencias que resultan de su aplicación. Entonces, resulta interesante visualizar las experiencias concretas y analizarlas” (Dewey, 1967, p.67)

La respuesta al modelo tradicional llevó a una postura opuesta que olvidó –o no pudo– rescatar aquellos aspectos que eran válidos en aquel primer modelo. Se partió de una autoridad concentrada en el adulto, y se pasó a desdibujarlo.

Lo perturbador de la educación tradicional no era que acentuara las condiciones externas que intervienen en el control de las experiencias, sino el que prestara tan poca atención a los factores internos [subjetivos] que también deciden el género de experiencia que se tiene. Aquellas violaban el principio de interacción desde un lado. Pero esta violación no es una razón para que la nueva educación violara el principio desde el otro lado... (Dewey, 1967, p.49).

Dewey señala que la nueva educación y escuelas progresistas nacen como producto del descontento respecto de la educación tradicional.

A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente (Dewey, 1967, p.67).

El autor, ya observando la aplicación del método, explica: “Cuando se rechaza la autoridad externa, no se sigue que deba rechazarse toda autoridad, sino que es necesario buscar una fuente de autoridad más eficaz”. (Dewey, 1967, p.17). En otras palabras, no se trata de negar

cualquier autoridad en el proceso de enseñanza, o de librar a los niños/as a la experimentación sin planificación alguna, sino que es necesario problematizar y construir una nueva forma.

Dewey habla de la **necesidad de una teoría de la experiencia**. Realiza en ese sentido un señalamiento: “La creencia de que toda la auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas”. (Dewey, 1967, p.71). Resulta central que las experiencias puedan estar conectadas unas a otras, es decir, encadenadas. La mayor madurez de experiencia que tiene el adulto como educador, lo pone en una situación que lo vuelve capaz de evaluar cada experiencia del o de la joven de un modo que no podría hacerlo este/a último/a. Es, pues, misión del/de la educador/a ver en qué dirección marcha la experiencia. Asimismo, es responsabilidad de los y las educadores/as saber qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento. Si el aula tradicional –pupitres y pizarrones– no lo garantizaba, es tarea del/de la pedagogo/a conocer y seleccionar aquellos ambientes y experiencias que posibilitarán aprendizaje. A su vez sostenía que las experiencias básicas de la educación deberían proceder de la vida misma, organizando las actividades de la escuela en base a la toma de contacto con materiales y procesos familiares de la cotidianidad, más que en torno a asignaturas aisladas.

Respecto de la enseñanza del arte, Gabriela Augustowsky sostiene que Dewey proponía una “experiencia estética”, en la que relacionaba el arte con lo cotidiano, como actividad experiencial, tanto en su producción como en su recepción, desplazando el eje desde las obras hacia los sujetos que tienen la experiencia (Augustowsky, 2012, p.14).

“El producto del arte –templo, pintura, estatua, poema– no es la obra de arte, sino que ésta se realiza cuando el ser humano coopera con el producto de modo que su resultado sea una experiencia gozada a causa de sus propiedades liberadoras, ordenadoras” (Dewey, 1934, p.241).

Concepción de educación artística: Libre expresión

Ya hemos comentado que hay diversas variables que inciden en la conformación de las concepciones de educación artística, entre ellas los postulados provenientes de la pedagogía. En esta línea, señalamos que el movimiento de la Escuela Nueva resultó un contexto propicio desde la pedagogía, para el desarrollo de un nuevo posicionamiento en el ámbito de la educación artística, que confrontara con la concepción vigente hasta el momento.

Ése, si bien muy determinante, no fue el único factor influyente en la configuración de esta concepción. A continuación, señalamos brevemente otros más:

- El romanticismo en el arte había enarbolado la bandera de la libertad, la subjetividad y el sentimiento del artista. Por otro lado, las vanguardias artísticas de fines del siglo XIX y principios del XX en Europa habían quebrado el carácter hasta el momento absoluto de las formas de representar propias del arte moderno.

-El desencanto ante la expectativa de progreso esperado por el desarrollo tecnológico y el hastío de la violencia propia de tiempos de guerra situaban al arte como una vía de armonización de la sociedad y equilibrio del ser humano.

-El aporte del psicoanálisis con relación al inconsciente como fuente de motivación y la liberación de inhibiciones y represiones sociales, incidió en que el arte se constituyera como un canal para la sublimación.

-Desde la psicología evolutiva, se prestó atención al dibujo infantil como expresión del desarrollo, a la vez que favorecedor del mismo.

-A fines del siglo XIX, Franz Cižek (pintor austríaco 1865-1946) comenzó a dar clases de arte a niños, lo que constituyó el comienzo de una práctica que se fue extendiendo a Inglaterra, India, EE. UU., Canadá y otros países de Europa. Los niños y las niñas eran considerados/as artistas, pero muy vulnerables respecto de intervenciones adultas.

-El arte infantil comenzó a ser reconocido al ser vinculado por similitud al arte primitivo –cuyo valor había comenzado a ser considerado a partir de las vanguardias.

-A principios del siglo XX se realizaron una serie de exposiciones de arte infantil en Europa.

Todos estos factores incidieron en la configuración de una alternativa a la concepción de educación artística tradicional que dio un giro muy fuerte, cambiando el eje del sentido, desde una enseñanza basada en la racionalidad a una basada en la emoción. La misma se desarrolló entre la década del '30 y del '60, aunque su influencia continúa en algunos ámbitos hasta nuestros días.

Cabe aclarar que, a diferencia de la escuela nueva, que como se dijo anteriormente no tuvo un impacto masivo, esta concepción instaló en la sociedad el tema de la vinculación de la enseñanza del arte con el mundo de la sensibilidad y la expresión –con la consiguiente devaluación en una sociedad capitalista– y tuvo impacto fundamentalmente en los niveles inferiores de jardín de infantes y primaria, además de ámbitos de talleres privados en la década del '60 en adelante.

El niño/a –como en la escuela nueva– pasó a ser el centro de la escena educativa, y fue concebido/a como **artista nato/a**, entendiendo que nace con potencialidades particulares, capacidades creadoras innatas, que tienden a desarrollarse **libremente, de forma natural**.

El énfasis estaba puesto en el desarrollo de la expresividad, la espontaneidad, la libertad individual, la subjetividad y el factor emocional.

Por ello, se consideraba contraproducente la intervención adulta, debido a que entendían que la misma obstaculizaba este desarrollo natural. Tampoco era bien vista la influencia adulta que llegaba a través de reproducciones de obras de artistas, cuestionando incluso la pertinencia de utilizar ilustraciones en los libros infantiles.

Como estoy convencido de la auténtica visión creadora del niño, desapruébo los libros ilustrados para niños... Esta situación no puede sino confundir al niño. Si las palabras de un libro pretenden evocar imágenes, ¿por qué acompañarlas de representación pictórica?... los niños modernos son cada vez menos imaginativos... Ahora están abrumados por libros con ilustraciones, las excursiones a galerías de arte y museos y cosas similares. Puede llevarse el arte a la

vida de nuestros niños no mandándoles a los museos sino acercándolos más a la naturaleza y la vida. La observación de imágenes, en caso de enseñarles algo, les enseña el arte de la imitación (Mangravite, 1926, p.124).

Veamos, a modo de ejemplo, los Lineamientos Curriculares de educación primaria en la provincia de Buenos Aires del año 1986. Los mismos se estructuraban en torno a cinco ejes: el eje ético, el eje social, el eje dinámico, el eje estético y el eje intelectual, el cual incluía las áreas de Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

En la presentación del eje estético, enunciaban:

El eje estético se ha formulado con la intención de facilitar, mediante el enriquecimiento de la sensibilidad del alumno el desarrollo de la capacidad creadora.

El mundo circundante participa del quehacer estético del alumno, pues éste reacciona sensiblemente ante todo cuanto ve, toca, oye, siente, pero corresponde a la escuela propiciar positivas experiencias sistemáticas que estimulen en el niño la exploración de su ambiente a través de los sentidos. La vivencia de experiencias sensoriales cada vez más refinadas debe ser un proceso continuo, en cuyo desarrollo la escuela desempeñará el papel principal. Será, entonces, el maestro el encargado de crear un ambiente donde sea posible la expresión de ideas y sentimientos, la valoración de los afectos individuales para lograr una real comunicación plasmada a través de los distintos lenguajes expresivos. Tendrá también presente que, desde el punto de vista formativo, reviste mayor importancia el proceso creador que el producto final.

El alumno debe sentir que hacer en libertad es su propio ser, expresándose (Provincia de Buenos Aires, 1986, p.32).

Los representantes de esta concepción que más incidencia tuvieron en Argentina fueron Herbert Read (Filósofo y crítico de literatura y arte inglés (1893-1968) y Viktor Lowenfeld (Profesor Austríaco, 1903-1960). Si bien ambos se encuadran en esta perspectiva, cada uno de ellos hizo mayor hincapié en diferentes aspectos. Es importante señalar que sus escritos formaron parte de la bibliografía “de moda” de los docentes de arte de nuestro país durante muchas décadas.

Herbert Read se interesó por la educación artística en la infancia, movilizado por la expresividad y emotividad de las obras de arte infantil que observó al estar encargado de su recopilación para una exposición británica durante la guerra. Read veía en los dibujos infantiles una simbología arquetípica de la psicología de Jung. Símbolos que existían en un inconsciente colectivo, compartido por todos los seres humanos, el cual estaba en la base de la armonía y la paz social. Sostenía que tales símbolos aparecían en los dibujos cuando se estimulaba la manifestación del inconsciente a través de actividades imaginativas, fantasía espontánea y expresión creativa. La civilización moderna, según sostenía, había distorsionado esta integración. La educación artística era lo único que podía garantizar la armonía individual y la paz social. Atribuía las amenazas

derivadas de la guerra a “epidemias psicológicas”. Decía: “el secreto de todas nuestras enfermedades colectivas debe buscarse en la supresión de la capacidad del individuo para la creación espontánea”. (Read, 1943, p.202).

En esta línea, en 1943, en medio de una Alemania bombardeada por la Segunda Guerra Mundial, publicó su renombrado libro *Educación por el Arte* (a través del Arte), en el que el arte era entendido como vía de desarrollo del ser humano, en sus valores y aspectos más espirituales. La educación general debía basarse en el arte por su capacidad de armonizar lo bello y lo bueno para la paz. Apuntaba a un cambio individual, no estructural, entendiendo que el arte proporcionaba experiencias positivas.

Asimismo, trabajó para generar un movimiento pacifista a través del arte, tema que fue tratado en 1947 en la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en el intento de alcanzar un entendimiento internacional. En 1951, en ese ámbito, se fundó la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte.

V. Lowenfeld, formado en arte y psicología, desarrolló los usos terapéuticos de la actividad creativa en el arte. De origen judío, con la guerra huyó con su familia a Inglaterra y luego a EEUU, país en el que vinculó el racismo hacia los negros con su experiencia personal. En 1947, publicó el libro *Desarrollo de la capacidad creadora*, el cual se convirtió en uno de los libros de educación artística más influyentes de las décadas subsiguientes. De base psicoanalítica, presentaba etapas evolutivas en el desarrollo del dibujo infantil. En sus postulados refería al arte infantil no como un fin en sí mismo, en el que el resultado estético fuera importante, sino como expresión libre, propia de una capacidad instintiva, necesaria para el desarrollo de la autoestima, el crecimiento saludable y el desarrollo del niño. Coartar esta libertad a través de la intervención adulta, provocaba -desde su perspectiva- trastornos emocionales o mentales. Por otro lado, se buscaba que el niño aplicara su experiencia creativa y sensible adquirida con el arte a todas las circunstancias de la vida.

El desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería, pues, convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo. [...]. Si los niños pudieran desenvolverse sin interferencia del mundo exterior, no sería necesario proporcionarles estímulo alguno para su trabajo creador. Todo niño emplearía sus impulsos creadores, profundamente arraigados, sin inhibición, seguro de sus propios medios de expresión. [...]. En la educación artística, el producto final está subordinado al proceso creador. Lo importante es el proceso del niño, sus pensamientos, sus sentimientos, sus percepciones, en resumen, sus reacciones frente al medio (Lowenfeld, 1972, pp.6,7 y 9).

Modelo pedagógico espontaneísta o de la libre expresión

De lo dicho anteriormente, tanto en relación con la escuela nueva como con la concepción artística desarrollada, se desprenden con bastante facilidad las características del modelo pedagógico, constituido por las decisiones tomadas para favorecer el **sentido de la educación** definido en las mismas.

La actividad exploratoria del/la niño/a, la experimentación y el contacto con la naturaleza y la diversidad de materiales son consideradas centrales en función del desarrollo de sus potencialidades. Las propuestas se desarrollan en un ambiente lúdico y de cooperación grupal. Se promueve la búsqueda de consensos. La improvisación y el dejar hacer son principios que subyacen a la actividad docente.

El rol docente se reduce a generar las condiciones amables y necesarias para favorecer la expresión, la participación y la liberación, dado que se considera que toda intervención pedagógica atenta contra la capacidad creadora. Esta perspectiva, además, entiende que el arte no es enseñable. A lo sumo, al docente le corresponde coordinar actividades surgidas de los/as alumnos/as

Respecto de los contenidos, hay una ausencia de programación, dado que las actividades se definen en torno al interés de los alumnos. En lugar de objetivos y contenidos explícitos y muy detallados, se propone el diseño de actividades muy abiertas, en las que se prioriza movilizar la experiencia y la vivencia de los sujetos.

Elegimos algunos objetivos generales y específicos del Eje Estético del diseño curricular anteriormente referido, para ejemplificar:

Crear libremente utilizando distintos lenguajes expresivos. Elegir actividades creativas para disfrute del tiempo libre. Participar de las manifestaciones artísticas con sensibilidad estética. Vivenciar las manifestaciones naturales y culturales con sensibilidad estética. Vivenciar la belleza en sus manifestaciones naturales y culturales. (Provincia de Buenos Aires, 1986, p.35).

Y entre los objetivos específicos encontramos algunos tales como: “Explorar las cualidades sensibles de los objetos y materiales.” “Explorar las posibilidades plásticas de diferentes elementos y materiales”. “Manifestar emociones frente a expresiones artísticas”. “Expresar sus sensaciones ante las manifestaciones de la naturaleza y la cultura”. (Provincia de Buenos Aires, 1986, p.38).

Se puede decir que hay un cambio de valores con relación al modelo tradicional, en el que se pasa del esfuerzo al interés; del orden y la disciplina a la espontaneidad; del directivismo a la libertad.

En este marco, respecto de la evaluación, se destacan las autoevaluaciones vivenciales del tipo “¿cómo se sintieron?”, poniendo el énfasis en el proceso y no en el producto. Aquí no importa la producción realizada dado que, desde este modelo, el arte no admite juicios de valor, en tanto se trata de la expresión de la sensibilidad. Y, por otro lado, se considera al niño y a la niña como artista nata/o. ¿Cómo podrían evaluarse objetivos del tipo de los detallados? ¿Cómo evaluar si se vivenciaron las manifestaciones naturales y culturales con sensibilidad estética?

Si bien, esta perspectiva educativa y de educación artística en particular puso en tensión los principios sostenidos por la escuela tradicional y favoreció el cuestionamiento a aquel paradigma que durante tantos años reinó en la escuela y se naturalizó, se hace necesario advertir que detrás

de esa pseudo libertad se esconde una propuesta educativa que tiende a reproducir el estado de situación y sostener las desigualdades.

En ese sentido, tomaremos algunas reflexiones de Philippe Meirieu (2016), que mira críticamente este modelo de libre expresión. El autor formula algunas preguntas dirigidas a cuestionar al mismo: ¿Qué es lo que le gusta al niño de la naturaleza y qué condiciones deben darse para que aprenda de ella? [...] ¿Se pueden oponer tan fácilmente las manos y el cerebro? ¿No hay acaso un ir y venir permanente entre ambos? El silencio y la memoria, ¿siempre son verdaderamente inútiles? Un alumno, ¿puede investigar la ciencia sin que se lo guíe en su investigación? Un niño, ¿no puede a veces comprender el mundo gracias a modelos científicos presentados por el adulto de manera magistral y que le permitan, sin embargo, acceder a la alegría de comprender? (Meirieu, 2016 p.15)

Meirieu (2016, p. 18) agrega que la “naturaleza creadora” del niño no es la misma, ni uniforme en la diversidad del campo social. Y que aquello que suele tomarse como una regresión de la capacidad imaginativa, en muchas oportunidades responde al descubrimiento del principio de realidad, que puede restringir lo posible pero abre una comprensión y dominio del mundo.

Asimismo, señala que “la utilización constante de la metáfora hortícola, que presenta al niño como un grano que tiene todo en potencia en su interior y florece de manera natural bajo nuestras miradas extasiadas, ignora las terribles desigualdades sociales derivadas, en particular, de la educación familiar”. (Meirieu, 2016, p.18). Y podemos agregar, desigualdades derivadas de un sistema que las genera y reproduce, de situaciones socioeconómicas y culturales del contexto en el que se desarrolla.

Por otro lado, es una falacia sostener que la creatividad se desarrolla libremente. La creatividad se forma; exige por parte del/de la docente buscar estrategias, materiales, propuestas de trabajo, respeto y actitud favorable hacia las y los estudiantes; y por parte de las y los estudiantes exige trabajo; reflexión; actitud crítica; producción; en el caso de las artes visuales, exige mirar mucho con atención y analíticamente; aceptación de la frustración y disposición a seguir intentándolo.

Referencias

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós SAICF.
Buenos Aires, (1986). *Lineamientos curriculares. Educación Básica. 1° a 7° grado de educación primaria*. Producciones editoriales G y M D
Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.
Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Paidós Ibérica.
Lowenfeld, V. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
Mangravite, P. (1926). The artist and the child. *Progressive Education*. 3(2), p.124
Marín Ibáñez, R. (1976). Los ideales de la escuela nueva. *Revista de educación*, 242, 23-42.
Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Paidós.

- Montessori, M. (1926). Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori. *Humanidades* (La Plata, 1921), 13, 35-50.
- Pineau, P. (1996). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Puiggrós, A. (2002). *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Read, H. (1996). *Educación por el arte*. Paidós.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (35-69). Homo Sapiens.

CAPÍTULO 6

La educación para las mayorías: política educativa durante el peronismo

Agustina Quiroga

En estas hojas abordaremos uno de los momentos de la historia argentina de significativa importancia para la educación y el sistema educativo: el peronismo.

Este período histórico comprende los gobiernos que abarcan el período que va de 1946 a 1955, y su perspectiva de justicia social en educación. Los gobiernos de Juan Domingo Perón han sido reconocidos por su gran política de **inclusión social** de aquellos sectores que antes se encontraban excluidos.

Para comenzar, haremos referencia al contexto mundial. Tras la crisis del capitalismo liberal de 1929, a nivel mundial se instauran los Estados Interventores. Frente a dicha crisis tan profunda y las pérdidas que ésta generó, se puso de manifiesto que las economías organizadas en torno al modelo liberal debían ser reguladas. Las ideas keynesianas de intervención del Estado en la economía y generación de empleo se divulgaban en la economía mundial, incluso en el Estados Unidos de Franklin Roosevelt.

Luego de la Segunda Guerra Mundial, los Estados de Bienestar avanzaron en la ampliación de derechos, de empleo, de seguridad social, de mayor participación de los trabajadores y las trabajadoras en la distribución del ingreso bajo un Estado activo en la regulación del mercado. Podemos afirmar que en la segunda mitad del siglo XX los derechos sociales se masificaron. Hobsbawm (1998) explica que de alguna manera fue necesario que el sistema capitalista incorporara demandas históricas de los sectores trabajadores porque la amenaza del comunismo como alternativa era real (tengamos en cuenta que desde 1917 en Rusia se consolida otro sistema).

En Argentina el Estado de Bienestar vino de la mano con el conocido proceso de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), si bien ese proceso inició durante los años treinta, fue implementado con profundidad durante el gobierno de Juan Domingo Perón. Si el yrigoyenismo significó un momento socio-histórico de ampliación de derechos políticos (acceso de las clases medias al campo de la política), el peronismo constituyó un momento de ampliación de derechos políticos y sociales respecto de los sectores populares. Esto dio lugar a que el Estado planifique e implemente medidas orientadas a generar igualdad de posiciones.

En educación, el Estado desarrolló medidas destinadas a la ampliación del acceso a este derecho. Para ello se generó normativa, se destinó presupuesto y se orientó la currícula en función del proyecto de industrialización nacional planteado. La perspectiva de justicia social en educación, reconoce el rol del Estado como agente que no solo crea y supervisa los servicios educativos, sino que garantiza la educación desde una perspectiva de **bien público**. Esta mirada está vinculada a un **proyecto de justicia social**, enfatizando el carácter social de la educación, que no se inscribe solamente en normativas o leyes, sino que requiere de **políticas activas que garanticen el acceso a ese derecho**.

La enseñanza media normal pasó de 48.794 alumnos en 1943 a 55.238 en 1948 y 97.306 en 1955, es decir que duplicó su población en este período. En 1943, era estatal el 61,87% de los establecimientos de enseñanza media normal y privado el 38,13%; en 1948 los porcentajes respectivos eran de 64,18% y 35,82%; en 1955, 69,35% y 30,65%. El sistema educativo privado había crecido al término del segundo gobierno peronista (Puiggrós, 2002, p. 141).

Los números que nos presenta Puiggrós son impactantes, muestran una matrícula que se duplica en pocos años. Podemos hablar de un amplio acceso a las escuelas, lo cual nos ayuda a pensar en el crecimiento del número de estudiantes, de edificios y de cargos docentes que esto significó.

La política educativa

Durante el peronismo, si bien la estructura académica original del sistema educativo no fue alterada, se propuso una reorientación de los estudios a través de **una articulación estrecha con el mundo del trabajo**. Se sumó un circuito de formación *en el trabajo*⁸ para obreros que se diferenciaría claramente de las ofertas técnicas existentes desde fines del siglo XIX.

Un aspecto muy importante e inédito lo constituye la **introducción del concepto de justicia social** a través de la **“compensación a quien no tuviera los medios”**.

Fragmentos de la Constitución Nacional de 1949:

Capítulo III- Derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la educación y la cultura.

Artículo 37 – Declárense los siguientes derechos especiales:

IV. De la educación y la cultura.

⁸Ya en 1944 se había creado la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), organismo encargado de regular la formación de los jóvenes vinculados con las fábricas –dependiente del Ministerio de Trabajo.

La educación y la instrucción corresponden a la familia y a los establecimientos particulares y oficiales que colaboren con ella, conforme a lo que establezcan las leyes. Para ese fin, el Estado creará escuelas de primera enseñanza, secundaria, técnico-profesionales, universidades y academias.

2. La enseñanza primaria elemental es obligatoria y será gratuita en las escuelas del Estado.

3. La orientación profesional de los jóvenes, concebida como un complemento de la acción de instruir y educar, es una función social que el Estado ampara y fomenta mediante instituciones que guíen a los jóvenes hacia las actividades para las que posean naturales aptitudes y capacidad, con el fin de que la adecuada elección profesional redunde en beneficio suyo y de la sociedad.

6. Los alumnos capaces y meritorios tienen el derecho de alcanzar los más altos grados de instrucción. El Estado asegura el ejercicio de este derecho mediante becas, asignaciones a la familia y otras providencias que se conferirán por concurso entre los alumnos de todas las escuelas.

7. Las riquezas artísticas e históricas, así como el paisaje natural cualquiera que sea su propietario, forman parte del patrimonio cultural de la Nación y estarán bajo la tutela del Estado, que puede decretar las expropiaciones necesarias para su defensa y prohibir la exportación o enajenación de los tesoros artísticos.

La enseñanza primaria fue reorganizada en tres ciclos: preescolar, de dos años de duración; un segundo ciclo de cinco años; y un tercero de dos años que incorporaría rudimentos de un oficio, arte u ocupación manual.



Imagen recuperada de: <https://librosperonistas.com/evita/paginas-4-5.html>

Respecto al **nivel secundario**, señalaremos que desde su origen la educación secundaria había sido pensada para la formación de élites y orientada a la clase media, con una fuerte tradición de currículum humanista. Si bien a lo largo de la historia, existieron intentos de modificar

este perfil y orientar la formación media hacia el sistema productivo para el desarrollo nacional, esas propuestas no pudieron permanecer en el tiempo. Es decir, como señala Myriam Southwel (2011), el currículum enciclopédico ha sido la forma hegemónica de la escuela media, una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la “alta cultura”. Dentro de la selección curricular, los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria.

¿Cómo orientar esa educación secundaria a la propuesta de trabajo y desarrollo industrial de Perón? La política fue la consolidación de las **escuelas técnicas**. Se generó una oferta educativa para aquellas/os que pretendían continuar estudiando de cara al mundo del trabajo. Es así que, como explica Puiggrós (2002), la secundaria era gratuita para quienes no poseyeran los medios para costearla, mientras que la enseñanza técnica lo sería “para todo obrero, artesano o empleado que viva de su trabajo” (Puiggrós, 2002, p. 136).

Se creó un nuevo Consejo Nacional de Educación, dividido en tres secciones: 1) enseñanza primaria, 2) enseñanza secundaria, 3) enseñanza técnica.

Asimismo, para aquellos graduados de formación profesional y técnica que aspiraban a seguir estudiando, se creó la Universidad Obrera Nacional (1948). Recordemos que la formación universitaria era sinónimo de élite y que las universidades, de fuerte tradición liberal, fueron antiperonistas. La “peronización” de los sectores intelectuales y estudiantiles se dará durante la década de los años sesenta.



Imagen del Instituto Nacional Juan Domingo Perón, recuperado de:
<https://www.jdperon.gov.ar/2020/08/ley-n-13-229-creacion-de-la-universidad-obrera-nacional/>

El caso de la Universidad Obrera Nacional

La ley 13.229 de 1948 organizó el segundo y tercer ciclo de la CNAOP (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional), denominado en su conjunto “ciclo superior”, que incluía el Curso de Perfeccionamiento Técnico y la Universidad Obrera Nacional (UON).

Para el ingreso al segundo ciclo de aprendizaje, eran requisitos haber aprobado el ciclo básico de estudios (primer ciclo CNAOP) o haber completado estudios técnicos y de artes y oficios dependientes de otros organismos oficiales. Asimismo, se debía comprobar la condición de obrero por medio de la libreta de trabajo y de *buena conducta*, consagración honrada al trabajo y respeto por las leyes, mediante certificado expedido por la autoridad competente. El título que otorgaba era el de Técnico de Fábrica en la especialidad elegida.

Entre los propósitos de la UON, se destacaba la formación integral de profesionales de *origen obrero* destinados a satisfacer necesidades de la industria nacional, y desarrollar y facilitar investigaciones para asesorar en la organización, fomento y desarrollo de la industria nacional. Además, la UON debía actuar como órgano asesor en la redacción de los planes y programas de estudio de las instituciones inferiores de la CNAOP así como formar un cuerpo docente experimentado para esas instituciones.

La organización de la UON se realizó en 1952 a través del Decreto N° 8.014.

el establecimiento de esa alta casa de estudios superiores, única en el mundo por sus finalidades y proyecciones en el campo de la cultura y el trabajo, corona la larga serie de conquistas obtenidas por las fuerzas obreras organizadas dentro del movimiento peronista e impregnadas del fuego sagrado que explica y determina la vida y la obra de la Abanderada de los Trabajadores, Eva Perón (Decreto, 1952).

Algunos datos:

- Duración de las carreras: 5 años
- Los derechos laborales estaban incluidos en la currícula. Para los dos primeros años de todas las carreras se cursaban estudios sobre “Sindicalismo Justicialista y Legislación Obrera”. Para el 3° año de estudio era obligatoria la asignatura “Legislación Laboral” y en 4° “Higiene y Seguridad Vial”. Todo el circuito se basaba en la especialización de los obreros en una rama del trabajo en la fábrica.
- La sanción de la ley 14.855 en 1959: convierte a la UON en Universidad Tecnológica Nacional, en el marco de las políticas desarrollistas de la época.

Educación y doctrina

Cuando se aborda el peronismo y la política educativa desarrollada, no solo se recuerda el acceso de las mayorías a este derecho, sino que también es recurrente el tema de la doctrina justicialista en los libros y en los contenidos escolares.

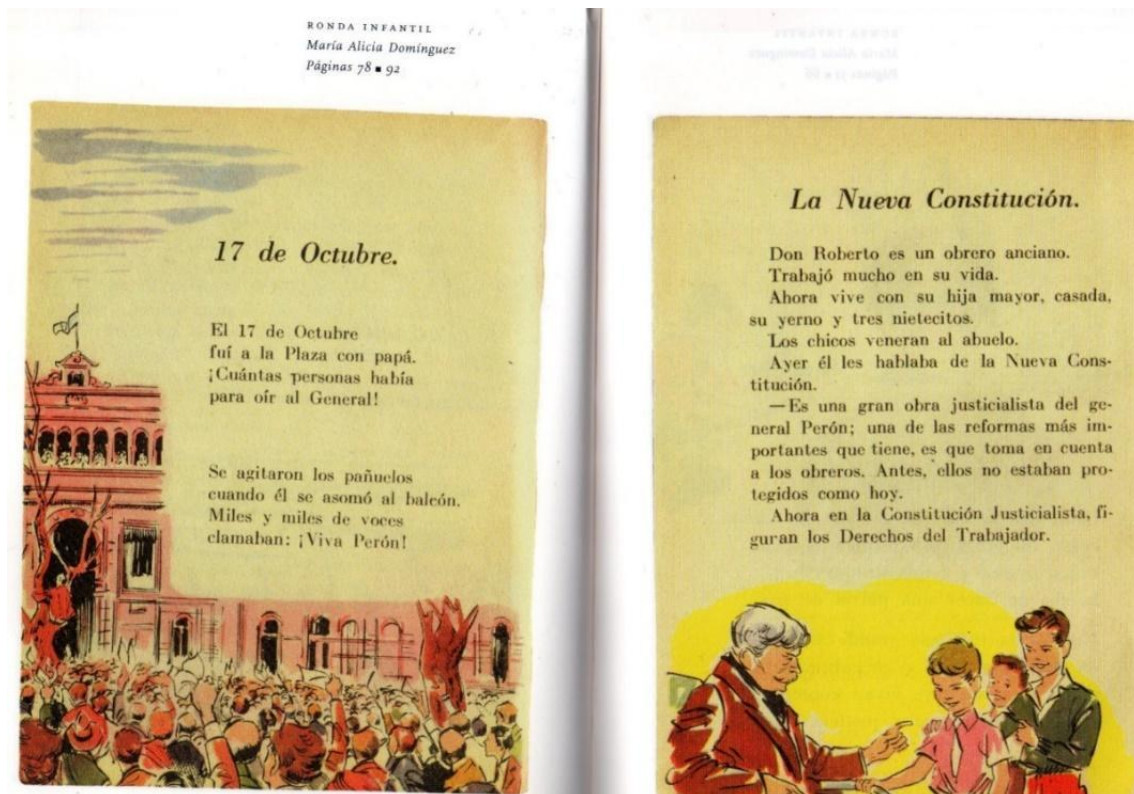


Imagen tomada de Domínguez (1955)

Siguiendo a Puiggrós y Dussel (2006), podemos encontrar tres grandes períodos en torno a la educación moral en el peronismo, que englobó tres sentidos:

En primer lugar, la orientación religiosa, con el establecimiento de la obligatoriedad de su enseñanza en las escuelas públicas por medio de decreto ley 18.411/43, ratificado en 1946 por las Cámaras y la creación del Profesorado de Moral y Religión. Cabe señalar, que en esta época la alianza con la Iglesia garantizó el personal docente necesario en las escuelas.

En segundo lugar, la orientación nacionalista, con la incorporación de tradiciones regionales y populares en el currículum, prácticas y rituales patrióticos.

Finalmente, y sobre todo luego de 1952, la orientación "peronista", que buscaba la adhesión al régimen por medio de las lecturas de Perón y Evita, con la obligatoriedad de exhibir sus retratos en las aulas y otros ritos. Más allá de los nuevos elementos, es en este momento donde el peronismo presenta, según las autoras, una nueva definición de "Educación Popular". Este nuevo modelo se desarrolló, por ejemplo, por medio de los Campeonatos Deportivos "Evita", así como por la ampliación del circuito estatal de capacitación laboral, compuesto por la CNAOP, con sus escuelas fábricas, y la UON. Asimismo, en este momento, y tomando los aportes de Laclau (2010), se puso de manifiesto la interpelación popular-democrática alrededor del colectivo "pueblo" que se enfrenta a un bloque de poder (oligarquía-grupos concentrados de poder).

Para el análisis de las políticas educativas en el peronismo resulta de gran interés el trabajo Somoza Rodríguez (1997), quien comparte un recorrido en torno a textos de referencia que analizan dicho período. El autor presenta el debate entre la mirada de la escuela como “agencia de adoctrinamiento” (expresada en Plotkin, 1994) y la escuela como “procesadora de demandas” (Bernetti y Puiggrós, 1993). Asimismo, Somoza Rodríguez realiza un gran aporte analítico que posibilita aprehender la complejidad de la época, discutiendo con aquellas perspectivas que lo explican a partir de “manipuladoras estrategias discursivas” (Somoza Rodríguez, 1997, p. 183), quitándole la capacidad de agencia a los actores sociales.

Finalmente, señalaremos que **el período peronista no es fácil de vincular con un único modelo pedagógico**. Si bien emergieron las escuelas técnicas, el modelo de enseñanza no fue tecnicista, el cual será vinculado con el período desarrollista, que veremos a continuación. Podemos afirmar que durante el peronismo la enseñanza fue más bien ecléctica, pues convivían diversas perspectivas pedagógicas en torno a la enseñanza desde las propias políticas públicas. Esto se vio expresado con la variedad de ministros de educación, de ideologías y concepciones sobre educación diferentes.

El primer ministro, Gache Pirán, promovía una educación humanista, enemigo del positivismo y defensor de la justicia social. En cambio, su sucesor, Ivanissevich fue ultranacionalista, enciclopedista y de ideas elitistas. El tercer ministro, Méndez San Martín, acompañó el proceso de ruptura con la iglesia. A su vez, Puiggrós (2002) también menciona a Arizaga, secretario de educación durante la gestión de Gache Pirán, que promovió una reforma progresista.

Esta variedad de perspectivas en la gestión, da cuenta de la particularidad movimientista del peronismo y de la heterogeneidad de sectores que lo acompañaron.

Referencias

- Bernetti, J.L. y Puiggrós, A. (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Editorial Galerna.
- Decreto N° 8.014/1952. Decreto Reglamentario de la Ley 13.229 sobre la creación de la Universidad Obrera Nacional. Buenos Aires, 7 de octubre de 1952. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/3123.pdf>
- Domínguez, M.A. (1955). *Ronda infantil*. Kapelusz.
- Hobsbawm E. (1998). *Historia del Siglo XX*. Crítica.
- Laclau, E. (2010). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Plotkin, M. (1994). *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1945-1955*. Ariel.
- Puiggrós, A. (2002). *¿Qué pasó en la educación argentina?* Galerna.
- Puiggrós A. y Dussel I. (2006). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós, *Historia de la Educación Argentina*. Vol. VI. (107-176). Colihue.

- Somoza Rodríguez, M. (1997). Interpretaciones sobre el proyecto educativo del primer peronismo. De agencia de adoctrinamiento a instancia procesadora de demandas. En E. Ossanna (Dir.), *Anuario de Historia de la Educación* (163-184). Universidad Nacional de San Juan.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (35-69). Rosario: Homo Sapiens.

CAPÍTULO 7

Modelo pedagógico tecnicista en educación artística y Conductismo.

Graciela Parma y Marcelo Vazelle

Para comenzar, resulta de interés poder realizar un recorrido acerca de las políticas implementadas durante el período desarrollista en nuestro país. Tras el golpe de Estado de 1955, se dio inicio a este período que no queríamos dejar de presentar puesto que implica novedades en términos de las políticas educativas.

Desde un proceso de transnacionalización y apertura de mercados, Estados Unidos a mediados de 1950 promueve una política económica basada en la apertura de los mercados y la incorporación a la moderna dinámica capitalista de las naciones.

En el caso de América Latina, el impacto fue particular pues implicaba que dicha ampliación del mercado requería tanto de nuevos compradores como de nuevas localizaciones para las unidades productivas norteamericanas.

En muchas naciones latinoamericanas, esto resultó ser la segunda etapa de sustitución de importaciones, basada en inversiones norteamericanas en los sectores más complejos y rentables de la industria. A mediano plazo, esto comprendía una integración económica a gran escala de las naciones, pero subordinada a la dirección de Estados Unidos. En esta fase, los intereses norteamericanos se focalizaron no tanto en la compra de materias primas, sino en la instalación de sus empresas. Los capitales norteamericanos se asentaron, en estos años, a través del planteo de una concepción de “hermano mayor” cuya función era la de “ayudar” a América Latina.

Desde el derrocamiento de Perón en 1955 hasta el año 1973, esta política económica fue hegemónica.

En el año 1958, Arturo Frondizi llegó al poder enarbolando conceptos políticos y económicos innovadores para la política argentina de esa época. Entre ellos: pacificación, legalidad, federalismo, integración y desarrollo nacional. Como tantos otros gobernantes argentinos, inició su mandato presidencial con el convencimiento de que los problemas fundamentales del país eran económicos y por tal motivo, requerían medidas drásticas y veloces.

Su proyecto descansaba en una compleja y novedosa elaboración teórica de la cual él y su asesor más cercano, Rogelio J. Frigerio, eran los responsables.

Atento a las ideas económicas imperantes en esa época, dicho desarrollo económico era casi sinónimo de industrialización. La estrategia de sustitución de importaciones, según el pensamiento desarrollista (que sin duda recogía la amplia influencia que por ese entonces ejercía el

estructuralismo latinoamericano), lejos de ser abandonada, tenía que ser redireccionada, orientándose hacia la producción de materias primas elaboradas, maquinarias y bienes de capital.

Las políticas públicas, en este contexto, tendieron a construir un rol del Estado con una intervención limitada en la economía, la cual sostenía la asignación de recursos. De esta manera, se orientaba la inversión para el desarrollo. Las prioridades se establecían en torno a promover el crecimiento de los rubros productivos. Las industrias pesadas, la energía, las maquinarias, las comunicaciones se volvieron centrales para el fortalecimiento del mercado interno, integrándose al mercado internacional.

Desarrollismo y educación

El discurso desarrollista basado en el progreso social y económico, otorgó a la educación un nuevo papel económico.

Desde esta teoría, se pone el eje en comprender al sujeto escolar como una inversión del Estado basada en la teoría del desarrollo humano.

La enseñanza se concibe como una **inversión** cuya finalidad es la formación de “recursos humanos”. Los sujetos se redefinen por ello, desde su capacidad productiva, interpretados como un capital humano, cuyo valor es fundamental para el necesario desarrollo productivo. Desde este enfoque, se concibe que se puede alcanzar un mayor desarrollo social. En la línea de lo dicho, urgía la necesidad de la capacitación de la mano de obra orientada a satisfacer las demandas de la nueva industria.

Afín con una mirada excluyente del desarrollo industrial concentrado, la dirección de la educación técnica es pensada nuevamente en términos economicistas. El individuo es interpretado como “capital”, cuya formación necesaria se mide específicamente en función del cálculo costo-beneficio.

Algunas notas de política educativa durante los gobiernos de Frondizi, Illia y Onganía

El desarrollismo se comienza a plasmar en términos educativos a partir de 1958 con el gobierno de Frondizi y, con diferentes vaivenes, se extiende hasta inicios de los años setenta con los gobiernos de Illia y Onganía.

Durante el gobierno de Frondizi, se inicia un debate en torno al dictado de normas que beneficiaron la educación privada. Se autoriza la creación de Universidades privadas y se las faculta a expedir títulos habilitantes (1958). Por primera vez, se configura un sistema orgánico privado en todos los niveles.

En su gobierno se incorpora la teoría del “planeamiento”, afín a la teoría del desarrollo, y se comienza con un proceso de transferencia de escuelas nacionales a algunas provincias. Un dato relevante es que se promulga el Estatuto del Docente, vigente en su esencia hasta el día de hoy.

En cuanto a la enseñanza formal pública se tiende a un proceso de “**despolitización**” del aparato educativo y, en este sentido, los docentes fueron comprendidos como agentes funcionales y no políticos. Subyace la intención de provocar un desmontaje del aparato peronista a través de una suerte de desideologización de sus agentes.

Con el **objetivo de formar integralmente recursos humanos para el desarrollo**, se reorganiza la educación orientada a la producción. En 1959 se crea el CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) y se transforma la Universidad Obrera en UTN (Universidad Tecnológica Nacional), quitándole toda presencia sindical peronista.

Con el CONET se unifican ciertas escuelas medias que tuvieran como antecedente un perfil técnico para constituirse en unidades de cinco a seis años de escolaridad, divididas en dos ciclos, al cabo de los cuales se obtendría el título de técnico.

Durante el Gobierno de Illia (1962-1966) hay un incremento de la matrícula, que viene siguiendo la tendencia inaugurada por Perón.

Pese a la proscripción del peronismo y de sus figuras intelectuales, las universidades recuperan su autonomía. Se restaura el cogobierno y la libertad de cátedra, se reanuda la producción científica y cultural y se distienden las banderas de censura al peronismo.

Con el gobierno de Onganía, estos avances se retraen y se vuelve a instalar el autoritarismo. Vuelven a ocupar los más altos puestos ministeriales, personajes vinculados a la iglesia católica y a la tecnocracia. Se interviene la universidad y por este motivo, los estudiantes toman los claustros. El gobierno interviene y decide desalojarlos por la fuerza el 29 de julio de 1966, acontecimiento conocido como la noche de los bastones largos. Esto termina con la experiencia reformista universitaria: docentes e investigadores deben emigrar; y los desarrollos intelectuales más avanzados fueron intervenidos por institutos y grupos de estudios externos a la Universidad.

Bajo esta mirada, y retomando el antecedente de la reforma Saavedra Lamas, en 1968 se implementa una nueva reforma educativa, de corta duración, en la que se intenta incorporar una escuela intermedia para niños de 11 a 14 años. Además, se institucionaliza legalmente la educación privada.

Experiencias alternativas

Por fuera del sistema educativo, tienen lugar experiencias educacionales alternativas, vinculadas a la Iglesia más avanzada y al progresismo. Estos, van a converger en la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, y hacia fines de los 60 darían lugar a la Teología de La liberación, de corte revolucionario.

Asimismo, en este período cobra madurez la concepción cultural y pedagógica de la izquierda peronista, cuyos principales exponentes son Jauretche y Hernández Arregui, con su crítica a la “colonización pedagógica”.

A comienzos de los 70, algunas innovaciones del régimen dan lugar a la apertura de “Cátedras Nacionales” en la Universidad.

En 1973 se crea la CTERA (Confederación de los Trabajadores de la Educación de la República Argentina), en la que convergen distintas expresiones del gremialismo docente bajo una nueva visión del educador: no es ya un apóstol de la civilización, sino un “trabajador de la educación” que, compartiendo su destino de clase con los demás trabajadores argentinos, tiene un compromiso primario con la lucha cultural por la liberación.

En el gobierno de A. Illia, se despliega un nuevo liberalismo laico escolanovista que incide en el nivel inicial. Se realizan también novedosas experiencias en el área de extensión universitaria destinadas al campo de lo social y a la educación popular. En 1965 se lanza el primer programa oficial de alfabetización de adultos.

Modelo pedagógico y concepción de educación artística

Enmarcada en el plan de modernización de la economía propia del desarrollismo –basado en la planificación por parte del Estado y en la renovación científica y técnica en pos del proceso de industrialización–, la meta de la política educativa fue la formación de recursos humanos para el desarrollo productivo. Se incentivó la capacitación docente, para promover el imaginario desarrollista con una fuerte vinculación entre el mundo del trabajo y la educación, desde una mirada economicista, en la que la formación del individuo se enmarcaba en función de la relación costo-beneficio.

Desde esta perspectiva, los “buenos resultados” se convirtieron en una exigencia social, que fue de la mano del desarrollo de la pedagogía tecnicista –que profundizaremos– y la generación de nuevos instrumentos de medición y evaluación en pos de la eficiencia.

En el campo de la psicología, se desarrolló la psicometría que incidió en la educación con la medición de la inteligencia (coeficiente intelectual, CI), a partir de la aplicación de diversos tests. Dichos estudios eran utilizados desde una mirada reduccionista para la toma de decisiones en torno a trayectorias de alumnos y alumnas que, en caso de no alcanzar los niveles esperados, eran derivados a escuelas especiales, mientras que, de obtener valores superiores, el éxito escolar y social estaba garantizado, sin tener en cuenta la vasta serie de variables que inciden en el proceso de aprendizaje.

La necesidad de productividad en términos economicistas también llevó a una revisión de los diseños curriculares desde la perspectiva del racionalismo científico. Las disciplinas se convirtieron en la base del currículum. La definición de disciplina venía del campo de la ciencia, e implicaba contar con un cuerpo de conocimientos organizado, métodos específicos de investigación y una comunidad de investigadores/as que acordaran sobre las ideas fundamentales del campo.

En este sentido, la educación artística también se encontró ante la necesidad de una nueva justificación fundamentada en el conocimiento específico de la disciplina.

Este proceso también estuvo influenciado por:

- los avances científicos en torno a la percepción desde punto de vista anatómico y fisiológico;

- la transferencia de los aportes de la teoría de la Gestalt propios de la psicología al campo del arte, presentada por Rudolf Arnheim en su libro *Arte y percepción visual* (1954), traducido al español en 1979, de gran impacto en educadores argentinos;
- el desarrollo de la lingüística, particularmente la semiótica.

En esta trama de construcción de nuevos sentidos socioeconómicos, culturales y educativos en particular, a partir de la década del '60 se fue configurando la **concepción de educación artística perceptualista, formalista, tecnicista** –con la intención de “elevar” el área a la categoría de disciplina–, de corte positivista y basada en la experiencia de los sentidos.

Dicha concepción puso el énfasis, entre otras cosas que iremos desarrollando, en aspectos propios de la **experiencia** y la **discriminación perceptual** –entendida en el caso de las artes visuales como observación directa y neutral, partiendo del ojo desde un punto de vista anatómico y fisiológico.

En este sentido, resultó de gran influencia, el aporte de Rudolf Arnheim, psicólogo y filósofo alemán 1904-2007, quien plantea en su texto *Arte y percepción visual* (1954), que “el análisis perceptual es muy sutil y puede llegar lejos. Agudiza nuestra visión para la tarea de penetrar en una obra de arte hasta los límites de lo en última instancia impenetrable” (1979, p.15). El autor concibe la obra de arte con características propias, con una validez objetiva que requiere de aprender a “percibir debidamente”, respondiendo a una dimensión “objetiva” de la experiencia. En su libro expone los “mecanismos perceptuales que explican los hechos visuales” (1979, p.16).

También esta concepción propició, y a su vez se alimentó de los desarrollos teóricos sobre el color y la luz, de corte cientificista, estudiados como unidades independientes, sobre la base del principio de descomponer la obra en sus elementos constituyentes para comprender mejor el conjunto, otorgándole significados lineales, absolutos y universales.

Asimismo, profundizó la lectura y el análisis de aspectos formales de las obras, desde parámetros surgidos de principios compositivos propios de las producciones visuales del arte europeo, legitimados por la sociedad occidental capitalista. También, a partir de los desarrollos provenientes de la lingüística, hubo una tendencia a extrapolar principios propios de ese campo al de la imagen.

Por otra parte, priorizó la enseñanza de **factores técnicos**, buscando el virtuosismo para la fiel reproducción de lo observado.

Todo esto trajo como resultado enaltecer lo que era considerado como contenidos “duros” propios de la disciplina, definiéndose como un campo de conocimiento enseñable, a diferencia del vaciamiento de sentido que el área de artística había ganado tanto con la concepción propia de las Bellas Artes (por estar destinada a unos pocos talentosos), como en la concepción de libre expresión, en la que no había nada que enseñar.

Sin embargo, implicó la **reducción de la complejidad de la imagen como neutral, sin intencionalidad y descontextualizada, dissociada de la vida cotidiana, como si se pudiera responder a un ordenamiento previo dominante, con aspiraciones de universal, contribuyendo a la reproducción del orden establecido.**

¿En qué niveles impactó esta concepción en el sistema educativo argentino avanzada la segunda mitad del siglo XX y aún en nuestros días?

En la escuela primaria se privilegiaron las propuestas de enseñanza en base a la variación de técnicas y materiales. Y, por otro lado, las propuestas centradas en la discriminación visual. Ambas basadas en la importancia que tenían dichas premisas en sí mismas.

En los niveles secundario y superior, fue marcada la influencia en la enseñanza de la alfabetización en términos exclusivamente formales (gramática y sintaxis visual), fragmentando el estudio de los componentes de la imagen visual. Asimismo, se buscó desarrollar la agudización de la percepción “neutral” y de la discriminación de los aspectos formales y su clasificación. La tendencia a asociar significaciones universales a los elementos visuales resultó en una simplificación reduccionista y estereotipada de la realidad (Ciafardo, 2010).

En los niveles superiores, con frecuencia sigue vigente la práctica de utilizar los mapas estructurales para el análisis formal de las obras –organizados en base al principio de la búsqueda de armonía y belleza propias del arte clásico– como parámetro universal de análisis, aplicándolo para otro tipo de producciones que responden a otras lógicas y contextos de producción.

Como dato de color, recordamos que la materia que actualmente se denomina Lenguaje visual en la Facultad de Artes, en la década del ‘50 se llamaba Fundamentos visuales, y en la década del ‘60 pasó a nombrarse “Visión”.

Modelo pedagógico tecnicista y el conductismo como corriente de aprendizaje mecanicista

Como venimos afirmando, lo que define un modelo pedagógico es su sentido, su direccionalidad, los fines que persigue.

De acuerdo a lo planteando en torno al desarrollismo y la concepción de educación artística presentada, las decisiones pedagógicas que se toman para ser funcionales a ese proyecto están direccionadas a la búsqueda de la **eficiencia, la productividad, la racionalidad y la rentabilidad orientada a la formación de recursos humanos, constituyendo una visión utilitaria de la enseñanza**. En función de ello, este modelo concibe la **educación como una tecnología para programar refuerzos efectivos**. (Sacristán, 2002, p.3)

Mientras que el modelo tradicional estaba marcado por su obsesión por los contenidos y el modelo espontaneísta por su obsesión por los alumnos, en este caso, el modelo tecnicista, en su búsqueda de eficiencia, está determinado por su **obsesión por los objetivos** en pos de la eficiencia.

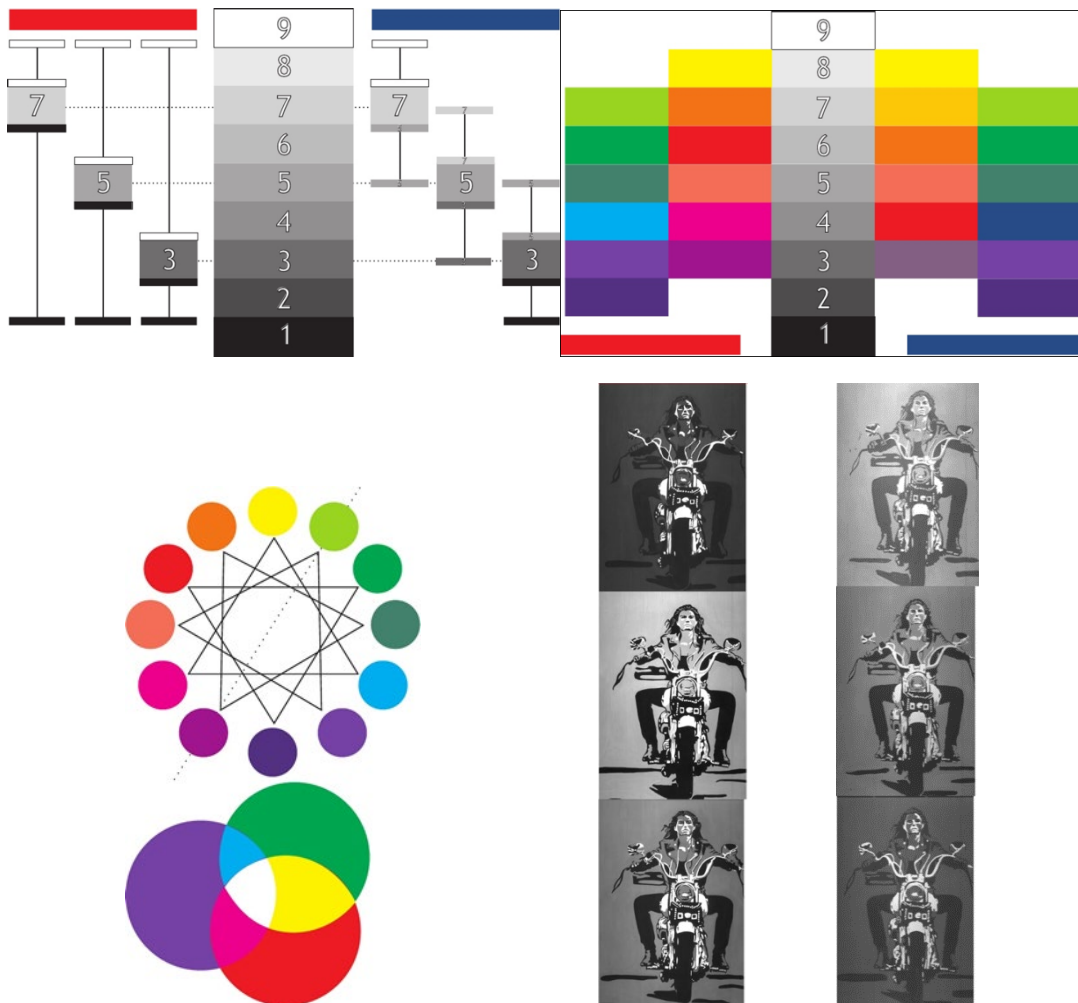
¿Qué contenidos prioriza en la enseñanza el modelo pedagógico tecnicista?

Los contenidos de este modelo son entendidos como universales, neutrales y objetivos, al igual que en el modelo tradicional. En este caso también, la realidad es sólo pasible de ser observada, medida, comprobada y copiada.

En nuestro campo particular de las artes visuales, la enseñanza se centra en saberes de corte científicista (desarrollos teóricos de color, de luz, etc) y en el desarrollo de habilidades y destrezas técnicas orientadas al logro del virtuosismo en la reproducción. Para ello también se propicia el desarrollo de la discriminación perceptiva, la profundización en los aspectos formales de las

obras, tanto para la producción como para el análisis de las mismas y el reconocimiento de artistas en base a sus características estilísticas. El estereotipo se instala como modo de representación, en tanto simplificación del fenómeno de percepción y la materialización del mundo de relaciones formales preestablecido.

La realización de círculos cromáticos, tablas de isovalencias, transferencia de una misma imagen a diferentes claves tonales, son actividades que se presentan con frecuencia desde esta perspectiva, cuyo valor y propósito están dados por la realización en sí misma, **independientemente del sentido que se genere con cada una de las operaciones.**



Antes de continuar con el desarrollo del modelo pedagógico tecnicista, añadiremos otros aportes provenientes del campo de la psicología, referidos a las corrientes de aprendizaje. Así como analizamos distintas perspectivas pedagógicas, hay diferentes modos de concebir cómo se produce el aprendizaje en los seres humanos. Dichos aportes tienen consecuencias en las decisiones pedagógicas que se toman. De la mano del modelo pedagógico tecnicista, presentaremos hoy el **conductismo, o asociacionismo**, que entiende el aprendizaje como **asociación mecánica de estímulos y respuestas**.

El aprendizaje desde esta perspectiva está centrado en el alcance de **objetivos operacionales observables**. Se trata de objetivos, enunciados de manera clara y concisa, en términos de

conductas, acciones que pueden ser observadas desde afuera. Para comprender los principios que subyacen a este ordenamiento, nos detendremos un momento para presentar las bases en las que se apoya el conductismo.

John Broadus Watson (EE.UU. 1878-1958), psicólogo estadounidense, es considerado el fundador del conductismo. El nombre de dicha corriente se debe a que su enfoque, de raíz empirista, partía de “lo que se puede observar”. Y lo que se puede observar, decía, “es la conducta; lo que el organismo hace o dice”, entendiendo que hablar también es hacer, es comportarse. La conducta puede ser descripta en términos de estímulo y respuesta. El organismo está sometido a la acción de estímulos que llegan a través de los sentidos, a los que Watson denomina objetos del medio. Y ante un estímulo efectivo, el organismo reacciona. Por ello, el conductismo promueve la “multiplicación de los estímulos” para provocar el aprendizaje, a fuerza de reforzar la asociación mecánica entre un estímulo y la respuesta deseada.

El interés del conductista en las acciones humanas significa algo más que el del mero espectador: desea controlar las reacciones del hombre, del mismo modo como en la física los hombres de ciencia desean examinar y manejar otros fenómenos naturales. Corresponde a la psicología conductista poder anticipar y fiscalizar la actividad humana. A fin de conseguirlo, debe reunir datos científicos mediante procedimientos experimentales. Solo entonces al conductista experto le será posible inferir, dados los estímulos, cuál será la reacción; o, dada la reacción, cuál ha sido la situación o estímulo que la ha provocado (Watson, 1961, p. 28).

En este sentido, A. Marchesi, J. Palacios y M. Carretero (1983, p. 272) plantean que, desde esta perspectiva, el ser humano es concebido como un organismo reactivo ante las fuerzas externas siendo controlado por ellas. Su comportamiento se explica a través de causas externas, negando la posibilidad intrínseca y propositiva del organismo.

En este sentido, el aprendizaje es entendido como una **asociación mecánica entre estímulos y respuestas**, producto de la **contingencia reforzante del medio**. Por lo tanto, la educación se convierte en la **programación de estímulos científicamente organizados para reforzar dicha asociación y así lograr la conducta deseada**. Dichos estímulos se constituyen como el programa de refuerzos, a modo de **tecnología eficiente**. La aplicación de los mismos garantiza el aprendizaje, entendido como adquisición de la **conducta deseada y observable**.

De allí que cobra mucha **importancia el método, cuya aplicación resulta en un aprendizaje inevitable**. El método implica la **programación pormenorizada de actividades cerradas, escalonadas, secuenciadas**, de menor a mayor complejidad, en función de alcanzar los objetivos operacionales, a modo de **tecnología para programar refuerzos oportunos de corte eficientista**.

El sujeto es considerado como una hoja en blanco sobre la que se imprime la conducta deseada, a través del refuerzo de asociaciones, **independientemente del contexto histórico y sin intervención de las variables internas del sujeto**. Las mismas se presentan como una “caja negra”, a la

que no hay interés de acceder desde esta perspectiva. El aprendizaje es entendido de esta forma como **entrenamiento** para desarrollar habilidades, destrezas y capacidades técnicas.

En caso de no alcanzarse el objetivo operacional deseado, el método incluye actividades de refuerzo y repeticiones que fortalezcan la asociación estímulo-respuesta y lleven al alcance garantizado de los mismos.

Para la aplicación del método se parte de un diagnóstico inicial con estándares fijos, para definir el punto de partida de la programación.

Luego hay evaluaciones medias y finales, en términos de medición de resultados, sin importar los procesos. Por ello, una de las modalidades de evaluación de este modelo son las pruebas de *múltiple choice*, en las que lo que se pone en juego es si señala o no la respuesta correcta (la conducta observable buscada). En caso de no alcanzarse, corresponde continuar con los refuerzos.

Si bien, este modelo tiene en común con el tradicional el hecho de que la verdad es única y universal (la verdad en este caso es la conducta observable buscada), el tecnicismo desarrolla una programación mecanicista que garantiza que el alumno logre el objetivo, a diferencia del modelo tradicional que desecha al que no lo alcanza.

El docente, además de ser el poseedor del saber, es **un técnico portador del método**, que aporta los estímulos necesarios y ejecuta el preciso programa que conducirá al logro de los objetivos. Mientras que el alumno es el ejecutor de las consignas, pasible de ser "entrenado".

Veamos algunos ejemplos de propuestas de educación en artes visuales que se enmarcan en esta perspectiva.

José Llobera (1976), en su libro *Saber ver, saber hacer*, pone a disposición una buena cantidad de propuestas de actividades, reforzada con algunos conceptos enunciados explícitamente. Si nos detenemos a reflexionar sobre el nombre de la obra, ya resulta suficientemente elocuente.

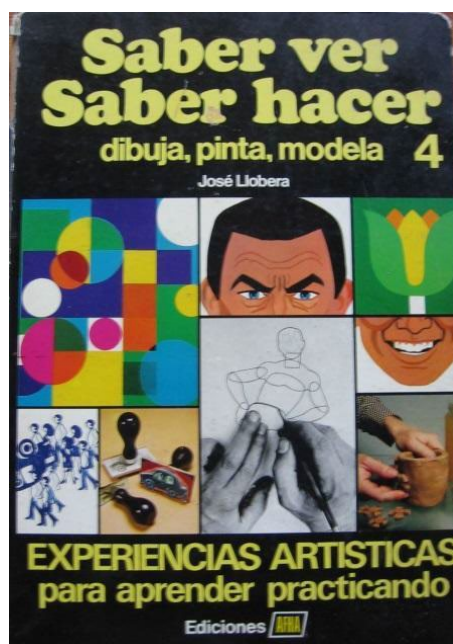
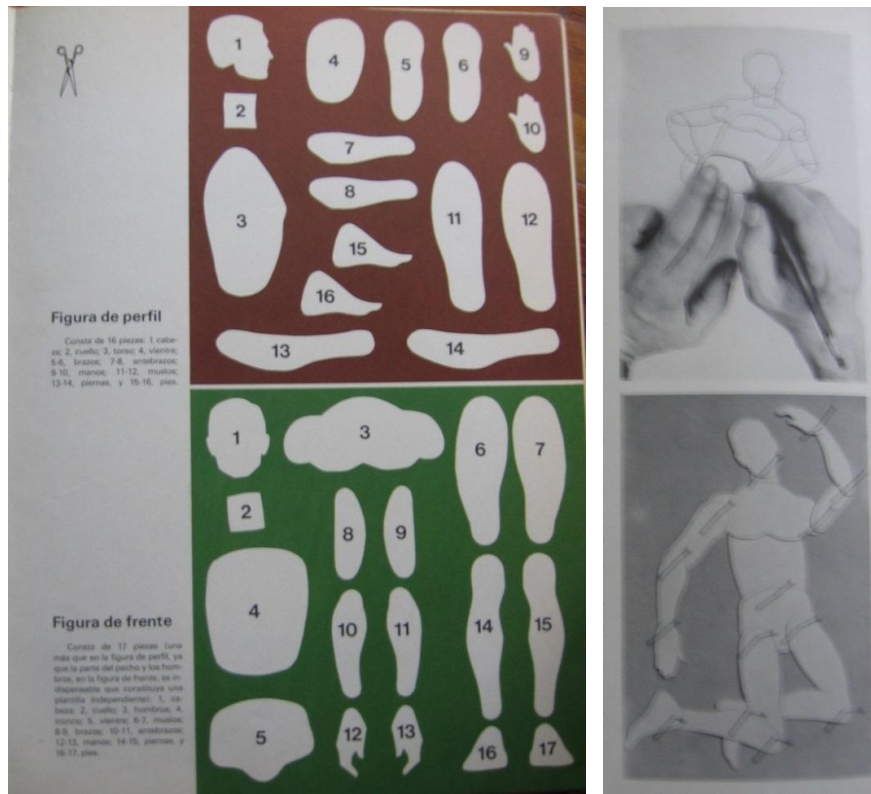


Imagen de portada de *Saber ver, saber hacer*, Llobera (1976).

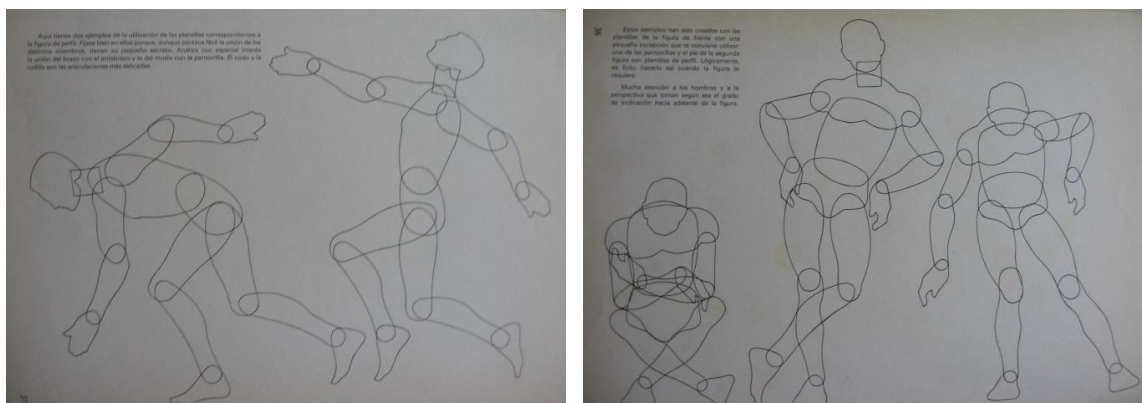
El libro incluye una serie de plantillas que sirven de moldes para lograr dibujar figuras, recor-tándolas, contorneándolas y posicionándolas de acuerdo al resultado buscado.

En el caso de las plantillas que corresponden a distintas partes del cuerpo humano, dibujar la figura humana de frente, de perfil, erguida y en escorzo serían los objetivos operacionales observa-bles. Para lograrlo es necesario haber adquirido previamente la habilidad de recortar, contornear las plantillas con precisión y de ubicarlas de la manera indicada. Dichas acciones constituyen objetivos operacionales observables, que tienen que haber sido alcanzados con anterioridad, a través de la secuencia escalonada de actividades y de los refuerzos que hayan sido necesarios.



Imágenes tomadas de Llobera (1976)

Y a continuación se presenta la conducta observable –o el objetivo operacional deseado– ya alcanzada. El método, basado en la secuencia cerrada de actividades –en este caso, recortar, contornear, posicionar de acuerdo al modelo– garantiza el aprendizaje, según esta concepción.



Imágenes tomadas de Llobera (1976)

Como se puede observar, no hay aquí ninguna búsqueda en relación con la construcción de sentido contextualizado, solo dominio de procedimientos técnicos para lograr reproducir un estereotipo, señalado como producto deseado.

Seguidamente, les presentamos su propuesta para trabajar las expresiones humanas en base a la combinación de unos pocos elementos. Los invitamos a leer la explicación que acompaña la imagen, en la que se podrá apreciar el reduccionismo al que hacíamos referencia anteriormente: “¡Toda la complejidad expresiva del hombre resumida en 36 posibilidades!” (Llobera, 1976, p.46).

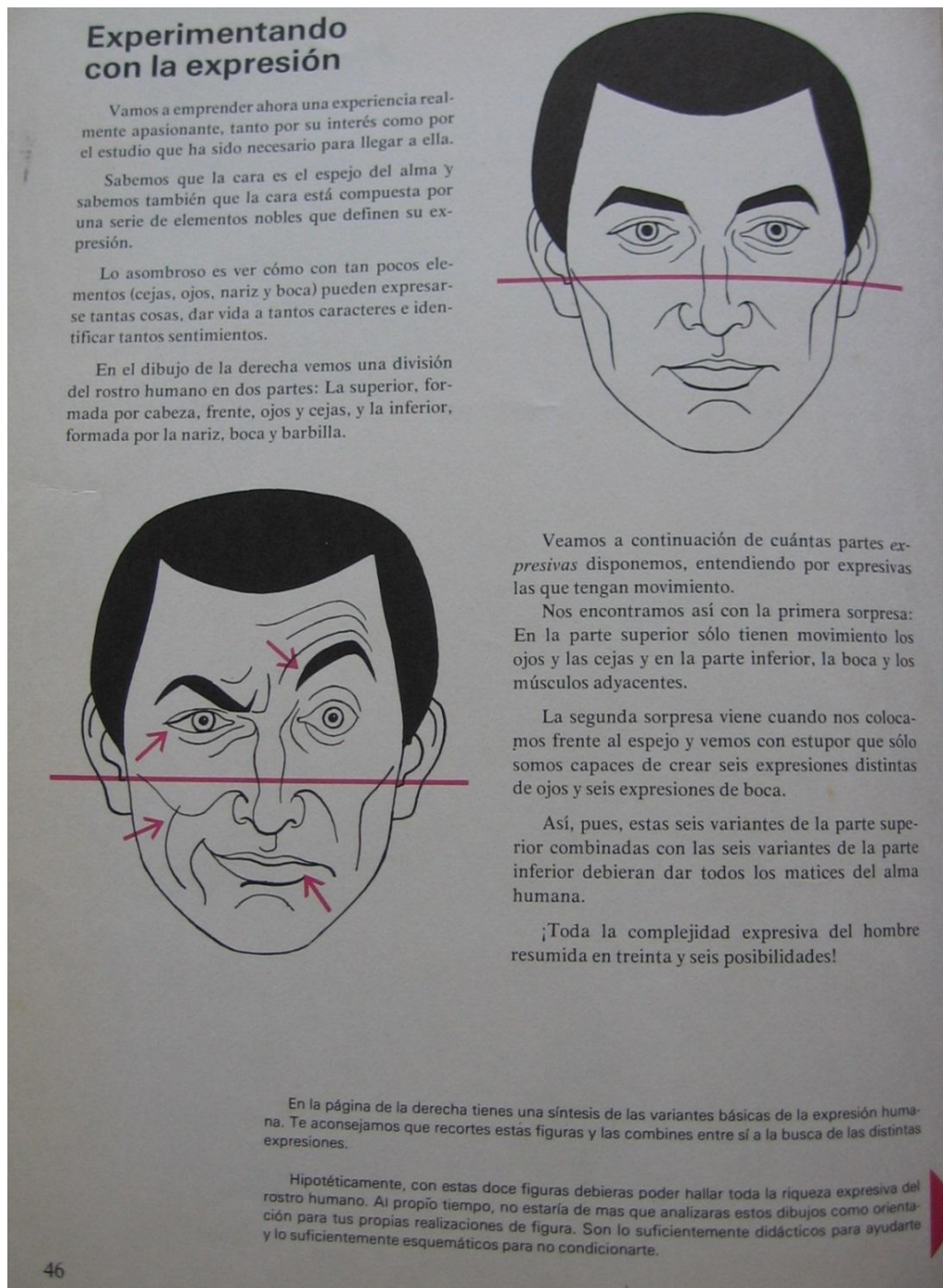


Imagen tomada de Llobera (1976)

Este otro tipo de propuesta basada en la definición de actividades secuenciadas que, seguidas paso a paso, permiten alcanzar el objetivo. En caso de dificultades para lograr alguno de los pasos, se deben generar actividades de refuerzo que permitan alcanzar el objetivo operacional. Por ejemplo, si alguien no lograra dibujar el círculo que representa el cuerpo del pájaro, y si el mismo se esperara que fuera dibujado con compás, se propondría una secuencia escalonada de actividades que aseguraran el dominio del uso del mismo.

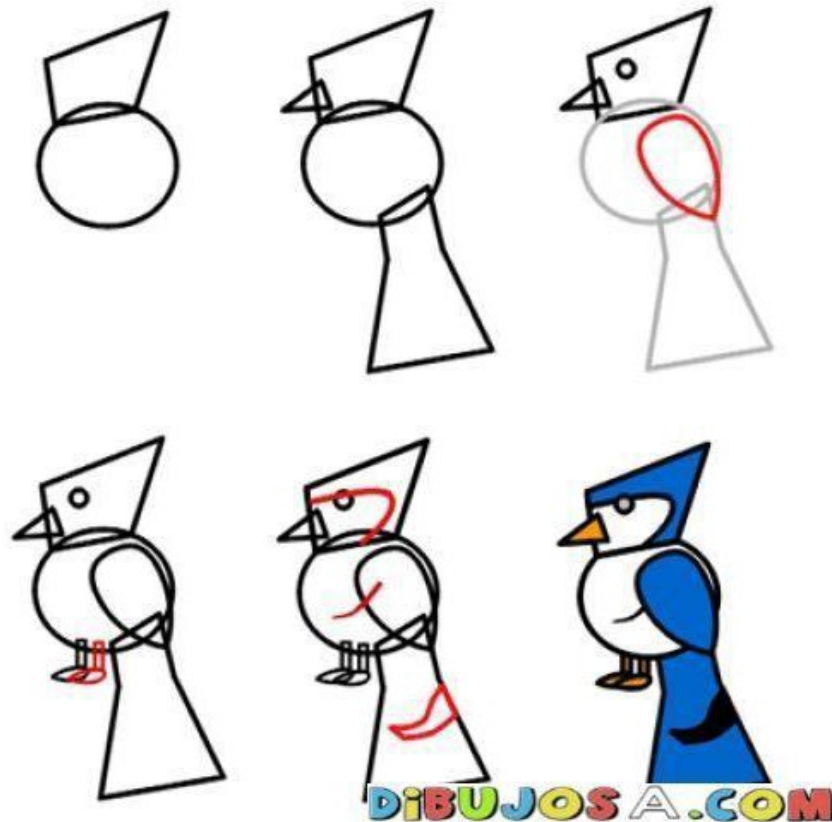


Imagen recuperada de <https://www.dibujosa.com/dibujosgratisapp.php?codigo=11479>

En el siguiente ejemplo, la destreza de seguir la línea punteada permite la realización del búho. Si se detectaran dificultades para su correcta realización, se propondrían líneas punteadas a seguir con un recorrido más sencillo, complejizándola progresivamente en la medida que la conducta observable y deseada se va alcanzando.

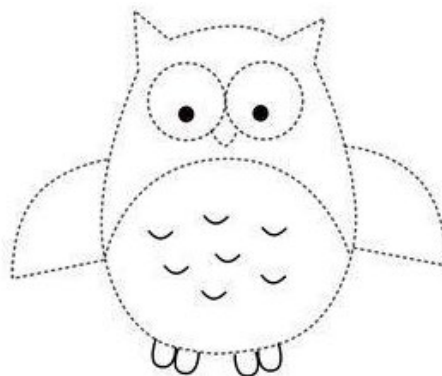


Imagen recuperada de <https://www.imageneseducativas.com/repasa-y-colorea/>

Para concluir, resumimos, desde una mirada crítica, valiéndonos de los aportes de Ciafardo:

La aplicación de este enfoque en términos pedagógicos consiste en el registro mediante la observación directa y neutra del mundo visual, prescindiendo de sus componentes culturales. Los modelos centrados en el refuerzo de los hábitos perceptuales y en una especie de clasificación universalista de los elementos persisten en los centros educativos especializados, cuya manifestación más ostensible reside en la obsesión por las clasificaciones y la certeza acerca del carácter objetivo de los instrumentos, entendidos como universalmente disponibles. De origen iluminista “[...] el saber clasificatorio que renuncia a la negatividad también renuncia a la esperanza, renuncia a la capacidad transformadora [...] se cree haber encerrado a eternidad en la fórmula matemática” (Entel, 1999, p.89) (Ciafardo, 2010, p.2).

Referencias

- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Alianza.
- Ciafardo, M (2010). ¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para la enseñanza del lenguaje visual. *Revista iberoamericana de educación*, 52(2).
- Llobera, J. (1976). *Saber ver, saber hacer*. (pp.34-35,37-38,46). Afha
- Marchesi A., Palacios J., Carretero M. (1983). Psicología evolutiva: problemas y perspectivas. En Marchesi A., Palacios J., Carretero M., *Psicología evolutiva. Teorías y métodos*. (p.272). Alianza
- Pérez Gómez, A, (1997). Los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje: Análisis, teorías y métodos de las principales teorías del Aprendizaje. En J. Gimeno Sacristán y A. Perez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp.4-6). Morata.
- Porlán, R. (1993). *Cambiar la escuela. Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación* (pp.151-155). Diada.
- Sacristán, G. (2002). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Morata.
- Watson, J.B. (1961). *El Conductismo*. Paidós.

CAPÍTULO 8

Aspectos de la política educativa de la dictadura cívico-militar de 1976

Agustina Quiroga y Marcelo Vazelle

En esta oportunidad, presentaremos los principales aspectos de la educación argentina en el período de la última dictadura. En una primera instancia, les proponemos realizar un breve recorrido por el contexto sociohistórico en el que se desarrolló, para luego, en una segunda instancia, dar cuenta de los principales aspectos en torno a la educación y a las políticas estatales orientadas a la escuela e instituciones educativas.

Argentina y su historia reciente

El siglo XX en Argentina estuvo marcado por sucesivos golpes de Estado y dictaduras como método de cambio de direccionalidad política. El último golpe, de 1976, se caracterizó por eliminar cualquier oposición a su proyecto a través del método de desaparición de personas que pudieran ser fuentes de conflicto, es decir, instauró el terrorismo de Estado. El Estado hizo uso de la violencia para la eliminación de las y los adversarias/os, la represión y la utilización del terror como medio para el disciplinamiento social e ideológico, por fuera de todo marco legal, suspendiendo los derechos y las garantías constitucionales, a través de un plan represivo que violaba los principios sobre los cuales se constituyen los Estados modernos.

¿Cómo pudo ser posible? Tanto jefes militares, grupos económicos, sectores civiles y eclesiásticos de la sociedad apoyaron la dictadura instalada el 24 de marzo de 1976. El consenso social con el que contó, posibilitó que se implementara la modificación estructural económico-productiva de la Argentina, transformaciones normativas e institucionales, nuevas prácticas culturales y hábitos sociales. Es decir, se pretendió transformar tanto la estructura económica como la superestructura ideológico-cultural-política de la Argentina, para sentar así las bases de un nuevo modelo liberal.

Contexto mundial y regional de la dictadura cívico-militar de 1976

Para comprender las razones de por qué fue posible esta dictadura, es necesario analizar el contexto mundial. Los hechos socio-históricos nunca suceden de manera aislada, sino que para comprenderlos debemos atender a las relaciones y vínculos que se establecen a nivel internacional.

Finalizada la segunda guerra mundial y tras la derrota del nazismo, el mundo se dividió entre la hegemonía del socialismo o la disputa por el capitalismo. Esto se conoce como Guerra Fría.

América Latina, desde la Doctrina Monroe de 1823 en adelante se encontraba bajo el área de influencia norteamericana, es decir, era parte del occidente capitalista. Tras la crisis de 1929 y la instauración del Estado de Bienestar, se produjo la ampliación de derechos sociales y la mayor participación de los trabajadores en la distribución del ingreso; en tal sentido el horizonte socialista no era visto como algo lejano. La Revolución Cubana en 1959 introdujo la Guerra Fría en una nueva zona del globo e influyó la política de organizaciones y partidos políticos en Latinoamérica. Durante los años sesenta y setenta crecieron los movimientos guerrilleros rurales y urbanos en América Latina como instrumento clave de lucha política.

Dos hechos influenciaron la gesta de las guerrillas. Por un lado, la ya mencionada Revolución Cubana y, por el otro, la guerra en Vietnam, que marcaba una experiencia histórica revolucionaria y popular. En 1970 el gobierno de Salvador Allende, primer presidente socialista de América Latina que llegaba al poder a través de elecciones democráticas, generó debates e influencias políticas en toda esta región. La Teología de la Liberación, la Teoría de la Dependencia, la Pedagogía de la Liberación influenciaron la literatura política de la época.

En este contexto Estados Unidos implementó una serie de medidas a fin de poner un freno a las influencias del socialismo en la región. En el año 1961 decide invadir la isla de Cuba, pero fracasa; funda la Escuela de las Américas en Panamá, y lanza la Alianza para el Progreso a fin de promover el desarrollo y la integración económica y cultural americana. Durante los años sesenta, en la Escuela de las Américas, se dictaron cursos dirigidos a oficiales latinoamericanos en los cuáles fueron capacitados e instruidos bajo nuevas doctrinas. La Doctrina de la Seguridad Nacional (DSN) fue la estrategia elaborada por Estados Unidos para contener el comunismo en la región latinoamericana. Esta doctrina trabaja sobre la idea del enemigo interno, es decir, que ahora las Fuerzas Armadas debían no solo proteger sus fronteras frente a enemigos externos, sino que debían atender el peligro de posibles infiltraciones “subversivas” en el propio país.

Las últimas dictaduras en América Latina se caracterizaron por ubicarse bajo esta doctrina. Por lo general fueron regímenes dictatoriales que se mantuvieron en el poder por largo tiempo, que implementaron el terrorismo de Estado, con una fuerte vinculación con EEUU en el contexto de Guerra Fría, y que dieron paso a la implementación de políticas neoliberales basadas en el desmantelamiento de las políticas de Estado de Bienestar (Adamoli y Flachsland, 2010).



Imagen de portada de Memorias en las Aulas, (CPM, 2002).

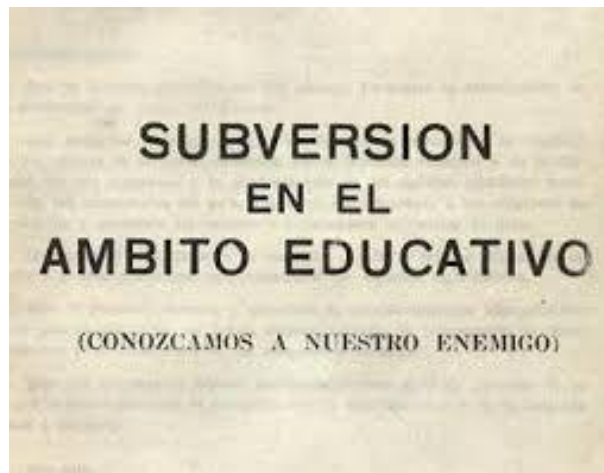
Situación político-social previa y principales medidas del Golpe de Estado de 1976 en Argentina

En 1973 Héctor Cámpora asume la presidencia, y tras su renuncia en octubre del mismo año se llama a elecciones y asume la presidencia Juan Domingo Perón. El clima de movilización social y de conflictos internos dificultaba la vuelta al modelo de las primeras presidencias del Gral. Perón. En este contexto, los sectores de izquierda presionaban para llevar adelante medidas que se distanciaran del modelo capitalista. Luego de la muerte de Perón, en julio de 1974, asume la presidencia Isabel Perón e implementa un programa de ajuste, conocido como el “Rodrigazo”, que produce el primer paro y movilización de la clase trabajadora en un gobierno peronista. Las Fuerzas Armadas comienzan a actuar contra sectores políticos, llevan adelante acciones represivas, contando con el aval de grupos económicos, sectores de la prensa y de la sociedad. En este contexto, el 24 de marzo de 1976 dan un golpe de Estado y toman el poder.

La última dictadura cívico-militar implementó una serie de acciones que apuntaban a transformar las prácticas políticas, las prácticas culturales y la estructura económico-productiva de nuestro país. Se llevan a cabo medidas como: la disolución del Congreso y de los partidos políticos, la suspensión de los derechos de los trabajadores y de toda actividad política, la destitución de la Corte Suprema, la censura de libros, revistas, canciones, artistas y ciertos medios de comunicación. A su vez, como se expresó, pretendió crear un nuevo orden “legal” estableciendo normativas que regularan la vida pública y privada.

Un claro ejemplo de esto fue la resolución N° 538 del Ministerio de Cultura y Educación, “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos nuestro enemigo interno” de octubre de 1977. En ésta se puede observar que se pretendía mantener una estructura institucional en diálogo con las políticas de persecución a quienes eran considerados como subversivos y enemigo interno.

A su vez, cabe señalar que el sistema educativo, una vez más, fue un espacio de disputa central en tanto espacio estratégico para la formación ideológica y cultural.



La dictadura buscó cambiar las bases sobre las cuáles se asentaba la educación estatal desde fines del siglo XIX. Southwell (2013) plantea que: “Los militares cuestionaban los ejes centrales que habían organizado al sistema educativo: la primacía del Estado central, su carácter laico, la decisión ideológica de que la escolarización fuera una “cuestión de Estado” en lugar de un asunto de los individuos”. En estos años se fomenta la iniciativa privada, se modifican los diseños curriculares incorporando contenidos de tinte conservador, se promueven exámenes de ingreso selectivos a escuelas secundarias y universidades y se inician las políticas de transferencias de servicios educativos a las provincias. En 1978 se transfirió la totalidad de las escuelas primarias nacionales a las provincias, dando como resultado que el 86.7% pasó a depender de las provincias mientras que la Nación mantuvo un 0,9% (escuelas primarias que dependían de escuelas normales).⁹

En lo económico, la dictadura inició un profundo proceso de transformación de la estructura económica y social que había sido instalada treinta años antes. Sabemos que en Argentina se vivió un modelo de integración a partir de un Estado de Bienestar, cuya máxima expresión sucedió durante el peronismo de 1946 a 1955. El eje de este modelo de acumulación era el de desarrollo económico vinculado a la sustitución de importaciones, a la promoción y protección de la industria nacional y a un Estado que cumplía un rol activo en inversión y en ampliación de derechos sociales como la salud y la educación. La dictadura cívico-militar de 1976 impuso por la fuerza una reestructuración económico-social liberal, que luego en los años noventa se profundizó llevando adelante la implementación de medidas de carácter neoliberales.

⁹ Datos tomados de la Comisión Provincial por la Memoria (2002).

Frente a la intervención del Estado en la economía y el importante rol y peso político que tenía el movimiento obrero organizado, se buscó sentar las bases para una economía que fuera regulada por el mercado. Como sabemos, algunas de las medidas fueron la liberación del mercado exterior, el aumento de la presión fiscal, la implementación de un programa de ajuste a través de la reducción del gasto público, la descentralización administrativa, el traslado de competencias a las provincias, y la desregulación y privatización de los servicios brindados por el Estado.

Esto sucede y avanza, no sólo en nuestro país, sino a nivel mundial.

...el neoliberalismo expresa una particular salida política, económica, jurídica y cultural a la crisis hegemónica que comienza a atravesar la economía-mundo capitalista como producto del agotamiento del régimen de acumulación fordista iniciado hacia fines de los años '60 y a comienzos de los '70 (Gentili, 1997, p. 125).

En los años setenta comienza a instalarse un capitalismo post-industrial, basado en el capital financiero transnacional como la forma de acumulación dominante y una vuelta a los Estados liberales.

La educación argentina en la dictadura de 1976

En el campo educativo, hacia los años 70 se inicia un proceso de mayor radicalización política expresada por prácticas de sindicalización docente, campañas de alfabetización con programas como el de Reactivación Educativa de Adultos para la Re-construcción (CREAR), y difusión de prácticas pedagógicas más radicalizadas y comprometidas acordes a la línea de la Pedagogía latinoamericanista de la Liberación de Paulo Freire.

Si bien el autoritarismo es una de las marcas de origen de la escuela argentina, y su historia previa también da cuenta de actos represivos, se sostiene que el despliegue alcanzado en la última dictadura superó todo diagnóstico. La desaparición forzada de personas castigó muy duramente a docentes, investigadores y estudiantes. El exilio, la encarcelación por motivos ideológicos, los despidos y “puestas a disponibilidad” de agentes del Estado, como así también el cierre de instituciones y carreras, la censura, la quema de libros y las diversas formas de uniformización y disciplinamiento fueron prácticas cotidianas.

Todo hecho educativo, en tanto hecho social, podía dar lugar a un acto de represión. El discurso oficial le asignaba a la escuela, y más aún a la universidad, el haber ocupado un rol muy importante en la generación del “caos social” provocado desde inicios de los años 70. Por ello, la estrategia represiva tuvo como objetivo principal disciplinar al sistema educativo, y erradicar de él los elementos de modernización de las décadas anteriores.

Se abre en el campo educativo, una tendencia a la radicalización restauradora del pensamiento católico integrista, fundamentalista y oscurantista.

Pineau P. (2014) analiza, remitiendo a autores como Tedesco, Braslavsky y Carciofi (1985), el carácter reactivo y autoritario de las políticas educativas durante esos años. Reconoce además un proceso de militarización del sistema educativo tal como analizan Kauffman y Doval (1997). Por último, estudia la existencia de prácticas de burocratización y verticalización de la estructura administrativa en aras de un mayor disciplinamiento social tal como enunciara Tiramonti (1985).

Parte de estos argumentos se visualizan en el nivel primario y secundario de la estructura del sistema educativo, los cuales se ven impregnados por estas ideas.

Así en el primario, hacia el año 1980 el Consejo Federal de Educación ponía como fin:

Siendo el fin de la educación la formación integral, armónica y permanente de cada hombre, en función de sus fines esenciales, la propia vocación y el bien común, el sistema educativo deberá asegurar a todos los habitantes de la Nación una educación acorde a tal fin, a través del cultivo de virtudes, integrándola con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino (CFE, 1980).

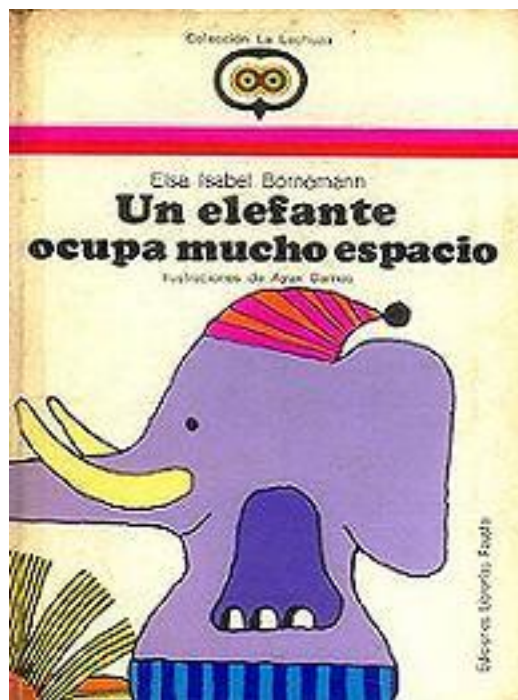
Por otra parte, como señala Pineau:

El Documento Terrorismo en Argentina presenta una “Breve reseña de las medidas para reconstruir la educación argentina”. Ellas eran:

1. Separación de totalitarios y corruptos.
2. Restitución del orden en las Universidades.
3. Fortalecimiento de los valores morales y cívicos (donde se incluye la sustitución de la asignatura Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA) por “Formación Moral y Cívica” en la escuela media).
4. Integración de la familia y la comunidad en el proceso educativo (donde se incluye su importancia en la “transmisión sistemática de los valores de la moral cristiana y de la tradición nacional”).
5. Refuerzo de la acción del Instituto Nacional de Crédito Educativo para la Igualdad de Oportunidades (Pineau, 2014, p.108).

La subversión interpretada como enfermedad debía ser “atacada”. Por ello, “los focos de contagio y los ya contagiados debían ser eliminados y aniquilados para proteger a los todavía sanos; y a éstos últimos debía enseñarles a prevenirse de la enfermedad y a fortalecer sus defensas” (Pineau, 2014, p. 109). De esta manera la normativa educativa estuvo orientada a prevenir y prohibir, incluyendo aquella bibliografía que era señalada como peligrosa para el sistema por la ideología que expresaba. Es así que se implementaron mecanismos de control para evitar la llamada “penetración ideológica”.

Esto condujo a la prohibición de una buena cantidad de libros destinados al público infantil como “Un elefante ocupa mucho espacio”, de Elsa Bornemann, “Niños de hoy”, “Nuestros muchachos” y “El amor sigue siendo niño”, de Álvaro Yunque, “La Torre de cubos”, de Laura Devetach, “Mi amigo el Pespír” y “Cinco patas”, de José Murillo, “Cuentos para chicos”, de Jacques Prevert, “El Nacimiento, los niños y el amor”, de Agnes Rosenthal, “Cinco Dedos”, del Colectivo libros para niños de Berlín, y hasta “El Principito”, de Antoine de Saint Exupery (Pineau, 2014, p.110).



Portada de “Un elefante ocupa mucho espacio”, de Elsa Bornemann

En el nivel secundario también hubo una buena cantidad de libros prohibidos. Una de las asignaturas que fue modificada y su bibliografía prohibida fue la contemplada en la materia Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA), que se implementó en 1973. La misma fue reemplazada por Formación Moral y Cívica tras el golpe de Estado, asignatura enmarcada en la tradición occidental y católica tradicional, con eje en el respeto a valores tradicionales y símbolos nacionales.

Sumado al control de textos y contenidos, se instalaron prácticas institucionales que hicieron foco en la disciplina, tanto en relación a la vestimenta como a las maneras de habitar las instituciones educativas.

Respecto de la educación artística, a pesar de que en el arte hubo producciones que se valían de la ficción y el lenguaje metafórico para referirse solapadamente a la realidad, su enseñanza estuvo centrada en cuestiones técnicas y en las producciones abstractas, de acuerdo a los niveles, evitando toda referencia a la realidad y al contexto histórico social.

A modo de ejemplo, durante la dictadura se cerraron en la Facultad de Artes de la UNLP las carreras de cine, mosaico, vitral, mural y las carreras de instrumentos musicales como violín, canto, guitarra y piano.

Referencias

- Adamoli, M.C. y Flachsland, C. (2010). *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Comisión Provincial por la Memoria (2002). *Memorias en las aulas. La educación durante la última dictadura militar. Primera parte*. CPM.
- Consejo Federal de Educación (1980). *Objetivos Pedagógicos del Nivel Primario*. Prensa del Ministerio de Educación de la Nación.
- Gentili, P. (1997). Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En P. Gentili, *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (111-142). Losada.
- Kauffman C. y Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina. 1976-1982*. Cuadernos, FCE-UNER.
- Ministerio de Educación de la Nación (1977). Resolución 538 de 1977. Recuperada de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003637.pdf>
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar em Revista*, 51, 103-122.
- Southwell, M. (2013). El papel del Estado, esa es la cuestión. *Cuadernos de discusión (Universidad Pedagógica)*, 6-8.
- Tedesco, J. C; Braslavsky, C; Carciofi, R. (1985). *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. Grupo Editor Latinoamericano.
- Tiramonti, G. (1985). *¿Hacia dónde van las burocracias educativas?* Miño y Dávila.

CAPÍTULO 9

La educación como mercancía

Agustina Quiroga

En esta oportunidad trabajaremos sobre la educación en el neoliberalismo de los años noventa. Como verán en estas páginas presentaremos los principales aspectos del modelo neoliberal y las políticas educativas implementadas.

Señalaremos entonces que en Argentina se vivió un modelo de integración a partir de un Estado de Bienestar, cuya máxima expresión sucedió durante el peronismo de 1945 a 1955. El eje de este modelo de acumulación fue el de desarrollo económico vinculado a la sustitución de importaciones, a la promoción y protección de la industria nacional y a un Estado que cumplía un rol activo en inversión y en ampliación de derechos sociales como la salud y la educación.

Sin embargo, este proyecto ha sido desmantelado en distintos momentos de nuestra historia. La dictadura cívico-militar de 1976 logró imponerse por la fuerza con el terrorismo de Estado y la reestructuración económico-social liberal. De igual forma, en los años noventa se asistió a una crisis estructural del modelo nacional-popular, llevando adelante la implementación de medidas de carácter neoliberales. Como sabemos, algunas de las medidas fueron: la liberación del mercado exterior y el aumento de la presión fiscal, el ajuste a través de un programa de reducción del gasto público, la descentralización administrativa con el consecuente traslado de competencias a las provincias, la desregulación y la privatización de los servicios que brindaba el Estado.

Esto sucede y avanza, a escala global, puesto que la economía capitalista mundial requirió superar el "... agotamiento del régimen de acumulación fordista iniciado hacia fines de los años '60 y a comienzos de los '70" (Gentili, 1997, p. 125). En los años setenta comienza a instalarse un capitalismo post-industrial, basado en el capital financiero transnacional como la forma de acumulación dominante y una vuelta a los Estados liberales.

Entonces, y como hemos visto en Dictadura y Educación, la construcción del Estado neoliberal en nuestro país comienza en una etapa en la que la dictadura asumió el relato neoliberal y sentó las bases del mismo. De esta forma, el régimen fue impuesto por la fuerza, en el marco del terrorismo de Estado. Los instrumentos fundamentales de la construcción del Estado neoliberal fueron la desregulación financiera y la apreciación del tipo de cambio. Los consecuentes desequilibrios macroeconómicos y el aumento incesante de la deuda fueron acompañados por el deterioro del tejido económico y social. La desindustrialización fracturó cadenas de valor, afectó

particularmente a las pequeñas y medianas empresas, aumentó el desempleo y agravó la desigualdad en la distribución del ingreso, siguiendo a Ferrer (2012). En una segunda etapa, ya en Democracia y a partir de 1989, se mantuvieron esas medidas y se avanzó aún más, ahora sobre “las bases legales del régimen económico, lo cual era indispensable porque, al fin y al cabo, los instrumentos que se concentran en la redistribución del ingreso, como la desregulación financiera y la apreciación cambiaria, podían ser revertidos por un cambio de política” (Ferrer, 2012, p. 101). Lo que Ferrer nos muestra es que el mismo modelo neoliberal se logró imponer mediante el terrorismo de Estado, y una vez garantizadas las condiciones para su continuidad, fue profundizado y perpetuado bajo gobiernos democráticos (1989-2001).

Les compartimos un punteo de aspectos que constituyen al neoliberalismo en Argentina:

Neoliberalismo en Argentina

En Argentina los años noventa son un ejemplo claro de la aplicación sistemática de políticas neoliberales. Sabemos que el Estado es un actor que siempre interviene en la economía, pero, en la particularidad del neoliberalismo, dejó de intervenir para estimular la alianza entre la burguesía nacional y el trabajo. Sabemos que hasta 1976, era posible la alianza entre trabajadores y algunos sectores del capital, que impulsaban el modelo nacional-popular de sustitución de importaciones. En éste, los trabajadores participaban en una distribución del ingreso más equitativa. Desde el Rodrigazo en 1975, el Estado pasó a favorecer directamente al capital, y a ciertos sectores del capital fundamentalmente.

A continuación, se mencionan algunas de las medidas tomadas durante la década de los noventa en Argentina:

-La **apertura comercial**, esto implicó rebajas de aranceles y protecciones no arancelarias. Este hecho hizo que los productores industriales locales no pudiesen competir con los bienes que provenían del exterior.

-Dicha apertura también se vio en el **sistema financiero**, el libre ingreso y egreso de capitales, y la tasa de interés interna más alta que la tasa internacional, la cual llevó a que se tomen préstamos en el exterior y se depositen en el sistema local. Esa diferencia positiva entre el mercado interno y el costo de endeudarse en el exterior, alentó y consolidó el modelo basado en la valorización financiera, nacido con las medidas tomadas por el ex ministro de economía: Martínez de Hoz. Esto generaba más ganancia y de forma más veloz que la que generaba la inversión productiva, salvo en los sectores protegidos.

-La **flexibilización laboral** la cual consistió en una serie de medidas que buscó modificar las relaciones laborales, beneficiando a las empresas en el manejo de personal. Las medidas apuntaron a: facilitar la incorporación o despidos de personal, terminar con puestos de trabajo rígidos y posibilitar mecanismos de reducción de personal. Se modeló así el mercado de trabajo, siguiendo los consejos de los organismos financieros internacionales y la fracción dominante local. Respecto a la política salarial se eliminó la

indexación salarial, y el salario se vinculó a la evolución de la productividad. Se descentralizó la negociación colectiva, se limitó el derecho a huelga, se alteró el régimen de vacaciones, se privatizó el sistema de prevención de accidentes de trabajo, se redujeron los aportes patronales, y disminuyó la indemnización por despido. Todos estos aspectos dan cuenta del avance que tuvo el capital sobre el trabajo.

-Otro aspecto propio del modelo de los años 90, es un **sistema tributario** de carácter regresivo, esto quiere decir que para combatir el déficit fiscal se aplicó un sistema tributario basado en impuestos que afectaban a los sectores medios y bajos de la sociedad (aumento del Impuesto al Valor Agregado del 13% al 21%), y no en impuestos que tocasen a los sectores dominantes (se disminuyó el impuesto a las ganancias y los aportes patronales).

-Las **privatizaciones** de las empresas estatales. Los acreedores externos permitían el pago de los servicios de la deuda externa por medio de la capitalización o rescate de los bonos de la deuda en la venta de los activos estatales. Las privatizaciones generaron un importante ingreso de capitales, repatriación de una parte del capital local, aspecto muy positivo para la balanza de pagos. Sin embargo, cuando el proceso privatizador pierde su ímpetu, el endeudamiento externo y la salida de capitales locales al exterior se reavivaron. A esto se suma que se remitieron utilidades y dividendos hacia el exterior por parte de los consorcios propietarios de las empresas privatizadas y a que las empresas no respetaron la ley del “compre argentino” importando casi la totalidad de los equipos e insumos.

-La **desindustrialización** fue un claro efecto de la apertura comercial de carácter asimétrico. Se desindustrializó la economía del país en dos sentidos: por un lado, se redujo en tanto empresas, establecimientos, personal ocupado; y, por otra parte, se desarticuló, fragmentó la estructura industrial. Asimismo, se quebraron las cadenas de proveedores y subcontratistas especializados (hecho que se vio, por ejemplo, en el caso de las empresas privatizadas que optaron por proveedores extranjeros, pertenecientes a sus mismos conglomerados), desaparecieron los sectores más dinámicos a escala internacional, y se generaron diferencias con otras regiones del mundo en términos de productividad y capacidad de acumulación de capital. La desaparición de ramas y empresas proveedoras de diversos insumos llevaron a una dependencia creciente de insumos y repuestos importados.

-De la mano de este proceso de reducción de la actividad productiva, la **desocupación y subocupación** mostraron sus peores medidas en 1995. La desindustrialización produjo cierres y quiebras de empresas que llevaron a la pérdida de puestos de trabajo.

-Otro efecto fue la **concentración y centralización** económica, y los sectores dominantes que la generaron fueron los acreedores externos, conglomerados de capital extranjero, y grupos económicos locales (la llamada oligarquía diversificada).

El capital concentrado se fue distanciando de las actividades manufactureras y se dedicaron a la operación financiera, a servicios y actividades primarias.

Algunos de los grupos económicos locales disminuyeron su participación en la producción de bienes y servicios, y se centraron en la elaboración de bienes exportables basados en ventajas comparativas naturales del país. En términos generales el “modelo” de acumulación del capital basado en la industria, fue siendo reemplazado por la valorización financiera.

-El **endeudamiento externo** está íntimamente ligado a esta forma de valorización del capital, pues el capital concedido se utilizó, aprovechando que las tasas de interés internas eran superiores a las exteriores, en la valorización interna de éste y luego el ciclo culminaba en la transferencia de esos recursos al exterior.

De esta manera, el neoliberalismo puso fin al modelo nacional-popular de sustitución de importaciones, y el gobierno dejó de intervenir para fortalecer dicho modelo, e intervino para fortalecer las fracciones más concentradas de capital, fundamentalmente aquellas asentadas en la lógica financiera y transnacional (Quiroga, 2008, p.11).

La perspectiva neoliberal en educación

El neoliberalismo diseñó una concepción de la educación que dejaba su condición de derecho para constituirse en un bien al que solo podían acceder algunos. En este contexto, en Argentina la concepción de educación que se volvió dominante fue aquella que se encontraba en concordancia con lo que el Banco Mundial establecía como esperable para toda la región Latinoamericana.

Este enfoque, por lo tanto, entiende a la educación como **mercancía**. Se trata de una de esas miradas que fortalecen circuitos educativos segmentados. La segmentación del sistema educativo da cuenta de la existencia de circuitos escolares de distinta calidad, según la composición socioeconómica del público al que atienden. Asimismo, un segmento implica claros distanciamientos entre un sector y otro, una suerte de sistemas educativos duales (Baudelot y Establet, 1987).

La mirada neoliberal entiende que la educación es una prestación que se otorga de acuerdo con criterios de **eficiencia y productividad**. Fue durante la década del '90 que estas ideas circularon con mayor frecuencia en algunos discursos sobre educación y, fundamentalmente, en las políticas educativas implementadas. Por supuesto que la educación seguía siendo presentada en la Ley Federal de Educación como un *“bien social y responsabilidad común”*. Sin embargo, en la práctica, el Estado nacional se desresponsabilizó del financiamiento de la educación y entendió que aquellos que quedasen excluidos podrían ser atendidos a través de políticas focalizadas y compensatorias. Vemos entonces cómo se fue institucionalizando una perspectiva que dominó la escena educativa, tanto en la legislación como a través de las políticas que se impulsaron.

Al tiempo que desfinanciaba y se desentendía de la educación, este proyecto potenciaba la creación y el fortalecimiento de circuitos educativos fragmentados y diferenciados entre

grupos y sectores sociales. A su vez, promovía una falsa “autonomía” de las instituciones educativas en relación con la construcción de un currículum “abierto, flexible y viable” (como lo definían en ese momento). Esta concepción neoliberal formó parte de un proyecto político que derivó en el **desdibujamiento del derecho a la educación común**, en tanto la definición de propuestas curriculares de mayor o menor calidad dependía de los recursos que cada escuela tuviera. Asimismo, la tecnocracia fue el modo a seguir en la gestión de las políticas educativas, haciendo foco en la noción de **calidad escindida de la idea de derecho y calidad social**, como señala Da Silva (1997).

La perspectiva neoliberal en la educación comienza a instalarse en nuestro país, en los años setenta y se profundiza en los noventa, en el marco de un capitalismo post-industrial. Las políticas de ésta se caracterizaron por el ajuste presupuestario, la transferencia de escuelas a las provincias, y la fragmentación del sistema educativo nacional.

Respecto a las transferencias de escuelas, se ofrecen los siguientes datos que dan cuenta de los puntos de continuidad entre gobiernos de facto neoliberales (1976) y democracias neoliberales (Menem):

En 1968 se transfieren desde la Nación a las provincias de Buenos Aires, Río Negro y La Rioja un total de 900 escuelas.

En 1978, por decreto, se avanza en el mismo sentido con la totalidad de las escuelas primarias nacionales a las provincias (6700 escuelas y 44.050 maestros).

En 1991 se continúa con la totalidad de los establecimientos educativos nacionales a las provincias (Ley 24.049/91), escuelas secundarias e institutos de formación superior.

La provincialización de los servicios educativos fue implementada sin la transferencia de presupuesto desde la Nación a las provincias, hecho que generó serias dificultades en aquellas que contaban con menores recursos presupuestarios para afrontar el sostenimiento de las escuelas. A su vez, la consecuencia fue una pluralidad de diversos sistemas educativos, fragmentados y con desigual financiamiento. Actualmente, el Ministerio de Educación de la Nación sigue sin tener escuelas, solo aquellas que dependen de las Universidades Nacionales.

1977	1979
32% de escuelas primarias dependen de Nación	0,9% dependen de Nación (solo primarias de las escuelas normales nacionales y otras instituciones nacionales)
58% dependen de las provincias	87% dependen de las provincias

En palabras de Adriana Puiggrós:

El argumento central que sostiene a las políticas educativas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus

productos de baja calidad. De tal afirmación se deduce que la educación pública ha fracasado y se justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible. En relación con el diagnóstico de ineficiencia de la inversión que se realiza en la educación pública, las soluciones propuestas no tienden a mejorarla sino a reducir paulatinamente la inversión, cuando no a eliminarla (Puiggrós, 1996, p.90).

Por lo tanto, la última dictadura cívico-militar inicia el proceso de transferencias de las escuelas nacionales a las provincias. La década neoliberal se caracteriza por el ajuste presupuestario, la profundización de la transferencia de las escuelas de enseñanza media y superior a las provincias y la fragmentación del sistema educativo nacional.

El gobierno de Néstor Kirchner establece como meta recuperar la capacidad productiva del país, promover la distribución del ingreso y el consumo, siendo el trabajo y la educación dos derechos claves para la inclusión social (Filmus y Kaplan, 2012). En este marco, en el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional (actualmente vigente), en la que se establece, luego de debates públicos y acuerdos con distintos sectores políticos y gremiales, que la educación en Argentina es un derecho y un bien público. De esta manera, se pone sobre la mesa otra forma de concebir la educación, lo que implica nuevos deberes y responsabilidades para el Estado y los sujetos. Este será el tema de nuestro próximo capítulo.

Algunos aspectos de la Ley Federal de Educación (N° 24195/93)

La Ley extendió la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años, con la Educación General Básica (EGB). Los últimos tres años del nivel secundario se convirtieron en el Polimodal.

Por lo tanto, la educación primaria obligatoria que era de 7 años, pasó a ser de 9 años (EGB) divididos en tres ciclos: primer ciclo (1ro a 3er grado), segundo ciclo (4to a 6to grado) y tercer ciclo (7mo a 9no grado). La educación secundaria, que duraba 5 años, se acortó en tres años: el Polimodal.

La extensión de la obligatoriedad y la creación del Polimodal se llevaron a cabo sin que se hubieran adoptado las previsiones necesarias para contar con la infraestructura, el equipamiento y los docentes formados en esos niveles.

El Polimodal implicó la desaparición del Nivel Medio, lo que significó la disminución del número de años de enseñanza secundaria, la reducción de contenidos científicos y humanísticos básicos y la pérdida de uno de los objetivos históricos como es la preparación para el acceso exitoso a la enseñanza superior.

A continuación, presentamos un breve cuadro con algunos aspectos de la educación en el modelo neoliberal en Argentina:

La educación en el modelo neoliberal en Argentina
Marco Normativo: Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995)
La Ley Federal de Educación establece: La educación como bien social y responsabilidad común. No menciona al Estado como responsable en garantizar el acceso a la educación.
Transferencias de escuelas nacionales a las provincias: En 1978 decreto transfiere la totalidad de las escuelas primarias nacionales a las provincias (6.700 escuelas y 4.400 docentes) En 1990 la Ley 24.049 de descentralización educativa transfiere la totalidad de los servicios educativos a las provincias. La descentralización de los servicios educativos provocó fragmentaciones y desigualdades en el sistema educativo nacional.
Reducción en el financiamiento educativo. Acuerdo con los lineamientos del Banco Mundial de políticas de ajuste de financiamiento educativo. Cierre de opciones de enseñanza técnica.
Fragmentación entre niveles educativos, dificultades en el pasaje de un nivel a otro y de una jurisdicción a otra. Ruptura del ciclo de enseñanza media. Con la EGB sucede un proceso de primarización de los años iniciales de la educación secundaria (el nivel medio en el sistema anterior), dados los contenidos curriculares pensados desde la educación primaria y la ruptura del ciclo de la enseñanza media incluso de manera espacial-edilicia. Transferencia de los profesores de un área de conocimiento a otra sin la capacitación adecuada. El y la docente como ejecutor/a de tareas (esta perspectiva sobre el rol docente la explica Sacristán (2002) cuando afirma que, en la pedagogía por objetivos, la enseñanza tiene que servir a la consecución eficiente de los objetivos, siendo la misión del docente hacer, no teorizar ni decidir. La ejecución de los contenidos es la tarea de los profesores). Falta de preparación de directores de primaria para supervisar docentes que provenían de media.

La resistencia

Las y los trabajadoras/es de la educación se manifestaron críticamente frente a la reforma neoliberal y a las políticas del Estado que desfinanciaban la educación pública. Luego de cuatro años de manifestaciones y movilizaciones, los docentes instalaron la Carpa Blanca en la Plaza de los dos Congresos (Ciudad de Buenos Aires).



Imagen de La Izquierda Diario, Recuperado de:

<https://www.laizquierdadiario.com/La-Carpa-Blanca-un-hito-en-la-lucha-docente>

Asimismo, llegando al fin del gobierno neoliberal y la consecuente crisis de 2001, la escuela pública fue una de las pocas instituciones que se mantuvo abierta a la comunidad, sostenida por las y los trabajadores de la educación. Los comedores escolares se masificaron, y la escuela fue un punto de encuentro para la contención frente al hambre, el desempleo y la exclusión social. Una vez más, la escuela se mantuvo como un espacio nodal para el entramado del sostén social y la construcción de resistencia frente al neoliberalismo.

Referencias

- Baudelot, C. y Estable, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Da Silva, T. (1997). El proyecto educativo de la Nueva Derecha y la retórica de la calidad total. En P. Gentili, P. (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. (145-167). Losada.
- Ferrer, A. (2012). La construcción del Estado neoliberal en la Argentina. *Revista de Trabajo*. Año 8, 10, 99-106.

- Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educar para una sociedad más justa: debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.
- Gentili, P. (1997). Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías, en P. Gentili, *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (111-142). Losada.
- Ley Federal de Educación N°24195/93
- Puiggrós, A. (1996). Educación Neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101.
- Quiroga, A. (2008). *Aspectos de la política económica kirchnerista* (Tesis de Licenciatura en Sociología FAHCE-UNLP). Recuperada de Memoria Académica <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.479/te.479.pdf>
- Sacristán, G. (2002). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Morata.

CAPÍTULO 10

Kirchnerismo y el proyecto educativo en clave de ampliación de derechos

Marcelo Vazelle

El kirchnerismo surge con la figura de Néstor Kirchner, quién gana las elecciones presidenciales en el mes de abril del año 2003. Su gobierno tuvo el objetivo prioritario de recomponer la estructura social y productiva, dañada y desmantelada durante los años de neoliberalismo. En ese sentido, se implementaron políticas públicas que promovieron la ampliación de derechos.

Kirchner tenía varios desafíos a resolver. Uno de ellos era el de atender a la situación general social del país fuertemente castigada por los efectos del modelo neoliberal imperante durante la década de 1990. Las condiciones de pobreza y desigualdad eran acuciantes. Para ello se debía promover el crecimiento económico mediante la reactivación y la generación de más empleo. Una práctica frecuente por parte del Estado fue la de establecer convenios colectivos de trabajo para regular la relación entre capital, trabajo y producción.

Algunas de las acciones llevadas a cabo en materia económica fueron: renegociar la deuda externa caída en default luego de la crisis del año 2001, recomponer el sistema financiero, realizar una renegociación con las empresas privadas a cargo de los servicios públicos, reactivar el consumo y recomponer las condiciones de ganancia del sector industrial fuertemente dañado por los efectos de la economía neoliberal.

En pocos años las actividades del mercado interno y la recuperación de la economía, como así también el desarrollo industrial y el crecimiento del salario, se vieron fortalecidos, reactivando el consumo y la producción.

Respecto a la cuestión social, desde el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social se implementó el Plan Jefes y Jefas de Hogar. Este programa, junto a otros, se orientó en poner en práctica políticas de transferencia de ingresos con el fin de dar respuesta a las condiciones de pobreza y vulnerabilidad social vigentes. Para el año 2006, se implementó el Programa Familias por la inclusión Social que tenía por finalidad garantizar el ingreso de hogares con menores de edad. A esto se sumó el Seguro de Capacitación y Empleo orientado a aquellos sujetos en condición de empleabilidad.

Se han de destacar también las acciones del nuevo gobierno en materia de Derechos Humanos. Una de las más relevantes fue el reinicio del juicio a los genocidas responsables del Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983), cuyos delitos de crímenes de lesa humanidad habían

sido perdonados al final del gobierno de Alfonsín (1983-1989) y durante el gobierno de Carlos Menem (1989-1999).

En diciembre de 2007 gana la presidencia Cristina Fernández de Kirchner. Tal como plantea Trujillo L. (2017), con ella se daría continuidad al proyecto kirchnerista, de tradición peronista, orientado además a la construcción de un proyecto regional con países del cono sur de tinte nacional y popular. Se destacan así las políticas internacionales de articulación regional con los países de Venezuela, Brasil, Bolivia y Argentina.

Cristina Fernández profundizó los lineamientos políticos de Kirchner. No obstante, tuvo que enfrentar dos conflictos que pusieron en jaque los inicios de su gestión. Uno de ellos el conflicto con las patronales agropecuarias iniciado en marzo de 2008 y el otro, la crisis internacional (una de las más importantes de las últimas décadas a nivel mundial).

En materia social promovió la reforma del sistema previsional con la sanción de la ley 26.425 aprobada en noviembre de 2008. La medida consistía en llevar adelante un proceso de estatización de las administradoras privadas de los fondos de jubilaciones y su reemplazo por un Sistema integral de previsión.

En relación con el sistema previsional se habilitó también, un dispositivo masivo de jubilación a personas que estuvieran en edad de hacerlo y que por razones de fuerza mayor no hubieran alcanzado este derecho.

Se introdujo también una modificatoria al régimen de asignaciones familiares, como la Asignación Universal por Hijo (AUH) que tenía por objetivo incluir a niños/as hijos de grupos de familias desocupadas otorgándoseles un subsidio mensual en el que los padres tenían la obligación del cumplimiento de la escolaridad como así también el compromiso de llevar adelante los controles de salud de las niñas y los niños beneficiarios.

Entre otros programas se destaca también el Programa Argentina Trabaja que tenía por objetivo generar oportunidades de inclusión a través de la creación de puestos de trabajo y capacitación.

Fueron promulgadas también otras leyes que beneficiaron a sectores históricamente postergados, como la habilitación del matrimonio entre personas del mismo género a través de la Ley de Matrimonio Igualitario 26.618 y la Ley de Derecho a la Identidad de Género 26.743. Ambas leyes tuvieron un fuerte impacto dado que dieron respuesta a demandas que desde la comunidad LGTTB se venían reclamando.

En materia de política económica se dio continuidad a los lineamientos ya iniciados por el anterior mandatario. El énfasis será puesto en profundizar la transferencia de ingresos de los sectores más vulnerados lo cual generará fuertes resistencias por ciertos sectores de la clase media y de la élite social argentina.

Para el año 2011, se llevan adelante las elecciones presidenciales. Cristina Fernández de Kirchner las gana con un aplastante resultado del 54% de los votos.

De 2011 a 2015, la mandataria dio continuidad a su plan de acciones, cerrando el ciclo en el año 2015 cuando Mauricio Macri gana las elecciones. A partir de aquí se volverá a los lineamientos de una derecha neoliberal fuertemente alineada con los sectores hegemónicos.

Políticas educativas durante el kirchnerismo 2003-2010

Cuando Néstor Kirchner asume la presidencia, en materia educativa, el panorama del entramado interprovincial se encontraba fragmentado y desarticulado. La inversión en educación era deficitaria y los salarios de los docentes se encontraban debilitados (Perczyk, J. 2021).

Para este mandatario era prioritario tomar medidas que recompongan la crisis de este estado de situación. Es por ello que se puede decir que este gobierno se caracterizó por la aplicación de un paquete de medidas en principio de carácter normativo.

A diferencia de las políticas desarrolladas durante la década de los noventa, se pondrá el eje de atención en generar condiciones para que el derecho a la educación se transforme en un bien público con carácter de derecho universal. Así lo planteaba el marco normativo de la **Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN)**.

Desde la LEN se enfatizó en garantizar el acceso, la permanencia con aprendizaje y el egreso con titulación de manera universal. Esto constituía un cambio de paradigma porque el Estado se transformaba en garante de educación en cuanto bien público y gratuito. Tal como se expresa en la LEN la educación “se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (LEN, 2006, s/p).

En materia de políticas educativas se llevaron a cabo acciones y programas tanto a nivel nacional como provincial, que intentaron cuestionar el paradigma de la focalización hacia los sectores más vulnerables. A modo de ejemplo se pueden mencionar los siguientes programas: “Volver a la escuela”, “todos a estudiar”, “PNIE rural”, todos estos encuadrados en el marco de un Programa Nacional de Inclusión Educativa creado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Se intentó dar respuesta a los sectores que habían sufrido la “exclusión escolar”, niños/as y jóvenes que, como consecuencia del deterioro socioeconómico, habían quedado fuera de los circuitos educativos.

En este sentido, la escuela se enfrentó a la “*oportunidad histórica*” de “*avanzar hacia una sociedad más igualitaria e integradora...y de recuperar el papel estratégico para la construcción de un modelo nacional que incluya a todos*”, tal como expresara el ministro de Educación D. Filmus (Filmus, 2004, p. 1).

Otro tema fue la ampliación de la obligatoriedad. Pasaría a ser obligatorio el último año del nivel inicial y el nivel secundario completo. Este último, sería de seis años o siete según las adecuaciones de las provincias, atento a sus estructuras organizativas. Asimismo, el nivel primario sería de seis o siete años.

Respecto a la educación universitaria, en el último tramo del gobierno de Néstor Kirchner y durante los gobiernos de Cristina Fernández se llevó a cabo un proceso sistemático de expansión

del sistema. Para ello se hizo una fuerte apuesta a fortalecer el presupuesto educativo y el financiamiento de este nivel, así como también fortalecer las trayectorias educativas a partir de programas específicos como fue el caso del programa Progresar.

Se crearon 18 universidades nacionales, 8 de las cuales se asientan en el conurbano de Buenos Aires, 1 instituto universitario y 5 universidades provinciales. El presupuesto creció de manera sostenida.

Parte de los recursos asignados a las universidades fueron orientados a la ejecución de programas. Entre ellos se destacan:

El Programa de Promoción de la Universidad Argentina, que procuró promover la actividad universitaria argentina en el exterior y la vinculación de la universidad con actores de la sociedad y el sector productivo de su región;

El Programa de mejoramiento de la Calidad, que buscó optimizar la capacidad institucional de las universidades y la calidad de sus programas de estudios;

El Programa de Voluntariado Universitario, que se orientó a fortalecer la participación de los estudiantes en actividades sociales vinculadas con su formación disciplinar y profesional;

En materia legislativa se destacan las siguientes leyes sancionadas durante la presidencia de Néstor Kirchner:

Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (25864 de 2003).

Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (25919 de 2004).

Ley de Educación Técnico Profesional (26058 de 2005).

Ley de Financiamiento Educativo (26075 de 2005).

Ley de Protección integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26061 de 2005)

Ley de Educación Sexual Integral (26150 de 2006).

Ley de Educación Nacional (26206 de 2006).

De todas estas leyes la más relevante fue la **ley de Educación Nacional 26.206 (LEN)**, pues ésta constituía un hito en materia de legislación educativa, dejando sin efecto la Ley Federal de Educación, emblema del gobierno menemista.

Además de la LEN, se destacó también la promulgación de la Ley de Financiamiento Educativo del Sistema Educativo Nacional. En ésta, se contemplaba que el presupuesto consolidado del Estado Nacional, de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no podría ser inferior al seis por ciento (6 %) del Producto Interno Bruto (PIB).

Volviendo al tema del carácter de las políticas desplegadas en estos años, se debe reforzar la idea de que se tendió a dejar sin efecto las políticas de carácter focalizado propias de la década menemista en pos de políticas de tipo universales cuyo objetivo era poder garantizar la inclusión educativa por medio de estrategias pedagógicas, y la asignación de recursos, que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Por lo tanto, durante el gobierno de Néstor Kirchner como así también durante las presidencias de Cristina Fernández de Kirchner se invirtió de manera deliberada para llevar adelante políticas de inclusión en las que el eje y la prioridad estuvo puesto en garantizar la permanencia y egreso con calidad de los niños/as, adolescentes y jóvenes.

Se avanzó también en el reconocimiento sobre dos universos que antes no habían sido particularmente comprendidos:

- Las personas con discapacidades, temporales o permanentes, ofreciendo una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos, y;
- Los pueblos indígenas asegurando el respeto a su lengua, a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

Respecto a la primera presidencia de este período, se destaca, por último, en el plano normativo una ley de gran trascendencia en materia de derechos que fue fuertemente resistida: la **Ley de Educación Sexual Integral (ESI)**, cuyo eje fue el de fortalecer la formación integral en la escuela y el ejercicio de una sexualidad responsable.

Ley 26150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada el 23 de octubre de 2006

Un hecho político y cultural significativo surgió con la incorporación de la Educación Sexual Integral en los lineamientos de la política educativa. Este importante hecho social conllevó a la adopción, por parte del Estado, de una política tendiente a la promoción de una educación para una sexualidad responsable desde una perspectiva de género, incluyendo además aspectos de la diversidad sexual. En esta también se apunta a la prevención de los problemas de salud –en particular de la salud sexual y reproductiva–, reconociendo a los estudiantes como sujetos de derecho.

La Ley 26.150, por la que se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, es promulgada en octubre de 2006 y con ella se busca garantizar el derecho de los/las estudiantes de todo el sistema educativo a recibir "educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada" de todas las jurisdicciones. El enfoque que encierra esta ley supera las visiones parciales que miraban por separado los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, incorporándolos en una perspectiva superadora. Esta norma prevé la incorporación de la complejidad de la temática en los lineamientos curriculares, llevando este enfoque a los distintos niveles del sistema educativo, mediante pautas y propuestas didácticas de acuerdo a la diversidad sociocultural local.

En cumplimiento con la Ley 26.150 artículo 6°, el Consejo Federal de Educación dicta la Resolución 43 de 2008 donde se establecen los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Recién a partir de esta norma se definirán abordajes específicos –en particular para el nivel secundario–, y transversales, es decir, que atraviesan todas las asignaturas de los niveles inicial, primario y primer ciclo del secundario. La formación de los y las educadores/as no está desligada de los propósitos de esta normativa, por lo que está también incorporada en las estrategias de formación docente continua. Los cuadernos de Educación Sexual Integral específicos para cada nivel –inicial, primario y secundario– fueron elaborados desde el Programa Nacional

de ESI del Ministerio de Educación de la Nación e incorporan contenidos y propuestas para trabajar en el aula. Éstos facilitan la implementación de la Educación Sexual Integral y promuevan procesos de intercambio entre docentes en las escuelas, acompañando así a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en su proceso de crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

Respecto a los dos gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner, se puede decir que se profundizó en el cumplimiento y despliegue de las normativas vigentes y ante todo se avanzó en la mejora, desde el Consejo Federal de Educación, de los recursos y mayor inversión educativa en cada provincia del territorio.

Se fortalecieron también las relaciones con los diferentes gremios a través de los ámbitos de discusión específicos como las paritarias docentes.

Se promovió la formación de las y los enseñantes en ejercicio desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Desde este Instituto, órgano dependiente del gobierno nacional, se desarrolló un dispositivo centralizado de capacitación continua.

Por último, se destaca el programa Conectar Igualdad que tenía por finalidad entregar netbooks a estudiantes y docentes de escuelas e institutos de educación pública con el fin de reducir las brechas digitales, educativas y sociales frente a los avances de la llamada sociedad de la información.

Con este programa, a fines de la gestión, hacia el año 2015, en cinco años, se habrían entregado más de cinco millones de computadoras.

La obligatoriedad del nivel secundario

Una de las definiciones políticas que generaron un cambio histórico fue el establecimiento del nivel secundario como obligatorio, es decir, para todas y todos. La implementación de esta decisión implicó un gran trabajo junto a directivos y docentes del nivel, puesto que desde sus orígenes fue pensado para pocos.

De esta forma se trabajó en el pasaje del paradigma de la selección al de la obligatoriedad.

En ese sentido, establecer como obligatoria la escuela secundaria supone derechos y responsabilidades para los diferentes actores sociales: para el Estado, porque debe garantizar las condiciones para que todos los estudiantes estén y aprendan en la escuela secundaria; para las familias, que por muchos años vieron denegado el acceso a este nivel de enseñanza, asumir que la secundaria es un lugar para ser ocupado por todos los jóvenes; y para los docentes, porque deben plasmar en la enseñanza los fines establecidos para este nivel educativo (Bracchi, 2014, p. 11).

La universalización del nivel y el nuevo paradigma implicó comprender que las trayectorias educativas de las y los estudiantes del nivel ya no eran homogéneas. Las y los estudiantes de las escuelas secundarias tenían ahora distintas historias sociales, familiares y educativas. Sus

trayectorias dejaron de ser lineales y predecibles para ser “heterogéneas, diversas y contingentes” (Bracchi, 2014, p. 11).

Asimismo, junto a la ampliación del nivel secundario, se desarrollaron políticas de democratización del gobierno escolar. Esto hizo de la escuela un lugar habitable para las juventudes, en un marco de un contexto social de crecimiento en la participación política. La organización de las y los estudiantes secundarios a través de los Centros de estudiantes ha sido contemplada en la política educativa. En ese marco, fue sancionada la Ley de Centros de Estudiantes en 2013 (Ley 26.877 sobre la “Creación y Funcionamiento de los Centros de Estudiantes”). Asimismo, la participación estudiantil se vio reconocida por la Ley de educación provincial y fue acompañada por la normativa de la Dirección General de Cultura y Educación (resolución 4900/05 y 4288/11). Esto también se vinculó con la promoción del paradigma de la convivencia escolar, materializada en los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC)¹⁰ y en el funcionamiento de los Consejos Institucionales de Convivencia (CIC).

Los gobiernos Kirchneristas (2003-2015), convocaron e interpelaron a las y los jóvenes, y entre ellos a las y los estudiantes. En Universidades y en escuelas secundarias, emergieron agrupaciones estudiantiles que se definieron “kirchneristas”, pero también se fortalecieron aquellas de otras identidades políticas. Se vivió una revalorización de la política y de la participación en la vida democrática, en un claro contexto de ampliación de derechos.

Referencias

- Bracchi, C. (2014). La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. Políticas y experiencias de inclusión. *Novedades Educativas*, 283, año 26, 8-18.
- Filmus, D. (2004). Una oportunidad histórica. *El Monitor de la Educación*, 1, 1-2. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2004_n1.pdf
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150
- Perczyk, J. (2021). La política educativa durante el kirchnerismo. Argentina 2003-2015. (Tesis de posgrado). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Trujillo L. (2017). La Argentina kirchnerista: Alcances y límites de una experiencia democrática sobre la distribución del ingreso (2003-2015). *Polis. Revista Latinoamericana*, 46.

¹⁰ La Resolución 1709/09 de la Dirección General de Cultura y Educación establece la elaboración de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en todas las escuelas secundarias, debiendo ser elaborados por los distintos actores que la constituyen. Los Consejos Institucionales de Convivencia (CICs), por su parte, son espacios dónde los directivos, docentes, estudiantes y familiares se reúnen y trabajan cuestiones vinculadas a la convivencia y resolución de conflictos internos de las instituciones.

CAPÍTULO 11

La educación artística simbólico cultural

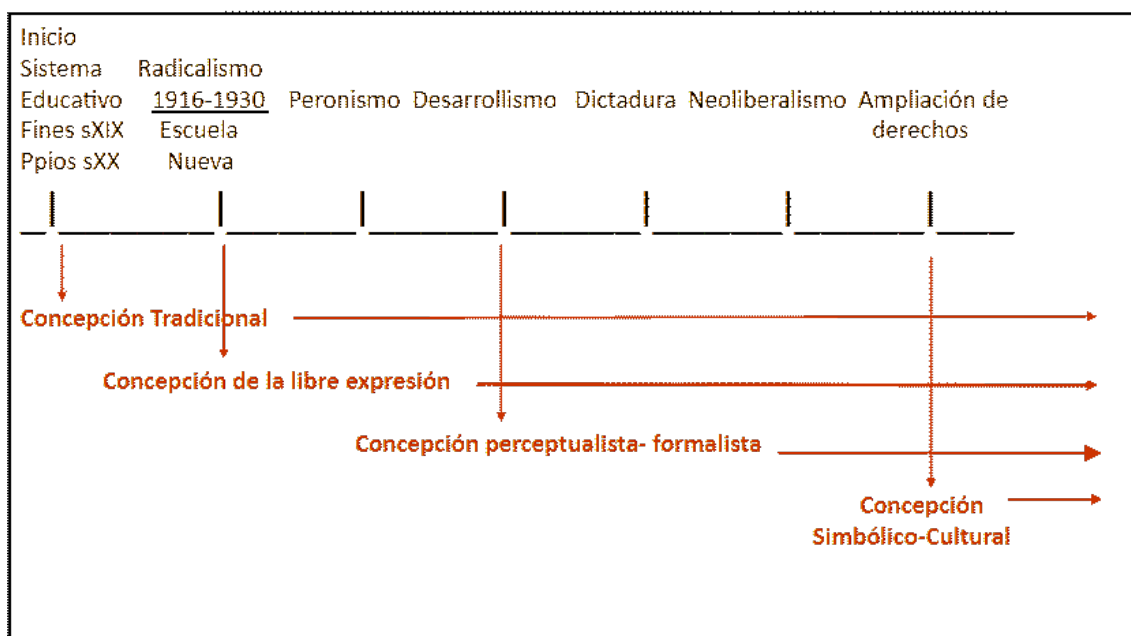
Graciela Parma

Desde la más tierna edad y a lo largo de toda la vida, la literatura, oral y escrita, y las prácticas artísticas están en estrecha relación con encontrar un lugar.

Michèle Petit, LEER EL MUNDO

En los capítulos anteriores hemos desarrollado distintas concepciones de educación artística. A continuación, presentamos un cuadro a modo de recapitulación:

PROYECTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA GENERAL CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA



Podemos afirmar que las tres alternativas ya abordadas, la concepción tradicional, la de la libre expresión y la perceptualista formalista siguen siendo funcionales al sistema. Ninguna de ellas, aunque con sus variantes, logra romper con modelos existentes que encubren un sistema

de dominación y desigualdad, en el que, además, el arte sigue siendo patrimonio de pocos. Ninguna de ellas colabora con que, de acuerdo a la cita de Michèle Petit, encontremos un lugar ni construyamos un lugar, nuestro lugar.

En este capítulo, vamos a abordar una nueva concepción de educación artística que se corresponde temporalmente en nuestro país con el proyecto educativo de ampliación de derechos, de inclusión y respeto por la diversidad, a la que llamamos **concepción simbólico cultural**.

Para ello, a modo de disparador que nos sirva de base para el análisis, comenzamos con el cuento de María Wernicke (2012), cuya lectura ponemos a disposición a través de un video grabado en ocasión de las clases virtuales en el contexto de pandemia de COVID-19, el que encontrarán en el siguiente link:

<https://youtu.be/W-AvITni7OY>

En primer lugar, nos detendremos a analizar la manera en que esta concepción de educación entiende **el arte**, dado que constituye su objeto de conocimiento, lo cual no es un hecho neutral ni casual.

El cuento de María Wernicke (2012) nos habla de ausencias y presencias, de búsquedas, de sentires y deseos, en el lenguaje propio del arte; el arte produce sentido, tiene la posibilidad de decir, de preguntar, de instalar algo con significatividad personal y social, de manera ficcional. Un sentido que es situado –temporal y espacialmente–, cultural, histórico. Petit (2015, p.13) cita a la historiadora Drew Faust (2009) en el prólogo de su libro, para insistir sobre este aspecto: “Los seres humanos necesitan sentido, comprensión, perspectiva tanto como trabajo. La cuestión no debería ser si podemos permitirnos creer en esos objetivos en los tiempos que corren sino si podemos permitirnos no hacerlo” (Faust, 2009, s/p).

Desde este posicionamiento, **la manera que le es propia al arte para producir sentido es mediante una producción simbólica, ficcional**, con una forma particular de decir. Marta Zátanyi (2002, p.65) hace referencia a Aristóteles cuando decía “en el arte hay que mentir para decir la verdad”. Ella explica que el arte no puede tener como objetivo la descripción literal. Para ver la verdad anatómica de la cara, dice, se miraría al espejo, o buscaría en un libro de anatomía. En cambio, el arte nos permite comprender y sentir, por ejemplo, el dolor manifestado en un rostro o el horror de un incendio, sin quemarnos. De allí su carácter ficcional.

Además, el arte forma parte de las capacidades de simbolización de los seres humanos, por lo que esta concepción parte de una mirada democratizadora del mismo, trascendiendo las posiciones que lo reservan para un sector privilegiado, sea por lo “talentoso” a la hora de producir o por lo selecto a la hora de acceder.

El lenguaje propio del arte se caracteriza por su dimensión poética (Belinche, 2001). Dice desde lo no dicho, desde lo sugerido, desde lo que se oculta; aquello que muestra es la invitación a escudriñar la entrelínea a la que accedemos con segundas lecturas que trascienden la literalidad, la lectura de los vacíos llenos de sentido. La silla vacía de María Wernicke, los silencios, los

túneles de diferentes colores, la palabra hecha de miradas o de abrazos. En “El lenguaje del arte”, uno de los relatos que conforman *El libro de los abrazos* de Eduardo Galeano (1989, p. 13), el autor relata brevemente la historia del Chinolope, a quien le regalaron una vieja cámara de fotos. Cuenta que, al pasar por una barbería, el protagonista escuchó tiros. El Chinolope entró e hizo lo que le habían indicado: “tu miras por aquí y aprietas allí”. Habían acibillado a un gánster a quien estaban afeitando. Su primera foto resultó una hazaña. “El Chinolope había logrado fotografiar a la muerte: ... no en el muerto, ni en el matador. La muerte estaba en la cara del barbero que lo vio”. La cara del barbero retratada en la foto del Chinolope es la puerta de entrada a la escena del asesinato referido y a contactar con el impacto de la muerte violenta.

Con esa particularidad, –diferente a la de un medio de comunicación en el que podría haber salido publicada esa noticia–, la imagen artística tiene la potencia de hacer presentes fragmentos de realidad o de otras realidades posibles, deseadas o temidas, de instalar valores y significaciones, de interpelar, preguntar y/o generar incertidumbre sobre lo que durante mucho tiempo se naturalizó como verdadero. No tiene un sentido unívoco ni estereotipado, ya que posibilita diferentes lecturas, puede plantear ambigüedades y generar incertezas. Abre preguntas. Por eso, resulta muy movilizadora e interpelante, ya que pone de manifiesto interrogantes, o señala aspectos de la vida y de la sociedad de una manera que otros lenguajes no tienen posibilidades de hacerlo. Habla con la potencia propia de las formas particulares de decir desde lo poético.

Michèle Petit, (2015), en su hermoso libro “Leer el mundo”, nos dice en este sentido:

A lo largo del camino, cualquiera sea la cultura que los ha visto nacer, los humanos tienen sed de belleza, de sentido, de pensamiento, de pertenencia. Necesitan representaciones simbólicas para salir del caos. Y nos preguntamos por qué clase de truco se ha podido reducir la literatura y el arte a coqueterías de gente opulenta o las bibliotecas a simples lugares de “acceso a la información”. Son también conservatorios de sentido en los que se encuentran... metáforas literarias, artísticas, surgidas del trabajo lento, en retirada, de escritores o artistas que han llevado a cabo un proceso de transfiguración de sus propias pruebas. Sus obras alimentan los sueños, los pensamientos, los deseos, las conversaciones sobre la vida... (Petit, 2015, p. 38).

La **realización de una imagen artística** supone, por parte de sus autores –sea una persona individual o un colectivo– mirar la realidad, al modo sugerido por Berger: “el acto de mirar, el acto de cuestionar con los ojos” (Berger, 2012, p.14), y hacer foco en un aspecto de la misma. Luego interpretarla, pasando por el tamiz del propio saber, de la experiencia personal o colectiva, tanto en su sentido social como histórico. Saborearla, analizarla, sentirla, dialogarla, madurarla. Ese diálogo se proyecta en la toma de una infinidad de decisiones sobre la materialidad: decisiones formales, procedimentales, técnicas y compositivas, las que tienen consecuencias directas en

aquello que se busca provocar o transmitir. El diálogo se extiende durante el proceso de realización, en el que quien realiza la obra, se vincula con la materia y a su vez, toma distancia de lo producido, lo cual es interpelado como parte del propio trabajo.

“A pizquitas, vas buscando un timbre en el plato, para descubrir posteriormente si, cuando lo aplicás al lienzo, el color se corresponde con la voz que estabas buscando” (Berger, 2012, p.30).

También son necesarias otras decisiones referidas a contextos, modos de circulación y a la obtención de recursos. Todo ello orientado a la producción de sentido subjetivo, social y cultural, e histórico.

Siguiendo con la ayuda de Marta Zátanyi: “En una obra de arte está el mundo. El mundo interior del artista y el mundo exterior. Su pasado y su presente. La posibilidad de verlo depende de nuestra capacidad y disposición. De nuestra capacidad de preguntar a la obra... cada obra va a contestar en la medida en que le podamos preguntar” (Zátanyi, 2002, p.62). Esta cita nos da pie para continuar con la **instancia de producción de sentido por parte del espectador** en la recepción de la obra, que no precisamente se trata de una instancia pasiva, sino que nos requiere de una mirada involucrada e interpretativa, completando el sentido de la misma. Nuevamente John Berger nos ilustra al respecto, poéticamente: “quienes dibujamos, no solo dibujamos para hacer algo visible para los demás, sino también para acompañar a algo invisible hacia su destino insondable” (Berger, 2012, p.16)

El psicoanalista Serge Tisseron sostiene que toda imagen nos acoge. “Antes de ser un conjunto de signos por explorar y descifrar, es ante todo, un espacio por habitar, y eventualmente por habitar con otros” (citado por Petit, 2015, p.51). En ese sentido, Henri Gaudin enuncia “habitar implica re- absorber la distancia con la extrañeza de lo que es externo a nosotros” (citado por Petit, 2015, p.16). Las imágenes –si nos disponemos para ello– nos abren el territorio personal respecto de lo planteado o sugerido por las mismas; miramos, escuchamos y nos hacemos eco, construyendo nuestros sentidos personales a partir de lo que vemos y en diálogo con lo que muchas veces vivimos de manera confusa e indecible. Las producciones artísticas nos posibilitan encontrar fuera de nosotros mismos o construir a partir de ellas significados en torno a la propia experiencia, a nuestra medida, que permiten mirar de manera “mediada” lo vivido... lo que se desea vivir y lo que no se desea vivir.

En este marco enunciamos que **con el arte construimos nuestra propia geografía y nuestra propia historia, nuestra identidad**. El arte y su enseñanza permiten leer la realidad, aprender en ella y abrir camino a otros mundos posibles. La imagen tiene la potencia de hacer presente aquello que podría no ser pero que de alguna manera lo señala como posible. Nos invita a involucrarnos en nuestra realidad, en la toma de posición respecto de ella.

Como dice Ticio Escobar “La práctica del arte supone así, un trabajo de revelación: debe ser capaz de provocar una situación de extrañamiento, para develar significados y promover miradas nuevas sobre la realidad” (Escobar, 2014, p.44).

Otro aspecto que esta concepción tiene en cuenta es cómo se han ampliado en la actualidad el **tipo de producciones artísticas** –imbricándose muchas veces entre sí de acuerdo a la hibridación de los lenguajes propia de nuestro tiempo– y **los circuitos de circulación**, alcanzando a producciones urbanas, callejeras y la posibilidad de difundirlas a través de las redes sociales y diversas plataformas. En las producciones se supera la tan mentada división arte/artesanía y se incluyen manifestaciones populares locales, el uso de materiales no convencionales, que se muestran y difunden en circuitos mucho más allá de los históricamente habituales, rompiendo con la lógica de los lugares tradicionalmente legitimados. Esto tiene una profunda consecuencia en términos de democratización del arte. El arte popular –en términos de Eduardo Galeano, “los bajos fondos del arte” (citado por Escobar, 2014, p.47)–, lejos de constituir una producción artística subalterna, “moviliza tareas de construcción histórica, de producción de subjetividad y de afirmación de diferencia... constituye un referente fundamental de identificación colectiva, y por lo tanto, un factor de cohesión social y contestación política” (Escobar, 2014, p. 29).

La influencia de las innovaciones tecnológicas tanto en la instancia de producción como en la posibilidad de difusión y circulación, incorpora posibilidades, lógicas y nuevas dimensiones temporales y espaciales antes inexistentes.

Con relación a la democratización del arte, cabe mencionar también el complejo factor de las industrias culturales, en tanto favorecen la distribución y el acceso más amplio a bienes simbólicos de derecho universal. Pero ¿quiénes las conducen?, ¿cuáles son sus contenidos?, ¿cuáles son sus propósitos?, ¿quiénes pueden acceder?

Por una parte, es cierto que la industrialización de la cultura puede facilitar un acceso más amplio y equitativo a los bienes simbólicos universales (incluidos los de la cultura erudita) y permitir apropiaciones activas por parte de grandes públicos excluidos; pero la democratización de los mercados culturales transnacionalizados requiere condiciones propicias: niveles básicos de simetría social e integración cultural, institucionalidad democrática y medición estatal a través de políticas culturales capaces de promover la producción de los sectores desfavorecidos y regular el mercado global de la cultura (Escobar, 2014, p.28).

Cabe destacar también, el papel del arte y su relación con el compromiso político y con su poder de transformación social. Hace varias décadas se vienen generando y se van ampliando una serie de prácticas relacionadas con diversos colectivos de arte, que se enmarcan y encuadran en esta dirección, respondiendo a la perspectiva de democratización del arte y su capacidad de simbolización de las personas a través de los lenguajes artísticos. Estos se caracterizan en general por entender:

- El arte como derecho, como práctica comunitaria y quehacer colectivo;
- La relación Arte y transformación no como herramientas sino con fines en sí mismos, desde la perspectiva de que el solo hecho de involucrarse en este camino, lleva a la transformación;

- El Arte como práctica de resistencia;
- El valor de la recuperación de formas populares, fiestas, ritos, circo, historias locales;
- El Arte como transformador porque implica gente pensando y haciendo en conjunto, cooperativamente, lo cual en sí mismo tiene un valor transgresor respecto de la sociedad capitalista, individualista y competitiva;
- La importancia de valorizar los saberes y recursos de los que participan democráticamente.

¿Cómo impacta este modo de entender el arte en la educación artística?

Si repasáramos todo lo dicho en este capítulo, podríamos ir deduciendo varias dimensiones que son propias de esta concepción de educación artística, que hemos dado en llamar simbólico cultural. Si el arte entendido de la manera enunciada constituye el objeto de conocimiento, es necesario comprender que todas las dimensiones enunciadas como propias del mismo se constituyen en objeto de enseñanza.

Decimos que el arte, en este sentido, es un área de conocimiento específico. La especificidad desarrollada es justamente el centro de lo que tenemos que enseñar como docentes de arte. ¿Cuál es el saber propio del arte, que no puede ser enseñado desde otro campo? ¿De qué saber estaríamos privando a las y los estudiantes si en el sistema educativo no se enseñara arte? La respuesta es compleja, pero es imprescindible que, como docentes en formación y también en ejercicio, vayamos construyéndola de forma permanente y en diálogo con la práctica de enseñanza, por su carácter dinámico, para que el ejercicio docente propio de esta área tenga sentido y coherencia.

Al hablar de conocimiento específico, también es importante que nos centremos en las especificidades de los distintos lenguajes artísticos, porque todos ellos tienen un tronco común, cuestiones transversales que es lo que los define como tales, pero, a la vez, tienen características que los diferencian y otorgan identidad. Nosotros en particular abordaremos lo relativo a las artes visuales. Esto tiene consecuencias en las decisiones curriculares de cada jurisdicción; no es lo mismo, por ejemplo, que un grupo de estudiantes tenga plástica a lo largo de todo el trayecto formativo de la primaria, en base a que la escuela cuenta en su planta docente solo con un/a profesor/a de artes visuales, y no se le brinde enseñanza de los otros lenguajes. En este sentido, la Res. del Consejo Federal de Educación 111/10, en el artículo 81, determina respecto del nivel primario: “la Educación Artística se vincula con la construcción de conocimientos específicos vinculados a cuatro lenguajes básicos, lo que implica el tránsito por espacios curriculares tales como música, artes visuales, danza y teatro”. (CFE, 2010, p.20). Y la Ley de Educación Provincial N° 13.688 establece, en el artículo 37, que la Educación Artística debe “garantizar, en el transcurso de la escolaridad obligatoria, la oportunidad de desarrollar al menos cuatro disciplinas artísticas y la continuidad de al menos dos de ellas”.

A la vez, en el marco del proyecto educativo definido en la Ley de Educación Nacional basada en la perspectiva de derecho y del Estado como garante, esta concepción sostiene la producción y distribución democrática de bienes materiales y simbólicos desde una perspectiva poética. Esto significa que la educación artística es un derecho de todas y todos que el Estado debe garantizar. Esto discute con otras concepciones analizadas en capítulos anteriores, que vinculaban la posibilidad de producir arte con una cuestión de talentos, genios o aspectos innatos, o a aquellos que les tocó nacer, desarrollarse y formarse en contextos más favorables para poder acceder a este tipo de bienes. Aquí es muy importante la función del Estado como garante de que esta formación en torno a este conocimiento específico esté abordada en la formación básica y en los años de obligatoriedad, además de las instancias de formación profesional.

Esta concepción entiende como central la enseñanza de un lenguaje cuya característica identitaria es, como decíamos, su dimensión poética y ficcional.

Si enseñamos un lenguaje, nos referimos a enseñar desde la posibilidad que el arte nos da de generar sentidos, de poder instalar algo, poder decir algo en el contexto en el que nos desarrollamos. Por ello, es intrínseco a la enseñanza del arte, favorecer el proceso de recorte, comprensión e interpretación de aquel aspecto de la realidad del que se busca manifestar algo.

Por otro lado, lo poético también se enseña. ¿Cómo se caracteriza la dimensión poética del lenguaje artístico? ¿Con qué recursos cuentan los lenguajes artísticos para decir poéticamente?, ¿para sugerir y movilizar para que se construyan nuevos sentidos? La enseñanza de la retórica, los procedimientos, la materialidad, el espacio, el tiempo, los aspectos técnicos y formales propios de cada lenguaje se ordenan en función del sentido que se quiere producir en un contexto determinado. Si no se enseñan, tampoco se pueden instalar los sentidos buscados. Esto marca una diferencia respecto de la concepción tecnológica en la que la enseñanza de factores técnicos y formales respondía a ser considerados fines de la enseñanza en sí mismos, el saber estaba centrado en ellos. En este caso, la enseñanza de esos aspectos responde a que son los recursos con los que se produce significación social a través de una imagen ficcional. Implica, en relación a la instancia de producción, enseñar a entablar un diálogo con la materialidad con la que estamos trabajando, cómo transitar, tolerar y resolver ese ida y vuelta que se entabla entre la resistencia propia de la materia y lo que queremos hacer y decir; la necesidad de alejarnos, distanciamos de nuestra propia producción y de volver a mirarla como desde un otro. En esta instancia de producción también está implicada una dimensión interpretativa, que busca acercar la materialización que vamos construyendo con aquello que nos estamos proponiendo, para aquel ámbito donde lo vamos a mostrar y hacer circular, con ese público al que queremos llegar, interpelar, acoger, movilizar. Todo esto es enseñable y requiere mucha reflexión, respeto por la producción de quien aprende y dominio del oficio de enseñar desde esta perspectiva.

En el capítulo siguiente, se abordarán algunos criterios referidos a cómo acompañar y promover desde el rol docente la instancia de producción desde esta perspectiva.

Desde el lugar de receptoras/es, también es necesario abordar la enseñanza de interpretación de una obra a partir de la lectura crítica desde el contexto en el que fueron producidas, en diálogo con el propio, entretelado en la experiencia personal. Vivimos en un mundo cargado de imágenes,

saturado de espectacularidad y escenografías, además, globalizado, en el que a través de diversas tecnologías tenemos acceso a producciones de distintos tiempos y lugares del mundo.

Ese universo visual que nos rodea, y por qué no, que nos invade, puja por instalar valores, generando identidades en favor de intereses diversos. Entonces es importante para esta concepción trabajar en favor del desarrollo de una mirada crítica en torno al mismo.

La importancia del universo visual como conformador de identidades se debe, no solo a su omnipresencia sino a su fuerte poder persuasivo: se asocia a prácticas culturales [...], se vincula con las experiencias de placer [...] y se relaciona con formas de socialización [...]. Pero además, el universo visual enseña a mirar y a mirarse, y les ayuda a construir representaciones sobre sí mismos (la identidad) y sobre el mundo (lo que constituye realidad) (Hernández, 2001, p.2).

El autor (2001) propone una educación para la comprensión crítica de la cultura visual, dado que la misma requiere de la formación de constructores e intérpretes. En este sentido plantea que la misma debe partir de entender lo visual en términos de significación cultural, prácticas sociales y relaciones de poder que se articulan a través de imágenes, de los modos de verlas y de producir representaciones.

La Ley de educación nacional, 26.206, dice en su art. 3: “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional...”

Entendemos que esta perspectiva de educación artística construye soberanía e identidad nacional y favorece la formación de ciudadanos activos y conscientes de sus decisiones. En este sentido, otro aspecto a tener en cuenta es la apertura a incorporar críticamente en la enseñanza la diversidad de producciones, lo que implica una mirada más abierta del producto artístico, en relación a la inclusión de las diversidades culturales, las posibilidades que brindan los desarrollos tecnológicos y la amplitud de circuitos. Todas las producciones, leídas desde nuestro contexto local, nacional y latinoamericano.

También respecto del mandato de la ley nacional referido a la formación para el mundo del trabajo es necesario que articulemos los procesos formativos con los procesos productivos y de inserción en el mundo laboral. Esto requiere abordar cuestiones vinculadas al armado, gestión e implementación de proyectos artísticos en relación a los diversos contextos; al cómo conseguir la financiación necesaria, a los criterios imprescindibles a la hora de llevar adelante producciones colectivas, y al cómo presupuestar un trabajo de producción artística.

Referencias

- Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. Papel Cosido.
- Berger, J. (2012). *El cuaderno de Bento*. Alfaguara.

- Consejo Federal de Educación (2010). Resolución 111/10.
- Escobar, T. (2014). *El Mito del Arte y el Mito del Pueblo. Cuestiones sobre arte popular*. Ariel
- Faust, D. (2009). The University's Crisis of Purpose. *New York Time*.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Catálogos.
- Hernández, F. (2001). La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual. Ponencia en el Congreso Ibérico de Arte-Educación. Portugal.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley de Educación Provincial N° 13.688
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. Fondo de Cultura Económica
- Wérnicke, M. (2012). *Hay días*. CalibroscoPIO
- Zátonyi, M. (2002). *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*. CP67.

CAPÍTULO 12

La pedagogía crítica y los aportes de Freire para la enseñanza

Agustina Quiroga y Graciela Parma

*A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.
Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós.
Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación:
el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor.
Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América:
el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.
Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla,
sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos,
recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla*

Eduardo Galeano, LAS PALABRAS ANDANTES

En este capítulo trabajaremos en torno al modelo pedagógico crítico. El mismo está estructurado en dos grandes partes. Por un lado, presentaremos el marco teórico-pedagógico tomando los aportes de Paulo Freire para dar cuenta de las ideas centrales que guían la pedagogía crítica. En un segundo momento, señalaremos los principales aspectos constitutivos del modelo pedagógico.

Como hemos visto en los encuentros anteriores, cada modelo presenta fortalezas y debilidades. Esta cuarta propuesta pretende recoger aquellos elementos valiosos de cada uno para integrarlos desde una perspectiva problematizadora y dialógica. Esta mirada sobre la enseñanza y los aprendizajes es la que venimos, año a año, intentando construir desde nuestras prácticas de enseñanza. Con aciertos y con errores, trabajamos para que las aulas sean espacios en los que el diálogo, la pregunta, la mirada crítica y rigurosa sean posibles. En esa tarea estamos, puesto que creemos profundamente que la formación docente es clave y fundamental en el proceso de transformación social.

Paulo Freire es sin duda el referente de la educación popular, quien en la década de los años setenta logró sistematizar una pedagogía crítica del modelo tradicional, bancario, enciclopedista. No es casual que la palabra de un latinoamericano haya sido la que presentó nuevas formas de enseñanza necesarias para pensar una educación liberadora.

La trayectoria de Freire nos permite comprender su mirada, lenguaje e ideología. Cuando lo leemos encontramos una mixtura de ideas que provienen del cristianismo, el marxismo, el existencialismo, la psicología y su práctica militante. Creemos que los sujetos se constituyen en el entramado de su historia, su contexto y entre los y las otros/as.

Aquí compartimos una presentación sobre este referente de la educación popular que creemos permite observar el recorrido de su vida:

Paulo Regulus Neves Freire llega a la elaboración de sus primeras obras luego de pasar por una educación dialogal, a la vez que religiosa, en su hogar; también por su formación en psicología del lenguaje y en el existencialismo y el personalismo cristiano de Tristán de Atayde, Maritain, Mounier –y por la primera lectura hegeliana de Marx que hizo gracias al sacerdote Henrique Vaz–; por su graduación en Derecho y por el viraje que significó su casamiento con la educadora Elza Maia Costa Oliveira, quien lo acercó a la práctica educativa. Pero también llega a esas primeras obras con algunas marcas “políticas”: la primera es su participación en la Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos –lanzada por Getulio Vargas, en 1947–. Más adelante participa en el Servicio Social de la Industria (SESI), de Pernambuco, una entidad asistencialista en la que fue director del Departamento de Educación y Cultura, donde realiza las experiencias que lo conducirán a la elaboración de su famoso “método”, en 1961. Pasa también por el Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), creado en la transición que hubo entre el suicidio de Vargas (24 de agosto de 1954) y la presidencia de Kubitschek (1956-1961), durante el breve gobierno de Café Filho, y que se proponía elaborar una ideología del desarrollo nacional, pero que sufre, en la década del cincuenta –en algunos de sus intelectuales–, un desplazamiento hacia posiciones de izquierda nacional y cristiana en el contexto del modelo desarrollista. Luego, durante el gobierno de João Goulart –después de Janio Quadros, quien gobernó Brasil entre el 31 de enero y el 25 de agosto de 1961–, hay un fuerte proceso de transición ideológica en un importante grupo de instituciones e intelectuales, hacia posiciones más radicalizadas que tienden a sintetizar elementos del cristianismo y del marxismo. En esa época se consagra el “método Freire” que logra –como experiencia– alfabetizar a trescientos trabajadores en solo cuarenta y cinco días. El método se extiende rápidamente. Freire participó en la gestión de Goulart (1961-1964) dirigiendo el Programa Nacional de Alfabetización de Adultos, aprobado el 21 de enero de 1964. Poco tiempo después, en abril de 1964, cae el gobierno de Goulart y Freire es acusado por la Dictadura de “subversivo intencional”, “traidor de Cristo y del pueblo brasileño” y “pedagogo bolchevique, con métodos similares a los de Stalin, Perón y Mussolini” (Freire, 1974, p. 18); es tomado preso y luego se exilia sucesivamente en Bolivia, Chile y Suiza. Su exilio finalizará recién en 1980. De regreso a Brasil, trabajó con el Partido de los Trabajadores (PT) de São Paulo y supervisó el plan de alfabetización de 1980 a 1986. Cuando el PT se impuso en las elecciones municipales de 1988, Freire fue nombrado Secretario de Educación de São Paulo. En 1986, su esposa Elza murió. Se casó más tarde con María Araújo Freire, quien continuó con su labor educativa. Freire murió el 2 de mayo de 1997 en São Paulo a causa de una insuficiencia cardíaca.

Este gran maestro fue, durante décadas, un educador de adultos, un educador popular. Recién en los sesenta, a partir de sus propias prácticas, empieza a escribir, contribuyendo de esta manera a construir una referencia indiscutible

para eso que en los sesenta se llamó educación liberadora, pero que es más conocido como Movimiento de Educación Popular. El libro de Freire que indudablemente ha sido más reconocido y ha operado un quiebre que excede el pensamiento pedagógico es *Pedagogía del oprimido* (1970), que constituye una aportación latinoamericana fundamental al proceso de organización política de los sectores sociales dominados, al enfatizar el reconocimiento de la situación de opresión como una situación de violencia, y la estrategia general de trabajo revolucionario con los oprimidos y no para ellos, como lo son las políticas asistencialistas (Huergo, 2015, p. 233).

Cuando leemos la trayectoria de vida de Paulo Freire, no podemos dejar de observar las múltiples maneras en que el contexto socio histórico se entrelaza con las experiencias subjetivas. De alguna manera, y como Norbert Elías (1982) bien lo señala, la sociedad es una configuración, una suerte de tejido flexible en el que se entrecruzan formas de interdependencia, pues no existen seres humanos aislados de lo social, como tampoco sociedades que no se constituyan sin subjetividades. La vida de Paulo Freire presenta ese cruce entre la historia Latinoamericana y un hombre que en ese contexto construye una mirada de mundo, pensando desde el Sur.

El exilio de Brasil en los años sesenta tras la dictadura, y luego la publicación de *Pedagogía del Oprimido* en la década del '70, se produce en un contexto en Latinoamérica en el que el horizonte revolucionario y la alternativa socialista era posible. La revolución cubana había hecho viable el comunismo en Occidente, en pleno contexto de Guerra Fría. En América Latina crecían los movimientos guerrilleros, la militancia de izquierda y el avance del movimiento obrero organizado. Recordemos que en 1969 en nuestro país se produce el Cordobazo, en 1970 triunfa Salvador Allende en Chile como primer presidente socialista a través de elecciones democráticas. De esta manera, la Teología de la Liberación y la Teoría de la Dependencia, junto a la Pedagogía de la Liberación, serán las principales líneas de influencia teórica de la época.

La educación problematizadora

Freire como educador desarrolla un método de alfabetización por el que al enseñar a leer y a escribir, se busca producir una transformación en los hombres y las mujeres. Se supo enfrentar a la dinámica estructural (clásica del modelo pedagógico tradicional) que conducía a la dominación de las conciencias: la educación bancaria.

Su propuesta será una pedagogía basada en la liberación de los oprimidos. La opresión, propia del sistema capitalista, produce una "deshumanización", que afecta no solamente a los oprimidos sino también a aquellos que oprimen. Es por ello que señala, en *Pedagogía del Oprimido*, que la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos es la de liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (Freire, 1970).

En la educación bancaria, la contradicción es mantenida y reproducida ya que no existe liberación superadora posible. El educando, solo un objeto en el proceso, padece pasivamente la acción

de su educador. El sujeto de la educación es el educador, el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de "recipientes" en los que se "deposita" el saber. Entonces, el educador no dialoga sino que realiza depósitos, y el único margen de acción posible para las y los estudiantes es el de archivar los conocimientos.

La propuesta de Freire es la "educación problematizadora", que se opone al sistema unidireccional propuesto por la "educación bancaria" ya que se centra en una relación dialógica. Desde esta nueva perspectiva, el educador ya no es solo el que educa sino que también es educado mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo.

Hay un sentido crítico-político del diálogo: el trabajo con los otros y no para ellos (como en el asistencialismo, el paternalismo o el adoctrinamiento); el trabajo para los otros luego deviene trabajo sobre o contra los oprimidos. El diálogo es entonces praxis, es acción más reflexión, y posee un alcance político indiscutible, afirmando así la politicidad de la educación en dos sentidos: uno relacionado con la democratización de los espacios sociales y los trabajos culturales y el otro vinculado con la intervención transformadora –sobre la base de aquel requisito– en el mundo social y cultural (Huerfano, 2015, p.237).

Según Freire, la educación debe comenzar por superar la contradicción educador- educando. Tanto el uno como el otro son a su vez educando y educador en un proceso dialéctico. Es así como ambos se transforman en sujetos centrales del proceso, en un crecimiento mutuo. Esto no implica que la autoridad desaparezca, pero sí el autoritarismo. Freire afirma que la negación del saber popular es tan discutible como su mitificación, como su exaltación, de naturaleza "basista" (Freire, 2005). Esta afirmación, sostenible desde un paradigma crítico, posee una profundidad y una trascendencia desmesurada en el campo de la educación y del trabajo social.

Educación problematizadora:



Quien lea los libros de Freire, encontrará en ellos un constante intento de experimentar la dialéctica entre objetivismo y subjetivismo. Como él afirma "...una de las cosas más difíciles es vivir en el mundo sin caer en la tentación de sobreestimar la subjetividad en detrimento de la objetividad o sobreestimar a ésta última en detrimento de la primera. Su pasión [se refiere a

Giroux], y la mía propia, no es ni el idealismo subjetivo ni el objetivismo mecanicista sino **la inmersión crítica en la historia**. Ésa es la razón de ser de la pedagogía crítica” (Freire, 1992, p.13). La visión dialéctica que propone indica la necesidad de rechazar como falsa, por ejemplo, la comprensión de la conciencia como puro reflejo de la objetividad material, pero al mismo tiempo nos indica también la necesidad de rechazar igualmente la comprensión de la conciencia que le confiere un poder determinante sobre la realidad concreta (Freire, 2005). Freire, en estos casos señalados, busca lograr síntesis y lograr miradas integrales, que no queden atrapadas en falsas contradicciones.

En “Pedagogía de la Esperanza” (2005) señala que le resulta imposible entender la interpretación de lo local como negación de lo universal. Para él, es un error permanecer adherido a lo local perdiendo la visión del todo, como también lo es flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen. De igual manera, señala que la lectura del mundo no puede ser la de los académicos impuesta a las clases populares, como tampoco puede tal lectura reducirse a un ejercicio contemplativo de los y las educadores/as en el cual callen frente al saber de experiencia de vida. Una perspectiva dialéctica requiere de la intervención del intelectual como condición indispensable en la tarea docente.

La importancia del contexto al momento de educar

Frente al conocimiento universal y fragmentado, Freire propone un método que otorgue significado a quién se educa. Los saberes deben ser contextualizados, para poder volverse objetos cognoscibles. Esto no implica negar saberes, sino presentarlos en relación con la vida y práctica social de los sujetos.

Freire cree que el papel del maestro alfabetizador debe crear el diálogo con la gente alrededor de los temas que se refieren a situaciones concretas y a experiencias vividas que dan forma a sus vidas diariamente. (...) La cultura dominante y sus enfoques de alfabetización recurrente no simplemente enseñan las mecánicas de la lectura y la escritura; también enseñan a la gente cómo vivir pasivamente dentro de estructuras alienantes (Giroux, 1992, p.284).

Freire sostiene entonces que las experiencias históricas que son devaluadas en la vida cotidiana por la cultura dominante deben ser retomadas y validadas por el educador. Esto supone partir del conocimiento y reconocimiento de las prácticas socioculturales de las y los educandos, de lo que él llama **universo vocabular**. El mismo está cargado de la significación de las experiencias existenciales del interlocutor, dado que se refiere al conjunto de palabras o lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo, y también sus inquietudes, sus reivindicaciones y los sueños de los sectores populares.

En este sentido, sostiene que aprender a leer es aprender a leer la vida, y aprender a escribir, es aprender a escribir el mundo, siendo protagonistas de la historia.

La metodología sigue la línea dialéctica: teoría y práctica. La intención es poder volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla. Existe una retroalimentación entre ambas. Freire habla de **praxis**, en tanto no se trata de dos instancias separables: abordamos la práctica con el bagaje incorporado desde la teoría y la reflexión; y en sentido inverso, sería impensable suponer que abordamos la reflexión escindidos del saber adquirido en base a la práctica.

De esta manera, la metodología está determinada por el contexto de lucha en que se ubica la práctica educativa: el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por los hombres en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de interpretar, desnaturalizar y transformar su realidad.

Es decir, no busca hacer que el hombre conozca su posibilidad de ser libre, sino que aprenda a hacer efectiva su libertad, y haciéndola efectiva, la ejerza.

Sugerimos la película “Uso mis manos, uso mis ideas” de Mascaró Cine Americano (2003), en la que relatan un proyecto de alfabetización de adultos en el Barrio Villa Obrera, en las afueras de la ciudad de Centenario, provincia de Neuquén, tomando en cuenta las experiencias cubanas y las desarrolladas por Paulo Freire en la década del '60.

<https://www.youtube.com/watch?v=R7xcUj9ZNHw>

Hacia una educación como práctica emancipatoria

La pedagogía crítica y popular no se refiere únicamente a Freire. Por eso, tomaremos aportes de otro autor que hemos visto a lo largo del año, Henry Giroux (1992), quien, en línea con el pensamiento de Freire, nos propone ciertos puntos para pensar una educación emancipatoria desde el aula o salón de clases:

1. La participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje debe ser promovida. Las relaciones sociales en el aula deben ayudar a que los estudiantes sean capaces de producir y también criticar, proponer.
2. Los estudiantes deben ser enseñados a pensar críticamente. Los hechos, los conceptos, los problemas e ideas deben ser vistos dentro de una red de conexiones que les da significado.
3. El desarrollo de un modo de razonamiento crítico debe ser usado para permitir a los alumnos apropiarse de sus propias historias, indagar en sus biografías y sistemas de significado.
4. Se debe trabajar acerca de por qué ciertos valores son importantes para la reproducción de la vida humana.
5. Los docentes deben enseñar y los estudiantes deben aprender acerca de las fuerzas estructurales e ideológicas que influyen y restringen sus vidas.

Nos interesa dejar estos aspectos como posibles, y no únicos, lineamientos para imaginar momentos de enseñanza y de aprendizajes.

Modelo pedagógico crítico en educación artística

Digo: “libertad”, digo: “democracia”, y de pronto siento que he dicho esas palabras sin haberme planteado una vez más su sentido más hondo, su mensaje más agudo, y siento también que muchos de los que las escuchan las están recibiendo a su vez como algo que amenaza a convertirse en un estereotipo, en un clisé sobre el cual todo el mundo está de acuerdo porque ésa es la naturaleza misma del clisé y el estereotipo: anteponer un lugar común a una vivencia, una convención a una reflexión, una piedra opaca a un pájaro vivo.

Julio Cortazar, PÁJARO VIVO

Desarrollaremos algunas cuestiones con el intento de corrernos del “estereotipo” de la frase educar para la libertad y la democracia y adentrar nuestra reflexión en la complejidad concreta que ello encierra en la realidad, de modo tal que se aloje en este espacio el “pájaro vivo” de Cortázar (1987).

Siempre decimos que lo definitivamente identitario de un modelo pedagógico es su para qué, su direccionalidad y su sentido, en torno a lo cual, se “ordena” todo lo demás. El concepto ha sido desarrollado anteriormente al referirnos a la concepción de educación artística simbólica cultural, sumando los aportes de Freire a la construcción de una pedagogía crítica.

Nos proponemos dar respuesta a “¿qué se enseña?” desde este modelo, atendiendo cuáles son los contenidos priorizados por el mismo.

En este sentido, podemos hacer una referencia al tema de la alfabetización visual. Freire, con su propuesta alfabetizadora, generó a partir de su primera implementación con los 300 trabajadores rurales de Pernambuco, una revolución de alcances probablemente insospechados por él mismo. Si reducimos la alfabetización visual a la perspectiva propia de la concepción tecnicista-perceptualista, –la cual centraba su atención en la enseñanza de los factores formales y reglas pretendidamente universales–, **estamos dejando de lado la posibilidad de alfabetizar visualmente en “clave Freire”**. **¿Qué sería alfabetizar visualmente en clave Freire?** Freire se apartaba del método de la “palabra generadora” para la enseñanza de la escritura y lectura de la lengua hablada, con el que aprendimos muchas generaciones de argentinas y argentinos. Dicho método comenzaba por la enseñanza de las vocales y continuaba con su combinación con las consonantes, de acuerdo a un estricto orden desde una lógica ¿universal?, que se regía por ir desde lo más simple a lo más complejo. Vinculando grafismo con sonido, se alcanzaba la combinación ma-me-mi-mo-mu, la que a su vez, permitía armar por escrito “mi mamá me mima”, y luego, sa-se-si-so-su, para ampliar las posibilidades y escribir “mi mamá amasa la masa”. Todo ello, sin tener en cuenta si es cierto que “mi mamá me mima”, si se dedica a cocinar o llama al delivery..., si tengo qué comer y, por qué no, si tengo una mamá.



Fuente: Quino, 1995, *Toda Mafalda*, p.128.

Como dijimos, Freire se distancia de esta perspectiva. Tanto que –como podemos ver en la experiencia de alfabetización de Neuquén, que propusimos vieran en la película “Uso mis manos, uso mis ideas”– una docente enseña la CH, “salteándose” la enseñanza de muchas consonantes que habría que haber trabajado antes que ella, desde la lógica del método de la palabra generadora. Hay que tener en cuenta que la CH es una letra complicada, ya que un sonido está representado por dos grafismos, los que a su vez, estando separados, se corresponden con sonidos diferentes, con la complejidad de que el segundo no tiene sonido, ¡es “mudo”!). ¿Qué justifica este proceder desde la perspectiva freireana? La vida de aquellos pobladores se veía altamente impactada por el golpe militar que acababa de derrocar el gobierno socialista de Allende, teniendo en cuenta la cercanía geográfica y sociocultural del Barrio Villa Obrera de la ciudad de Centenario en Neuquén respecto del pueblo chileno, más allá de las implicancias políticas. Esta situación imponía poder escribir “Chile lucha”. De la misma manera que **Freire dio un nuevo sentido a la acción de alfabetizar**, el modelo crítico de educación artística también **resignifica la “alfabetización visual” desde una perspectiva muy diferente a la del modelo tecnicista**. O sea que la enseñanza de aquellos contenidos que conforman los elementos formales, los materiales, las técnicas, los procedimientos, etc. **no son enseñados como aspectos y elementos universales y neutros sino como factores sobre los que se requiere tomar decisiones con la finalidad de construir sentido –histórico, situado–, de instalar nuevos mundos posibles y de provocar transformación social, a través de las particularidades del lenguaje visual**.

De algún modo, a partir del qué enseñar ya hemos entrado en el **cómo** hacerlo.

En este sentido, se subraya la importancia del uso de la pregunta, como recurso educativo para promover la reflexión crítica. La pregunta, por un lado, lleva a “desnaturalizar” aquello a lo que de tan incorporado se le otorga valor de natural, aunque sea de origen cultural, y como tal, no es visto dentro del universo de lo modificable, transformable. Esto significa estar “atados” a un modo de habitar el mundo, el cual podría ser de otra manera, tal vez más justo, más inclusivo, más solidario, más hospitalario y, en definitiva, más libre, íntegro y democrático.

La pregunta nos abre al conocimiento. La pregunta nos moviliza hacia la búsqueda de respuestas o de nuevos interrogantes orientados a comprender la realidad propia y la circundante. Nos pone en disposición activa, contrariamente a la educación bancaria, basada en una pedagogía de respuestas. La pregunta deja al descubierto la posibilidad de discutir sobre lo que se pregunta; y si ésta se construye con sentido, nos lleva a nuevos lugares. Preguntarnos, pensar

y sentir son procesos que van de la mano. Enseñar preguntando, es también enseñar un modo de ser en el mundo, desde una disposición, generando un habitus basado en la curiosidad, para quitar velos y construir nuevos sentidos y realidades. Es importante que las y los estudiantes aprendan a formular sus propias preguntas como parte constitutiva de su formación, como personas íntegras y como ciudadanas y ciudadanos de la democracia.

Preguntarse es también un derecho de todo ser humano, del que, en algunos ámbitos, mucho no se habla. Quien se pregunta, resulta peligroso. La pregunta no es neutral, por lo contrario, resulta cargada de ideología. Gaarder, en su novela *El mundo de Sofía*, dice: “Una sola pregunta puede contener más pólvora que mil respuestas” (Gaarder, 1991, p.73).

En el mismo sentido, Freire en su obra “Por una pedagogía de la pregunta” (2013), en diálogo con el educador chileno Antonio Faundez, se refiere a la importancia de saber preguntar como base del proceso de enseñanza y aprendizaje. El subtítulo del libro –“Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes”–, nos recuerda el cuento “La función del arte II” en el que Eduardo Galeano (2003) relata la experiencia de un pastor en una misión evangelizadora con los indios del chaco paraguayo. El cacique de esa comunidad, renombrado como viejo sabio, después de escuchar “sin pestañear” la “propaganda religiosa que le leyeron en lengua de los indios”, dijo: “eso rasca. Y rasca mucho y rasca muy bien. Y sentenció: pero rasca donde no pica” (Galeano, 2003, p.16).

¿Qué implica saber preguntar? ¿Cómo lograr “rascar donde pica”? O en algunas ocasiones, ¿cómo provocar que “empiece a picar”? En el texto citado, Freire dice: “me fui convirtiendo en un caminante de lo obvio. Y pisando el mundo, andando por África, por Asia, por Australia, por Nueva Zelanda, por las islas del Pacífico Sur; andando por toda América Latina, por Chile, por América del Norte, por Europa, caminando por todos esos lugares del mundo como exiliado pude comprender mejor mi propio país”. “Caminante de lo obvio” (Freire, 2013, p.40), como exiliado, desde una mirada que convierte lo obvio en motivo de curiosidad. Y agrega “la cultura no puede ser juzgada con ligereza” (Freire, 2013, p.45).

Por eso, formular y formularse buenas preguntas, requiere de un aprendizaje, de una observación y una escucha profunda y desprejuiciada, y del coraje propio de quien se dispone a transformar/se. Freire sostiene que cuando las y los docentes asumimos la responsabilidad de educar es imprescindible preguntar y preguntarse por las realidades de las y los estudiantes. Preguntar y preguntarse por la propia realidad. De esa reflexión y en diálogo con ellas y ellos surgirán las preguntas que abren a nuevos mundos.

Por último, saber preguntar implica aprender a sostener el silencio posterior a la pregunta. Frecuentemente las y los docentes tendemos a “llenar” ese silencio. No lo llenemos, escuchémoslo, démosle el tiempo necesario. No es un silencio vacío, es el silencio propio de la reflexión que la pregunta movilizó.

¿Qué lugar puede tener la pregunta en una clase de artes plásticas?

Particularmente en lo que hace a acompañar una instancia de producción, el recurso de la pregunta y el de abrir el universo de producciones y recursos conocidos, permite ayudar al estudiante a precisar, definir y profundizar su idea, a ampliar las posibilidades, a favorecer el diálogo entre la misma y la materialidad en la que intenta plasmarla. Se trata de un delicado y atento equilibrio entre lo que buscamos enseñar y la realidad del estudiante, entendiendo por la misma no solo el contexto, la historia, la cultura, sino también, sus deseos, intereses, inquietudes, búsquedas... todo aquello “que pica”. En el tejido a crochet o a dos agujas, la trama se va armando en la medida que enlazamos el hilo o la lana con lo que se viene construyendo. Algo similar ocurre al buscar entamar lo que queremos enseñar con el hilo del deseo de quien aprende.

No presentamos “recetas” en torno a la metodología de enseñanza. Sería contradictorio con la concepción misma de la educación propia de este modelo y con la de aprendizaje, que profundizaremos más adelante. Todas las decisiones relativas al cómo enseñar, necesariamente van a estar orientadas a generar autonomía por parte de quien aprende, en y desde la lectura crítica de su situación particular y contextual, colectiva, sociocultural, a través de las propuestas de trabajo en torno a los contenidos elegidos y desde una disposición transformadora.

¿Cómo acompañar un proceso de producción visual desde esta perspectiva?

Implica, en primer lugar, escuchar a las y los estudiantes, escucharlas/los desde sus bocetos y sus obras, escucharlas/los desde su corporalidad y desde sus palabras; invitar desde esa actitud a que compartan su análisis y su mirada con las y los docentes y con sus pares, y las profundicen en un ámbito que conjugue el respeto y la disposición a dejarse interpelar. De alguna manera, exige por parte de las y los docentes un esfuerzo por entrar en el proceso de quien está aprendiendo, entender desde dónde se posiciona y mira su propia construcción, y qué recursos está poniendo en juego. Y desde allí, solo desde allí, buscar estrategias para ampliar el universo de posibilidades –conceptuales, de procedimientos, técnicas, etc.–, para abrir otros caminos y otros puntos de posibles destinos, que signifiquen nuevos horizontes. [...]. Aprender muchas veces significa dejar de lado las primeras ideas –con la incertidumbre o desequilibrio que ello provoca–, o ajustarlas, “estirarlas”, contradecirlas, o dar un salto al vacío en búsqueda de nuevas respuestas.

Ese camino, además, es el que nos posibilita enlazar las búsquedas y proyectos más personales y subjetivos –en términos ideológicos, conceptuales, afectivos, estéticos, emocionales, etc– desde la propia mirada e interpretación de sus contextos y situaciones, con lo nuevo, con aquellos aspectos que se han

señalado como indispensables de ser enseñados y aprendidos para garantizar el derecho que todo ciudadana/o tiene en relación a la producción artística; para enriquecer, ampliar, y complejizar la posibilidad de apropiarse y construir/nos socialmente desde la producción de sentido a través de ese lenguaje particular. Esta posibilidad de “enlazar” requiere desarrollar una cierta habilidad en el ejercicio docente para poder enganchar y entretener ese deseo y proyecto del o de la estudiante con aquello que nos proponemos enseñar.

Colaborar con poner a disposición otras producciones visuales, de muy diversos tipos, y analizar en conjunto cómo fueron resueltas y los sentidos provocados, es un recurso que también se integra a la devolución y a la posibilidad de acompañar en el camino de superación de la propia búsqueda. Las “recomendaciones”, a partir de invitar a “revisitar” la propia producción con nuevos ojos, siempre deben orientarse a abrir nuevas posibilidades y estrategias de búsqueda (Parma, Quiroga, Vazelle, 2022, s/p).

Por último, ¿cómo se entiende la **evaluación** desde el modelo crítico?

Porlán se pregunta ¿qué y cómo evaluar? Respecto del qué, cabe aclarar que se evalúa lo que se enseña. Dicho de esta manera, suena una obviedad, pero resulta ser una obviedad frecuentemente pasada por alto. El recorte de contenidos realizados, –vinculados en este modelo con lo dicho en torno al arte como nuestro objeto de conocimiento, a lo que se suman los aportes desarrollados en la presente– puesto en relación con el sentido que ordena dicho recorte, deviene en definir qué evaluar.

En la educación artística, en particular en los niveles más avanzados, en el marco de la evaluación, frecuentemente se presenta en tensión la cuestión del estilo o del gusto del o de la docente... si nos centramos en aquello que propusimos enseñar, en la escucha de lo que la o el estudiante desde su realidad intentó hacer con relación a lo que nos proponemos aprender a través de la actividad presentada, si acompañamos activamente el proceso, el desarrollo de su propuesta –lo que implica en algunas oportunidades interpelar, en otras abrir, en otras sostener, en otras esperar, en otras transitar paso a paso junto a quien está afrontando el desafío de aprender–, el gusto y el estilo personal quedan de lado.

Por otro lado, con lo dicho nos acercamos a otro punto en discusión. ¿Se evalúa el producto? ¿O en arte es suficiente con evaluar el proceso? Desde esta perspectiva se evalúa el proceso y el producto, ya se trate de una instancia de elaboración de una obra o de recepción activa. No evaluar el producto sería desvalorizar el objeto de conocimiento que nos es propio. Nadie discutiría si es necesario evaluar el producto en torno a un estudiante de medicina... o de ingeniería civil. Así también, respecto del proceso, es importante crear prácticas que promuevan que las y los estudiantes vayan tomando conciencia de su propia evolución en torno a los trabajos, a modo de autoevaluación y seguimiento; que puedan ver aquello que funciona y lo que no, sus logros y sus errores. Que entre pares intercambien miradas al respecto. La frecuente colgada de trabajos o enchinchada promueve socializar las producciones, ponerlas en diálogo, que cada estudiante pueda dar cuenta del proceso realizado y de las decisiones tomadas, así como aprovechar las sugerencias, valoraciones y críticas de docentes y pares para profundizar en el trabajo. Tomar

conciencia del propio aprendizaje constituye un aprendizaje en sí mismo. Por supuesto que la forma y el grado de esta toma de conciencia es diferente según los niveles educativos, entre otras cosas. Aunque es bueno aclarar que existen experiencias en niveles inferiores, en las que las paredes del aula constituyen el espacio donde se exponen los trabajos de arte visuales “en construcción”, de modo que la pared se convierte en “la memoria viva” del aprendizaje, donde las y los estudiantes aprenden que el error es una parte del proceso de aprender.

Otra problemática frecuente es la errónea identificación de la evaluación con la calificación. Esto lleva a que, por un lado, se entienda que la instancia de evaluación es la del día de examen o de entrega de la producción, cuando el proceso se supone terminado. En este escrito, al referirnos a evaluación estamos considerando no solo la evaluación final sino la evaluación formativa, aquella que se realiza de forma continua en el proceso de enseñanza, a fin de intervenir como docentes de manera favorable para lograr los aprendizajes deseados. Por otro lado, la calificación no explicita nada en relación a qué aprendizajes están alcanzados y cuáles no. La evaluación formativa constituye una instancia importantísima en el proceso de aprender.

A diferencia del modelo tradicional y del tecnicista, en los que se evalúa exclusivamente a la o el estudiante, en el modelo crítico, las y los docentes y las prácticas institucionales también son sujetos y objeto de evaluación, de coevaluación (entre docentes, y entre docente y estudiantes) y de autoevaluación. En la educación crítica, la evaluación del proceso de aprendizaje necesariamente resulta un insumo significativo para interpelarnos como docentes respecto de los procesos de enseñanza, y así tomar las decisiones convenientes para readecuar, modificar y hasta buscar nuevas estrategias desde formas y senderos aún no transitados en nuestra práctica docente.

Referencias

- Cortázar, J. (1987). El valor de las palabras. *Crisis*, 51. 25-26
- Elías, N. (1982). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1992). Prólogo. En H. Giroux. *Teoría y resistencia en educación*. (12-13). Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gaarder, J. (2010). *El mundo de Sofía*. (p.73). Siruela.
- Galeano, E. (2008). Ventana sobre la memoria. En *Las palabras andantes*. Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Huergo, J. (2015). *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. EPC. UNLP.

Parma, G., Quiroga, A., Vazelle, M. (2022). Reflexiones en torno a la evaluación en artes visuales. *Exposición en IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*. UNLP.

Quino. (1995). *Toda Mafalda*. (p.128). Ediciones de la Flor.

CAPÍTULO 13

Constructivismo

Graciela Parma y Marcelo Vazelle

Ningún aprendizaje evita el viaje.

Michel Serres, EL TERCERO INSTRUIDO

Hemos transitado en el capítulo anterior cuestiones vinculadas al modelo pedagógico crítico. Asimismo, hemos profundizado aspectos de los aportes del pedagogo brasileño Paulo Freire.

En esta oportunidad, nos adentraremos en una de las teorías más recientes relativas al aprendizaje, que se corresponde con el modelo crítico, y que, si bien lleva ya algunas décadas en el campo de la investigación y la enseñanza, tiene notable vigencia. La misma se constituye en una perspectiva contrapuesta al modo en que entiende el aprendizaje el modelo tradicional. Nos referimos al constructivismo.

¿Qué es el constructivismo?

Se debe partir de la idea de que el concepto de constructivismo da cuenta de un enfoque epistemológico que tiene diferentes aristas de interpretación según los autores que lo desarrollen como así también según las miradas disciplinares que lo aborden (psicológico, pedagógico, filosófico, etc). Muchos de ellos sostienen que el constructivismo es básicamente un enfoque epistemológico, basándose en la relación o interacción que se establece entre el objeto de conocimiento como objeto a ser conocido, y el sujeto que aprende, es decir, la relación objeto-sujeto. Para otros se trata de una nueva forma de conceptualizar el conocimiento y el aprendizaje.

Una definición que tomaremos como referencia es la que entiende al **constructivismo** como una **corriente de aprendizaje** que interpreta al individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no como un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino como una **construcción propia que resulta de la interacción entre esos dos factores**.

La corriente de aprendizaje aquí planteada, se orienta a la acción con el objetivo de que los estudiantes se conviertan en agentes activos y no solo reciban la información y se apropien de ella de manera pasiva, como es propio del modelo de enseñanza y aprendizaje tradicional.

Asimismo, esta corriente considera que una persona no es el resultado de su entorno, pues desde el constructivismo todo individuo se forma a partir de una auto-construcción, la cual se hace de forma continua, influenciada por la realidad y por las destrezas internas de la persona. Por eso Pérez Gómez (1997) las denomina “teorías mediacionales”, por considerar que el aprendizaje está mediado por las variables internas de quien aprende.

Esta corriente pedagógica fue defendida por dos autores principales: Lev Vigotski y Jean Piaget. Vigotski se enfocó en conocer de qué forma el medio social influye en la construcción interna de los sujetos; Piaget, por el contrario, se centró en indagar de qué manera éstos, construyen sus conocimientos a partir de su interacción con la realidad.

Aunque estos autores plasmaron distintas perspectivas, ambos coincidían en la idea de que todos los seres humanos son **sujetos activos** en la construcción de conocimientos. También consideraban que el conocimiento no puede calcularse, puesto que para cada persona es diferente y varía de acuerdo a las experiencias y subjetividades de cada individuo.

Por lo tanto, puede decirse que el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.

Surgimiento del constructivismo como corriente de aprendizaje

Como ya se expresó, el constructivismo nació con Jean Piaget (1896-1980), quien como veremos más adelante, se dedicó a estudiar la manera en la que evolucionaba y se construía el conocimiento infantil desde una perspectiva innovadora.

Estos estudios, permitieron formular una teoría del aprendizaje. En ella, el autor estableció que cada persona tiene una percepción distinta de la realidad y que, por lo tanto, su modo de interpretar los conocimientos también es distinto. Hasta ese momento no se habían desarrollado estudios sobre cómo aprendían los sujetos. Este aspecto había sido poco investigado, constituyendo algo así como una suerte de “caja negra” imposible de comprender.

Aunque se considera que las teorías de Piaget originaron el constructivismo, en realidad no se profundizó en el desarrollo de este modelo sino hasta la segunda parte del siglo XX, especialmente entre las décadas de 1950 y 1970.

A partir de 1980, el modelo constructivista logró consolidarse en su totalidad.

Aportes de J. Piaget como pionero del Constructivismo

Profundicemos más sobre el psicólogo y biólogo suizo Jean Piaget, conocido por sus aportes a la epistemología genética. Como ya se expresó, el autor, se destacó entre otros temas, por el estudio de los patrones de la infancia que abonaron posteriores investigaciones para la definición del Constructivismo y que fuere tomado en el campo de la educación.

En cuanto a sus ideas, se caracterizó por defender que el conocimiento humano es una consecuencia de la interacción entre el individuo y la realidad en la que habita. Dicho individuo, al actuar sobre el medio en el que se desenvuelve, construye estructuras, que varían de acuerdo a la etapa evolutiva. Las **estructuras cognitivas**, para Piaget (1993), son los recursos cognitivos con que cuenta la persona para **“regular” la realidad, para ordenarla, organizarla** de acuerdo a las posibilidades de las mismas. Se trata de un sistema **“estructurado-estructurante”**. Estructurado porque tiene la capacidad de ordenar, y estructurante porque las estructuras son dinámicas y, en la medida que la persona interactúa con el medio, se complejizan adquiriendo nuevas capacidades.

Desde su interpretación, el **conocimiento está unido a las operaciones que el sujeto realiza sobre el mundo que le rodea**. La inteligencia tiene una base biológica, que es propia de la especie humana, y desde el nacimiento, la persona comienza a interactuar con el medio, desarrollándola a partir de esta interacción.

Por ejemplo, si se le pide a un niño dibujar el patio de su escuela, de acuerdo al momento de desarrollo, su dibujo no será una representación del patio tal como los adultos la entendemos, sino de lo que, por ejemplo, sabe de él. A medida que conozca nuevos elementos e interactúe con ellos, y su estructura cognitiva (el “regulador” u “organizador”) vaya complejizándose, contará con otras posibilidades de representación.

De acuerdo a sus ideas, **el conocimiento es el resultado de construcciones que se modifican mediante dos procesos** inseparables, a modo de dos caras de una moneda, a los que llama **invariantes funcionales**, para denominar el modo de funcionamiento de la inteligencia:

- Asimilación**, que consiste en la incorporación al cerebro de elementos externos;

- Acomodación**, que se refiere al cambio de los esquemas o a la necesidad de ajustar su modo de comprender hasta el momento a la nueva situación.

A través de la asimilación y la acomodación, la persona logra **adaptarse**. Para Piaget (1993), el término “adaptación” no refiere a una cuestión “pasiva”, sino todo lo contrario, es producto de la “actividad” interna de quien aprende.

Este proceso implica un juego de **equilibrios y desequilibrios**. Cuando la persona se enfrenta con aspectos de la realidad nuevos (asimilación), los mismos provocan un **desequilibrio** respecto de sus esquemas y de las hipótesis construidas hasta el momento para explicar el mundo. El proceso de acomodación de dichos esquemas y de elaboración de nuevas hipótesis, posibilitan alcanzar un **nuevo equilibrio** (la adaptación) que tiene la característica de ser cada vez más flexible y más estable.

Según el constructivismo la ciencia no descubre realidades ya hechas sino que construye, crea e inventa realidades. Por ello es que todo proceso de aprendizaje consiste en la asimilación de nuevos elementos, y posteriormente la acomodación a un entorno que es comprendido de manera distinta a la que se concebía hasta el momento.

En el capítulo 16 retomaremos a Piaget, cuando nos refiramos a sus aportes respecto de la psicología evolutiva, momento en el que veremos cómo se ponen en juego estos principios en función del desarrollo.

Aportes teóricos de Vigotsky

Vigotsky fue un filósofo y abogado ruso, que hizo aportaciones significativas a la psicología y a la lingüística. Desde la primera (psicología) incorporó el análisis didáctico marxista del cual creará la teoría socio cultural.

El filósofo demostró gran interés por descubrir los procesos que habitualmente están ocultos tras el comportamiento cotidiano. A su método de investigación lo llamó genético experimental.

Trató de indagar cómo en el plano de las relaciones sociales y luego en el plano intrapsicológico de manera dialéctica se producen situaciones de aprendizaje.

A diferencia de Piaget que pone el énfasis en los procesos cognitivos intra y sobre los cuales se construyen las estructuras y esquemas de pensamiento, Vigotsky encontrará el sentido de la dialéctica, a partir de la cual se entiende que **toda función psíquica existe primero en el plano de las relaciones sociales, para luego hacerlo en el plano intrapsicológico.** El desarrollo de las funciones psicológicas superiores (atención, voluntad, memoria, conceptos, organización de los mismos, autocrítica, análisis, comparaciones, etc.) implica un proceso de interiorización que va de lo interpersonal a lo intrapersonal. Los procesos externos son transformados para crear procesos internos. No se trata de una copia o transferencia directa. El proceso de internalización implica una construcción personal, que se origina socialmente, interpersonalmente, e incide en lo intrapersonal.

Aportes notables para la educación fueron las premisas de que los objetos de la cultura, como expresión de la sociedad, son fuente de desarrollo y que el niño construye por sí mismo su pensamiento con la presencia o guía de otros. El concepto de **mediaciones o “andamios”** como metáfora de instrumento de construcción, caracteriza al autor. El andamiaje resulta del apoyo temporal que los otros (maestros, padres, tutores, compañeras/os) proporcionan al niño/a con el objetivo de realizar una tarea, que hasta el momento no puede hacer con autonomía, hasta que éste sea capaz de llevarla a cabo sin ayuda externa.

Es en este sentido que la Teoría Sociocultural de Vigotsky habla de la **zona de desarrollo próxima o potencial (ZDP)**, entendiendo por la misma la **distancia entre el nivel real de desarrollo –determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema– y el nivel de desarrollo potencial**, determinado por aquellas cuestiones que puede resolver con la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más avanzado.

Aportes de Ausubel

El principal aporte de la teoría de Ausubel al constructivismo es un modelo de enseñanza por exposición, para promover el aprendizaje **significativo** en lugar del aprendizaje de memoria. De acuerdo al aprendizaje significativo, **los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante, cuando éste relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente obtenidos.**

Ausubel plantea que el aprendizaje del sujeto depende de la **estructura cognitiva previa**, la que se relaciona con la nueva información. Debe entenderse por “estructura cognitiva”, desde este autor, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no solo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja, como su grado de estabilidad.

En palabras del autor “el alumno debe manifestar una disposición para relacionar, sustancial y no arbitrariamente, el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (Ausubel, 1983, p.48).

Desde esta perspectiva, la **relevancia y significatividad** del conocimiento son fundamentales para que se produzca aprendizaje.

Por otro lado, la inteligencia tiene un modo de estructurar el conocimiento en torno a una organización jerárquica y lógica, de acuerdo a los niveles de abstracción, de generalidad y de capacidad de incluir a otros.

Cabe destacar que los aportes de Ausubel están referidos al aprendizaje en el aula, al aprendizaje escolar. Por lo que, en base a su perspectiva, realiza otro aporte destacado en relación a lo que denominó “**organizadores anticipados**”, a cargo del o de la docente, los cuales sirven de apoyo al estudiante frente a la nueva información y funcionan como un **punto entre el nuevo material y el conocimiento previo del alumno.**

Para lograr el aprendizaje significativo además de valorar las estructuras cognitivas del alumno, se debe hacer un uso pertinente del objeto de conocimiento considerando la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender.

Consideraciones educativas derivadas del constructivismo

La **actividad**, desde esta perspectiva, se constituye en uno de los aspectos centrales dado que el aprendizaje es producto de una construcción personal en interrelación con el medio.

¿A qué tipo de actividad nos referimos? No se trata de actividad “externa” necesariamente, sino de la actividad que requiere estar involucrado en la tarea de aprender. La o el docente debe promover en las y los estudiantes, cualquiera sea el nivel, que estén activos en la construcción

de un conocimiento, con sentido personal y social. Cuando como docentes proponemos observar, comparar, interpretar, dibujar, modelar, analizar, probar, buscar, explicar, describir, contar, tomar decisiones y hacernos cargo de ellas, colaborar unos con otros, leer críticamente, aportar lo propio a la construcción colectiva, escuchar, proponer situaciones problemáticas, estamos invitando a “activarse” en torno a la construcción del conocimiento.

Aquellas consignas y materiales que se pongan a disposición tienen que tener estrecha relación con la situación, el contexto, los intereses y el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes. Ni muy elevadas, de modo que no lleguen a movilizar por estar por encima de la ZDP, en términos vigotskyanos, ni muy elementales, que resulten aburridas por ser ya conocidas. En este caso, no provocarían ningún “desequilibrio”, en términos piagetianos, ni resultarían significativos, por tratarse de saberes ya adquiridos, en términos ausubelianos.



Talleres de Arte contemporáneo en Museo de Arte Contemporáneo de Alicante, recuperado de <https://alicantemag.com/arte/pintura/talleres-infantiles-arte-contemporaneo-maca>

Promover actividades grupales es una estrategia característica del constructivismo por lo que implica en relación a las interacciones entre pares, a la posibilidad de confrontar, de comparar e intercambiar ideas, miradas, escuchas. Es importante señalar que trabajar en grupo no es algo “naturalmente” sabido. Y que no basta disponer de los bancos de manera tal que favorezca este planteo de trabajo. El trabajo en equipo también requiere ser enseñado y aprendido, hay que promover la actividad cooperativa, comprometida y solidaria de construcción conjunta del saber. Es necesario en este sentido que se definan modos de funcionamiento grupal, inclusivos, en los que cada integrante pueda operar por sí mismo, reciba a las y los demás y contribuya al progreso de todas y todos.

La actividad propuesta por las y los docentes debe tender a articular el hacer y el pensar, a fin de que crezca la conciencia en torno al proceso de construcción de saberes que se lleva adelante. En este sentido, les acercamos el siguiente aporte de P. Meirieu:

Hacer que el alumno esté “activo” mientras aprende es eminentemente necesario, pero se trata de una “actividad mental” que no se reduce a efectuar “ejercicios de aplicación”, como tampoco está correlacionada de forma sistemática con una actividad material de elaboración de algo. Por cierto, tanto la “pedagogía del ejercicio” como la “pedagogía del proyecto” siguen siendo puntos de partida posibles para promover una actividad intelectual. Pero, para que el alumno supere las adquisiciones mecánicas y miméticas, debe situárselo en situaciones de aprendizaje donde pueda “operar” mentalmente 1) trabajando sobre materiales, 2) a partir de consignas, 3) para hacer emerger modelos. Así es como llegará a ser capaz de dominar conocimientos y de transferir lo que ha aprendido en contextos nuevos para acceder a la autonomía. Pues, así es como, al mismo tiempo, se efectúa el metabolismo singular de todo aprendizaje y se transmite la cultura de generación en generación. Y, por consiguiente, así es como la historia de cada individuo se inscribe en la historia de todos y puede continuarla. (Meirieu, 2016, p.52).

Es conveniente detenernos sobre una consideración más en torno a los autores estudiados. Si bien todos ellos comparten en sus postulados la centralidad de la actividad, la psicología genético cognitiva propone un **aprendizaje por descubrimiento**, mientras que Ausubel postula un **aprendizaje receptivo** (no pasivo) y Vigotsky un **aprendizaje social**. Todos ellos con sentido y significatividad.

¿Cómo inciden estos matices en la tarea docente? Siguiendo los postulados de Piaget y sus seguidores en torno al juego de equilibrios y desequilibrios, las y los docentes tenemos la responsabilidad de provocar el “conflicto cognitivo”. Esto significa, por un lado, poner a disposición de las y los estudiantes aquellos aspectos de la realidad que problematizan las hipótesis que hasta el momento tenían como válidas. Y por otro, estar atentos a qué materiales o nuevas situaciones resulta necesario disponer para provocar en quien aprende, “el descubrimiento” del nuevo saber, la acomodación para la adaptación y el restablecimiento del nuevo equilibrio. Este camino lleva más tiempo que el que propondría Ausubel.

Proponer una situación para descubrir implica recorridos de prueba, ensayo y error, que suelen requerir de más tiempo que el correspondiente a la propuesta de Ausubel, en la que los nuevos conocimientos son presentados de manera organizada jerárquicamente y enlazándolo con los saberes previos.

Los dos planteos implican situar al estudiante en un lugar activo y orientado a construir aprendizaje con sentido. Pero lo hacen de diversa manera, lo cual nos posibilita tomar la decisión de uno u otro de acuerdo a la circunstancia.

A su vez, cabe hacer la salvedad con relación a que hay grupos o personas que pueden encontrarse en riesgo de alta vulnerabilidad personal y social. Para ellos, intentar provocar

el conflicto cognitivo derivado de los postulados de Piaget, podría tal vez, no ser la estrategia más conveniente, es más, puede resultar completamente ineficiente, por no contar la persona con las condiciones subjetivas para afrontar ese desafío. En ese caso, la situación misma requiere de un acompañamiento o tutor, al modo vigotskyano, que ayude a recorrer el camino, a transitar “el viaje” acompañado, guiado.

Para terminar podemos decir que este tipo de aprendizaje –que es significativo, que cobra sentido en la vida personal y social, del que quienes aprenden han sido artífices, protagonistas y constructores–, genera un conocimiento de carácter duradero, porque aquello construido goza de la calidad de ser dinámico y dialéctico respecto de la realidad, para seguir interactuando con ella, transfiriéndose a situaciones nuevas, generalizándose y, lo que no es menos importante, modificándose en la medida en que fuere superado por una nueva construcción.

Referencias

- Ausubel D. y otros (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Paidós.
- Pérez Gómez, A. (1997). Los Procesos de Enseñanza – Aprendizaje: Análisis, teorías y métodos de las principales teorías del Aprendizaje. En J. Gimeno Sacristan, J. y A. Pérez Gómez., *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.4 a 6). Morata.
- Piaget, J. (1993). *Seis estudios de psicología*. Ariel.
- Serres, M. (1997). *El tercero instruido*. (Trad. Paláu). Bourin.

CAPÍTULO 14

Infancias y juventudes: aportes para construir una escuela inclusiva

Agustina Quiroga y Claudia C. Bracchi

En esta oportunidad abordaremos el tema de las infancias y las juventudes como categorías socio-históricas. ¿Por qué? Porque en la tarea docente nos encontraremos enseñando a niñas, niños, jóvenes, en las instituciones educativas.

Las categorías de infancias y de juventudes son construcciones sociales, esto quiere decir que han presentado diversos significados y connotaciones a lo largo de la historia. Ambas se definen socialmente y mutan en las diversas condiciones socio históricas, por lo tanto, no son hechos naturales.

La reconocida antropóloga Margaret Mead (1985) en su texto “Adolescencia, Sexo y Cultura en Samoa”, nos propuso pensar en la mirada sobre la juventud: ¿naturaleza o cultura? Es la pregunta que nos invita a formularnos. A partir de ella se abre una línea de investigaciones que concibe al hecho de ser joven como categoría socio-cultural, alejándose de las miradas biologicistas acerca de las y los jóvenes. Esto mismo, nos permite pensar en relación con las infancias.

¿Por qué infancias y juventudes en plural?

En los últimos tiempos, en las ciencias sociales, ha sido consensuada la idea de que no existe una única manera de ser “niño” o “niña” ni una única forma de ser “joven”. Es así que hablamos de infancias y juventudes: en plural. Lejos de homogeneizar “la infancia” o “la juventud”, es importante conocer esa pluralidad de formas de ser niño, niña o joven para poder intervenir a fin de garantizar el pleno ejercicio de sus derechos desde el paradigma de la protección integral. Las infancias y las juventudes no constituyen una categoría homogénea, y tampoco tienen una existencia autónoma, es decir, al margen del resto de la sociedad. Que presenten prácticas culturales específicas no implica que formen una cultura aparte.

La pluralidad nos permite observar al interior de un grupo social desigualdades en el acceso a bienes materiales y simbólicos. Hay infancias y juventudes que se dedican a estudiar, que tienen tiempos de ocio; hay infancias y jóvenes que trabajan en la casa, hay jóvenes que tienen empleos, algunos viven en condiciones de pobreza, otros no. El género también genera diversas

formas de vida, así como de posibles identificaciones. Esta diversidad entonces permite comprender, de manera compleja, a este sector social.

Ahora bien, con anterioridad hemos presentado el origen del sistema educativo moderno. Con ello analizamos que una de las cuestiones que surge junto a la escuela, fue la noción de infancia. Fue un largo proceso desvincular a niñas y niños del trabajo, pues en cuanto podía, el sistema los integraba en procesos productivos, sea en el agro o en las líneas de producción industrial. Por ejemplo, es conocido que las manos pequeñas de niñas y niños eran demandadas por las fábricas de hilado en pleno desarrollo del capitalismo industrial.

En Argentina, vimos que la población infantil a fines del siglo XIX era heterogénea, conformada por hijos e hijas de inmigrantes, de criollos, de familias oligárquicas. La escolarización fue un factor de homogeneización de esta generación. Las niñas y los niños eran vistos como seres incompletos, en crecimiento, menores con ciertos excesos de pasión que había que encauzar. Eran considerados como menores, sin derechos propios, bajo la tutela del maestro en el espacio y en el tiempo escolar. Este hecho, legitimaba castigos en el marco del modelo de enseñanza tradicional de rígida disciplina, algo que en la actualidad es impensable.

La educación, bajo el sistema educativo moderno, cumplía la tarea de vincular a las niñas y los niños con la cultura argentina, a fin de promover una identidad social y cultural de una nación.

Con el correr del tiempo, el significado de ser niño o niña ha ido variando. A continuación, presentaremos las principales características del actual paradigma, desde el cual se concibe a las infancias y a las juventudes.

Infancias

La Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061) fue sancionada en 2005. Esta norma implicó un cambio de paradigma respecto a la perspectiva de niños/as, pasando de la mirada de la “minoridad” a ser concebidos como sujetos de derecho. De esta manera, garantizar los derechos de las infancias es responsabilidad del Estado y quienes trabajamos en instituciones educativas con niñas, niños y jóvenes, en tanto agentes del Estado, tenemos compromiso en ello.

La escuela, como institución social, conocedora de las familias, contextos y políticas públicas, debe reconocer estos derechos y ser promotora de los mismos.

¿Cómo entender entonces las infancias y juventudes desde el paradigma de la Protección Integral? Cuando pensamos las infancias, podemos encontrarnos con las tres tensiones que presentan Brener y Dente (2008) en relación al Paradigma de la Protección Integral.

- La primera tensión da cuenta de que los niños y las niñas son el presente y son el futuro: las infancias deben ser pensadas en términos del presente y no solo del futuro, lo que promueve la visibilidad social de los niños y entenderlos como ciudadanos.

- La segunda tensión remite a que la infancia no es una cuestión que pertenece al ámbito familiar y a la vida privada, sino a una cuestión pública y de responsabilidad del Estado. En este marco, la corresponsabilidad despliega su sentido más profundo como pieza clave para garantizar la protección de los niños y las niñas.

- La tercera tensión es sobre los derechos de los niños y hasta dónde llegan estos, lo que significa respetar sus derechos y libertades sin perder de vista la asimetría necesaria entre adultos y niños, pues esto puede llevar a dejarlos solos o desamparados de la responsabilidad adulta. Esto se vincula con aquello que Freire señala sobre poder distinguir autoridad de autoritarismo. Este tema será abordado a futuro cuando trabajemos la categoría de autoridad pedagógica.

El Paradigma de Promoción y Protección Integral de Derechos de niñas, niños y adolescentes, define a éstos como sujetos de derechos con autonomía progresiva. Los niños y niñas tienen derechos específicos al encontrarse en desarrollo. El paradigma comprende a la totalidad de niños y niñas, más allá de su condición social, económica, de género, etnia, nacionalidad y se implementan políticas públicas de carácter universal.

Esta perspectiva se diferencia del Paradigma de Patronato, que definía a niñas y niños desde sus carencias, en el que se los llamaba “menores”, y que hacía foco en aquellos/as que viven situaciones de pobreza, abandonados o en conflicto con la Ley. El Estado intervenía a través del Poder Judicial ante toda situación. En cambio, ahora, el Estado interviene teniendo en cuenta la especificidad de cada caso y propone abordajes integrales, diferenciados para su promoción y desarrollo, además de “lo asistencial” y “lo penal” (a través del sistema de responsabilidad penal juvenil).

Juventudes

Como hemos señalado, existe una perspectiva cultural sobre las juventudes, que no se queda acotada a la cuestión biológica. Esta mirada analítica, nos permite tener una mirada compleja, fuera de la “esencialización” de lo joven, como si fuera un dato natural y no una construcción social e histórica. Como dice Carlos Feixa (1999), aunque la juventud “tiene una base biológica, lo importante es la percepción social de estos cambios y sus repercusiones para la comunidad” (Feixa, 1999, p 18). Muchas veces se pierde de vista la condición juvenil como construcción social, quedando oculta bajo el manto de la naturalidad del fenómeno (Chaves, 2005).

En “Juventud negada y negativizada”, Mariana Chaves (2005) habla de la perspectiva adultocéntrica desde la que suele observarse a los y las jóvenes. En ese sentido, la definición de juventud se hace por diferencia de grado en relación al parámetro elegido, lo que lleva a establecer características desde la falta, las ausencias y la negación, y son atribuidas al sujeto joven como parte esencial de su ser.

La antropóloga Chaves en su escrito “Las instituciones educativas y los adolescentes” (2004) nos presenta las representaciones que existen sobre los mismos: joven como ser inseguro de sí mismo; joven como ser en transición; joven como ser no productivo; joven como ser incompleto; joven como ser desinteresado y/o sin deseo; joven como ser desviado; joven como ser peligroso

–sospechoso potencial–; joven como ser victimizado; joven como ser rebelde y/o revolucionario; joven como ser del futuro-ser de un tiempo inexistente.

Asimismo, desde estas representaciones se generan formaciones discursivas, comúnmente frecuentes en ciertos espacios sociales. Como explica Balardini Sergio (2002), al interior de cada grupo existe una diversidad de discursos que remiten a distintos modos de representar a la juventud, modos que se vinculan con distintas formaciones enunciativas. Y, tal como nos explica Chaves, las representaciones sociales son una forma de conocimiento de lo cotidiano. En términos generales, se hallan representaciones y discursos sobre la juventud que funcionan y operan como articuladores de sentido sobre lo juvenil desde varios ángulos, pero en comunión.

Estas son:

- Discurso naturalista: es aquel que define al joven o a la juventud como una etapa natural, como una etapa centrada en lo biológico

- Discurso psicologista: es la mirada sobre la juventud como momento de confusión.

- Discurso de la patología social: la juventud es el «pedazo» de la sociedad que está enfermo y/o que tiene mayor facilidad para enfermarse, para desviarse.

- Discurso del pánico moral: reproducido sistemáticamente por los medios, es aquel que nos hace acercar a los jóvenes a través del miedo, de la idea del joven como desviado y peligroso.

- Discurso culturalista: se trata de mirar a la juventud como una cultura, una cultura aparte de los otros grupos de edad de la sociedad, como si un grupo de edad pudiera construir una cultura por sí mismo, siendo que un aspecto fundante de lo cultural es su necesidad y capacidad de ser transmitido y reproducido en las generaciones siguientes.

- Discurso sociologista: es aquel que representa al joven como víctima.

Pensemos entonces, ¿qué es lo que tienen en común estos discursos? Todos estos discursos quitan agencia (capacidad de acción) al joven o directamente no reconocen (invisibilizan) al joven como un actor social con capacidades propias —solo leen en clave de incapacidades.

La juventud está signada por «el gran NO», es negada (modelo jurídico) o negatizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.). La apuesta teórica es pensar la juventud como relación, al joven como posibilidad, lo que incluye todas las caras, la posibilidad no es positiva en el sentido de «lo bueno» o «lo deseable», sino en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujeto (Chaves, 2005, p. 26).

Los etiquetamientos docentes

Les proponemos que en primer lugar lean el artículo de Bourdieu y Saint Martin (1998) que figura como bibliografía obligatoria.

A partir de ellos, comprendemos que los y las docentes realizamos actos de clasificación constantemente, pero muchas veces éstos llevan a producir etiquetamientos y a colocar en ciertos lugares a estudiantes que luego no pueden alejarse de ese preconcepto. Esto guarda relación con los procesos de estigmatización. Un atributo es un estigma (Goffman, 1995) cuando produce en los demás un descrédito amplio.

“El juicio profesoral se apoya en criterios confusos, nunca explicitados, nunca contrastados o sistematizados, que le son ofrecidos por los trabajos y los ejercicios escolares o por la persona física de su autor” (Bourdieu, 1998, p. 7). Muchas veces los y las docentes evalúan o contemplan muchos otros factores que no implican necesariamente el contenido curricular enseñado, sino que opera el lenguaje hablado (el acento, la locución, la dicción) y el “hexis corporal” (el porte, los modales, las formas de autopresentación, es decir, la apariencia física). ¿Esto dónde se aprende? Pues los autores lo muestran como prácticas que se heredan en el hogar de origen.

Como verán, Bourdieu y Saint Martin (1998) realizaron una investigación en la que analizaron las fichas de docentes en las que plasmaron anotaciones sobre sus alumnos. Los autores relevaron esa información y la analizaron a la luz de la variable “clase social”, específicamente a partir de la ocupación de los padres. Para elaborar la matriz de análisis diagramada como una “máquina de clasificar” –de la clasificación social a la clasificación escolar– se ha procedido del siguiente modo. Por un lado, se ha clasificado a los/las estudiantes según el capital cultural heredado de sus familias, es decir, se ha establecido como entrada su distancia del sistema de enseñanza, guiándose por los criterios disponibles: residencia (parisina o provincial) y ocupación de los padres.

Por otro lado, se han clasificado los adjetivos, concebidos como una de las formas de expresión del universo de los juicios del profesor sobre los/las alumnos/as.

En el texto los autores presentan el diagrama, y de él surge: los calificativos más favorables aparecen con más frecuencia a medida que el origen social de los estudiantes asciende, y los/las alumnos/as procedentes de los sectores bajos se constituyen en el blanco de los juicios negativos: “pobre, estrecho, mediocre, inhábil, torpe, correcta nada más, confuso”.

De esta manera, estos etiquetamientos silenciosos forman parte del conjunto de prácticas de ejercicio de la violencia simbólica, que muchas veces parecen legitimados por una institución que se la cree neutral.

Carina Kaplan, investigadora argentina, ha tomado las categorías de Bourdieu y Elías, en varios de sus textos. Ella nos explica, a través de investigaciones empíricas, que la palabra del docente muchas veces predice. ¿Qué quiere decir? Que los “juicios profesorales” muchas veces ayudan a **determinar destinos**. En uno de sus textos, “Buenos y malos alumnos” (1994), Kaplan nos muestra, a partir de una investigación basada en la observación de una escuela, de qué manera las descripciones que realizan los y las docentes sobre sus estudiantes, terminan prediciendo sus desempeños. Kaplan explica, en otro de sus textos: “Las formas escolares de clasificación son instrumentos de conocimiento, pero que cumplen funciones que no son de puro conocimiento; funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que producen tienden a reproducirse en las prácticas” (Kaplan, 2008, p. 33).

Kaplan también toma los aportes de Rosenthal y Jacobson (1968), sobre el efecto Pigmalión en la escuela. Rosenthal y Jacobson descubrieron que las expectativas de los profesores sobre las capacidades y el desempeño de los estudiantes influyen en el aprendizaje como una “profecía autocumplida” ¿Cómo lo descubrieron? Pues realizaron un experimento al darles a las y los docentes información sobre los alumnos y las alumnas, dando cuenta que algunos –elegidos al azar– eran “más inteligentes” o tenían más capacidades que otros. Un año después hicieron un test a todos los alumnos y aquellos niños supuestamente “brillantes” obtuvieron mejores resultados. Esto implicó que sus profesores se comportaran inconscientemente de manera diferente y positiva con ellos, y esto hizo que el éxito de estos estudiantes se viera facilitado. La mirada docente favoreció ese destino. De esta manera, sostienen que la expectativa del maestro se cumpliría casi automáticamente en el rendimiento de las y los estudiantes, dejando en las sombras el proceso por el cual se produce. El efecto Pigmalión en la escuela, en otras palabras, significa: en una clase escolar, si las y los docentes esperan un desarrollo mayor de ciertos/as niños/as, esto sucederá efectivamente.

Castorina y Kaplan (2003) plantean que lo que permanece opaco en este tipo de discursos naturalizados de las y los docentes son las relaciones entre las taxonomías que expresan y las divisiones objetivas del mundo social. Estas distinciones contribuyen a legitimar las diferencias sociales en el interior de la vida educativa. Se ponen en juego, desde las representaciones sociales de los adultos que enseñan, interpretaciones sobre el éxito o el fracaso escolar a partir de diferencias que surgen de la apropiación diferenciada de un **capital cultural** atribuible a razones innatas o de contexto social y/o cultural.

Recordemos que para Bourdieu (1979), el **capital cultural** se presenta en tres estados: “El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales” (Bourdieu, 1979, p. 12).

Como verán, parte de este capital cultural se hereda en el medio familiar, las disposiciones duraderas (habitus), el acceso a bienes culturales, las prácticas que se aprenden desde el origen en los hogares. Muchas veces las y los docentes premian ese capital hecho cuerpo, que parece “natural” para algunas/os estudiantes y para otros/as implica un gran esfuerzo obtenerlo.

Ahora bien, en ese sentido, cabe preguntarnos: ¿sería posible plantear la escuela como **espacio de posibilidad**? O sea, que la observación y evaluación que como docentes realicemos de las y los estudiantes no nos lleven a cristalizar realidades de dificultad, “triumfo” o desigualdad, ni a percibir y actuar desde la reducción de realidades, sino que las mismas sean insumo necesario para buscar estrategias a fin de favorecer que las y los estudiantes logren posicionarse activamente ante nuevos universos posibles, personales y sociales.

Resulta fundamental que la docencia pueda generar procesos de reflexión crítica y consciente sobre su práctica. Como afirma Tenti Fanfani (1994), todos clasificamos y somos clasificados, el maestro o la maestra tiende a tipificar a sus estudiantes y éstos lo hacen con su docente. Sin embargo, los etiquetamientos no son una operación inocente, al etiquetar producimos. Muchas veces estas prácticas se realizan de forma inconsciente por parte de quienes enseñamos. Por ello, **la reflexión por parte de quienes ejercemos la docencia, analítica y rigurosa, es una herramienta central para pensar en la construcción de una pedagogía crítica.**

Referencias

- Balardini S. (2002). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Clacso.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. y Saint Martín, M., (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 19, año 9, FLACSO, 4-18.
- Brener, G. y Dente, L. (2008). Culturas infantiles, juveniles y docentes. En *Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en contexto* (1-50). Buenos Aires: FLACSO.
- Castorina, J. y Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales. Problemas teóricos y desafíos educativos. En J. Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (1-27). Gedisa.
- Chaves, M. (2004). Las instituciones educativas y los adolescentes. En *Jornadas de actualización*. Buenos Aires: DGCyE.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 23, 9-32.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel.
- Goffman, E. (1995). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.
- Kaplan, C. (1994). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Aique.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Colihue.
- Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, N° 26.061.
- Mead, M. (1985). *Adolescencia, Sexo y Cultura en Samoa*. Planeta-De Agostini.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion en la escuela*. Morova.
- Tenti Fanfani, E. (1994). Prólogo. En C. Kaplan, *Buenos y Malos alumnos* (9-11). Aique.

CAPÍTULO 15

Convivencia en la escuela, vínculo educativo y autoridad pedagógica

Agustina Quiroga y Graciela Parma

Hay acciones minúsculas prometidas a un incalculable porvenir.

María Zambrano, LA MEDIACIÓN DEL MAESTRO

En las páginas anteriores sostenemos que la educación es un hecho político porque implica un proyecto de sujeto y de sociedad, con una direccionalidad y sentido. Hemos visto cómo se plasmaron diferentes proyectos educativos en la historia del sistema educativo argentino, y asimismo, cómo cada proyecto implicó un modelo pedagógico, el cual podía tender a reproducir o a transformar el sistema social y cultural.

Habiendo señalado los conceptos de infancias y juventudes como construcciones sociohistóricas, avanzamos analizando las trayectorias educativas también como construcciones sociales, en las que vimos cómo los etiquetamientos y valoraciones docentes tienen el poder de incidir en los destinos de esos sujetos.

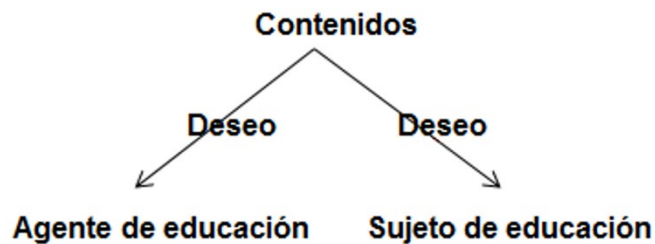
Hicimos un recorrido que comenzó por analizar el fenómeno educativo desde una dimensión macro, para luego poner el foco en las prácticas educativas microinstitucionales, con los acontecimientos propios del aula, y en cómo todas las decisiones tomadas en ambas dimensiones, inciden en la **construcción de subjetividades**.

En este capítulo profundizaremos particularmente, por un lado, cómo el **vínculo educativo**, el vínculo entre docente y estudiante, **produce e instituye subjetividad**. Y por otro lado, analizaremos la dimensión de la **autoridad** docente.

Pondremos el foco en el vínculo educativo como factor decisivo en un proyecto que se propone democrático, emancipador, orientado a formar personas en el ejercicio de la ciudadanía, como sujetos de derecho y protagonistas de una construcción histórica. El modo de concebir y entablar dicho vínculo se constituye en sí mismo como aprendizaje de relaciones cooperativas, humanas, de respeto, basadas en pedagogías emancipatorias y cargadas de amorosidad; y se distancia de aquellas basadas en el avasallamiento, la discriminación y la crueldad.

Para comenzar, partiremos del análisis del triángulo herbartiano presentado por Violeta Núñez (2003) en torno al trabajo educativo propuesto por Herbart, pedagogo alemán de principios del S. XIX. En cada vértice de la base de dicho triángulo, el autor ubica al agente de la educación

(docente) y al sujeto de la educación (estudiante), unidos en el vértice superior, en el que coloca los contenidos. O sea, docente y estudiante encontrándose en torno a los contenidos.



Como puede observarse, la base del triángulo no está dibujada y el mismo se presenta de forma abierta, porque, de acuerdo al planteo de V. Nuñez, el vínculo entre docente y estudiante es dinámico, fluctuante, fugaz y abierto a la construcción mutua.

Cuando nuestra mirada hacia un estudiante se queda atada al etiquetamiento, al estigma, al prejuicio (“con ese estudiante es imposible, su hermana era igual”, “ya probé todo”, “nada le interesa”, “con ella no se puede”, “tiene mano de madera para dibujar”), la base del triángulo se cierra, el vínculo educativo se torna opresivo y la educación, un hecho de dominación y de exclusión para desaparecer el otro como **SUJETO DE EDUCACIÓN**, constituyéndose en **OBJETO**. Al pegar su identidad a la etiqueta o al prejuicio, lo negamos como sujeto activo desde su particularidad y desde su potencialidad de vida, y le otorgamos un lugar de exclusión.

Para que la base del triángulo se mantenga abierta es necesario partir de un **SUJETO** y suponer un **INTERÉS**. El interés está vinculado al **DESEO**. Tanto el deseo de educadores en relación a los contenidos y a la idea de que las y los estudiantes aprendan, como el deseo de aprender por parte de alumnas/os. Son deseos diferentes, pero ambos resultan tan imprescindibles como irremplazables. Mantener vivo el deseo de enseñar por parte del o de la docente y el deseo de aprender del o de la estudiante podría funcionar como un censor respecto del fenómeno educativo y como una brújula que oriente las acciones.

¿Qué implica ser sujeto de educación?

Vamos a comenzar por analizar el lugar del sujeto de la educación en este triángulo, para luego reflexionar en torno a las consecuencias que eso conlleva respecto de la disposición necesaria de las y los docentes, particularmente en lo relativo a la construcción del vínculo educativo.

Graciela Montes, escritora argentina, plantea en su libro “La frontera indómita” que “la búsqueda siempre difícil, muchas veces dramática y, a veces, insatisfactoria de significaciones es exactamente lo que nos compete a las personas” (1999, p.50). En educación todo debe ordenarse en torno a la construcción de sentidos, sentidos de los y las estudiantes, de docentes y de instituciones. Para profundizar en esta condición humana y su vinculación con la educación y

con el arte, la autora toma del pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés D.W. Winnicott (1896-1971) la idea de que, al nacer, las personas nos encontramos ante la soledad y la irremediable separación. A medida que crecemos vamos construyendo las fronteras entre uno/a mismo/a y lo otro. De un lado se ubica la subjetividad, el deseo, y por el otro, el objeto deseado, la madre. En el medio, Winnicott describe una zona de transición, tercera zona o zona potencial, zona de intercambio entre el adentro y el afuera, en permanente construcción.

Graciela Montes toma la idea de esa zona de transición para hablar de la **frontera indómita, donde se construyen los propios sentidos**, como **zona de construcción personal**. No pertenece al adentro, o sea, a la pura subjetividad donde habitan los impulsos y las pasiones, ni exclusivamente al afuera. Esa frontera, dice, es un territorio necesario y saludable, donde se toman decisiones de diversa índole y dimensiones. Ella sostiene que el arte en general está ubicado en esa frontera. Si no podemos habitarla, se enangosta y nos queda la pura subjetividad, que es la locura, o la total acomodación al afuera, que es una forma de muerte. Para que esta frontera siga siendo lo que realmente es, tiene que permanecer **indómita**, sin caer en el dominio de la pura subjetividad ni en el propio del mundo exterior.

Cuando nos involucramos en un proceso de construcción de conocimiento, aprendemos algo de ese mundo exterior, del patrimonio cultural al que uno pertenece, construido a lo largo de la historia, el que cuenta con determinada valoración social. Pero eso no es suficiente, el proceso de aprender implica algo más que está vinculado a los efectos subjetivos inherentes al hecho mismo de aprender, a todo aquello que se moviliza en el sujeto para entrar en el mundo, apropiarse activamente de los grandes interrogantes de su cultura, incorporar los saberes elaborados por los hombres y **superarlos con preguntas y respuestas propias**. La cultura heredada solo es útil en tanto puede convertirse en cultura propia, en tanto puede ingresar a la frontera indómita. Y, para eso, tiene que convertirse en experiencia (Montes, 1999, p.54).

La perspectiva que sostiene que el sujeto de educación se construye a sí mismo como sujeto en el mundo, implica que el estudiante es **portador de una esperanza**, de la posibilidad de una **nueva invención** que nos supera a nosotros mismos (como colectivo). Se trata de un **sujeto que se construye** (no de un objeto en construcción) y que **construye nuevas realidades**.

Philippe Meirieu sostiene que “aprender es siempre tomar información del entorno en función de un proyecto personal” (1998, p.76). La **construcción de conocimiento se inscribe en su proyecto y desarrollo personal**.

Y en esta misma línea agrega que comprometerse en esta construcción es una **decisión personal**. Nadie puede tomar por otro la decisión de aprender. Es fundamental que las y los docentes tengamos claro este aspecto, ya que el aprendizaje implica una disposición al cambio, atravesando las incertidumbres propias del mismo.

Aprender es atreverse a subvertir nuestro “verdadero modo de ser”; es un acto de rebeldía contra todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo...la cuarta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste, sin amarguras ni quejas, que nadie

puede ponerse en el lugar del otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende (Meirieu, 1998, p.80).

A partir de esa decisión, el sujeto está dispuesto a recibir lo que viene dado, apropiarse de ello, cuestionarlo, transformarlo y superarlo. Esa decisión y el tránsito por el proceso de “desbordarse a sí mismo” está vinculado al deseo. El deseo está en relación con la falta, con lo que no contamos, o aún no poseemos o dominamos, o lo hacemos parcialmente. Si en nuestro mundo todo se presentara como dicho, terminado y completo, no habría lugar para el deseo. No quedaría nada por hacer. Por otro lado, el deseo del sujeto viene con su propia trama, trama entretejida entre su experiencia personal, su lugar sociocultural, geográfico e histórico de pertenencia, ya sea éste hegemónico o marginal. Con frecuencia, las condiciones de vida propias de la sociedad actual –tan determinadas por los mandatos del mercado consumista global, la presión mediática y de las redes sociales– producen un cierto grado de enajenación, en la que nos encontramos un tanto alejados de los deseos más genuinos. Por eso remarcamos la importancia de considerar el deseo en el vínculo entre el sujeto que toma la decisión de aprender y los contenidos.

La educación –continuando con Graciela Montes (1999)– puede contribuir al ensanchamiento o al angostamiento de la frontera. El trabajo de la educación es buscar estrategias para ensanchar esa frontera en la que las personas construyen los significados propios. Claro está que esta perspectiva se enmarca en un modelo crítico de educación que se propone contribuir al desarrollo de sujetos de derecho, ciudadanos/as libres y democráticos/as. En este sentido, las y los docentes son una figura clave, porque los enunciados más macro de política educativa se terminan materializando en el vínculo de persona a persona, entre educador/a y estudiantes.

...es muy difícil ayudar a ensanchar la frontera de otro, cuando la propia está encogida, apelmazada. Es imposible hacer que la cultura se convierta para otros en experiencia cuando es para uno solo un dato del mundo exterior, un trámite (Montes, 1999, p.55).

¿Cuáles son las implicancias para desempeñar nuestro rol como docentes que se desprenden desde esta perspectiva?

Proponerse contribuir al ensanchamiento de la frontera de otro u otra implica estar dispuesto/a a correr el riesgo de embarcarse en el ensanchamiento de la propia, dejarse interpelar y jugar el juego de construir las significaciones personales. Esto requiere de una actitud de honestidad con uno/a mismo/a en permanente lectura de los procesos propios y los de las y los estudiantes, junto con la fuerte decisión de constituirse -para los/as estudiantes- en una amable invitación a correr el riesgo de construirse a sí mismos/as, para acompañarlos/as en el viaje.

¿Cómo nos posicionamos en este complejo y delicado proceso? Iremos desgranando algunos aspectos y responsabilidades que como docentes es necesario que consideremos desde esta perspectiva.

Una de ellas, de carácter transversal, es **crear condiciones**, en aquello que esté a nuestro alcance, que favorezcan en las y los estudiantes tomar la decisión de aprender. Esta decisión no siempre es tomada con el mismo nivel de conciencia. A veces se toma a priori, otras veces, es tomada durante el tránsito que implica aprender. Este proceso de aprender, como vimos desde los aportes de Piaget –y por experiencia de todas y todos–, implica atravesar estados de desequilibrio. Aprender nos enfrenta con aspectos de la vida y de la realidad no conocidos. Y eso genera incertidumbre. ¿Cómo favorecer que otras y otros se determinen a afrontar ese desafío y lo puedan sostener? Es necesario que las y los docentes brindemos **espacios de seguridad** (Meirieu, 1999, p.81) en los que el sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe para aprender a hacerlo. Si cuando analizábamos el modelo pedagógico crítico nos referíamos a la posibilidad de interpelar, de problematizar (lo que implica movilizar respecto de zonas que resultan de confort), es necesario que ésto sea realizado desde la disposición y la actitud de ser “soportes” de dicha movilización; buscando por otro lado, las estrategias adecuadas para cada circunstancia.

Algo fundamental para brindar ese espacio de seguridad es **hacerle lugar como sujeto que “ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo”**. Esta disposición pone en acción a la otra persona haciéndola desear. Es nuestra responsabilidad como docentes ofrecerle los medios para que pueda ocuparlo. Dar lugar a que pueda formularse sus propias preguntas sobre el mundo. Ser el provocador y el soporte de esas preguntas. El docente es alguien a quien preguntarle o alguien ante quien preguntarse a sí mismo (Zambrano, 2001). El hecho de hacerle lugar al otro cobra múltiples formas, porque la estrategia para ello dependerá de la situación de ese otro. A veces, nos ocurre a las y los docentes que si sus respuestas no vienen en el tiempo y la forma que esperamos, rápidamente ocupamos su espacio y le quitamos su lugar. El tiempo de procesamiento y elaboración de sus sentidos personales en su frontera (aunque sean parciales, temporales, no definitivos... si es que se puede hablar de definitivos) tiene que ser respetado, esperado y acompañado.

Para ello es fundamental **reconocerlo y darle idea de su poder**. Implica “ver” al otro, ofrecerle la confianza, para que se afiance en sus propias raíces y despegue. Ver al otro desde la idea que hoy referíamos en torno a la posibilidad de una nueva invención, de una esperanza. El vínculo educativo, entendido de esta forma, es “una plataforma de lanzamiento a lo nuevo”. No hay que confundir “dar idea de su poder” con el vale todo. Lo nuevo que se invita a construir va en busca de lo genuino, y nos debe acercar a la emancipación y la libertad. El vínculo pedagógico entendido de esta manera, se “instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas” (Núñez, 2003, p.39). En el mismo sentido, Perla Zelmanovich (2011) recupera un concepto del filósofo Paul Ricoeur, quien plantea que el **reconocimiento** es el que le abre paso al conocimiento.

Siguiendo los aportes de Zelmanovich, el lazo social involucrado en el vínculo educativo desde esta perspectiva, resulta ser “lazo identitario”, otorga una inscripción simbólica, un reconocimiento y “como efecto de ambas, la posibilidad de que se produzca un proceso de filiación

cultural. Sin inscripción social y sin reconocimiento simbólico, la filiación cultural se dificulta” (Zelmanovich, 2011, p.104).

Se trata de un amparo simbólico, de una red protectora que alberga significados con los cuales poder significar la realidad. La escuela, entiendo yo, es un espacio con posibilidades potenciales de tejer esa malla, porque cuenta con los contenidos de la cultura que están en el corazón y en la razón de ser del oficio de educar, pero a condición de que los adultos que la habitan asuman esa función de reconocerse como responsables de ese más allá de la enseñanza, que es instituir ese entramado cultural de protección, que conlleva reconocimiento e inscripción (Zelmanovich, 2011, p.90).

La posibilidad del “lazo identitario” y del “tejido de esa malla” en la escuela como parte de la tarea docente, también implica un trabajo de descubrir y “enganchar” el deseo de quien aprende en relación a los contenidos, de modo que las propuestas de aprendizaje se inscriban en problemas vivos, en los que puedan construir sentidos. Se trata de buscar la estrategia a fin de **enlazar su deseo** en la trama del conocimiento a alcanzar. Si no lo logramos en la práctica docente, el o la estudiante queda **desenlazado**, y la práctica se torna excluyente. A veces es muy difícil alcanzarlo, porque el intento está atravesado por infinidad de cuestiones: institucionales, personales, nuestras como docentes, diferentes grados de empatía y, por supuesto, las propias de las y los estudiantes, ya sea por sus situaciones socioculturales o personales. Cuando no lo logramos, suele resultar frustrante. Por momentos podemos encontrar actitudes desafiantes, de mucha resistencia por parte de algún o alguna estudiante, que puede manifestarse en la no aceptación de límites, en reacciones violentas, y tener su razón en base a múltiples motivos. La resistencia a veces responde a las estrategias del otro o la otra para lograr hacerse un lugar en el deseo del o de la docente (Zelmanovich, 2011). Con frecuencia, la escuela toma esa resistencia o acto violento como un hecho aislado y responde desde la reacción, desde la penalización, sin tener en cuenta que hay trayectorias de vida que transcurren en el marco de mucho desamparo, sin tener la experiencia de “ser mirados” desde el reconocimiento, la atención, el cuidado y los límites necesarios, como parte de ello.

No hay un “no” que tenga chances de ser eficaz si no hay un “sí” previo. Se trata del sí a un lugar simbólico para que el sujeto sea alojado en su singularidad, es decir, reconocido como tal e inscripto como necesario para el colectivo al que pertenece, operaciones que atañen a la función adulta (Zelmanovich, 2011, p.102).

En muchas personas hay un camino aprendido, el conocido, vinculado a la invisibilidad, la exclusión, el no lugar y el mal trato. Quien resiste, aún lucha por tal reconocimiento. Y desde allí, como docentes, somos probados/as, desafiados/as, hasta dónde llega la intención de mirar y valorar, sabiendo descubrir y acompañar en el camino que es necesario que esa persona transite, pudiendo re-conocerse desde otro lugar: ser “alojado en ese desamparo que padecía con

respecto a un Otro que lo alojara, o que lo alojara de otra manera” (Zelmanovich, 2011, p.110). En este sentido, la autora sostiene que la estima no es auto, siempre es hétero, porque se trata de un lugar en la estima del otro o de la otra, para no quedar “suelos”, porque en realidad **nunca se es suelo**. Un/a estudiante que es capturada/o o cautivada/o por algo de la cultura en el marco de un proceso de enseñanza y aprendizaje es alguien que encuentra y es encontrado.

Y con relación a esto, agregamos:

No es posible cautivar si nuestro propio deseo como docentes no está movilizado en torno a los contenidos de la cultura y a provocar y acompañar la decisión y el proceso de aprender. La propia pasión puesta en el hecho educativo constituye un gran movilizador del deseo del otro y da credibilidad. Los y las estudiantes rápidamente lo perciben. Gabriela Mistral decía que enseñar es contar y “contar es encantar”. Tenemos el hermoso desafío de construir el vínculo pedagógico desde el encantamiento.

El decidirse a aprender o no puede depender de la capacidad de ser afectado por una presencia. Afección de ser rechazado o convocado. El otro no es portador de una función o mandato sino de lo que su presencia puede generar. Las decisiones en muchas oportunidades “se toman por fuera del imperativo moral, pero por dentro de las fuerzas afectivas [...] la vida solo adquiere sentido si es tomada por una constelación de afectos, entendiendo a los afectos como fuerzas capaces de afectar modos de existencia” (Duschatsky, 2005, p.225).

El ser afectado desde el ejercicio docente por una “constelación de afectos” –en el sentido convocante de la expresión– es el lazo al que veníamos refiriéndonos, el que nos da lugar, que nos inscribe en una cultura, que podemos “habitar” y transformar.

Pensarnos docentes ¿qué autoridad?

Nuestra palabra como educadores y educadoras tiene peso, ayuda a constituir al otro o a la otra. Si, además, trabajamos con niñas, niños y adolescentes, que se encuentran en pleno proceso de construcción de subjetividades, debemos ser reflexivos acerca de nuestras prácticas y acciones. Esto no debe inmovilizarnos, sino ser conscientes de nuestro oficio.

Cuando hablamos de autoridad pedagógica, no solo nos referimos a lo que sucede en el aula y en el momento de clase, sino a nuestras prácticas institucionales en la escuela. Es por ello, que en un primer momento resulta interesante señalar qué entendemos por “convivencia” en las instituciones educativas.

Convivencia en las escuelas

Como hemos señalado, el conflicto es inherente a lo social. Las instituciones educativas, como esferas de lo social, se encuentran atravesadas por los conflictos sociales. Lejos de negarlos, la tarea pedagógica consiste en asumirlos, lo que implica posicionarnos e intervenir. Podemos incluso pensar que una situación de conflicto es una oportunidad para la enseñanza, no solo de contenidos, sino para promover prácticas de cuidado, de respeto y democráticas con el fin de hacer pleno el ejercicio de la ciudadanía en la escuela, generando las condiciones necesarias para poner en palabra: pareceres, opiniones y argumentos.

A nivel nacional, la Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas, N° 26.892, trabaja justamente sobre la promoción de una convivencia democrática en la escuela. En diálogo con esta norma, la Dirección General de Cultura y Educación (2012) en provincia de Buenos Aires elaboró una Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar relacionada con la vida escolar, para todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

¿Qué significa convivir? Convivir es poder estar y ser junto a otros/as. El paradigma de la convivencia democrática en la escuela, no habla de la tolerancia, sino de poder compartir tiempos y espacios con otras y otros. Asimismo, esta perspectiva interpela al docente y a los usos de la autoridad. Con el correr de los años, se fue dando un tránsito de una escuela sustentada en una gramática escolar tradicional, basada en la disciplina y el orden, hacia una escuela democrática, basada en el diálogo. Este paradigma de derechos ampliados ha llevado a que las y los docentes tengan que configurar un nuevo rol.

La convivencia democrática en las escuelas trabaja sobre la construcción de vínculos intergeneracionales, promoviendo derechos y obligaciones por parte de cada actor de la comunidad educativa. Una de las maneras que se trabaja para la construcción de una convivencia democrática es a través de los conocidos Acuerdos Institucionales de convivencia¹¹, los cuales tratan sobre las normas que regulan la vida escolar.

¿Qué autoridad podemos construir como docentes?

*Imaginar una autoridad que aún está por crearse o en proceso de serlo,
una autoridad pedagógica que acepte lo enigmático del enseñar y aprender,
de lo que no puede enseñarse ni aprenderse, del trabajo de transmitir e inscribir,
nombrar y reconocer, construir un común, proteger la vida y autorizar lo nuevo.
Una autoridad que sostenga distancias y diferencias y al mismo tiempo,*

¹¹ Hay diversas experiencias en la construcción de los mismos. La norma establece que deben participar los diferentes actores de la comunidad educativa y consensuar normas de convivencia.

*haga lugar a la continuidad entre generaciones,
produzca las interrupciones necesarias de lo injusto,
ofrezca formar parte de una historia porque es de lo que estamos hechos.
La paradoja del sujeto en formación no deja de desafiarnos:
armar un lazo para desanudarlo cada vez.*

María Beatriz Greco, LA AUTORIDAD (PEDAGÓGICA) EN CUESTIÓN

Ahora bien, la convivencia basada en el diálogo y el acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa, cuestiona la noción tradicional de autoridad propia del sistema educativo enciclopedista, acorde a una perspectiva disciplinaria. Cuando trabajamos los modelos pedagógicos en encuentros anteriores, hemos ido analizando sus diversos aspectos. Uno de ellos ha sido el del rol docente.

Paulo Freire (2005) señalaba que puede suceder, de acuerdo a la posición ideológica del educador/a, que en algunos casos la exacerbación de la autoridad tienda al autoritarismo, y en otros casos, la anulación de la autoridad. En el caso del autoritarismo, se fortalece la posesión del “contenido” en el docente. En el otro caso, la autoridad del docente cae en un “clima permisivo” donde definen los educandos.

Tomando lo trabajado con anterioridad respecto al Paradigma de la Protección Integral, y puesto en relación con la noción de convivencia, tenemos que reflexionar en torno al rol de los adultos (docentes, directivos, preceptores) en la escuela. Durante mucho tiempo la autoridad de profesores y profesoras se ha sustentado con fuerza en lo que Tenti Fanfani (2013) señala como “efecto institución”, es decir, el respaldo de la institución a partir de su nombramiento, más allá de las cualidades personales.

Actualmente, en el siglo XXI, ya no alcanza con dicha cuestión “institucional” a la hora de habitar las aulas y proponer un espacio de enseñanza y de aprendizaje, crítico y democrático, que provoque e invite a comprometerse y problematizar.

¿Qué es lo que garantiza hoy la autoridad del maestro y qué diferencias presenta con respecto al pasado? En la actualidad, el caudal de autoridad que cada docente es capaz de construir con sus propios recursos y su habilidad para usarlos tiende a ser cada vez más importante. Por varias razones, las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarle al maestro-funcionario ese mínimo de credibilidad que en otros tiempos le proporcionaban. Así, su trabajo se parece más al de un actor de teatro que debe conquistar y persuadir cotidianamente a su público (Tenti Fanfani, 2004, p.2).

La propuesta es pensar en el concepto de **autoridad pedagógica democrática**, entendida como *“la autoridad construida a partir del diálogo, el reconocimiento del otro y una asimetría entre personas adultas y jóvenes que posibilita asumir el rol desde una posición de responsabilidad y cuidado”* (MEN, 2014).

Una buena pregunta que podemos formularnos, siguiendo a Dussel (2012), es: **¿la educación puede prescindir de la autoridad?**

La construcción de autoridad a través del currículum, el método de enseñanza, la jerarquía de saberes y las normas puede ser más o menos abierta, más o menos plural. La autoridad supone paradojas y tensiones que hay que transitar. Existe el riesgo de autoritarismo, pero también el de renunciar a enseñar. La responsabilidad puede otorgar al docente una confianza basada en el ejercicio de decisiones éticas, políticas y pedagógicas que se revisan periódicamente: para qué se educa, en nombre de quién, con qué derecho (Dussel, 2012, p.2).

Perla Zelmanovich (2005) puede ayudarnos a pensar en esa construcción de autoridad pedagógica. La autora habla de **posición pedagógica**, es decir, una particular modalidad de relación del docente con las y los estudiantes a través de su enseñanza. Propone una posición pedagógica que:

- Recupere el sentido ético y político de la responsabilidad.
- Asuma las consecuencias no solo para reparar los daños y para garantizar la transmisión a través de la enseñanza.
- Se oponga tanto a una búsqueda de seguridad sin riesgos como a la desmesura de una responsabilidad sin límites.
- Tome en su propio nombre una decisión que comprometa el futuro definiendo con qué legitimidad, con qué finalidades y con qué límites.

Asimismo, Zelmanovich recupera el sentido de la función adulta que:

- Sostiene el proceso de responsabilización que construyen los niños y los jóvenes.
- Tiene una función “simbólica” por cuanto tiene la potencialidad de afectar la subjetividad del niño y del joven.
- Distingue el valor simbólico de la función, de los roles institucionales que ocupa la persona que la encarna.
- Forma parte del sistema simbólico que organiza el destino de los niños y jóvenes a su cargo.
- Reconoce su función subjetivante.

Algunas preguntas a modo de cierre....

¿Qué tipo de autoridad pueden haber construido aquellos docentes que describen Bourdieu o Kaplan cuando trabajan a partir de los juicios profesoriales o los etiquetamientos docentes?

¿Qué miradas acerca de las infancias y juventudes implica la autoridad pedagógica de la que hablamos?

¿Desde qué modelos pedagógicos podemos construir una posición pedagógica de este tipo?

Referencias

- DGCyE (2012). Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar, Recuperado de: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/com-1-12-guia-de-orientacion-situaciones-conflictivas.pdf>
- Dussel, I. (2012). ¿Qué es la autoridad en la escuela? *La Educación en debate. Le Monde Diplomatique*. Suplemento UNICEF, 5, 1-2.
- Duchatzsky, S. (2005). Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles. *Anales de la educación común*, 1-2 (pp.213-227)
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo Veintiuno Editores
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Editorial Homo Sapiens.
- Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas, N° 26.892.
- Meirieu, P. (1998). A mitad de recorrido: por una verdadera revolución copernicana en pedagogía. En Meirieu, *Frankestein educador*. Laertes S.A.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Núñez V. (2003). El vínculo educativo En: Tizio, Hebe. (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19-47). Gedisa
- Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente, *Revista Todavía*, 7, Fundación OSDE (1-4).
- Tenti Fanfani, E. (2013). *Sociología de la Educación*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Zambrano, M. (2001). La mediación del maestro. *Revista El Cardo*, 7. Fcedu-UNER
- Zelmanovich, P. (2005). Clase N° 3: Función adulta, responsabilidad y posición pedagógica. En *Especialización en Currículum y prácticas escolares en Contexto, Seminario I: Currículum, autoridad pedagógica e identidad docente*. FLACSO.
- Zelmanovich, P. (2011). Violencia y desamparo, en Cátedra Abierta 2. Ciclo de Conferencias. Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación-UNSAM.

CAPÍTULO 16

Aportes de Piaget en torno al desarrollo evolutivo

Graciela Parma

En este capítulo recorreremos algunos aportes de Piaget en torno al desarrollo y las etapas evolutivas, necesarios de ser tenidos en cuenta a la hora de dar clase. Por otro lado, al hacerlo nos proponemos comprender más profundamente los principios a través de los cuales Piaget ordena y concibe la dinámica del desarrollo.

A continuación, presentamos algunos de ellos, ya analizados en el capítulo referido al constructivismo, desde la perspectiva de las corrientes de aprendizaje.

- Direccionalidad hacia un equilibrio móvil y más estable entre el sujeto y el medio.
Movimiento espiralado
- Estructuras variables propias de cada estadio. Estructura como mecanismo regulador. Sistema estructurado-estructurante
- Invariantes funcionales: asimilación-acomodación a través de la acción, para la adaptación (nuevo equilibrio)
- Interés como desencadenante
- Repetición y generalización
- Del egocentrismo al descentramiento e integración

Piaget distingue cuatro etapas evolutivas: el período sensorio-motriz, preoperatorio u objetivo simbólico, operatorio concreto y operatorio formal, a través de los cuales analizaremos cómo se ponen en juego los principios antes enunciados.

No se trata de etapas entendidas como compartimentos estancos, cuyo tránsito de una a otra es automático, de modo que de un día para el otro se cambia de “status”. El tránsito entre las mismas es producto de una construcción que involucra muchos aspectos, entramados entre sí, evidenciándose mayores o menores avances en algunos de ellos, retrocesos, indicios que parecerían responder a un tipo de estructura propia de una etapa, y otros que responden a otra. Hasta que, con el tiempo, de tanto interactuar con el medio y de repetir (activamente), se termina generalizando y constituyendo una estructura cognitiva característica de un nuevo período.

Piaget en su texto *Seis estudios* (1993) habla de movimiento espiralado, que implica avances y retrocesos, dado que hay instancias al recorrer esa espiral en las que vamos hacia adelante y otras en las que parece que vamos hacia atrás, pero en realidad estamos en ese juego planteado por el autor entre equilibrio y desequilibrio para alcanzar un nuevo equilibrio más estable y flexible, que nos da la posibilidad de abordar otras complejidades propias de la realidad. A raíz de eso, la espiral; porque en la medida que avanza del centro hacia afuera (del mayor egocentrismo al descentramiento) se torna cada vez más amplia y abarcativa.

El equilibrio más estable y más flexible al que recién referíamos, podría ser representado con la imagen de los juncos. ¿Tuvieron oportunidad alguna vez de detenerse a ver un junco en el Río de la Plata? El junco se encuentra erguido, con su parte inferior sumergida en el agua. Si el agua se mueve lentamente, o hay brisa, el junco acompasa. Si se levanta un temporal, el junco se mueve de un lado al otro llevado por el viento, la corriente y las olas, pero sigue allí, y al volver la calma, permanece. El equilibrio cada vez más flexible y estable que se va adquiriendo con el desarrollo nos da la posibilidad de esa movilidad para afrontar la vida: flexibilidad y estabilidad a la vez.

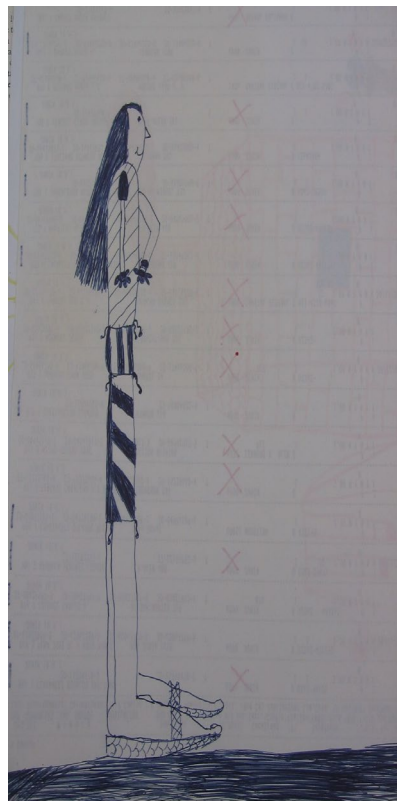
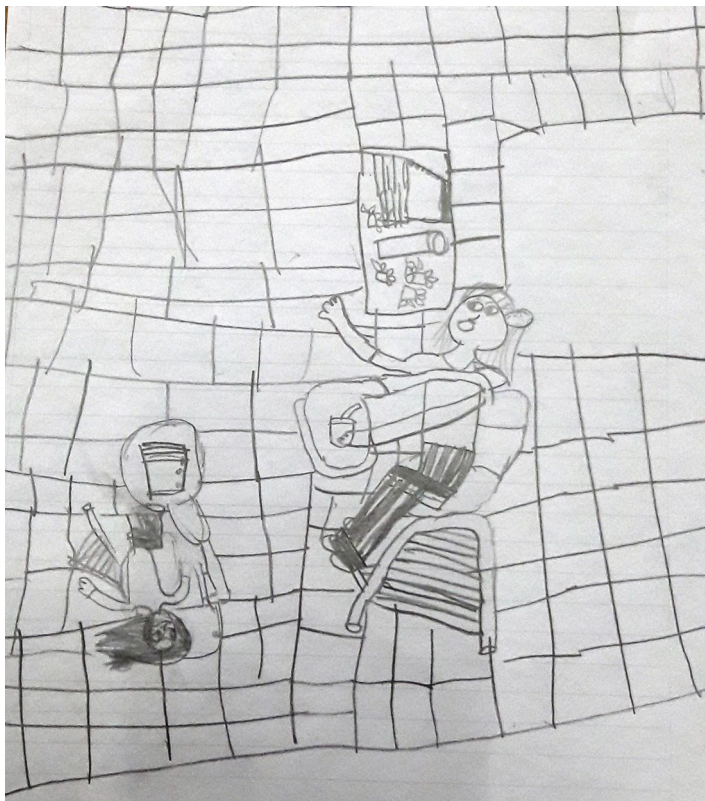
Este juego entre equilibrios y desequilibrios se da a través de los procesos de **asimilación y acomodación para la nueva adaptación**. Es lo que Piaget llama “**invariantes funcionales**”, o sea, las formas de funcionar propias de la inteligencia humana que son constantes. Cuando asimilamos un nuevo aspecto de la realidad, cuando nos llega un nuevo dato, o cuando sentimos una necesidad se provoca el desequilibrio que nos lleva a la acción, porque necesitamos incorporar ese nuevo elemento al “ordenamiento” de la realidad construido hasta el momento o satisfacer esa necesidad. Cuando logramos integrar ese nuevo dato y acomodar las estructuras, nos adaptamos (activamente), restableciendo el equilibrio, cada vez más flexible y estable. La espiral se amplía.

Recuerden que el término **estructura** en Piaget refiere a las posibilidades de ordenamiento de la realidad que cada una de ellas posibilita. La estructura es el regulador de la realidad y cada una de ellas implica diferentes formas de organización de la actividad. Por ejemplo, si pensamos en un niño o una niña de nivel inicial, ¿cuenta con los mismos recursos cognitivos que un/a adolescente para captar y ordenar la realidad? No se trata de tener más o menos información, de saber más o menos, sino de aquello con lo que contamos para incorporar y organizar la comprensión de la realidad.

Cada una de las etapas evolutivas implica una estructura cognitiva diferente y se manifiesta de muchas maneras, solo tenemos que aprender a verla. Las posibilidades características de cada estructura cognitiva y el desarrollar la capacidad de leer sus manifestaciones son aspectos que inciden directamente en el tipo de trabajo a proponer a las y los estudiantes desde nuestro rol docente, además de todos los otros factores que hemos ido desarrollando durante este año.

Les presentamos una serie de situaciones:

- 1) Una niña, Paloma, pregunta a su madre: “Tupac (el nombre de su perro), ¿es de carne carne o de carne pollo?”
- 2) Ante la pregunta de: ¿qué es un perro? Alguien contesta: “es flaquito, grande así (acompañando con un gesto)”. Mientras otro responde: “es un animal doméstico, que ladra, tiene cuatro patas y es fiel”.
- 3) Una serie de dibujos infantiles:



¿Qué subyace detrás de este tipo de situaciones y de sus diferencias? ¿Solamente se trata de un tema de mayor o menor información? ¿Un tema de experiencias personales y las condiciones de vida (materiales, afectivas, socioculturales)?

Además de todas esas variables, imposibles de desestimar en un planteo educativo que aspira a ser transformador y emancipador, se ponen en juego cuestiones del orden del desarrollo evolutivo, del tipo de estructura cognitiva que sostiene todo ordenamiento de la realidad.

Les presentamos a continuación un cuadro en el que les proponemos que sirva como ordenador para que vayan construyendo y completando en la medida que avancen con la lectura de la bibliografía. Verán que en el mismo se distingue escritura en minúscula y en mayúscula. La minúscula está referida a las categorías y sus denominaciones según Piaget e Inhelder las presentan en el texto *Psicología de las edades* (1985), y lo que se presenta en mayúscula corresponde a las denominaciones que Piaget da en el texto *Seis estudios* (1993) a los mismos períodos. Ambos textos, abordan la misma temática, desarrollando algunos aspectos de manera complementaria. Cada una de las filas del mismo está referida a una etapa evolutiva, mientras que las columnas responden a las funciones diferenciadas en el primero de los textos mencionados, *Psicología de las edades*. Esto permite analizar, por un lado, cómo plantea Piaget el desarrollo de cada función (recorriendo la columna) y, a su vez, cómo se relaciona cada estructura cognitiva con las funciones de representación y afectivas (lectura de la fila).

	Funciones del Conocimiento	Funciones de Representación	Función Afectiva
Sensorio motriz EL RECIÉN NACIDO Y EL LACTANTE			
Pre-operatorio u Objetivo simbólico LA PRIMERA INFANCIA			
Operatorio o Lógico concreto LA INFANCIA			
Operatorio Formal LA ADOLESCENCIA			

De los nombres de las etapas, se desprende la importancia que para Piaget tiene el concepto de **operación** como un eje de análisis que atraviesa muchas de ellas. Las acciones del período sensoriomotriz y las intuiciones del simbólico (desarrollaremos estos conceptos más adelante) llegan a ser **OPERACIÓN** cuando se constituyen en **sistemas de conjunto**, reuniendo las siguientes características:

1° ser componibles: posibilidad de componer un todo a partir de sus partes y descomponer yendo del todo a las partes. El sistema de conjunto puede estar referido a relaciones simétricas entre las partes conformando clases y relaciones asimétricas, conformando series. Clasificar tiene que ver con esta característica de componer un todo e ir del todo a las partes y viceversa. Una clase reúne objetos, conceptos, acciones que responden a un criterio aglutinador de mayor jerarquía. Una serie reúne objetos, conceptos, acciones que tiene algún tipo de gradientes (tamaño, cantidad, capacidad de incluir, valores de luz, de color, etc.).

2° Reversibles: acciones que se pueden invertir o ser vistas al revés desde otro punto de vista. Si A es hermano de B, B es hermano de A. Si A es mayor que B, B es menor que A.

3° La operación directa y su inversa tienen como resultado una operación **nula o idéntica**. Si tengo 5 caramelos, te doy 2, me quedan 3. Si me devolvés los 2 que te di, vuelvo a tener los 5 iniciales.

4° Las distintas operaciones se pueden **asociar entre sí**.

Durante el desarrollo de las etapas volveremos sobre estos conceptos para ver cómo funcionan en cada una de ellas, lo que permitirá que alcancen una comprensión más acabada de los mismos.

La **función del conocimiento** está referida al surgimiento y desarrollo del **pensamiento lógico**, las características de la estructura cognitiva a la que hacíamos mención en los párrafos anteriores. En ella también se incluye el abordaje de cómo se construye la **noción de objeto, espacio, tiempo, cantidad y causalidad**. La inteligencia tiene una base biológica vinculada a su organización funcional (las invariantes funcionales mencionadas anteriormente), la que nos permite, apenas nacemos, comenzar a interactuar con el medio y alcanzar progresivamente el mayor desarrollo del pensamiento lógico a través de una construcción activa que tiene lugar a lo largo de toda la infancia y comienzos de la adolescencia.

Las **funciones de representación** abarcan el lenguaje, la imitación, el juego y el dibujo. Están estrechamente vinculadas al grado de desarrollo del pensamiento lógico, por lo que a través de las mismas es posible leer la estructura cognitiva subyacente. Esto quiere decir que en la manera de hablar, imitar, jugar y dibujar se pone en juego la estructura de conocimiento y podemos encontrar indicios de su desarrollo.

Respecto de la función del dibujo, si bien en este escrito seguiremos la línea de aportes de Piaget, establecemos aquí una correlación aproximada entre las etapas diferenciadas por dicho autor y las desarrolladas de forma más amplia por Martínez García y Gutiérrez Pérez en el texto propuesto en la bibliografía, “Las artes visuales y su función en la escuela” (1998), para favorecer la vinculación del análisis propio de dichos autores.

Fases de dibujo según:			
Piaget		Martínez García Gutiérrez Pérez	
Garabato		Cinestésica no controlada	
Dibujo simbólico	Imagen defectuosa	Control viso-motor	
		Celular o constructivo	
	Imagen intelectual	Realismo conceptual	Experimental
			Consolidación del código gráfico
Imagen visual		Realismo analítico	Realismo percep- tual o descriptivo
			Anatomía consciente

De igual manera, la **función afectiva** también refleja la estructura psíquica subyacente. Según Piaget, es la función vinculada a la fuerza, la energía, el motor que desencadena la acción a partir de lo que se experimenta como necesidad, interés o deseo. Es el aspecto que menos desarrollaremos, por considerar que no es el aporte más destacado por parte del autor.

Piaget definía las etapas evolutivas en base a las características de cada estructura cognitiva. Sin embargo, haremos una aproximación a las edades en las que esas estructuras se van construyendo y desarrollando, solo a efectos de favorecer la comprensión del desarrollo conceptual que presentamos y que pueda vincularse con mayor facilidad con lo conocido desde la experiencia, y también, a fin de ayudar a “mirar” con más detenimiento estos aspectos de nuestra realidad cotidiana. Hecha esta salvedad, podemos decir que la **etapa sensoriomotriz** abarca desde el nacimiento hasta los 1 o 2 años. Un indicio del pasaje de esta etapa al período **preoperatorio** es la aparición del lenguaje, como manifestación de la posibilidad de simbolizar, no existente en el período anterior. El tránsito del preoperatorio al **operatorio concreto** puede situarse alrededor del ingreso a la escuela primaria (año antes, año después). Recuerden lo dicho en párrafos anteriores en torno al pasaje de una a otra, entendido como un proceso, en el que no se avanza de manera lineal ni uniforme, ni de golpe. Finalmente, la configuración de la estructura correspondiente al **operatorio formal**, que es el nivel de desarrollo final a nivel cognitivo, se encuentra asociada al tiempo de la adolescencia. A lo largo del desarrollo de sus investigaciones, Piaget fue distanciándose de la referencia a las edades y poniendo el énfasis en los procesos implicados en el desarrollo. Esa es la perspectiva desde la que nos interesa construir en esta instancia.

En torno a las apreciaciones respecto de cómo inciden cuestiones de carácter socioeconómico, histórico y cultural en el desarrollo, es importante señalar que las formas y los tiempos en

que el mismo va teniendo lugar son inseparables de dichas variables, pero los principios en torno a cómo se va complejizando la estructura cognitiva, la **organización funcional** que posibilita la creación y modificación de estructuras a partir de interactuar con el medio, se puede decir que son invariantes porque constituyen un aporte hereditario.

Estamos listas y listos para abordar cada una de las etapas, teniendo lo desarrollado hasta aquí como marco introductorio.

Período sensoriomotriz

Es una etapa de desarrollo extraordinario, en la que se parte de un egocentrismo absoluto (en términos cognitivos) –en el que toda la realidad se refiere a su propio cuerpo y se presenta como un bloque indiferenciado, donde el yo y su actividad se encuentran en el centro de la misma–, para llegar, al concluir esta etapa, a diferenciarse del entorno y habiendo adquirido de manera incipiente la posibilidad de simbolizar.

La estructura cognitiva propia de este período se basa, como su nombre lo indica, en los sentidos y la capacidad motora. En nuestros primeros tiempos de vida conocemos y organizamos la realidad a través de lo que percibimos con nuestros sentidos, la motricidad y las acciones realizadas en base a las mismas.

Dijimos que la inteligencia tiene una base biológica. Al momento del nacimiento, la vida mental se reduce a los reflejos, que son hereditarios. Por ejemplo, el reflejo de succión que es lo que le permite comenzar a nutrirse, o el de prensión. Los reflejos, en la medida que interactúa con el medio, se van perfeccionando. Los y las bebés a pocos días de nacer, a partir de la acción de succionar ya desarrollan la capacidad de prenderse al pezón de la madre con mucha más precisión que el primer día. Reconocen su olor y en los brazos de su madre lo buscan dirigiendo su boca en su dirección. Todo el entorno está fundido con su propio cuerpo, todo es percibido a través del mismo sin diferenciación.

En el ejercicio de la actividad refleja, en este caso de la succión, ocurren cosas fortuitamente que le dan placer, por lo que intentará repetirlas (reacción circular). La realidad es pasible de ser chupada. Va generalizando la actividad, de modo que succiona en el vacío, chupa su mano, su dedo, la mantita cuando fortuitamente llegan a su boca. A fuerza de repetirlo, y buscar la sensación agradable, logra provocar esa situación con intencionalidad y también progresivamente va percibiéndolo como un objeto externo a sí mismo. Tomar un objeto atractivo que se encuentra en su campo visual y llevárselo a la boca implica una construcción en base a una coordinación de la visión y la motricidad. Cada vez se va ampliando más con la introducción de nuevos objetos y se afianza la coordinación de esquemas dirigidos con intencionalidad.

Un ejemplo de coordinación de esquemas puede ser el siguiente: escucha el ruido provocado por un colgante que se mueve por la brisa, dirige su mirada al mismo, que es colorido y brilla por el reflejo de la luz; intenta tomarlo con su mano para hacerlo sonar. Al principio no conoce las

posibilidades ni los límites de su propia actividad. Pero luego se conforman esquemas de conducta dirigidos a un fin determinado. Explora los objetos, los chupa, los tira al suelo, observa si rebotan, si ruedan, si se despedazan, qué ruido provocan, etc. Toda su construcción está basada en la actividad sensomotora. No existe representación interna de objeto alguno. La experimentación va llevando a incorporar objetos como medios auxiliares para alcanzar otros.

La realidad está organizada como categorías prácticas de **acción pura**.

El objeto externo –una vez diferenciado de sí mismo– existe en tanto se encuentre dentro del campo visual y en relación a su actividad motriz y percepción.

El espacio se va constituyendo en tanto espacio experimentado: en el primer tiempo se trata de espacios aislados (por ejemplo, el espacio de la boca donde succiona, o el espacio de la palma de la mano en tanto espacio de prensión), que se van ligando en base al desarrollo motriz. O sea, en la medida que logra intencionalmente llevar el dedo a la boca va construyendo el espacio de ese recorrido entre su dedo y la misma.

La causalidad, debido a su egocentrismo, se basa en su propia actividad. Hacia el final de esta etapa se da la llamada “causalidad mágica”. Las cosas ocurren por su propia actividad.

Y en el último estadio de esta etapa, se atraviesa por un período de transición en el que de alguna manera se adelanta el resultado de sus acciones. A partir de la repetición activa de la asimilación y la acomodación, se levanta del plano perceptual y motriz y comienza una incipiente posibilidad de simbolización. Piaget refiere a un niño que intentaba la difícil tarea de abrir una caja de fósforos, y para ello, como apoyatura, abría la boca. Esto representa un indicio de adelantamiento del resultado de la acción esperada, como si la imaginara. Dicho adelantamiento implica una incipiente **representación mental** del efecto buscado, representación inexistente hasta el momento.

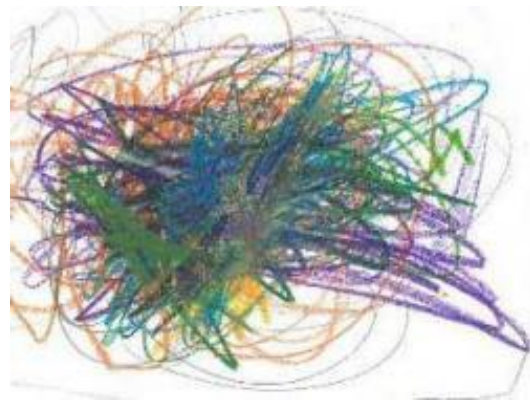
Analicemos las **funciones de representación**.

Cómo juega una persona en esta etapa. Piaget habla del **juego de ejercicio**, marcado por el placer que le provoca su movimiento, primero en relación a su propio cuerpo y luego incorporando objetos, pero siempre basados en la acción.

La función de **imitación** también se encuentra relacionada al placer que de ello devenga y a lo atractivo que resulte el modelo a imitar. En la medida que van siendo controlados los propios movimientos, es posible imitar acciones sencillas en presencia del modelo (tortitas de manteca... ojitos... aplausos, chau con la mano), por no contar aún con la estructura que posibilite la representación interna. También se da la imitación respecto del sonido (ajó...).

En relación al lenguaje, no se trata del lenguaje propiamente dicho. En este período se da el balbuceo a modo de juego de ejercicio, de experimentación sonora, como parte de la actividad provocada por sí mismo. Se establecen reacciones circulares también en torno al sonido.

Al final del período se comienza con el garabato. No hay ninguna intencionalidad de representación, se trata de un juego de ejercicio, obteniendo placer motriz.



En el primero se pueden observar “barridos”, resultantes del movimiento de ida y vuelta en una misma dirección. Mientras que en el segundo ya comienzan a mezclar los barridos con formas tendientes a la circularidad a modo de madejas.

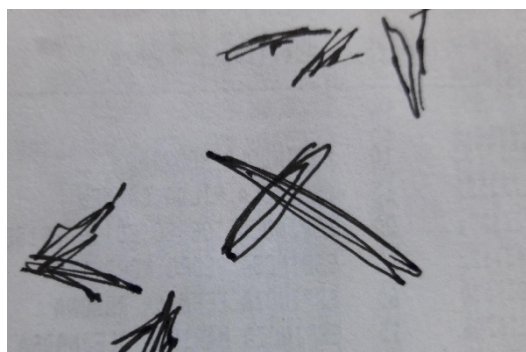
El dibujo entonces no está vinculado a la posibilidad de representar, sino a la de obtener placer a través de la marca que deja su actividad motriz. En esta etapa el ojo sigue a la mano.

Como se puede apreciar, todas las funciones de representación se encuentran regidas por la acción, la experimentación, ordenada en función de la situación agradable alcanzada a través de la misma.

En este sentido, se pone en juego la afectividad caracterizada al inicio del período por las emociones primarias, ligadas a los impulsos instintivos elementales (por ejemplo, la nutrición). En la medida que se comienza a interactuar con el medio, se van conformando los sentimientos en torno a lo agradable y lo desagradable, el placer y el dolor. Hacia el final del período, se va produciendo la “elección de objeto” en paralelo a la diferenciación de sí mismo respecto del objeto.

Período preoperatorio u objetivo-simbólico

Si observamos los primeros indicios de intencionalidad de representación de un niño o una niña que está ingresando en esta etapa, veremos que, al terminar de realizar su garabato, al modo en que lo analizamos en la etapa anterior, le encuentra un parecido a algo conocido. Garabatea por ejemplo lo siguiente, sin ninguna intencionalidad previa, o sea, con la finalidad puesta en la acción misma:



La novedad es que, al ver su dibujo, le encuentra un parecido con algo conocido. Y dice: un avión (ver grafismo central).

El hecho de encontrar un parecido entre su grafismo y un objeto de la realidad que no está presente en su campo visual en ese momento, significa que hay una representación mental en su interior, respecto de la que compara su dibujo. **Esa representación mental es la imitación interna de un prototipo que la persona ha conformado**, en este caso, de avión. Ya volveremos sobre esto. El tema en esta instancia es que aún sin haber tenido una intencionalidad de representar, al terminar su dibujo entabla una relación de parecido con algo que no está presente, sino en relación con su representación mental.

Por otro lado, comienza a ser consciente de la posibilidad de incidir en el medio a través de su grafía, que es producto de sí mismo.

Lo que identifica a esta etapa es la **capacidad de simbolizar o representar**. La acción, propia de la etapa anterior, ahora se socializa a través del símbolo. Esta estructura cognitiva posibilita sustituir una acción o un objeto por un signo. El mismo implica la **interiorización de la acción y del objeto**, los cuales se levantan del plano perceptivo y conforman una imagen mental, a modo de imitación de la acción y del mundo organizado en base a la percepción propia del período anterior. En esta etapa surge el **pensamiento propiamente dicho**, manifestado a través de la **aparición del lenguaje**. El mismo posibilita la socialización de la acción, el ordenamiento del pensamiento, el intercambio entre personas. El lenguaje permite relatar acciones.

En esta etapa se diferencian dos momentos desde la estructura cognitiva: el primero caracterizado por el **pensamiento preconceptual**, el segundo caracterizado por lo que Piaget llama **intuición articulada**.

El **pensamiento preconceptual** es un pensamiento egocéntrico en el que se constata una asimilación deformada de la realidad, atada a la actividad propia, que continúa teniendo gran peso en la construcción actual. Los conceptos, propios del pensamiento adulto, tienen una dimensión genérica y una individual. Si buscamos en el diccionario la definición de perro nos dice: mamífero carnívoro (categoría general) doméstico de la familia de los cánidos que se caracteriza por tener los sentidos del olfato y el oído muy finos, por su inteligencia y por su fidelidad al ser humano, que lo ha domesticado desde tiempos prehistóricos. Se caracteriza por ladrar (diferencias específicas).

El pensamiento preconceptual no se organiza en base a lo general ni a la diferencia específica propia de la individualidad, sino que tiene **un individuo como prototipo**. Esto significa que, retomando la referencia de Paloma, Tupac –el perro con quien duerme, quien la sigue, con quien juega, etc., etc., todos los etc. unidos a la acción– se constituye en el **prototipo** de perro.

El preconcepto, con su carga de egocentrismo cognitivo, está en relación al **razonamiento transductivo o analógico**, característico de esta etapa, que consiste en poner en relación una cosa o persona con otra, por tener características similares desde su propia perspectiva, yendo de un singular a otro singular, sin necesariamente ser parte de una misma clase de cosas. Las

características de Tupac –que tiene pelo marrón, tiene cuatro patas y se desplaza– son aplicadas por la niña a un caballo marrón que pasa por el frente de su casa y al que la niña llama también “Tupac”. Tupac se constituye en prototipo de esa categoría construida mentalmente para designar aquellas cosas que reúnen dichas características.

Otra anécdota de Paloma que viene a ayudarnos a comprender: cuando quería que su mamá le sacara el papel a un caramelo, le decía insistentemente “puerta, puerta”. La puerta se abre y el papel del caramelo también. Claramente la palabra puerta no significaba en ese entonces para Paloma el concepto de puerta. La hipótesis construida por ella en torno a la misma era la vinculación con la posibilidad de abrirla (acción), igual que el caramelo...

El último ejemplo de razonamiento analógico o transductivo... y éste no es de Paloma. Un niño recibe de regalo un reloj sumergible. En esos días alguien le cuenta un cuento referido a los anfibios y su posibilidad de vivir en el agua y fuera de ella. El niño se dirige a la madre y le dice: mi reloj es un anfibio.

Como consecuencia de esto podemos decir que frecuentemente la palabra de una persona de este momento evolutivo significa varias cosas. Cuando un niño o una niña repite mamama-mamamama, además de un juego de ejercicio sonoro, puede estar pidiendo por su mamá, pero también puede estar requiriendo la mamadera, o manifestando su deseo de que lo/a saquen de la cuna repitiéndolo de pie, agarrado/a de los barrotes de la misma.

La persona, con este tipo de razonamiento, está en permanente interacción con el medio y recibe nueva información que hace entrar en desequilibrio sus hipótesis (a partir de las cuales establece las asociaciones mencionadas). Por ejemplo, cuando Paloma nombraba Tupac al caballo que pasaba por su casa, es probable que alguien con un ordenamiento de la realidad más desarrollado le dijera: ése es un caballo. Tupac es un perro. El perro ladra, el caballo relincha (imitando el sonido en ambos casos), etc.

A raíz de estas interacciones los preconceptos se van transformando y comienza un proceso de descentramiento inicial, configurándose el segundo momento de esta etapa: **el pensamiento intuitivo o intuición articulada**. Se trata de un razonamiento de apariencia operatoria (ver definición de operación antes expuesta), pero aún se encuentra muy ligado a las configuraciones perceptivas. Las **configuraciones perceptivas** son un conjunto de elementos unidos en una forma total simple en la que lo perceptual tiene primacía como principio organizador.

Por ejemplo, si presentamos pequeños cartones rectangulares de diferentes longitudes (relaciones asimétricas, serie) y solicitamos al niño o la niña que las ordene de menor a mayor, inicialmente en el primer momento de esta etapa, las ordenará en parejas de elementos, uno más largo y otro más corto, cada pareja constituye una totalidad, pero no logra ordenar todos los cartones en una sola totalidad. Avanzando algo más, por ensayo y error, en el momento del pensamiento intuitivo, logra correctamente ordenar la totalidad (apariencia de operatorio, compone el todo), pero si le damos un nuevo cartón para intercalar en una posición intermedia, es posible que tenga que desarmar todo y volver a comenzar.

Proponemos un ejemplo referido a relaciones simétricas: la “clase” hermanos. En el ejemplo siguiente se puede apreciar cómo el niño o la niña no logra ir de las partes al todo o del todo a las partes:

- ¿Cuántos hermanos tenés?
- Tres
- ¿Y cuántos hermanos son en total?
- Tres

Una de dos: o no llega a ver el todo, conformado por sí mismo y sus hermano/as, o no puede separarse del todo, como una parte, para contar la otra parte que conforma el total.

El pensamiento de toda esta etapa es **irreversible**. Esto significa que no puede cambiarse el punto de vista para mirar la misma situación porque el egocentrismo imperante provoca que el único punto de vista posible es el propio. No hay todavía suficiente movilidad y flexibilidad. De modo que, si cuando se le preguntaba a Paloma si tenía hermanos, ella respondía que sí, su hermano Nicanor. Ante la pregunta: y ¿Nicanor tiene hermanas? Paloma respondía que no. En caso de una relación de serie podía expresar que ella era mayor que Nicanor pero no podía ver que Nicanor era menor que ella. Eso hubiera implicado un pensamiento reversible, que permitía mirar la situación desde ambos sentidos.

Una niña, cuando deseaba bañarse, le decía a su mamá: “¿querés darte un bañito?”, repitiendo la pregunta que su madre solía realizarle sin poder cambiar el punto de vista de la formulación.

Otra característica del pensamiento de esta etapa es la de contar con la posibilidad de **afirmar algo pero no de demostrarlo o argumentarlo**. Esto también refiere a la apariencia de operatorio.

También señalamos el hecho de no poder definir los conceptos respecto de la clase a la que pertenecen y señalar dentro de ella la característica particular (que sería una manera de ir al todo en el que se encuentra contenido, para volver a referirse a las partes); en su lugar, **definen a partir del uso que se le da al objeto**, que representa la acción vinculada al objeto. Por ejemplo, ante la pregunta:

- ¿Qué es un frasco?
- Para juntar caracoles (ligada a la acción que llevó adelante la tarde anterior)

El pensamiento de esta etapa preoperatoria aún conserva una buena carga de **egocentrismo**, por conservar en las representaciones mentales las lógicas de la percepción. En este sentido, pueden consultar el texto de Hannoun, “El niño conquista el medio” (1977). Entre las consecuencias del egocentrismo se pueden mencionar:

1. **Animismo**: otorga vida a cosas inanimadas.
2. **Finalismo**: toda acción tiene un propósito, se proyecta en ellos su voluntad personal. Y se une la causalidad con la finalidad. Cuando un niño pregunta “por qué” (la edad de los por qué), no está preguntando exactamente por la causa, sino también por la finalidad.

3. **Artificialismo**: no distingue causas naturales de causas artificiales. Explica las acciones o sucesos por la acción del hombre.

El **objeto** es constante en esta etapa, no dependiendo de ser percibido –como lo era en el período sensorio motriz–, debido a que existe en su representación mental independientemente de las características de esa representación, desarrolladas en relación al pensamiento preconceptual. Salvo en los casos en los que esté implicada la distancia. Por ejemplo, si se ve una montaña a la distancia, se ve pequeña, al irse acercando y ver la montaña grande, es percibida como otra montaña.

Respecto de la construcción de la dimensión del **espacio**, continúa vinculada a la acción de recorrerlo. La representación mental del mismo es deformada.

Se verifica el principio de **no conservación de la cantidad**. Esto significa que la cantidad no es concebida como estable, sino que se encuentra muy ligada a lo espacial. Si ponemos en una mesa 7 tazas y 5 platos, dispuestos cada uno de ellos en dos líneas paralelas, una de tazas y otra de platos, de modo que las dos líneas tengan la misma longitud, o sea, ocupen el mismo espacio a lo largo, se entenderá que la cantidad es la misma. Si le damos una galletita a cada niño/a y la galletita de uno/a de ellos/as se parte en dos, entenderán que la galletita partida en dos pedazos representa mayor cantidad. Por último, si tenemos dos bolitas de plastilina del mismo tamaño y extendemos una de ellas en forma de chorizo, dirán que ésta tiene mayor cantidad. En todos los casos, se verifica que la cantidad no es constante y depende de la situación espacial.

Respecto de la **causalidad**, una persona en esta etapa confunde leyes naturales con **leyes morales**: “las nubes flotan porque tienen que flotar”. También se verifica el **artificialismo mítico y el técnico**, refiriéndose el primero a explicaciones míticas y el segundo a cuestiones técnicas referidas a **su propio accionar**.

Respecto de las **funciones de representación**, todas ellas están marcadas por la posibilidad de simbolizar y por imitar la imagen mental con que se representa la realidad.

De este modo, el **lenguaje** significa la posibilidad de poner un signo en lugar de un objeto o una acción. Las palabras, como dijimos en ocasión de explicar los preconceptos, refieren a la imagen mental de un prototipo, y en un comienzo, suelen resultar “palabras-frase” (agua, en lugar de dame agua). Es muy común que, en situación de aparente diálogo con pares, se dé lo que se llama monólogo colectivo, en el que cada uno habla sin interactuar con el otro. Esto tiene que ver con que el diálogo supone cierto grado de reversibilidad, que aún no está adquirido.

En la medida que se va alcanzando mayor desarrollo de las frases sencillas (quiero agua), se pasa a la narración de la acción que se está llevando a cabo, como si la palabra se sustentara

en la acción. Y luego se pasa a la narración de algo ocurrido y, por último, a la descripción. Es muy frecuente que en la narración de lo sucedido o de una película vista, por ejemplo, sea muy dificultoso comprender cómo es el hilo de lo relatado, porque la estructura gramatical y sintáctica propia de nuestro lenguaje implica la capacidad de componer diversas totalidades (oraciones, frases) que aún no es posible sostener. De tal modo, que en sus relatos no tenemos muy claro quién es el sujeto que realiza la acción relatada, por ejemplo.

Les propongo algunos diálogos para que intenten descubrir en ellos algunas características de esta estructura cognitiva: (donde dice A se refiere a adulto, donde dice N, se refiere a niño o niña)

1) En un ascensor, un nene se equivoca al tocar el botón:

A: Ahora tenés que esperar que pare y volver a marcar, porque no tiene memoria

N: ¿Por qué?

A: Porque el ascensor es viejito

N: ¿Y antes tenía?

Una ayudita... pensamiento transductivo

2) A: ¿Cómo anda una bicicleta?

N: Con ruedas

A: ¿Y las ruedas?

N: Son redondas

A: ¿Cómo giran?

N: Es que la bicicleta las hace girar

Ayuda: causalidad, configuraciones perceptivas

3) N: Mamá, ¿eso es un caballo? (pregunta la niña urbana)

A: No, es una vaca

N: (Al ver el molino, la nena preguntó) ¿y ése es el ventilador de la vaca?

Ayuda: razonamiento transductivo

Respecto del **juego**, en esta etapa se da el juego del “como si”. “¿Dale que estamos en un barco?” y el barco es una caja de cartón, en la que suceden todo tipo de aventuras. En base a determinados objetos reconstruyen fragmentos de la realidad, imitando la representación mental que de ella han construido. Desde esta perspectiva, con mucha facilidad, un broche de ropa se convierte en un auto que se desplaza acompañado de la sonorización que representa un vehículo con un caño de escape roto y una frenada, terminando en derrape en la primera esquina. O una serie de peluches dispuestos arriba de la cama y quien juega representa a la maestra, permitiéndonos a los adultos tener algún dato de ese ámbito del que estamos, en parte, excluidos.

Queda en evidencia en lo dicho que la **imitación** en esta etapa tiene lugar en ausencia del modelo, porque se imita la imagen interior construida en torno al mismo. Solo requiere presencialidad del modelo a imitar cuando éste implica, por ejemplo, movimientos de mayor complejidad. Imaginemos un acto escolar en el que las niñas y los niños de nivel inicial bailan en base a una coreografía específica y la maestra se dispone adelante para favorecer que sigan sus movimientos.

Y llegamos al **dibujo**: se trata de dibujo simbólico, en el que después del primer momento planteado al inicio de la presentación de esta etapa con relación a encontrar parecidos, y pasando por el afinamiento motriz y el mayor control del grafismo, se invierte la situación y la mano sigue al ojo, o sea, se pasa a dibujar con intencionalidad de representar. Piaget distingue dos momentos: el de la **imagen defectuosa** y el de la **imagen intelectual** (que surge al final del período y se extiende en los primeros años de la siguiente etapa). En el primero de ellos, la imagen defectuosa se refiere al dibujo de la representación mental que ha llegado a construir sobre lo dibujado.

Veamos algunos ejemplos de imagen defectuosa:

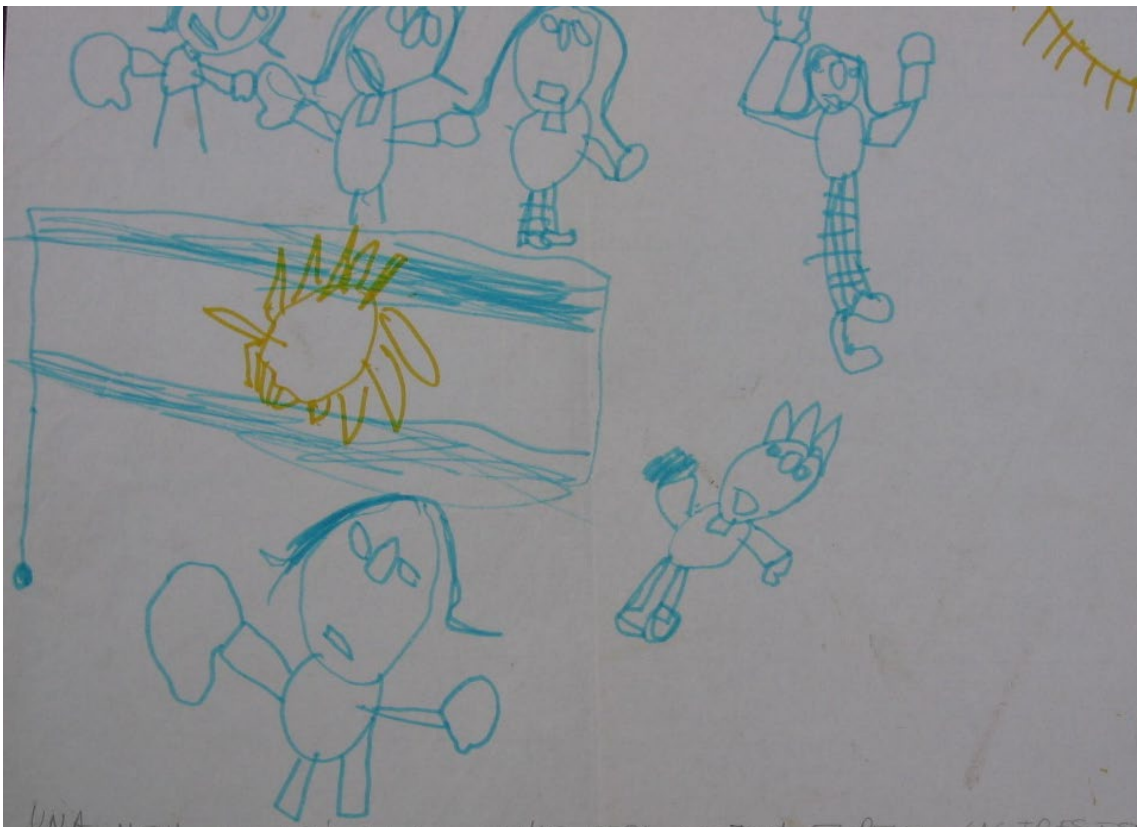


Representación de la figura humana desde lo que habitualmente se llama “monigote”. En el segundo caso, se observa más desarrollo por la incorporación de extremidades superiores y algunos detalles. Pero es importante señalar que aquello que primero se representa es lo que está vinculado a los sentidos y la motricidad, aspectos que han marcado prioritariamente la vida de quien se encuentra en esta etapa. Son los recursos con los que ha construido la estructura con la que cuenta al momento del dibujo.

La representación está armada en base a ejes ortogonales, los organizadores de la espacialidad.



En el de la izquierda se observa un desarrollo mayor de la figura humana y en el segundo podemos apreciar cómo la jirafa se dibuja desde el punto de vista más pregnante, el perfil, representando la imagen mental de dicho animal desde la perspectiva más fácilmente reconocible. Deténganse en ambos a analizar la composición. Los dibujos se encuentran yuxtapuestos, aislados, independientes uno de otro, sin conformar un todo propio de la estructura no operatoria. Les dejamos a su consideración los análisis referidos a la espacialidad.



La dibujante no partió de una idea previa compositiva. O sea, fue dibujando uno y otro personaje independientemente uno del otro, sin conformar el todo. Pero al terminar y ver el trabajo relató la “escena” (el todo) de esta manera: “Una nena le está tocando la mano. Otra le toca el pelo. Las tres están cantando. Hay una que está haciendo gimnasia. Un nene está asustado porque viene la bandera despacio porque se la van a chocar. La de abajo está mirando la bandera”. Si siguen el relato desde el ángulo superior izquierdo hacia la derecha y hacia abajo verán que su descripción se corresponde con cada personaje. Parecería ser un buen ejemplo de una representación propia del pensamiento intuitivo, en el que después de realizar el dibujo tuvo inquietud de integrar en un relato (todo). La primera parte de la integración lo hace conformando configuraciones perceptivas, de dos en dos: una le toca la mano, la otra le toca el pelo... luego las integra en un todo a las tres que están cantando. El animismo se verifica en “viene la bandera despacio”.

En el siguiente, seguimos viendo la falta de conformación del todo, si bien empieza a ordenar un arriba y un abajo (nubes y árboles y animal de perfil, aún flotando), sin relaciones de proporción ni tamaño.



En el segundo momento, Piaget refiere a la **imagen intelectual**, en la que la persona dibuja **lo que sabe del objeto**, apareciendo en este sentido muchas veces, la representación en “transparencia”. Observen el interior de la casa vista desde el exterior. Sabe que hay una escalera interna y que el dormitorio está en la planta superior.



Período operatorio concreto

En este período las acciones propias del sensoriomotriz, convertidas con posterioridad en intuiciones articuladas, a fuerza de repetir y generalizar en la interacción con la realidad, se despegan de lo perceptual con un grado mayor de abstracción, para llegar a formar sistemas de conjuntos propios de la posibilidad de **operar**, planteada en el inicio de este capítulo; las operaciones son acciones **componibles, reversibles, en las que una operación y su inversa resultan en una operación nula y se asocian entre sí**.

En este sentido, se encuentra con la posibilidad de formar **clases y series** a modo de totalidades componibles y descomponibles en sus partes, pudiendo ir de las partes al todo con mayor o menor fluidez, de acuerdo al nivel de conformación de esta nueva estructura. Puede armar inclusiones jerárquicas desde lo más abarcativo a lo menos. Cabe aclarar que la posibilidad de operar siempre está atada en esta instancia al material concreto, de allí el nombre del período.

Para avanzar en la comprensión del alcance de estos enunciados vamos a analizar algunos ejemplos, vinculándolos con la estructura anterior, la preoperatoria.

Aprender a escribir implica –entre otras cosas- conformar un todo. En primer término, el todo de la palabra, luego el todo de la frase. En la etapa anterior, o mejor en el tránsito entre una etapa y otra, es probable que las niñas y los niños hayan construido hipótesis respecto de la escritura, entre las que es frecuente que asocien el largo de la palabra con el tamaño de lo representado o la importancia del mismo (por el peso de lo perceptual). Cuanto más grande o importante sea lo simbolizado con la palabra escrita, corresponde que la misma sea más extensa. Hipótesis que

se pone en crisis cuando a través de diversas interacciones, le llega a la persona la confrontación entre la escritura de OSO y HORMIGA. O que el nombre de su papá es JUAN y el de su hermanita recién nacida es MARIANELA. De allí que, en esta nueva etapa se pueden poner a disposición diferentes palabras para analizar sus composiciones, sus correspondencias entre grafismos y sonido, lo que implica la posibilidad de combinar para formar un todo y la posibilidad de que una parte de ese todo conforme otra palabra. MANZANA-ANA

Los contenidos definidos en los diseños curriculares, por un lado, requieren un piso en términos de estructura cognitiva para poder abordarlos, pero, por otro lado, favorecen el desarrollo de la nueva estructura y la consolidan.

Tomemos el ejemplo de los números. Los mismos combinan ambas posibilidades: la de clasificar y la de conformar una serie. El concepto del número 3 se conforma en base a la clase de todos los grupos de cosas que constan de 3 elementos. En una época anterior a la dictadura, se utilizaba la teoría de conjuntos para enseñar este tipo de cosas, promoviendo el armado de conjuntos de tres cosas con material didáctico y con una diagramación que permitía combinar esos conjuntos y entablar diferente tipo de posibilidades, siempre con material concreto. Luego la dictadura, por tratarse de “conjuntos”, censuró el trabajo con el aporte de esta teoría.

A su vez, los números conforman una serie, en el que si a 3 le agrego 1 se forma el 4, y así sucesivamente. Y si al 4 le quito 1, resulta el 3, implicando el pensamiento reversible y la posibilidad de anular la operación inicial. Hace unos cuantos años también... para enseñar eso se utilizaba un material didáctico llamado regletas. Consistía en una cajita con compartimentos en los que se guardaban en cada uno de ellos unas piezas de madera de diferentes colores y medidas como la que se ve en la primera imagen. La más pequeña era un cubito de 1 cm de lado (la blanca). La siguiente, roja, tenía la longitud de dos blancas, la verde de tres y así sucesivamente hasta llegar a 10. La serie completa se observa en la imagen de la derecha. Con este material se podía componer cada medida combinando otras. Por ejemplo, la regleta verde oscuro de 6 cm era igual de larga que tres rojas puestas una a continuación de otra, o dos verdes claro, o una rosa y una roja, o una amarilla y una blanca, o tres blancas y una verde claro, etc., jugando a diferentes posibilidades de componer y descomponer en relación con una totalidad, y a la conformación de clases (las distintas agrupaciones que medían igual) y de serie, en definitiva, de operar.



En este período, el **objeto** es constante. La categoría de volumen, como categoría conceptual, recién se conforma al final del período, dado que combina tres dimensiones: el ancho, la altura y la profundidad.

Se alcanza la noción de **conservación de la cantidad**, en relación al objeto con características constantes. Ya no afecta la disposición espacial como en la etapa anterior.

La noción de **número**, como referimos recientemente, está conformada en base a la posibilidad de armar clases y series. Que un niño o niña de la etapa anterior sepa contar hasta determinado número no quiere decir que haya construido la noción de cantidad. Alguien puede saber contar hasta 25, a modo de recitado, pero cuando se le pide que alcance o separe 5 broches de ropa, por ejemplo, puede entregar cualquier cantidad. Además, la noción de cantidad y la posibilidad de contar implica poder establecer una correspondencia entre cada número y los objetos que se contabilizan.

Por su parte, el **espacio** se constituye de manera constante y es medible. Las tareas escolares relativas a medir, en la que una unidad de medida se repite de manera secuencial y ordenada, afianza o ayuda a que se configure la noción de espacio. La representación del mismo se logra más tardíamente. Un niño o una niña puede saber ir a lo de su abuela, que vive a la vuelta de la casa, aunque al querer representarlo, lo haga de manera deformada. Domina el recorrido (espacio) vinculado a la acción de transitarlo, pero no en un primer tiempo de esta estructura de representarlo.

Respecto de la **causalidad**, en este período se extiende la causalidad técnica y se comienza a acceder a la **causalidad natural**, externa a sí mismo/a. Por ello, en los primeros años de la escuela primaria son frecuentes las experiencias en torno a la germinación de las semillas, los estados del agua, etc. Los mismos favorecen la configuración de esta estructura. No se trata, reiteramos, de contar con ese tipo de información. En una etapa anterior podría llevarse adelante la experiencia de la germinación y concluir en que la semilla germina porque “la riego” (artificialismo técnico).

Respecto de las **funciones de representación**, veamos cómo se verifica en ellas la nueva estructura.

El **juego** típico de esta etapa es el **juego reglado**. ¿Cómo se relaciona esta posibilidad de juego con la estructura cognitiva recién analizada? La regla de un juego supone la subordinación a una ley común. En el mismo se pone de manifiesto la reversibilidad, la nulidad de las acciones contrarias, la correspondencia de números con espacios. Pensemos en los juegos de mesa en los que hay que avanzar tantos casilleros como indica el número obtenido en el dado, se retrocede al caer en la casilla de prenda, cambian de punto de vista cuando juzgan la acción del contrario y dicen: “es un tramposoooooooo” porque no se atiene a la regla que es común. Por otro lado, el juego también es una oportunidad de participar en la vida de los adultos.

La función de **imitación** resulta un instrumento de adaptación, un medio de conocimiento intelectual y moral. Fuertemente ligado a la elección de los referentes a imitar. Aquellos que desde el punto de vista afectivo tienen una significación relevante.

El **lenguaje** es netamente social y está basado en la estructura que estamos analizando, dado que posibilita la construcción de conceptos y operaciones que le son propias. Recordemos que el concepto supera la instancia del prototipo presente en el pensamiento preconceptual, pudiendo establecer categorías más inclusivas, genéricas y, a su vez, las particulares.

Ante la pregunta ¿qué es el viento? Un niño de la etapa anterior responde mientras mueve las manos: ¿ves?, hago viento, todo se vuela. Mientras que uno que corresponde a esta etapa dice: el viento es el aire en movimiento. Lo hicimos en la escuela (referencia a un experimento, nivel concreto)

¿Qué avances se pueden apreciar en el **dibujo** de esta etapa? Al comienzo del período se extiende el dibujo en base a la imagen intelectual (dibuja lo que sabe) planteada en la etapa anterior y progresivamente se busca la representación de lo que Piaget llama **imagen visual**, momento en el que intenta dibujar **lo que ve**. Ya no busca representar imitando la imagen mental. Por otro lado, con la estructura operatoria comienzan progresivamente a dibujar **escenas, conformando un todo**, superando las organizaciones espaciales en las que los elementos “flotaban”, o se yuxtaponían, propia de la etapa anterior.

Veamos y analicemos algunos ejemplos:



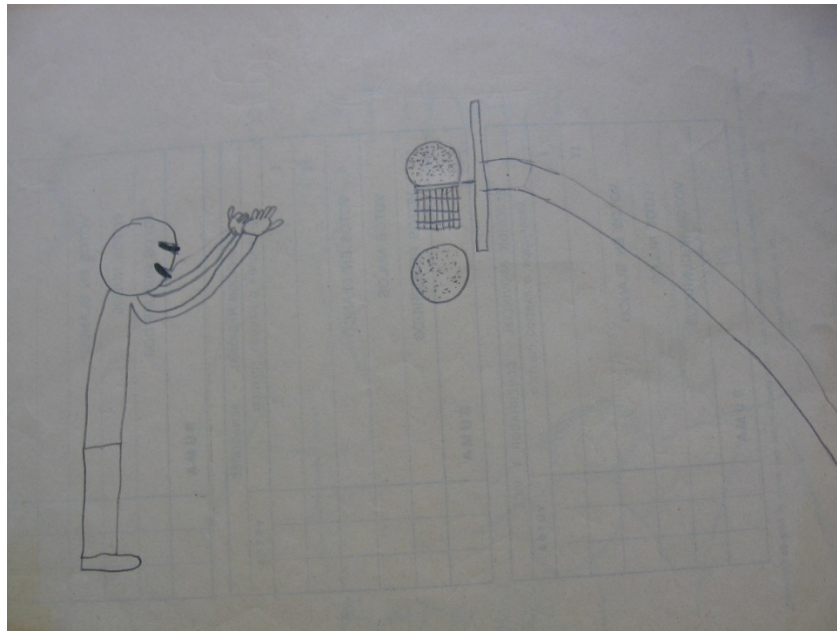
En ambas imágenes se verifica la representación de una acción. El niño que se tira por el tobogán y el que anda en el triciclo. En la relación establecida entre sí mismo y los elementos está conformado el “todo”, propio de la etapa operatoria. La tabla de deslizamiento y los escalones para subir al tobogán están ubicados en el espacio respondiendo al criterio de lo que el niño sabe del tobogán. Igual situación respecto del manubrio del triciclo.



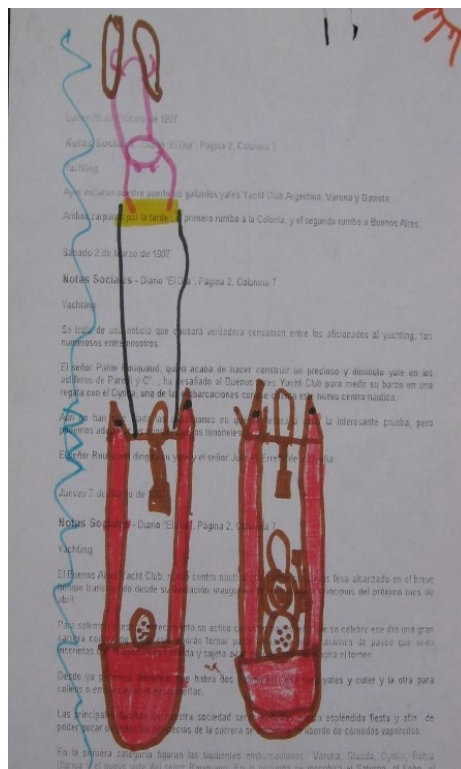
Vean las cuatro patas de ese animal que quiere representar un chanco y cómo ha evolucionado en relación a la ubicación en el espacio. Quiere apoyarse en un piso. Las dos patas de la jirafa que mostramos en el período anterior se han convertido en 4 en esta representación. **Sabe** que el chanco tiene 4 patas.



En el de la izquierda, se mantiene la desproporción, pero se verifica la conformación de la escena, al igual que en el de la derecha. Niño con pelota en el exterior de la casa, que en esta oportunidad no “vuela”, está apoyado en la línea de base inferior. Se mantiene la ortogonalidad en la representación. La escena del baño muestra la transparencia de las piernas en el agua. Dibuja lo que sabe, pero ya comienza a representar una acción situada en una escena de baño.



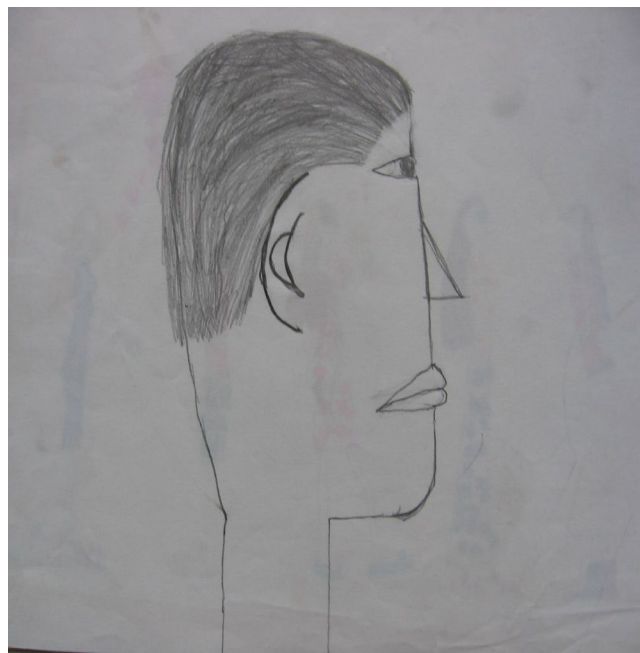
La representación del tiempo en el tránsito de la pelota de básquet cuando ingresa al aro. Atención al primer indicio de intento de dibujar la profundidad en el brazo izquierdo, claro reflejo de buscar representar “lo que ve”.



Escena: dos gomones y un esquiador, tirado con las sogas por uno de ellos, desde una perspectiva aérea. Planos rebatidos. Dibuja lo que sabe, desde una perspectiva que no ve.... (aunque en la era de los drones es posible).

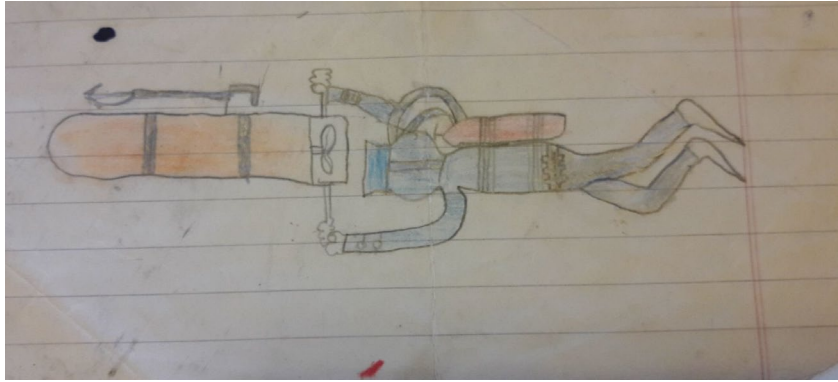


Partido de fútbol, conformación de un todo. Movimiento representado en el tránsito de la pelota. Aparece la diagonal en un intento de buscar cómo representar lo que ve.



Vicente nos cuenta, además de que es hinch de Estudiantes de La Plata, el detalle de sus ojos, los dientes, las orejas.

El de la derecha logra insertar ojos y labios de perfil, con el detalle de la oreja. Ambos intentan representar lo que ven.

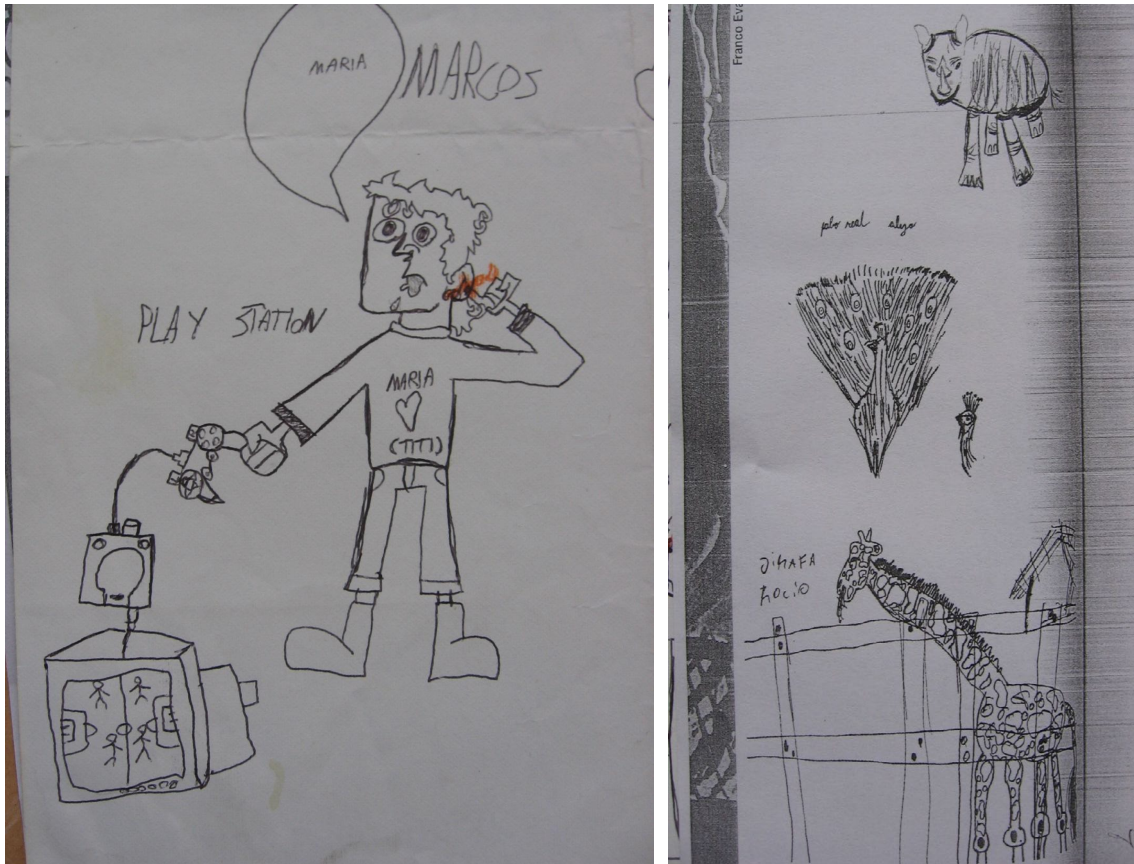


Miren la búsqueda de representar la profundidad en las piernas, planteo que se le complicó al querer representar los brazos sosteniendo ese objeto.

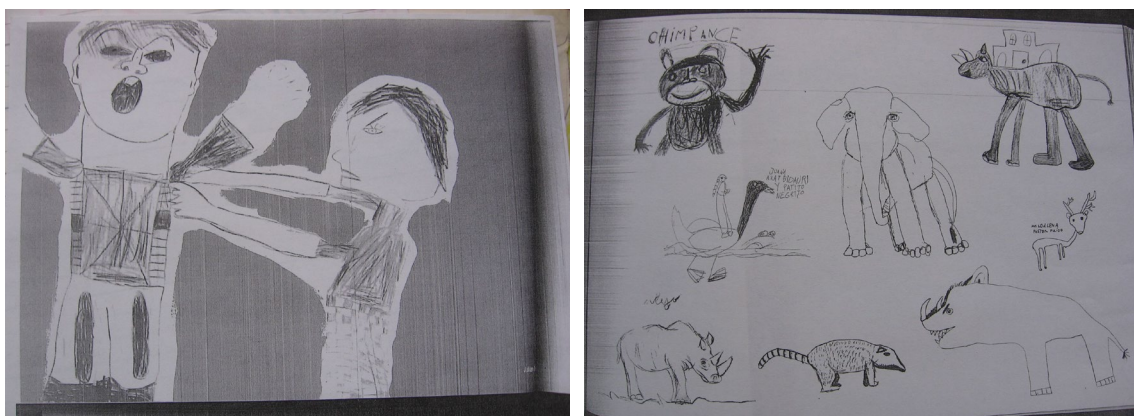


Ambos se proponen mostrar los detalles, la musculatura de Superman..., las cortinas en las ventanas de los edificios, los detalles de las amistades de Paloma (que a esta altura ha crecido...).

Y ahora compartimos una serie de dibujos para que se detengan a analizar los intentos diversos de representar la profundidad, la manifestación de sentimientos y los detalles.



Dibujo extraído de Di Luca, Fabiana, (2007) La vaca de muchos colores.



Ambos dibujos extraídos de Di Luca, Fabiana, (2007) La vaca de muchos colores

Período operatorio formal

Esta estructura continúa con la posibilidad de operar, pero paulatinamente se va desprendiendo de la necesidad de hacerlo en base a material concreto. Pasa del pensamiento concreto al pensamiento formal.

Los rasgos más característicos del tipo de pensamiento que posibilita operar formalmente son los siguientes:

El **pensamiento es de carácter abstracto** y se **expresa de manera proposicional** en base a los diversos tipos de lenguaje (el de las palabras, lenguaje matemático, artístico).

Puede plantear sistemas y teorías con intención de transformar el mundo. Se interesa por problemas abstractos, incluso desarrollando proyecciones futuras.

De ello se deriva que el pensamiento es de **carácter hipotético deductivo**. En ese sentido, la realidad es considerada como subconjunto de lo posible, a la inversa que en la etapa anterior, en la que lo posible se circunscribía a la realidad, porque se conocía a través del nivel concreto. En este caso, lo posible, al manejarse en el plano de la abstracción, se amplía y sobre lo posible se elaboran hipótesis sobre las que puede deducir conclusiones.

También posibilita la combinación de variables y la elaboración de un esquema de control. Esto implica que ante una situación en la que se quiere analizar la incidencia de diversas variables, este análisis no se realiza de modo aleatorio e incompleto y en base a la experimentación material como lo habilitaba la estructura anterior; sino que se puede armar un **esquema de control de esas variables**, junto con la anticipación de resultados. Por otro lado, es posible la combinatoria de dichas variables. (Ver ejemplo propuesto en el texto de Carretero y Cascón 1990, cap. 21, en relación con las varillas).

Una rápida referencia a las funciones de representación:

El **juego** es juego de estrategia. La estrategia permite adelantarse proyectando hipotéticamente el posible juego del oponente y el diseño de la propia jugada acorde a ello.

El **lenguaje** se desarrolla conjuntamente con la estructura, posibilitando el ordenamiento interno de las operaciones señaladas y la socialización de las mismas, cada vez de mayor complejidad. Se pueden enunciar oraciones con frases subordinadas. El lenguaje posibilita la enunciación de la comprensión de la realidad con mayor complejidad.

En el **dibujo** se profundiza la representación de lo que ve, teniendo posibilidades de incorporar la perspectiva y avanzar en la representación de imágenes abstractas y fantasiosas.

Veamos algunos ejemplos que no requieren mayor explicación, dado que hablan por sí mismos:



Ambos dibujos extraídos de Di Luca, Fabiana, (2007) La vaca de muchos colores.



Referencias

- Di Luca, F. (2007). *La vaca de muchos colores*. Ediciones La Chicharra.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Editorial Kapelusz.
- Piaget, J. (1993). *Seis estudios de psicología*. Espasa Calpe Argentina/ Ariel
- Piaget, J., Inhelder, B. (1985). La Psicología de la primera infancia. En D. Katz, A. Busemann, J. Piaget, B. Inhelder, *Psicología de las edades. Del nacer al morir*. Morata.

CAPÍTULO 17

Explorando algunas pedagogías críticas latinoamericanas

Celeste Surace

Este capítulo reúne una selección de experiencias pedagógicas latinoamericanas que problematizan desde su origen la función de la educación en nuestra región “con fundamentos epistemológicos, éticos, políticos y pedagógicos que permiten considerarla como prefiguración de un modelo educativo transformador” (Jara, 2020, p. 27). Se intentará socializar un recorte de vivencias que fueron y siguen siendo transformativas en el campo de la educación en nuestra región.

Estos proyectos educativos presentan ciertos vínculos en común, resultan propuestas contra-hegemónicas que parten desde una perspectiva dialógica, es decir, que se piensan en términos de comunicación, construcción y transformación. Además, en su centro se encuentra el sujeto pedagógico latinoamericano con sus necesidades, problemáticas y demandas propias. Tienen en común que nacen en América Latina a partir de las y los educadores y las y los educandas/os oprimidas/os, desde la propia praxis emancipadora como pedagogía profundamente democrática que rompe con el autoritarismo de la escuela tradicional positivista; así como, con la creación de vínculos horizontales bajo el pensamiento de que la educación y por lo tanto la cultura, se construyen socialmente en relación con las y los otros y con el mundo.

En este escrito, las y los invitamos a viajar en el tiempo por nuestra Abya Yala¹² desde el presente hacia los inicios del sistema educativo en el siglo XIX y hasta las últimas décadas del siglo XX. Nos detendremos por distintas estaciones, partiendo desde la experiencia de Simón Rodríguez en la actual Venezuela, de allí avanzaremos en el tiempo, para encontrarnos con el trabajo de Juana Manso en Argentina luego le sucederá José Martí en la isla de Cuba. La siguiente estación será Perú donde conoceremos sobre las prácticas educativas de José Carlos Mariátegui y seguiremos viaje hasta una nueva parada en Uruguay, donde, descubriremos las prácticas pedagógicas de Jesualdo. Desde este suelo a orillas del Río de La Plata viajaremos al último destino, cerca del Lago Titicaca, a más de tres mil kilómetros de altura, en la

¹² Abya Yala que en lengua cuna (situado en la actual Colombia) significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra que florece” la autodesignación de los pueblos originarios en oposición al término América utilizado por primera vez por los colonizadores en el siglo XVI.

República Plurinacional de Bolivia, donde se realizó la primera experiencia de Escuela indígena Ayllu, en Warisata.

Tomaremos la metáfora de viaje de Jorge Huergo (1955- 2014), educador argentino, quien hace la invitación a recorrer, compartir, aprender y conocer diferentes realidades, contextos, épocas, culturas, lenguas, colores, sonidos y paisajes.

Las experiencias emancipatorias de Simón Rodríguez

O inventamos o erramos

Simón Rodríguez, SOCIEDADES AMERICANAS

Simón Rodríguez nació en 1769 en Venezuela y falleció en 1854 en Perú. Hijo de Rosalía Rodríguez y de padre desconocido. Fue maestro, filósofo, revolucionario y pionero de la escolarización para la emancipación y la libertad. Se desempeñó como educador en diferentes países de América Latina como Venezuela, Chile, Colombia, Ecuador, Bolivia y Perú, además de Francia, Italia, Alemania, entre otros.

En 1791, a la edad de veintidós años, el Cabildo de Caracas le aprueba su pedido para desempeñarse como profesor en la “Escuela de Lectura y Escritura para niños”, primera institución educativa pública de dicha ciudad. En ese espacio será maestro de Simón Bolívar, con quien, sin dudas, abraza el sueño de construir la Patria Grande. Pero para alcanzar aquel sueño, es necesaria una educación pública y popular, que cree ciudadanas/os críticas/os:

Rodríguez afirmaba con toda la fuerza de su escritura que la educación latinoamericana debía tener como núcleo organizador, y como sustento, a la población pobre y marginada, a la cual consideraba con las mismas dotes intelectuales y con los mismos derechos al acceso a la educación que al resto de los habitantes. Los negros, los indios, los pobres, los que no tenían condiciones legales para ser electores ni candidatos a ser elegidos, por falta de instrucción, debían construir la base de un sistema educativo que jugara para una democracia que el maestro de Bolívar soñaba popular (Puiggrós, 2005, p. 44).

Para Simón Rodríguez, era imprescindible crear un modelo educativo propio de América Latina, que responda a las necesidades, el contexto regional y que piense en el sujeto latinoamericano (Puiggrós, 2005). En este sentido, desarrollará un revolucionario proyecto formativo, que rompa con las pedagogías de la crueldad desarrolladas en la escuela tradicional moderna. Algunas de las características que reunían sus prácticas educativas eran el principio de igualdad, no como objetivo al que se aspira llegar sino como una base de la cual se parte para construir la enseñanza- aprendizaje. Para lograrlo, se requiere un ambiente propicio que habilite el diálogo y la comunicación, es decir, construir un espacio pedagógico dialógico; el cual se disponga para

un aprendizaje compartido que sea resultado del intercambio mutuo. Por lo tanto, las clases serán de carácter mixto, asistiendo tanto varones como mujeres en igualdad de condiciones, incluyendo indígenas, mestizos y blancos. Rodríguez reconoce e incorpora las lenguas y culturas indígenas a la escuela. En esta línea, la enseñanza tenía que ser laica y pública, porque para él, aprender era un derecho humano al cual todas y todos debían acceder.

Propone una pedagogía ligada al arte y a la atención lúdica de las y los niños en búsqueda de sus intereses. También se desarrolla de manera transversal la práctica de oficios y labores en maestría. En su propuesta se puede ver la construcción de un espacio-tiempo educativo que habilita la pregunta y el diálogo, que se opone a la repetición memorística y a la disciplina rígida.

Ahora bien ¿Por qué para Simón Rodríguez tiene un rol tan importante la escuela pública? Hay dos ideas clave en su experiencia educativa. Por un lado, la implementación de una escuela popular “un medio de transformación de un tipo de sociedad para crear otra: la republicana” (Jara, 2020, p. 69). En este momento, comienza a establecerse la escolarización pública como medio privilegiado para la instrucción, esto será para Rodríguez fundamental, ya que habilita un acceso masivo a conocimientos y derechos que emancipen al pueblo de la colonia. Por otro lado, es necesaria esa educación para la colonización de las tierras por sus propias/os habitantes americanas/os. Su proyecto tenía como objetivo lograr la autonomía productiva, con el propósito de dejar de ser esclavas/os y trabajadores explotados/os sin derechos, para pasar a ser dueñas y dueños de sus propias vidas y de sus tierras. Él pensaba que la transformación de la sociedad comenzaba en la escuela primaria generando una conciencia que quiebre con la dependencia colonial persistente en las costumbres, tradiciones y formas de trabajo de su época. Es por esta razón, que resultaba imprescindible enseñar diferentes labores.

La conjunción de estos dos elementos, tendría como resultado la creación de las sociedades americanas y no la reproducción de las desigualdades sociales de las colonias. “Toda su obra comprende los problemas educativos como problemas sociales latinoamericanos de su época. El fiel juramento que realizó junto con Bolívar, Simón Rodríguez transitó su vida guiado por una promesa: libertar América” (Canal Encuentro, 2021).

Después de vivir en diferentes países y de escribir varias obras, fallece en 1854 en Amotape, Perú. Precursor de la educación para la emancipación, la libertad y la democracia latinoamericana, sus ideas siguen resonando en nuestros tiempos.

Las pedagogías feministas de Juana Manso

¡Decís, la mujer es vanidosa, voluble, falsa, ama los trapos, los brillantes, no hay que pensar en casarse porque es la ruina del hombre! ¿Y vosotros, ricos, por qué no la educáis ilustrada, en vez de criarla para el goce brutal?

Juana Manso, ÁLBUM DE FIGURITAS

Juana Manso nació en 1819 en Buenos Aires (Argentina) y falleció en 1875 en la misma ciudad. Fue escritora, periodista, educadora y revolucionaria. Nace en el seno de una familia con ideologías rivadavianas, se cría en un ambiente teñido por las reflexiones y debates políticos de la época. Su padre era unitario, por ese entonces, opositor al gobierno de Juan Manuel de Rosas, motivo por el cual, se exilió a Montevideo en la década de 1830. Aquí comenzará un largo exilio que llevará a Juana a vivir en diferentes países, entre ellos, Uruguay, Brasil, Cuba y Estados Unidos.

Pero es en Montevideo por el año 1841, donde ella comienza a desempeñarse como educadora en la primera escuela para señoritas. Ya en este momento manifiesta su necesidad de que la educación sea laica y mixta, ideas que luego defenderá en su retorno a la Argentina.

En su regreso a Buenos Aires, ella se pronuncia a favor de la emancipación moral y el acceso de las mujeres a la formación escolar:

¿Por qué?, ¿Por qué ese largo martirio que comienza y acaba con la vida de la mujer? ¿Por qué se ahoga en su corazón desde los más tiernos años la conciencia de su individualismo, de su dignidad, como ser que piensa y siente, repitiéndole no te perteneces a ti misma, eres cosa y no mujer? ¿Por qué cerrarles las veredas de la ciencia, de las artes, de la industria, y hasta las del trabajo? No dejándole otro pan que el de la miseria o el otro, mil veces más horrible de la infamia. (Juana Manso, Archivo histórico, 2017).

Años más tarde, en 1859, Sarmiento que en ese momento era jefe del departamento de escuelas, forjará una amistad con ella y convencerá a Bartolomé Mitre, Ministro de Gobierno, para fundar la primera Escuela Normal Mixta del país otorgándole el puesto de directora a Juana Manso. Desde este cargo, comienza a poner en prácticas sus ideas pedagógicas que serán revolucionarias para la época. Algunos de esos cambios tienen que ver con el aseo, la educación física, la búsqueda de placer dentro del aula. Esto es, que las niñas y los niños puedan disfrutar, divertirse mientras aprenden incorporando las nociones de juego en lugar de la memorización mecánica de contenidos enciclopédicos. Estas ideas transgresoras generan gran resistencia y críticas de los sectores más conservadores.

Entre sus innovaciones pedagógicas se destacan, por un lado, la creación de jardines infantiles, la división de grupos de niñas y niños por edades, las materias diferenciadas según el grado de complejidad, y por otro, el rechazo de los castigos corporales en las escuelas, como también la necesidad de realizar informes trimestrales sobre la labor docente. Todos estos cambios recién se incorporarán en nuestro sistema educativo en el siglo XX.

Manso muere a los 55 años de edad, en Buenos Aires, el 24 de abril de 1875, sola y empobrecida en una sociedad que la cuestionó hasta sus últimas horas por declararse abiertamente anticatólica, revolucionaria; luchando por los derechos de las mujeres y de las infancias.

El proyecto revolucionario de José Martí

Quien dice educar, dice querer

Carla Wainsztok, PEDAGOGÍAS DEL SUR

José Martí (1853, La Habana – 1895, Dos Ríos, Cuba) periodista, poeta y educador. Fue uno de los fundadores del Partido Revolucionario Cubano, luchó por la independencia de su pueblo rechazando la intervención española y el colonialismo de Estados Unidos en la región caribeña. Reivindicó los principios de Simón Bolívar, la abolición de la esclavitud, la justicia social y el republicanismo. Todos ellos fueron motivos que lo llevaron a exiliarse en varias ocasiones a México, Guatemala y Estados Unidos.

En este último, creará una escuela en la Sociedad Protectora de Instrucción La Liga de Nueva York, lugar donde se desempeñará como maestro de las y los trabajadores obreros cubanos y puertorriqueños que asistían a clases luego de largas jornadas fabriles. En este espacio integrará los saberes del trabajo con los saberes emancipatorios de la cultura, brindándole una mirada política, social y crítica sobre sus derechos en ese contexto.

Para Martí, la escuela era el progreso de los pueblos, por ello, la “Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre, sino que todas las clases de la Nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas” (Martí, 1953, p. 853). Esa enseñanza debe ser profundamente amorosa, esto es, que el vínculo pedagógico entre educadores y educandos sea un vínculo humano que se construye desde el amor, el cual se expresa en la necesidad de contar con un currículum educativo que propicie la formación humanista, artística, política, científica y técnica.

(...) debido a su valorización de virtudes éticas y cívicas: libertad, honor, justicia, creatividad, dignidad y amor, las cuales deberían ser cultivadas no solo en el espacio escolar; luchando, además, por una educación enraizada en nuestra América, que parta de la realidad cultural y social del pueblo y lo forma para ser capaz de conocer y transformar la realidad (Jara, 2020 p. 70).

En su propuesta pedagógica, las niñas y los niños tienen un lugar central, ya que, para Martí, serán ellas y ellos quienes tendrán la esperanza de ser sujetas/os emancipadas/os que luchen por defender los pueblos de América Latina.

“En su pedagogía conviven las ideas de revolución, materialismo, espiritualismo y patriotismo” (Wainsztok, 2016, p. 18). Martí concibe a la escuela y a las y los educadores en relación con la sociedad. Para él, son parte constitutiva del proceso de formación revolucionaria y emancipadora.

Finalmente, Martí regresa a Cuba en 1895 para luchar por la libertad de su pueblo. El 19 de mayo de ese año, cae asesinado en el campo de batalla en manos de las fuerzas españolas.

La inclusión educativa indígena de José Carlos Mariátegui

El proletariado tiene un mito: la revolución social

Héctor Alimonda, JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI, EL HOMBRE Y EL MÍO EN LA TAREA AMERICANA

José Carlos Mariátegui (1894 Moquegua – 1930 Lima, Perú) escritor, periodista, filósofo y educador, de ideología marxista, apoya las luchas obreras, estudiantiles y aboga por los derechos indígenas. Nace en el seno de una familia de clase baja, de madre modista y padre trabajador de la administración pública, el cual los abandonará a poco tiempo de su nacimiento.

A los catorce años de edad comienza a trabajar en el diario La Prensa de Lima, esta labor lo lleva a acercarse desde muy joven a diferentes personalidades intelectuales de la cultura, entre ellos, la llamada Vanguardia Estética Peruana, especialmente el grupo Colónida, en el que luego participará.

A sus veinticinco años viajará a Europa a través de una beca encubierta que le otorgaría el gobierno peruano como deportación política por su oposición al mismo. Este viaje será para él su segunda escuela y tendrá su primer acercamiento al marxismo, declarándose al fin, socialista revolucionario.

Un concepto que conocerá en esta travesía es la idea de mito del filósofo francés Georges Sorel (1847 -1922) que lo piensa como elemento catalizador, movilizante, que interpela a las masas proletarias su voluntad de modificar radicalmente la estructura social. Ese mito, para Mariátegui, parte de lo afectivo, el deseo y las cosmovisiones de las comunidades indígenas, del Ayllu¹³ y del Tahuantinsuyo¹⁴, o sea, el mito incaico. “(...) Mariátegui cree que en el futuro socialista y justo llegará de la mano de una relectura de las tradiciones americanas” (Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. Clase Nro. 3, s./p.)

Para 1923, regresa a Perú con su esposa e hijos que había constituido en su estadía en Europa, con la idea de difundir los ideales marxistas en un escenario peruano que estaba convulsionado por las luchas y crisis sociales. Al llegar al país, también reflexionará sobre la opresión femenina, la sexualidad y el poder. En este sentido, será un progresista de su época en proponer que el educador varón debe ser educado, esto quiere decir, debe ser despatriarcalizado, otorgándole un rol protagónico a la mujer en los procesos políticos, sociales, culturales y económicos.

Mariátegui se oponía a la enseñanza moderna, entendida como un agente regulador y al servicio de los grupos sociales dominantes. Él pensaba que para lograr una verdadera reforma, se necesita construir un proyecto educativo que establezca una educación gratuita, obligatoria,

¹³ Un Ayllu (en quechua) es una forma de organización social de la región andina, que tienen antepasados comunes y estaba formado por aproximadamente cien familias que poseían tierras comunales las cuales eran trabajadas por todas y todos los integrantes de la comunidad.

¹⁴ Tahuantinsuyo (quechua) es el nombre que recibe el territorio abarcado por el Imperio Inca. Estaba dividido en cuatro regiones y se situaba en la región andina del Perú entre los siglos XV y XVI.

de acceso masivo, vinculada al mundo del trabajo y a los intereses del pueblo. La modificación de los métodos es fundamental para una transformación tangible, en este sentido, la relación pedagógica entre educadores- educandos será clave.

El problema del analfabetismo del indio resulta ser, en fin, un problema mucho mayor que desborda del restringido marco de un plan meramente pedagógico. Cada día se comprueba más que alfabetizar no es educar. La escuela elemental no redime moral y socialmente al indio. El primer paso real hacia su redención tiene que ser el de abolir su servidumbre (Mariátegui, 2007, p. 133).

Toda la propuesta educativa de Mariátegui se ve plasmada por la denuncia social de la desigualdad indígena. Se plantea la necesidad de construir la Nación desde una mirada inclusiva. Para ello, el vínculo pedagógico debe entenderse como horizontal otorgando un lugar a las y los indígenas como sujetos políticos. (Canal Encuentro, 2021).

Finalmente, el 17 de abril de 1930 fallece en la ciudad de Lima, dejando vivo y esparcido su pensamiento por toda América Latina.

Las pedagogías situadas de Jesualdo

La educación es el fundamental instrumento de transformación social

Jesús Aldo Sosa, VIDA DE UN MAESTRO

Jesús Aldo Sosa Prieto conocido como Jesualdo (1905, Tacuarembó – 1982, Montevideo, Uruguay), hijo de trabajadores rurales, fue un escritor, periodista y maestro uruguayo. De afiliación marxista, criticó el lugar de la escuela en el sistema capitalista como reproductor de las desigualdades sociales.

Para 1922 comienza a desempeñarse como maestro en la escuela N° 1 de Montevideo, simultáneamente trabajará en los periódicos La Razón y El Telégrafo. Por diferencias con sus superiores, Jesualdo pide el traslado y en 1928 comienza su principal experiencia pedagógica en la Escuela N° 56 de Canteras de Riachuelo, departamento de Colonia, que durará hasta 1935. Este espacio escolar se encontraba en un contexto de explotación, pobreza y marginalidad social. Su preocupación se basó en la despersonalización que la escuela tradicional ejercía sobre las y los estudiantes. Para combatirlo, proponía incentivar la expresividad de las y los niños, a través de diferentes métodos que integren la vida escolar con la vida social, económica y cultural de los educandos. Se preocupó por comprender sus intereses y realidades para poder desarrollar un trabajo de concientización de las injusticias que vivenciaban.

Su experiencia utilizaba metodologías que salían del aula tradicional, en las cuales los campamentos, salidas, entrevistas a trabajadores, jornadas artísticas, exposiciones, festivales, se integraban y relacionaban de manera cotidiana entre la escuela y la comunidad. Este proyecto se enmarcó en diferentes teorías y corrientes, por un lado, las ideas de Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos

Mariátegui, tomando principalmente el vínculo de educación y trabajo, en el cual la escuela debía desarrollar talleres, huertas, conocer los derechos laborales, para que las y los educandas/os puedan tener una verdadera autonomía económica. Por otro lado, se nutre del movimiento pedagógico en auge el escolanovismo, sobre todo de las ideas de John Dewey y María Montessori acerca de la centralidad de las y los niños en el proceso de aprendizaje, sus intereses y sus individualidades promoviendo la expresión y la creatividad como punto de partida del hacer educativo, pero es tomado desde una mirada crítica analizando siempre la relación educación y sociedad en búsqueda de la transformación social. Se distancia del escolanovismo señalando que todo acto educativo tiene una dimensión política. Para él, la escuela debe formar a los individuos para vivir y sostener la democracia.

Si bien, a comienzos de la década del treinta, Jesualdo es censurado por la dictadura de Gabriel Terra, su libro “Vida de un maestro” (1935), basado en su experiencia de Canteras de Riachuelo, tuvo gran repercusión por toda Latinoamérica. Recorrió varios países dando charlas y congresos, entre ellos Cuba, donde participó por invitación de Fidel Castro de la campaña de Alfabetización cubana (1961) y de la cátedra de pedagogía de la Universidad de La Habana.

Para el período de los setenta, su obra es nuevamente prohibida. El cono sur de América Latina se ve teñido de violencia por las dictaduras que gobiernan a los países de la región. “En 1982 Jesualdo Sosa muere en Montevideo sin llegar a ver el retorno de la democracia en su país” (Canal Encuentro, 2021).

La escuela indígena de Warisata

*Una escuela levantada en medio de los indios,
a la que el autóctono le prestara el concurso de su cooperación desinteresada,
que pudiera llamarse efectivamente escuela indígena y
cuya misión fuera directamente en servir a los indios y a su educación.*

Arturo Vilchis Cedillo, LA ESCUELA—AYLLU DE WARISATA, BOLIVIA Y SUS RELACIONES CON MÉXICO

La Escuela Ayllu ubicada en Warisata, Bolivia, fue una construcción pedagógica que duró entre 1930 y 1940. Nace como expresión de un sector de la sociedad que creía que la educación era una herramienta para contribuir a la emancipación del pueblo. “Desde finales del siglo XIX en Bolivia, constitucionalmente se declaró que la instrucción primaria era gratuita y obligatoria; además, se estipuló que los infantes fueran educados en la industria y el trabajo” (Vilchis Cedillo, 2014, p.147). Pero las y los originarios de esas tierras no podían acceder y permanecer fácilmente en el sistema escolar, ya que eran considerados con menores capacidades, intentando despojarlos de su cultura y de su lengua. “Se concibió un ideal que infravaloró al habitante originario, se pugnó por una rápida e impositiva occidentalización que no tomó respeto a la personalidad y a las formas de vida tradicional de las comunidades andinas” (Vilchis Cedillo, 2014, p.148).

En este contexto, como respuesta a las desigualdades sociales, se construyeron clandestinamente escuelas Aimaras y quechuas que se situaban en regiones como La Paz y Cochabamba

respectivamente. Estos espacios no se crearon solo para la alfabetización, sino que se ligaban a los levantamientos indígenas. Por consecuencia de estos proyectos, se implementaron desde el gobierno nacional, diferentes normativas como el Decreto de Educación Indígena (1919) y el estatuto de Educación Pública (1930) que regulaba la escolarización de los pueblos originarios.

Dentro de este marco, Elizardo Pérez (1892- 1980) y Avelino Siñani (1881- 1941) fueron los encargados de dirigir la Escuela de Warisata. Esta tenía como propuesta pedagógica la articulación entre la formación intelectual, productiva y del trabajo.

Sus énfasis estaban en crear una escuela de acción y aprendizaje activo, creador y liberador, enraizado en las matrices culturales comunitarias indígenas e insertas en prácticas productivas, con autonomía económica y curricular con respecto al sistema escolar de las ciudades, gobernada por los consejos de ancianos y sabios de sus lugares y abierta al entorno comunitario del que forma parte, que se relacione con el resto del mundo, pero sin perder sus raíces; una educación vinculada con un proceso de liberación de la servidumbre, integrando trabajo con educación de manera armónica (Jara, 2020, p. 75).

Su plan de estudio partía desde los primeros años de escolarización en la primera infancia hasta la profesionalización de las y los adultos, uniendo en todo momento la teoría con la práctica, brindando una verdadera transformación de las estructuras sociales.

La escuela resultó un foco de alta peligrosidad para los intereses económicos, políticos y sociales de los latifundistas. Porque la Escuela-Ayllu además de plantear un nuevo sistema de enseñanza, retomaba la reivindicación y devolución de la propiedad, de la cuestión de las comunidades originarias, desde una situación o problemática no solo de carácter pedagógico, sino de índole económico; es decir, desde la práctica se articularon la educación y la política, desde una pedagogía integral se buscó concientizar a la población nativa sobre su situación marginal económica, racial, política y cultural (Vilchis Cedillo, 2014, p. 159).

Desde su creación, la escuela Ayllu, estuvo en constantes conflictos con ciertos sectores sociales que se oponían a su proceso de descolonización. Como resultado de estos constantes amedrentamientos y presiones políticas, para el año 1940 se sanciona por decreto nacional el Programa de Educación Único y la disolución de la Dirección de Educación Indígena, dando por concluida la experiencia de la Escuela de Warisata.

Esta experiencia educativa implicó una verdadera transformación del vínculo didáctico con las y los indígenas, otorgando un lugar ético, político, cultural, económico y de derechos. Los objetivos de esta experiencia escolar la llevaron a difundirse por toda Latinoamérica, siendo México la principal resonancia de la escolarización indígena.

Consideraciones finales

La historia de la escuela moderna tradicional, se construyó e impuso con la colonización de nuestra América, sin embargo, existieron y siguen creándose experiencias locales que se proponen liberadoras, entendidas desde un fenómeno sociocultural que busca por medio de la escolarización una transformación social basada en fundamentos éticos, políticos y pedagógicos emancipatorios. Algunas de estas vivencias fueron narradas en este capítulo para ser socializadas; pero quedan muchas otras por contar.

Para concluir podemos pensar que, desde los orígenes del sistema educativo moderno, se construyeron proyectos educativos que tensionaron y desafiaron a la escuela en búsqueda de la inclusión y emancipación de los pueblos oprimidos; a través del acceso a la enseñanza, de la búsqueda de la autonomía económica, laboral y de la tierra para su sustento en el mundo; se propuso la superación del autoritarismo tradicional mediante un vínculo educador/a-educandas/as horizontal, democrático, amoroso y dialógico. Proponiendo, además, acercar los contenidos académicos descontextualizados a sus realidades cotidianas, valorizando los saberes populares y transformando la escuela para acercarla a las mayorías. Estas prácticas se producen desde la propia praxis, esto es que, la propia condición latinoamericana modifica la manera de pensar la educación.

Aquí en el sur del mundo", "de abajo hacia arriba" y de la periferia al centro, sembramos una primavera de flores y frutos de insurgencia, de emancipación, de des-colonización, de contra-hegemonía. En fin, una maraña de frentes de búsquedas de libertad entre personas iguales socialmente, en medio de sus diferencias étnicas, culturales y de otras vocaciones humanas (Brandao en Jara, 2020, p. 18).

Lo dicho, implica recorrer estas experiencias con el propósito de que dialoguen con nuestro presente, y que como señala Pablo Imen en Canal Encuentro (2021), superen la lógica del pensamiento mágico basado en la existencia de educadores y educadoras sin equivocaciones, inalcanzables y paralizantes. Es por ello que es necesario acercarlos/as al presente para conocer otras voces.

La educación comprende una dimensión política, que se pone en juego con sus luchas, tensiones, relaciones, prácticas y tiempos. Estas pretenden no renunciar nunca a una pedagogía humanizante, crítica, cuestionadora, que reconozca las configuraciones identitarias y las diferencias, y que velen por sobre todas las cosas, por los derechos humanos respondiendo a las necesidades de nuestros pueblos.

Referencias

- Alimonda, H. (2010). *José Carlos Mariátegui, El hombre y el mío en la tarea americana, selección y estudio introductorio*. Prometeo libros / CLACSO.
- Archivo Histórico de la Nación (19 de noviembre de 2021). *Juana Manso, detrás de las palabras*. [Archivo de video]. Disponible en https://youtu.be/Tph_TeGiZgQ
- Canal Encuentro. (15 de noviembre de 2021). *Simón Rodríguez, Serie Maestros de América Latina*. [Archivo de video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=xXsSBuDxo1g>
- Canal Encuentro. (18 de noviembre de 2021). *José Martí, Serie Maestros de América Latina*. [Archivo de video]. Disponible en <https://youtu.be/raaWcsCHWCs>
- Canal Encuentro. (19 de noviembre de 2021). *José Carlos Mariátegui, Serie Maestros de América*. [Archivo de video] https://youtu.be/OyIJbxm0x_o
- Canal Encuentro. (22 de noviembre de 2021). *Jesualdo Sosa, Serie Maestros de América Latina*. [Archivo de video]. Disponible en <https://youtu.be/OwE9xvcwFZ8>
- Fernández Pais, M. y Rogovsky, C. (2020). *Clase Nro. 1: El Requerimiento, parir la América mestiza. Pedagogías latinoamericanas. Los procesos educativos en clave emancipatoria. 2021*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández Pais, M. y Rogovsky, C. (2020). *Clase Nro. 2: Precursoras y precursores. Pedagogías latinoamericanas. Los procesos educativos en clave emancipatoria. 2020*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández Pais, M. y Rogovsky, C. (2021). *Clase Nro. 3: Ideas y legados de Paulo Freire. Los procesos educativos en clave emancipatoria. 2021*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Freire, P. (2006). *El Grito Manso*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Jara, O. (2020). *La Educación Popular Latinoamericana: Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Editorial El Colectivo.
- Manso, J. (1851). *Álbum de señoritas, periódico de literatura, modas, bellas artes y teatro*. Tomo I.
- Mariátegui, J.C. (2007). *Siete Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Biblioteca Ayacucho.
- Martí, J. (1953). *Obras completas en la Edición del centenario*. Editorial Lex.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana*. Ediciones Colihue.
- Vilchis Cedillo, A. (2014). *La Escuela–Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México*. México: Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ppel-unam/20160614022920/Vilchis.pdf>
- Wainsztok, C. (2016). *Pedagogías del sur: narrativas decoloniales en Saúl Taborda y Arturo Jauretche*. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Las/os autoras/es

Coordinadoras

Bracchi, Claudia Cristina

Es Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeña como Profesora titular ordinaria en la Cátedra Fundamentos de la Educación de la Facultad de Artes (FdA, UNLP); Profesora titular ordinaria en la Cátedra Política e Instituciones Educativas del profesorado de Trabajo Social (FTS, UNLP) y Profesora adjunta ordinaria en la Cátedra de Sociología de la Educación (FaHCE, UNLP). Además, es docente de distintos seminarios de grado y posgrado de la UNLP, UNIPE y UNLZ e investigadora de la UNLP y UBA. Dirige proyectos de investigación sobre juventudes y educación. Es autora de capítulos de libros y materiales educativos, entre ellos *Cuadernos para la educación Primaria* (2020) y *Carpetas para la educación Secundaria* (2020), *Afectividad, lazo Social y experiencia escolar. Una sociología de los soportes de Danilo Martuccelli* (2022). Fue directora Provincial de Educación Secundaria (2007-2015). Fue Subsecretaria de Educación (2019-2023) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Parma, Graciela

Es Profesora de Artes Plásticas con orientación en cerámica en la Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Maestra Normal Superior, ISFD N°9 de La Plata. Se desempeña como Profesora Adjunta Ordinaria en Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación y Ayudante diplomada de Lenguaje Visual 2A en Facultad de Artes, UNLP. Además, ejerce la docencia en ámbitos de educación no formal, fundamentalmente de educación popular. Cuenta con experiencia en gestión y capacitación a nivel nacional, provincial y municipal, de programas estatales educativos, de carácter comunitario en sectores vulnerados, tendientes a fortalecer a las personas como sujetos de derecho, promoviendo protagonismo social y organización comunitaria. Producción cerámica. Fue Asesora de la Dirección de Educación Artística y Coordinadora del Programa Aprendizaje en la acción, dependientes de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires; Coordinadora Región Cuyo del Programa Primeros años, dependiente del Consejo de Políticas Sociales de la Nación; Directora Social del Instituto de la Vivienda de la provincia de Buenos Aires; Asesora de la Dirección Provincial de Educación Técnica de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires; Asesora de la Dirección Ejecutiva del INET.

Quiroga, Agustina

Es Licenciada y Profesora en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y Especialista en Comunicación y Juventudes por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS, UNLP). Se desempeña como Profesora adjunta ordinaria de la cátedra Historia Social General B de la Facultad de Artes (FdA, UNLP), Profesora adjunta de Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación A (FdA, UNLP) y Profesora adjunta en la Especialización en Didáctica y Curriculum y en la Especialización en Docencia para la Educación Superior, Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Ha sido docente en institutos de formación superior en las asignaturas Estado y Sociedad, y Política, Legislación y Administración del Sistema Educativo Argentino. Es autora de capítulos de libros y *artículos* en revistas especializadas en educación e historia, como resultado de investigaciones, entre los que destaca el libro *Historia social contemporánea. Una invitación a pensar desde el sur* (2020). Ha dirigido proyectos de extensión universitaria sobre educación popular, infancias y juventudes (UNLP). Fue Asesora de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y de la Subsecretaría de Educación de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

Autores

Surace, Celeste Ayelén

Es Profesora y licenciada en Artes Plásticas orientación Pintura de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata (FdA, UNLP). Se desempeña como ayudante diplomada de la cátedra Fundamentos psicopedagógicos de la educación A (FdA, UNLP). Además, es docente en espacios formales y no formales de educación en Berisso y La Plata. Como artista visual, en el 2013 recibió el primer premio adquisición en el II Salón para artistas noveles, Viedma, Río Negro. Desde ese año participa de muestras colectivas. Realiza talleres, clínicas de obras y seminarios de formación en arte contemporáneo.

Vazelle, Marcelo

Es Magister en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLU). Profesor en Historia, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación, Facultad de Artes (UNLP) y es docente en institutos de Formación Superior en Evaluación de los Aprendizajes y Didáctica de las Ciencias Sociales. Investiga sobre Representaciones sociales y Expectativas de inserción laboral de los egresados de escuelas medias (UNLP), Recuperación histórica de la Revista Anales de la Educación (DGCyE) y Formación jurídica- política en la educación básica y media (UNLP).

Bracchi, Claudia Cristina

La compleja trama de enseñar artes visuales : un posible recorrido para quien elige ser docente / Claudia Cristina Bracchi ; Graciela Parma ; Agustina Quiroga ; Coordinación general de Claudia Cristina Bracchi ; Graciela Parma ; Agustina Quiroga. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2025.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2509-1

1. Educación. 2. Formación Docente. 3. Arte. I. Bracchi, Claudia Cristina, coord.
II. Parma, Graciela, coord. III. Quiroga, Agustina, coord. IV. Título.
CDD 707

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2025
ISBN 978-950-34-2509-1
© 2025 - Edulp

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA