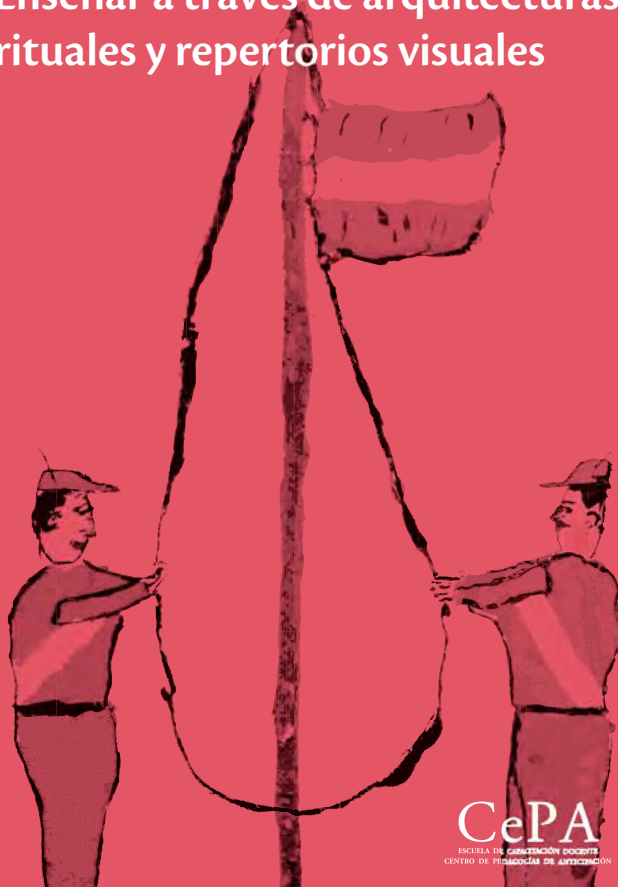


# Teorías y prácticas en capacitación

## ARTES

### La construcción de la imagen en la escuela

Enseñar a través de arquitecturas, rituales y repertorios visuales



CePA  
ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE APLICACIONES

ARTES

**La construcción de la imagen  
en la escuela. Enseñar a través  
de arquitecturas, rituales  
y repertorios visuales**

**Colección Teorías y prácticas en capacitación**

ISBN N° 978-987-25366-0-2

Roux, Hebe Miriam

Artes : la construcción de la imagen en la escuela : enseñar a través de arquitecturas, rituales y repertorios visuales / Hebe Miriam Roux ; coordinado por Victoria Fernández Caso y Adriana Díaz ; dirigido por Dafne Vilas. - 1a ed. - Buenos Aires : Escuela de Capacitación Docente - CEPA, 2013.

56 p. ; 22x16 cm. - (Teorías y prácticas en capacitación / Dafne Vilas; 10)

ISBN 978-987-28985-0-2

1. Capacitación Docente. I. Fernández Caso, Victoria, coord. II. Díaz, Adriana, coord. III. Vilas, Dafne, dir. IV. Título

CDD 371.1

COORDINADORA GENERAL Dafne Vilas

**CePA**  
ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE  
CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

Ministerio de Educación



**Buenos Aires**  
Gobierno de la Ciudad

Como parte integrante del sistema formador, el CePA participa del conjunto de las políticas, las estrategias y los ámbitos desde los cuales el Ministerio de Educación de la Ciudad atiende al desarrollo profesional de maestros y profesores.

La Escuela de Capacitación Docente desarrolla acciones que se vinculan con el acceso y la movilidad de la carrera profesional, incluyendo cursos en diversas modalidades y propuestas de acciones institucionales, todas en pos de acompañar a directivos y docentes en su trabajo cotidiano.

Entendemos que la capacitación docente es, fundamentalmente, una práctica que opera en el vínculo que establecen el educador y el conocimiento. Se construye a partir de diferentes concepciones que, a su vez, muestran distintas formas de pensar dicha relación. En esta complejidad, nuestras concepciones acerca de la capacitación forman parte de un acto de enseñar que afecta y propone condiciones al aprendizaje.

En la continuidad y desarrollo de estas acciones, los equipos docentes del CePA compartimos un conjunto de reflexiones sobre nuestro quehacer profesional e institucional, que tienen como base una experiencia acumulada. Ella nos permite avanzar en la formulación y sistematización de saberes en torno de la formación continua. Es en esta línea que se inscribe esta nueva colección de publicaciones que presentamos.

Cabe destacar que la modalidad de gestión hacia el sistema educativo que venimos llevando adelante propicia el diálogo sin dejar de construir direccionalidad. En ese sentido, les acercamos una mirada sobre las orientaciones que hoy guían nuestras propuestas: la **Colección Teorías y prácticas** en capacitación viene a mostrar algunas de nuestras respuestas y muchas de las preguntas que nos desafían a seguir trabajando.

**Dafne Vilas**  
Coordinadora General  
CePA

## Teorías y prácticas en capacitación

Sujetos y prácticas se juegan en las distintas situaciones de enseñanza, no sólo en el aula sino también en las distintas escenas de capacitación. Construir un texto posible que hable de teorías y prácticas, que ponga en escena los aspectos conflictivos – habitualmente no explicitados o negados– al momento de referirse una experiencia educativa concreta, es una forma de comenzar a construir un nuevo saber acerca de las prácticas de capacitación o, al menos, acercar una nueva mirada sobre ellas. Años atrás, el CePA puso la mirada en las escrituras. Se produjeron distintos documentos de trabajo acerca de cómo poner la práctica en texto, precisando funciones y buscando configurar formatos que respondieran a los propósitos de nuestras acciones. Se buscó un modo de poner en el centro la escritura de lo que sucede en la capacitación, con el fin de identificar elementos para su análisis y contar con materiales que permitieran volver a pensar las diversas propuestas que se realizaban. Retomando esta línea de trabajo, las actuales experiencias de formación se traducen en variadas escrituras, que ponemos a disposición en una nueva colección titulada **Teorías y prácticas en capacitación**. La misma está compuesta por un conjunto de materiales que tratan problemas de la enseñanza en los distintos espacios curriculares, abordados en las escuelas de todos los niveles educativos de la ciudad. El foco de esta colección está puesto en la relación entre teoría y práctica, en lo que hace a la formación continua y el desarrollo curricular.

Los trabajos que se incluyen proponen colaborar en la búsqueda de estrategias y abordajes que desde la capacitación impacten sustantivamente en el trabajo pedagógico-didáctico de las escuelas. Entendemos que la capacitación se construye a partir de un diálogo entre los saberes que cotidianamente ponen en juego los docentes a la hora de enseñar y las perspectivas que se ofrecen desde los aportes disciplinares y didácticos de cada área de conocimiento. Por ello, las ideas que se exponen en cada material de esta colección son producto de un recorrido entre capacitadores y docentes, en las escuelas. Los textos han sido escritos por integrantes de los equipos del núcleo de formación Currículum, saberes y conocimiento escolar, a partir de su participación en experiencias colectivas de debate y construcción de saberes sobre la formación.

Queremos saber más acerca de la capacitación. Los textos realizados en el marco de esta colección proponen un espacio rico para el análisis de la propia práctica y colaboran en la construcción de una identidad en y a partir de las acciones de capacitación. En ellos, capacitadores que se constituyen como tales narran y se narran, a la vez que exhiben la especificidad de la tarea al reflexionar sobre ella. “Dialogan los docentes”, “opinan los directivos”, “proponen los bibliotecarios”, “construimos entre todos” son expresiones que convocan escenas, que marcan una posición acerca de la tarea de capacitar. **Teorías y prácticas en capacitación** propone pensarlas y dialogar a partir de ellas.

Adriana Laura Díaz y Victoria Fernández Caso  
Coordinadoras – Núcleo Currículum, Saberes y Conocimiento Escolar

NÚCLEO DE FORMACIÓN

# **Currículum, saberes y conocimiento escolar**

*Colección Teorías y prácticas en capacitación*

**Coordinación pedagógica**

Adriana Díaz y Victoria Fernández Caso

**Edición, diseño gráfico y corrección:**

Escuela de Capacitación Docente - CePA

# Índice

<b>Introducción</b>	<b>11</b>
.....	
<b>1. Arquitecturas y patrimonios escolares</b>	<b>15</b>
1.1 Pedagogía de la arquitectura escolar	17
1.2 Patrimonio visual y construcción de la identidad escolar	24
.....	
<b>2. La imagen en la escuela</b>	<b>26</b>
2.1 La imagen en materiales didácticos	26
2.2 Enseñar con paredes (repertorios que acorralan)	30
2.3 Enseñar a través de las paredes (o paredes que hablan)	32
.....	
<b>3. Conclusiones</b>	<b>36</b>
.....	
<b>4. Anexo: Aportes para repensar los diálogos en las escuelas. Espacio, imagen y patrimonio</b>	<b>38</b>
.....	
<b>5. Bibliografía</b>	<b>48</b>



## Introducción

La capacitación desde el Subnúcleo Artes del CePA se despliega en distintas dimensiones. En algunos casos, se busca la actualización curricular en campos disciplinares (música, plástica, teatro, danza, medios audiovisuales), en otros, se abordan problemas de enseñanza haciendo hincapié en la didáctica específica que requiere cada nivel educativo y cada lenguaje artístico en particular; también se brindan espacios de investigación y reflexión teórica orientados a redescubrir problemas del arte y del lugar del arte en el currículum, en pos de redefinir el rol docente en una escena escolar y social siempre fluctuante.

En muchos de estos casos, y a pesar de que las acciones de capacitación no estén basadas en la construcción de la imagen y del espacio escolar, docentes y capacitadores advierten que estas cuestiones atraviesan no sólo las actividades curriculares, sino las maneras de jugar y estar, las sensaciones subjetivas y la construcción de vínculos. Por ello, en algunas capacitaciones del Subnúcleo Artes se ha comenzado a reflexionar acerca de cómo el tratamiento estético y ético del espacio escolar incide sobre la enseñanza y genera ciertos modos de dialogar con las imágenes producidas por los alumnos. A la vez se propone desnaturalizar la tradición de abuso de imagen industrializada en afiches y láminas, y colocar la mirada en la arquitectura y obras de arte que forman parte de una tradición patrimonial en las escuelas, a fin de revisar sus límites y posibilidades en las prácticas educativas actuales.

Existen prácticas de capacitación que estimulan nuevas formas de apropiación del espacio escolar, reformulando la lógica de fijeza que ha determinado, históricamente, que cada recinto de los edificios escolares corresponde a un área de conocimiento o da lugar a un determinado ritual.

Los cursos orientados a repensar el abordaje de la imagen tridimensional<sup>1</sup>, por ejemplo, se han instalado desde la (re)significación de los espacios cotidianos (aulas, patios) y desde las posibilidades que éstos ofrecen para crear una experiencia estética, en vez de abordar la escultura como único discurso artístico que indaga los problemas del espacio y la forma tridimensional. Por supuesto, no se trata de reemplazar una propuesta por otra, pues las propuestas vinculadas a realizar una escultura siguen siendo magníficas oportunidades de aprendizaje, además de situaciones que forman parte nodal del currículo de arte. Lo que se ha buscado plantear desde hace algunos años, es un tipo de enseñanza que abone las instancias de exploración y observación del entorno, para generar una apropiación de cuanto nos rodea y favorecer una visualidad del cotidiano que pueda reconvertirse desde una mirada artística. Tal reformulación contribuye en alto grado a la desrutinización de la mirada y el habitar en las escuelas.

Considerando la cantidad de horas de escolarización que transitan las personas a lo largo de su vida, en la suma de los niveles educativos por los que han pasado, evidentemente, es este un punto central de lo educativo. De hecho, es muy habitual encontrarse con más altos grados de disgusto y desinterés por estar en la escuela a medida que se acumulan años de experiencia escolar. Esta “fuga” de intereses de los alumnos tiene, desde luego, múltiples causas. Entre ellas, sin embargo, se han dedicado escasos esfuerzos a indagar cómo erosiona a los alumnos el hecho de permanecer tantas horas en espacios altamente rutinizados y sesgados culturalmente, es decir, en aulas con paredes que hablan siempre de lo mismo, con un mismo código visual, replicando un repertorio muchas veces estereotipado y sin convidar a recorrer ningún misterio.

Consideramos entonces que la educación artística es, entre otras cuestiones, una práctica que estimula la apropiación del espacio (el espacio físico-real, el espacio personal y el espacio cultural) y la construcción de la subjetividad y de la identidad<sup>2</sup>. Esta concepción, cabe destacar, no es, en el ámbito de la capacitación docente, órbita exclusiva de las artes visuales. Algunas acciones del área Teatro han problematizado también los modos de estar y habitar la escuela, y han revisado los artificios cotidianos de una escenificación escolar que determina ubicaciones estancas: es necesario recordar que los tan naturalizados rituales escolares son artificios o fabri-

---

1 “Escenas: juego y metáfora en la imagen tridimensional”, curso a cargo de Nora Hermida dictado en sede del CePA del barrio de Monserrat y “La espacialidad como soporte: recursos escenográficos aplicables al contexto escolar”, curso a cargo de Luciana Cevallos, dictado en sede Caballito, ambos desarrollados en el primer cuatrimestre de 2012.

2 “...el arte vivifica lo concreto, articula nuestra visión del mundo y captura el momento [...], nos transporta también, al mundo de la fantasía y del sueño, llama nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia, produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres” (Terigi, 2006: 50).

caciones específicas para estar ahí, en la escuela, y que no tienen en muchos casos, ninguna correspondencia con la vida fuera del ámbito escolar. Algunos cursos se han propuesto en los últimos años, desde esta necesidad de *recuperar el propio cuerpo, el entorno, el espacio*<sup>3</sup>, como elementos para conocer y vehiculizar otros conocimientos, como “objetos de estudio” en sí mismos y como recursos o matrices de aprendizaje de todas las áreas de conocimiento, incluyendo a las llamadas “ciencias duras”<sup>4</sup>. Otros ejemplos en esta línea son aquellos cursos desde los que se ha propiciado el conocimiento de manifestaciones artísticas contemporáneas en las que se compromete un tipo de circulación de la obra muy distinto al que tradicionalmente utilizó la escuela. Es el caso de las capacitaciones sobre Arte Correo<sup>5</sup>, Libro Álbum<sup>6</sup> y Libro de Artista<sup>7</sup>, donde el planteo trasciende el (re)conocimiento de distintos “géneros” dentro de los lenguajes artísticos y se propone hacer valer estas prácticas desde su potencial como espacios de circulación y presentación de las producciones de los alumnos. Partimos de que la imagen no puede tener un permanente y exclusivo carácter decorativo ni ser ícono de la “capacidad productiva” de las escuelas, sino que es preciso trabajar en la construcción de los múltiples sentidos que ella posee, sobre todo cuando el mundo actual se desarrolla con y a partir de imágenes de todo tipo, que circulan en tan variados soportes (pantallas, muros, revistas, vidrieras y hasta los cuerpos son vías de propagación de lo visual, ya sea como experiencia expresiva o estética, como fetiche y objeto de consumo o status, como símbolo de identidad partidaria, religiosa, cultural, etc.)

Esos múltiples sentidos que tienen las imágenes y los espacios, también se han intentado recuperar desde experiencias con escasa o nula presencia en las prácticas docentes y en los proyectos escolares; tal es el caso del trabajo sostenido en torno

3 “La presencia del teatro en la escuela nos invita a repensarla desde su mismo dispositivo, propone una entrada en el juego de la ficción y desde allí la reinención de territorios y temporalidades, y la habilitación de un lugar donde cada uno puede presentarse desde sí, interactuando con autonomía y dando lugar a la singularidad. Nos permite observar y repensar el lugar que la escuela le da al cuerpo de los alumnos, el que estos chicos, jóvenes y adultos le dan, y cómo se vinculan con el espacio y con los otros, cuál es el límite de la capacidad de imaginar, de desplegar ficción, de sumarse al juego simbólico” (Nora Bender, síntesis de presentación de curso e informe de acción en servicio, 2011).

4 “Asumir la tarea pedagógica como una aventura, donde nosotros, docentes, y ellos, niños, seamos los protagonistas, a veces autores, a veces recreadores. Podemos ser dramaturgos de una escena transformadora de algunas rutinas que nos alejan de la expresión y generar un espacio de intervención consciente propiciando la formación de sujetos que puedan participar realmente, crear, cooperar, jugar, interpretar y construir conocimientos” (Patricia Signorelli, síntesis de presentación de su curso: “La sala, una aventura escénica”, 2012).

5 “Arte Correo, tejiendo redes sociales”, curso intensivo a cargo de Laura Andreoni, realizado en la sede de CePA de Mataderos en 2011.

6 “Libro Álbum: el poder de la imagen, el diálogo con la palabra”, curso a cargo de Pablo Médici realizado en sedes de Mataderos (2011) y San Telmo (2012).

7 “Grabado”, capacitación a cargo de Silvina Paulón, dirigida a docentes de Educación Plástica de los Distritos Escolares 2 y 7 en 2011 y “Huellas en el aula”, curso a cargo de Andrea Riccardi dictado en la sede del CePA de Mataderos en 2012.

a la “construcción de la escucha y de espacios sonoros de juego”<sup>8</sup>. Este planteo ha trazado relaciones entre el sonido, el espacio y la imagen partiendo de que, como sostiene la capacitadora Alba Santarcángelo, *“es necesario reformular la enseñanza de recortes naturales y socio-culturales, y dejar de abordarlos como si éstos fueran mudos, porque no se tematiza la escucha, se la da por ocurrida y pocos la creen construcción...”*

Con todo, existe mucho camino por delante, no para ser recorrido sino *para ser hecho*. La escritura que aquí se presenta focaliza la cuestión visual de esa concepción de espacio escolar más extendida en nuestro sistema educativo, aunque, como se ha dicho anteriormente, son también las prácticas de capacitación en el lenguaje teatral, musical y de expresión corporal las que abonan una reflexión y una reformulación de esta manera de “hacer el espacio y la imagen de las escuelas”.

¿Qué lugar ocupa la imagen en la escuela? ¿Cuáles son allí las relaciones entre la construcción de la imagen, la construcción histórica de la institución escolar y los distintos niveles del currículum?

¿Qué enseña la escuela a través de su arquitectura, de los recortes patrimoniales del arte y la cultura en los que abunda, y aquellos que excluye?

¿De qué manera la cultura de masas y la industrialización de bienes culturales incidieron (e inciden) sobre esas relaciones?

Las necesidades primeras del proceso de escolarización del siglo XIX, así como las de un hoy, donde se instala la diversidad como modelo pedagógico, han determinado y determinan la consolidación de diferentes rituales y repertorios infantiles. Sin embargo, la creencia sobre el potencial didáctico de esos rituales y repertorios es por lo menos cuestionable desde algunas teorías curriculares, e inclusive, desde lo propositivo del Diseño Curricular vigente. Pensar la escuela hoy, es más centrarse en preguntas y contradicciones que en respuestas certeras; en todo caso, si alguna certeza tenemos, es que su misión fundacional dista en mucho de su misión actual; y que, sin embargo, se conservan en ella estructuras, rituales y repertorios (tanto visuales como lingüísticos) que se acercan a un modelo curricular centrado en el libro como objeto hegemónico de enseñanza, desplegando escasas oportunidades en las que el lenguaje visual configure territorio de indagación y de construcción de conocimientos en las distintas áreas.

Entre las múltiples preguntas que interpelan a la escuela, este trabajo hará pie en aquellas vinculadas a la imagen *en y de* la escuela: ¿qué tipo de imagen ha contribuido a consolidar el estatuto de lo escolar?, ¿qué imágenes subsisten y qué representaciones portan, cuáles son las mutaciones esenciales de los espacios visuales en la escuela y de qué manera inciden sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las distintas dimensiones del currículum?

<sup>8</sup> Tal es el eje vertebrador del curso a cargo de Alba Santarcángelo “Para escucharte mejor: música y sonido. Construyendo espacios de juego dentro y fuera de la sala”. Realizado desde 2008 hasta 2011 en distintas sedes del CePA.



Esas mallas que no sólo filtrarían sino que modelarían la construcción de la subjetividad y de la ciudadanía en la escuela sarmientina, se tramaron con variados dispositivos que en muchos casos subsisten aun cuando la sociedad, la cultura y la construcción del poder (político, estatal, económico, etc.) han cambiado sustantivamente.

Sin lugar a dudas, uno de los hilos de aquel proyecto pedagógico ha sido la *imagen* de las escuelas. Por una parte, la estructura arquitectónica de los estable-

cimientos de las grandes ciudades guardaron determinado correlato con las arquitecturas de edificios poderosos (iglesias, palacios, cuarteles); de manera que la escuela (inscribiendo en ese término todos los niveles de formación) se desplegó desde *lo imaginal*<sup>11</sup> como un espacio de poder equivalente al religioso o al militar. Así, unificando dimensiones de la vida social y política, la homogeneización cobraba un cuerpo orgánico, ciertamente más “eficiente”.

A un mismo tiempo, las imágenes –en términos de obras de arte– en las que la escuela abundó, refirieron al mismo proyecto político-cultural de otros espacios públicos (la calle, los parques y las plazas): identificar, moralizar y disciplinar a niños y jóvenes a través de la figura de próceres capaces de vigilar y saberlo todo, desde la iconicidad de sus bustos y bajorrelieves, de sus retratos con anchos y majestuosos marcos dorados que los alejaban del resto de los mortales.

De esta manera, existen al menos dos aspectos de primer orden para observar la materialidad del proyecto político de escolarización del siglo XIX, a través de la imagen:

1. Los edificios escolares, su arquitectura, mobiliario y administración de los espacios.
2. El patrimonio cultural y artístico dentro (y fuera) de la escuela, en tanto espacio público.

El problema es que al construir las escuelas, la huella de la curia autoritaria se manifiesta en la propia concepción arquitectónica de las mismas, que son vistas como fortificaciones, palacios, cuarteles o castillos. Una escuela repleta de vigilancias extremas, de normas, de miedos y de autoritarismos dirigidos contra un pueblo analfabeto al que se instruía a través de una didáctica confiada a la omnipotente palabra que descendía [...]

(Cabanelas y Eslava, 2005: 157-158)

11 “Lo imaginal incide sin duda alguna en el comportamiento; nace como acción, en el gesto embriológico; no pertenece al pensamiento estático ni al movimiento caótico: es una categoría que se despliega cuando se anda, cuando contradecemos a los árboles con nuestros pasos y al planeta, pero al mismo tiempo, lo que participa con ellos de la existencia. Es lo que ha salido de los genes pero que al mismo tiempo pertenece a las imágenes. Por lo tanto, imaginal es genético e imagético”. (Rodríguez Caeiro, 2010: 38)

## 1.1 Pedagogía de la arquitectura escolar

A los fines de considerar las relaciones entre la misión fundacional de la Escuela en el siglo XIX y los elementos del lenguaje visual y la arquitectura que guiaron la construcción de las primeras escuelas, se seleccionan algunos ejemplos:

Desde este recorte pueden apuntarse ya primeras y evidentes características que sujetan “eficientemente” al planteo del Estado oligárquico con la población en extremo heterogénea de la segunda mitad del siglo XIX.

Primero, se observa que estos edificios toman considerables alturas; ya desde la planta baja parecen escindir-se del suelo en el que apoyan, las ventanas son alargadas reafirmando el movimiento de elevación, las estructuras son cajas cerradas que albergan un patio interior central que se puede “escudriñar” casi desde cualquier punto del edificio. Las fachadas guardan relaciones de



Escuela N°1 de Avellaneda  
(construida en 1870)



Primera Escuela Normal, en Paraná  
(construida CA 1870)



Instituto Félix Bernasconi, Ciudad de Buenos Aires (construido en 1921)



Hospital Piñero

considerable similaridad con otros edificios de instituciones estatales, como cuarteles, hospitales o iglesias.

Aun con claras diferencias estilísticas, lo que estos edificios comparten es una voluntad estética que trasciende la funcionalidad de los espacios, vale decir, a primera vista, y de no ser por escudos, banderas o carteles que indican la naturaleza del edificio, cualquiera de estas imágenes evoca más a la metainstitución estatal (Corea y Lewcovicz, 2004) que propiamente a una escuela o un hospital. La imagen de estos edificios, valiéndose de sus tamaños, elevación, y ornamentación, habrá comunicado entonces una firme idea de desarrollo y presencia estatal, y en el caso específico de los establecimientos escolares, el aplomo de la estructura arquitectónica y las alturas de techos y aberturas convidan invariable-



Hospital Rivadavia



Escuela General Belgrano (Pringles 263)

mente a la tan mencionada metáfora de *la escuela como templo de saber*.

En muchos casos, han sido arquitectos italianos quienes entre 1880 y 1930 impusieron un estilo neoclásico a Buenos Aires y otras capitales provinciales. Con una matriz que se ha replicado casi idéntica, el arquitecto Carlo Morra ha sido responsable de una considerable cantidad de edificios escolares arquetípicos de este período. Los ejemplos que aquí se presentan corresponden al ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

Se trata de un modelo “normalista” basado en un cuerpo central diseñado para las salas de los equipos directivos y, perpendicularmente el patio y las aulas, coronados por salones de actos “que fueron réplicas a escala de ámbitos como el Teatro Colón, el Congreso o la Casa de Gobierno” (Museo de las Escuelas. Hoja Genealógica. Edificio Escolar).

Ese tipo de arquitectura “jerárquica” es un elemento esencial en la construcción de ese modelo de Estado, y la envergadura de estas grandes obras edilicias dan cuenta del “optimismo pedagógico propio de todo este período” (Tedesco, 1993: 27).



Escuela General Las Heras (Julián Álvarez 2849)



Escuela Juan María Gutiérrez (Rocha 1226)



Escuela Normal Superior N°3 "Bernardino Rivadavia"

En aquellos edificios, y aun en los de hoy, el repertorio de colores se ha delimitado con criterios más inclinados a la asepsia que a la necesidad de construir ambientes de habitabilidad confortables y saludables. Grises, marrones, verdes oscuros y ocres han impregnado las paredes de las escuelas con tal punto de insistencia que aun hoy resulta difícil pensar qué otros colores podrían conformar el espacio escolar. En términos de textura, el espectro se reduce a muros, baldosas y pisos

de madera en algunas aulas; al igual que en el caso del color, la supresión de otros materiales en la arquitectura y en el mobiliario de la escuela asume un papel protagónico en esta concepción de edificios "neutros", seguros, limpios, útiles.

Revisando archivos fotográficos (o simplemente revisando la propia biografía escolar) afloran notables coincidencias, tanto en las coordenadas espacial como temporal, entre distintas generaciones y poblaciones:

- a) Las hileras de columnas o aberturas, las filas de pupitres y las filas de alumnos... la abundancia de líneas rectas es constante en la impronta escolar, tanto en lo arquitectónico como en los rituales que, con tecnología pastoral y/o militar, construyeron el aprendizaje de la obediencia como valor de buena conducta.
- b) Los colores son neutros claros por fuera y, en muchas ocasiones, se repintan con tonos oscuros las paredes hasta la altura de los niños; con el objetivo de minimizar la visibilidad de huellas propias del tránsito, especialmente en pasillos.
- c) Los espacios destinados a las autoridades contienen un mobiliario diferenciado respecto de otros espacios, y conservan el patrimonio artístico pictórico (donado por autores o sus familiares).

Estas características configuraron aquella primera etapa de "escuelas palacio", y aun la etapa de escuelas "tipo coventillo" (con plantas en U), aunque en éstas, se modifica radicalmente la escala y la significación espacial. A partir de 1939, las escuelas "República" tallarán un nuevo estilo mucho más des-

Imágenes de nuestra escuela.  
Argentina, 1900-1960.

pojado de ornamentación que privilegiará la función “productiva” de la escolaridad.

Los criterios conceptuales y estéticos de la arquitectura escolar cambiaron sustantivamente a partir del año 1979, cuando se pone en marcha el “Plan 60 escuelas” durante la gestión del Brigadier Osvaldo Cacciatore como intendente de la entonces Municipalidad de Buenos Aires. En estos 24 edificios que llegaron a concretarse, aparece el concepto de SUM (salón de usos múltiples) y prevalecen materiales propios de ámbitos industriales y/o fabriles, como el hormigón armado, las vigas y ladrillos a la vista, y las carpinterías metálicas.



Clase de labores

Sin forzar las relaciones entre elementos visuales (forma, color, espacio, textura), es fácil comparar estos edificios con el resto entre los que componen el ámbito estatal. El hospital, el cuartel, la iglesia: la imagen de la escuela guarda correlato con cada uno de estos sitios en alguna medida; luego, el tipo de gestión y el clima institucional creado por el colectivo docente modifica, replica o amplifica esas relaciones de sentido.

¿Y qué enseña la escuela a través de su propia imagen, de su arquitectura, de esa distribución jerárquica del espacio? Para María Acaso y Silvia Nuere (2005), el conjunto de estos elementos constituye un *currículum oculto visual* desde el que se enseña aquello que resultaría incómodo o incorrecto en la prescripción de un currículum o en la explicitación verbal de una clase expositiva.

- “El principal objetivo del currículum
- oculto es perpetuar de forma implícita
- un conjunto de conocimientos que no
- resultaría correcto tratar de forma ex-
- plicita a través del discurso educativo
- tales como el posicionamiento del centro
- en cuanto a los sistemas de reparto de
- poder, el alineamiento con una clase so-
- cial determinada así como la defensa de
- una raza, de un género, de una cultura
- y de una religión sobre las demás”.
- (Acaso y Nuere, 2005: 208)

De esta manera, una relación dialéctica entre el carácter de reproducción social de la escuela y la organización escolar en términos estructurales, formales y arquitectónicos, despliega el conjunto de imágenes que por su frecuencia y permanencia se erigen como tradición, se instalan como ritual o se comportan como repertorio infantil.

## Actividad para compartir con colegas:

1) Organizando pequeños grupos de docentes y miembros del equipo de conducción, realizar una visita al edificio escolar intentando colocar la mirada en “ojos de extranjero”, vale decir, observando sensiblemente las características visuales de los distintos espacios. Cada grupo puede tomar un recorte (fachada, patio, ciertos pasillos, algún aula, etc.) y apuntar la información en notas y/o fotografías, para después socializar el relevamiento y construir conclusiones colectivas.

Guía para la visita, con datos a modo de ejemplo:

Ámbito y funciones regulares	Elementos originales de la arquitectura (cualificados según su materialidad, su color, su forma, su textura, su tamaño)	Elementos añadidos (cualificados según intencionalidad pedagógica y/o didáctica y según sus características visuales)	Uso y tratamiento estético de los muros (distinguiendo tipos de soporte y de objeto exhibido: texto informativo, texto producido por alumnos, imágenes artísticas, etc.)
Patio, lugar de recreación, de encuentro para saludos de entrada y de salida diaria y de actividad física	Pisos de baldosa gris, muros muy altos pintados de verde y blanco, ventanas y puertas de aulas pintadas de verde oscuro	-Busto (escultura) del artista ...en homenaje a... -Maceteros con plantas -Aro de basket -Pizarras amuradas en uno de los muros laterales -Rejas en las ventanas	-Afiches de campañas (maratón de lectura y otras) -Afiches con producciones de alumnos -Carteles informativos para colegas docentes

2) Luego de visitar los espacios relevando sus características, la instancia de socialización puede optimizarse utilizando preguntas que orienten la construcción de alternativas para resignificar los espacios potenciando su uso didáctico. Dado que no es posible resignificar lo que no tiene un significado, esta actividad apunta a que cada colega pueda desnaturalizar la espacialidad de su escuela atravesando la experiencia holística del estar allí con su percepción visual, auditiva y háptica, y con su posicionamiento profesional, para reconocer qué sentidos pedagógicos sustentan la conformación de tales espacios y cómo éstos influyen en su tarea cotidiana.

¿Cómo suena habitualmente este ámbito? ¿Suele percibirse un olor que lo distingue? ¿Es este un espacio donde los actores que lo transitan permanecen quietos o en movimiento? En tal caso, cómo es esa quietud y/o esa dinámica (por ejemplo, se mira hacia arriba, hacia el suelo o a las paredes?)

¿Con qué concepción de enseñanza y con qué concepción de infancia se vincula este edificio en cuanto a su arquitectura? ¿y en cuanto a su “cultura material” (entendidos como piezas que forman parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje)?

¿Qué sensación le produce estar allí? ¿Le dan ganas de quedarse por un tiempo más o menos prolongado? ¿Por qué cree que se siente así, qué elementos le resultan gozosos y cuáles no? Si tuviera que nombrar este espacio con una sola palabra, cuál sería?



Instalación para mirar con espejos, realizada por equipo docente y padres de alumnos del JIC N°1 D.E. 17 en el marco de la capacitación “Revitalización del Arte en el Jardín de Infantes”, a cargo de Violeta Cincioni.

3) Utilizando un mapa del edificio escolar (croquis de su vista de planta), cada colega ubica la palabra con la que sintetiza su idea acerca de cada espacio. Es esperable que surjan representaciones conceptuales diferentes para un mismo ámbito. A partir de dicho mapa, se propone buscar representaciones conceptuales y visuales alternativas que tengan como puntos de partida algunas coincidencias dentro de las múltiples diferencias existentes en los equipos docentes. Por ejemplo, “creemos que la escuela es una escena donde los alumnos son los protagonistas”, o “nuestra escuela es un sitio donde se transmite un legado cultural y donde se producen nuevas formas culturales”. Desde la premisa a la que se arribe, y con los datos que aportaron tanto el relevamiento como el mapa de significados, construir una nueva hoja de ruta:

Ámbito y funciones posibles	Elementos que deberían añadirse	Uso y tratamiento estético de los muros
<p>Patio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lugar de encuentro y juego, -escenario para exhibiciones de arte utilizando su espacio aéreo, su piso y sus muros</li> <li>-espacio para actividades corporales (ed. Física, danza o bailes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sistema de tensores invisibles (pitones y tanzas) que entrecrucen el patio en su anchura y longitud</li> <li>-Bancos o banquetas para armar rondas de narración y para ubicar frente a muestras de obras plásticas de alumnos</li> <li>-Circuitos lineales dibujados con cinta adhesiva sobre el piso (para caminarlos, jugar con juguetes o bailar sobre ellos)</li> <li>-Cajas con tizas mojadas para dibujar a partir de lo que muestran los circuitos lineales del piso sobre las pizarras ya existentes</li> </ul>	<p>Ver anexo (página 38 a 44)</p>

### ***Actividad para realizar con alumnos:***

A partir de la observación del espacio y la luz del aula, y con la finalidad de construir una identidad visual en dicho ámbito, reunir a los alumnos en grupos para trabajar desde las consignas:

¿Qué elementos u objetos presentes hasta ahora queremos conservar visibles y cuáles podemos guardar?

¿Cómo podríamos personalizar el mobiliario (mesas y sillas) con elementos visuales móviles / transitorios? Por ejemplo, dibujos y/o pinturas sobre papel pegadas con cinta transparente sobre el respaldo, cintas de tela en torno a las estructuras de la mesa, imágenes o textos sobre acetatos traslúcidos para ubicar sobre las mesas, etc.

¿Cómo podríamos transformar momentáneamente la luz natural o artificial? Por ejemplo con filtros de celofán, o con imágenes producidas en soportes transparentes que se emplacen transitoriamente o permanentemente sobre vidrios de las ventanas, según convenga en términos estéticos y funcionales.

¿Qué dispositivo podemos diseñar para exhibir láminas y reproducciones de obras de arte diferenciando los distintos tipos de imágenes y considerando el punto de vista desde el cual podemos apreciarlas mejor?

## **1.2 Patrimonio visual y construcción de la identidad escolar**

Los mismos motores que han impulsado este tipo de arquitectura, sirvieron para vehicular la entrada de determinado patrimonio artístico –y no otro– a los espacios comunes de los edificios escolares. Mayoritariamente, el tipo de imágenes elegidas para construir la idea de un ser nacional se circunscribió a los bustos y retratos de próceres, a las pinturas de temas costumbristas y eventualmente a los paisajes. Tanto las imágenes como los lugares en los que éstas han sido emplazadas refieren una vez más a la idea omnipresente de la autoridad política que vigila e identifica.

El conjunto de obras de arte que compusieron un repertorio escolar nacionalista puede pensarse como sustituto o como parte del ritual de arraigo histórico, deliberadamente sesgado, que contribuyó a construir una ciudadanía que negaba o minimizaba la multiculturalidad.

Así como en la letra de los documentos legislativos progresivamente desaparecían lenguas como el quechua; en las escuelas se clausuraba la diversidad



Acto escolar en los jardines de una escuela, organizado por la Intendencia de Goya, provincia de Corrientes.

cultural con un vehículo todavía más eficaz que las formas tradicionales de la censura; *la demasía, la acumulación y la asfixia* (Ramonet, 2003: 40) que provoca la circulación de un único repertorio de imágenes, la temática reiterada, el tratamiento estético estandarizado...

Es importante recordar que ninguna imagen u obra de arte es en sí misma “patrimonial”: según la Unesco, para que un bien forme parte del patrimonio de una sociedad es condición que forme parte de tradiciones culturales vigentes, entre otras cuestiones. La escuela sarmientina, al igual que otros espacios públicos, activó un *repertorio patrimonial*<sup>12</sup> que se retroalimentaba con artificios de los que a su vez se valía: la efeméride, el acto escolar, la evocación de próceres y sucesos históricos a través de obras de arte, o de láminas y figuritas. La recurrencia ha terminado por zanjar un modo particular de concebir la cronología y los procesos históricos: la acción de evocar tantos y tan distantes hechos de manera cíclica en un mismo año todos los años ha funcionado como una auto-justificación de la presencia de esas imágenes, otorgándoles status de patrimonio. A su vez, las imágenes “patrimoniables” han servido a la causa de la efeméride y del acto escolar, en especial en sistemas escolares que, como el argentino, estuvieron inicialmente poblados por inmigrantes europeos y criollos, y en los que la brecha de los múltiples idiomas sólo podía salvarse a través de la imagen.

12 “Cada uno de los bienes potencialmente “patrimoniables”, ya sean monumentos, edificios [...], fiestas o ceremonias, necesitan ser *activados*, para formar parte del patrimonio de una sociedad. [...] Activar un repertorio patrimonial significa, en definitiva, elegir ciertos referentes vinculados al pool naturaleza-historia-inspiración creativa, y exponerlos de una determinada forma. Este hecho confiere a esos referentes una carga simbólica que refuerza y legitima socialmente un discurso identitario” (González, 2009: 14).

## 2. La imagen en la escuela

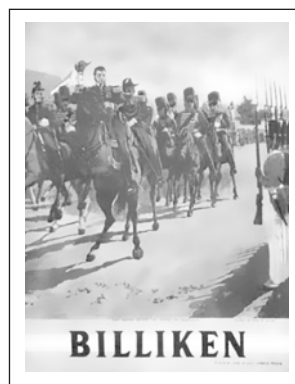
Fotos, dibujos, láminas, carteles, objetos, ilustraciones, *graffiti*; huellas visuales producidas por los sujetos, huellas que deja el habitar de los sujetos, y el des-habitar del estado. Con todo, la escuela propone su propia imagen, y en esa imagen se consume ¿y se consume?

### 2.1 La imagen en materiales didácticos

Tanto en fotografías de archivo, como en libros de texto u otros recursos “didácticos”, podemos notar que la escuela ha sido desde su origen esencialmente lingüística; esto es, ha subordinado la imagen al texto.

Al abrir libros y manuales, se advierte permanentemente la presencia de imágenes que ilustran el cuento, la efeméride o a las situaciones problemáticas, y si alguna vez la imagen aparece sin ese carácter ilustrativo, aparece de modo expositivo, por ejemplo bajo la forma de una lámina, con un epígrafe al pie o por encima, que nos indica con palabras *qué es eso que estamos viendo*, obturando de antemano toda posibilidad de crear distintos sentidos según quién mira y cuándo lo hace.

En general, las imágenes en la escuela han sido más vinculadas a la ornamentación y a la ilustración de textos, que a la explotación de su capacidad comunicacional y expresiva en tanto tales o, en todo





“La higiene es salud”. Afiche de la revista de educación *La obra*

caso, los “vasos comunicantes” de las imágenes escolares han sido lo suficientemente estrechos como para homogeneizar su significación.

Con todo, ha existido una cantidad considerable de materiales didácticos visuales que, prescindiendo de palabras, supieron construir mensajes unívocos, más ligados a una suerte de “campana de concientización”, que a la proposición de la enseñanza.

Ciertos mensajes propios del discurso escolar han encontrado en el texto visual una estrategia para atenuar o “estetizar” contenidos que hubieran sido difíciles de colocar en el texto lingüístico. De hecho, las imágenes que ilustraron e ilustran este tipo de mensajes morales y/o conductuales, han tenido alto grado de referencialidad, colores saturados y/o formas pregnantes que convidaran a ser miradas, y luego interpretadas con univocidad.

Una síntesis gramatical del lenguaje visual ha dominado la imagen considerada “didáctica”, apoyada en la creencia de que el valor de la imagen estaba centrado en su capacidad de matizar el peso de los contenidos basados en códigos lingüísticos.

Así, mientras los textos se encargan de enseñar, las imágenes constituirían en algunos casos una oportunidad de distensión y en otros una forma de instruir y proyectar la palabra dicha o escrita y para regular la construcción de una moral. Pero, ¿por qué la escuela ha enseñado con palabras y entretenido con imágenes? Se-

gún Martín Barbero ello se debe a “la antigua y pertinaz desconfianza de la escuela hacia la imagen, hacia su incontrolable polisemia que la convierte en lo contrario del escrito, ese texto controlado desde la sintaxis y desde fuera por la identificación de la claridad con la univocidad” (Martín Barbero, 1997).

La incontrolable polisemia de la imagen a la que hace referencia el autor es justamente lo que debiera hacerla tan accesible; puesto que todo lo que alberga múltiples sentidos contiene, a un mismo tiempo, múltiples maneras de ser explicado y de develarse, así como diferentes maneras de ser abordado.

Pero, en general, la escuela ha configurado otras valoraciones a través de la supremacía del texto escrito y de la creación de un repertorio visual infantil acotado en términos de contenido, de tema y de tratamiento estético. Uno de esos valores, fijado en la biografía de muchas generaciones, afirma que la producción e interpretación de imágenes es para unos pocos, y que sólo *los hábiles* o *los sensibles* poseen la capacidad de representar gráficamente una idea y/o de aprehenderla, valorarla críticamente, o disfrutarla.

Se trata de un valor que circula con tanta naturalidad que casi nadie cuestiona en su propia biografía cómo y por qué se ha producido semejante ruptura con el mundo de las imágenes y con la capacidad expresiva y comunicativa que todos tenemos en relación con los distintos lenguajes. Vulnerar o desatender esta capacidad tiende a construir representaciones erróneas respecto de cuáles son los procesos de captación, producción e interpretación que se juegan en el lenguaje visual, limitando su fuerte y rica estructura hacia el territorio de lo meramente técnico.



Figura 1



Figura 2

**Figura 1**

Publicidad de Instituto Argentino de Dibujo (1953): *“Hágase dibujante y gane fama y dinero ¡no importa su edad! Ahora Ud. puede aprender a dibujar historietas, caricaturas, publicidad y dibujos animados, preparándose en su propia casa, en pocos meses, con nuestras valiosas unidades didácticas (famoso sistema de enseñanza manual) de éxito en el mundo entero. Alumnos de 35 países que han adoptado este sistema pueden testimoniarle la superioridad indiscutible de la enseñanza que impartimos”.*

**Figura 2**

Publicidad de Simulcop (1961): *“Amiguito: Simulcop espera ser para ti un colaborador con el que podrás vencer las dificultades que tienes para realizar bien tus dibujos...” “En sus hojas hallarás todo el material gráfico necesario para que cada tema que desarrolles en tu cuaderno pueda ser ilustrado con su dibujo en forma fiel y perfecta, y así alcanzar la vivencia que facilite a tu mente el retenerlas”.*

Ese particular modo de relación entre el texto y la imagen ha desencadenado al menos tres situaciones más o menos estables y universales:

1. Se consolidan sociedades en las que, mayoritariamente, existen escasas o nulas herramientas para decodificar, interpretar y crear sentido ante las imágenes, especialmente en el caso de las contemporáneas. Así, la mera valoración por gusto agota procesos de captación mucho más profundos que podrían enriquecer la mirada no sólo en torno a la imagen y el patrimonio artístico; si se tiene en cuenta que cuando se construye la mirada, se abren otras entradas posibles para comprender el mundo, los hechos individuales y los procesos sociales.
2. Las artes visuales sostienen, en el imaginario social, un carácter gentrificado que aleja más de lo que convida o acerca al espectador. Sin el espectador, la cultura se agota, se sofoca y camina hacia su extinción, considerando que *el arte es un proceso social y comunicacional que abarca también al público, las estructuras masivas del gusto, las formas de sensibilidad e imaginación vigentes en todas las clases sociales* (García Canclini, 1981).
3. Las consignas de producción de imágenes que elaboran los docentes provienen más de “los temas” y de la palabra escrita en cuentos o dicha en canciones, que de la necesidad de experimentar o estimular la capacidad imaginativa, los procesos introspectivos que generan la propia expresión, o la observación del entorno y las particulares (a veces asombrosas) situaciones visuales que conforman el cotidiano. De esta manera, la creación de imágenes queda supeditada a un discurso lingüístico anterior; y cuando no lo hay, “la hoja en blanco” configura ya no un problema a

resolver ni un desafío, sino un tipo de desconcierto que paraliza: esta vez nada ni nadie “indica lo que hay que hacer”.

Así, la escuela se desentiende de la necesidad de desarrollo de los múltiples lenguajes que componen “lo humano”, como si todo mensaje pudiera ser comunicado con signos lingüísticos y/o numéricos. En todo caso, si la escuela en sus primeros niveles atiende a la formación integral de los niños y adolescentes, debiera formularse un tipo de gestión y un tipo de práctica docente que se apoye en “la necesidad de equilibrar las partes reservadas a aquello que se llamará, por comodidad, lo ‘conceptual’, lo ‘sensible’ y lo ‘corporal’...” (Bourdieu, 1988: 6).

## 2.2 Enseñar con paredes (repertorios que acorralan)

*La escuela muestra con frecuencia, a través de su discurso visual, un ambiente recortado y aislado culturalmente. El material visual que se ofrece a los chicos y los ámbitos destinados a él muchas veces cierran espacios allí donde sería necesario abrirlos, testimoniando un proyecto escolar mucho más que un proyecto cultural. Mediante este discurso visual se vuelve a imponer la “cultura de la escuela” y la “estética escolar” por sobre la cultura y el sentido estético “del hombre” (Spravkin, 2006 [I]: 124).*

Así como la escuela hace del conocimiento un conocimiento escolar, valiéndose de una lógica que trasciende la mera selección de contenidos (pues sabemos que el curriculum es mucho más que eso), la consolidación de repertorios culturales infantiles sesga e influye en la construcción de las infancias, en la medida en que configura un mundo particular y específico donde prevalece un cierto nivel de síntesis formal, temas recurrentes y constantes relaciones entre elementos visuales que determinan una significación unívoca. Aparentemente, la tradición de repertorios visuales infantiles está anclada en el interés por la comprensión cabal y universal de lo que la imagen porta, mediante una mecánica industrializada de relaciones entre lo sensible y lo inteligible.

En el caso de las imágenes, aun cuando el discurso desde el mercado sostenga valores pedagógicos<sup>13</sup>, la producción y circulación de estos repertorios están más centradas en el consumo por parte de los chicos que en ampliar o desafiar la cons-

---

<sup>13</sup> Basta con revisar las relaciones entre contenido y tratamiento estético de las principales fuentes de producción audiovisual infantil como los canales de TV para niños *Discovery Kids* o *Cartoon Network*, entre otras, para identificar enunciados que ubican la programación como oportunidad de conocer, explorar o descubrir el mundo.

trucción de la mirada. De hecho, en gran medida, la escuela se propone como filtro de aquellos repertorios de imágenes “infantiles” que pululan en los *mass media*, identificándolos como efectivos o potenciales vehículos de estereotipia en los procesos de creación de su propia imagen, e inclusive, de sus propios procesos exploratorios y experienciales.

Paralelamente, la escuela propone, y ha sostenido desde su origen, un recorte de experiencias visuales limitado, constituyendo su propio repertorio “infantil-escolar”. En la última década, por ejemplo, ha sido muy frecuente la presencia de imágenes de Antonio Berni, Benito Quinquela Martín y algunos otros artistas modernos que se desarrollaron principalmente en la disciplina Pintura. Reiterar la imagen y *la figura de*, es un modo de ponderación concreta, y toda ponderación implica –aun calladamente– la subvaloración de otras imágenes y de otros artistas.

¿Por qué el repertorio de imágenes para apreciar se rigidiza hasta conformar más una frontera que una oportunidad de conocimiento? ¿Por qué Berni y Quinquela? ¿Porque son figurativos, porque evocan improntas propias del arte infantil en el uso de colores y en el tratamiento? ¿Porque son argentinos y versan sobre bienes simbólicos explícitamente nacionales?

La contradicción surge al considerar que la pedagogía contemporánea abunda en la idea de trabajar la otredad, de considerar la diversidad ya no como obstáculo que debiera superarse, sino como médula de la tarea educativa y de la gestión escolar. Si el sentido vertebral de la escuela de hoy es reconocer lo diverso como oportunidad de desarrollo subjetivo, ¿por qué la escuela reconfirma caracteres hegemónicos filtrando las experiencias visuales en un repertorio que pareciera pensar a la infancia como parcela? ¿Promueven las prácticas de enseñanza o la gestión directiva el acercamiento a la imagen local y regional de distintas épocas? Partiendo de la certeza y el conocimiento de la heterogeneidad en las poblaciones de alumnos, por ejemplo a través del ingreso de miembros de la comunidad boliviana y peruana en prácticamente todas las escuelas de la ciudad, ¿por qué el patrimonio trabajado se encapsula en un repertorio acotado de artistas? ¿Por qué no nos aproximamos a Ponciano Cárdenas Canedo, José Tola o Wifredo Lam?, por nombrar sólo algunos de los artistas latinoamericanos modernos y contemporáneos que ofrecen diversidad cultural, plástica y simbólica. ¿Por qué, en definitiva, la imagen entra en la escuela en vehículos estandarizados que contribuyen a la estereotipia?

Por otro lado, ¿por qué los actos escolares persisten en repetidas propuestas de telón y utilería? Por qué en las carteleras la imagen se etiqueta y se enmarca con tal superposición de formas, colores o elementos, que termina por ser cartel, anulada en su dimensión expresiva y comunicativa? En este sentido, el diseño curricular enuncia:

- *“Proponer situaciones que permitan a los alumnos sensibilizarse y conocer variadas manifestaciones visuales del presente y del pasado.*
- *Tomar contacto con distintos creadores y asistir a los lugares en los que se muestran y/o producen imágenes.*
- *Ofrecer a los alumnos la posibilidad de descubrir la presencia e influencia de la imagen en la vida cotidiana”* (Diseño Curricular para la Escuela Primaria GCBA, 2004: 107).

En cierto modo, la necesidad de “regular” el consumo que propone la cultura de masas y la industrialización de bienes culturales, cuya lógica directriz es la accesibilidad (que la producción sea y se difunda de un modo sencillo, rápido, eficaz, “para todos” y “a cualquier precio”), ha determinado que la escuela sostenga una brecha entre el mundo escolar y el mundo cultural. Y es posible que la constante en ciertos repertorios se haya encarnado en las prácticas docentes y en las prácticas escolares con el mismo tenor, y con la misma lógica de insistencia con la que los medios y la industria de bienes culturales convierten el arte en mercancía o, sencillamente, desdibujan su estatuto.

### 2.3 Enseñar a través de las paredes (o paredes que hablan)

Las culturas institucionales plasman en los muros de la escuela contenidos de los que muchas veces, incluso, ni siquiera tienen conciencia. En cada institución escolar, diferentes autores diseñan o ejecutan planes estéticos-comunicacionales recurriendo a diversos dispositivos como carteleras, ornamentos, distribución de mobiliarios y espacios físicos, leyendas e inscripciones, ponderación de patrimonios artísticos como esculturas y pinturas, etc.

El paisaje escolar presenta un sinfín de huellas. En ellas se imbrican testimonios pretéritos, imágenes de lo acontecido, como si la escuela existiera también para ser memoria, apoyada en suelo de conservación, casi museística. Placas conmemorativas, vitrinas que albergan objetos donados o producidos por antiguas generaciones de alumnos, bustos y retratos, fotografías de la primera promoción... Todos esos objetos son huellas que están convidando a conocer la identidad pasada de cada escuela, aunque poco cuenten de lo que ésta es, y mucho menos de lo que proyecta ser. La abundancia de este tipo de huellas –y la ausencia de otras–, proyecta la imagen de la añoranza, como

si la imagen dijera “esto fuimos, esto somos y esto seremos”: el pasado como presente y como proyecto.

Existen también otras huellas que refieren a un potencial de producción; en ellas lo acontecido no se sacraliza sino da cuenta de la capacidad que la escuela tiene para fabricar. La escuela también difunde con y desde su imagen, su tracción, su ritmo productivo, respondiendo con eficiencia al modelo social y político en el que se encuentra. La traza de una imagen de escuela proactiva ha marcado directrices fuertes y contradictorias en las últimas dos décadas, si se tiene en cuenta que ni la propia estructura escolar ni la pedagogía procesual apoyan en el suelo de la superproducción, ni de la necesidad de exposición permanente.

Es importante mediar y reflexionar cierta “pulsión” que suele darse en algunas instituciones educativas de ponerlo todo en la pared. Cuando todo se exhibe de manera acrítica, el resultado suele ser un pastiche en el que, valiéndose del discurso de la jerarquización de la producción de los alumnos, transcurre una interminable caravana de fragmentos o instantes de un proceso cuyo sentido no llega a interpellarse: Qué significado tiene para un alumno colocar su gesto allí? ¿Ha querido este alumno compartir esta imagen en el espacio del patio o los pasillos? ¿Qué soporte y qué manera de emplazamiento de la imagen atribuye valor a esa producción? Las más de las veces las imágenes que producen los chicos se exhiben de manera precaria, junto a otros materiales no relacionados, como afiches de campañas u otras formas de señalética.

Conviven también en la escuela las huellas de los nombres propios, en las paredes y escritorios, en las puertas de los baños y en las mochilas. Como si cada vez más los chicos necesitaran reconfirmar que están allí, que habitan ese espacio –el microespacio de la escuela– y que son parte del mundo que escasamente los mira.

Las imágenes de firmas, nombres propios, objetos y sujetos de identificación se acumulan sobre bancos, mesas, puertas y paredes; confiriendo un grosor material y simbólico a los espacios físicos que parecen haber desconocido a las infancias y a las adolescencias durante una gran cantidad de tiempo. Y la amalgama de gestos gráficos y firmas se imbrica con una onda expansiva modificando toda aquella imagen que una vez fue dominio, normalización y supresión de la subjetividad; no es que represente sino que presenta de un modo irrefutable que “estamos aquí” y que “este espacio nos pertenece”.

Las huellas que los propios alumnos impregnan en el edificio escolar son la evidencia del (des)encuentro con el otro, son lo propio y son otredad, son “mirame” y son “aguantes”. Las leyendas y los dibujos que se han naturalizado en fachadas, pupitres y baños son imagen de las voces que escasamente la escuela se propone oír.

*“Quizá existan hoy quienes sueñen o proyecten espacios urbanos más apacibles o armónicos, pero en tanto nos sabemos parte de sociedades ni armónicas ni reconciliadas tal vez sea mejor no intentar reconciliar artificialmente lo irreconciliado y prestar ojos a lo que tienen las paredes que decir al respecto. Aun cuando a veces no nos sentimos cómodos con lo que tienen para decir. Incluso cuando el graffiti pueda ser visto como mancha, insulto, provocación o lo que sea, tiene sin embargo el mérito de hacer ver lo irreconciliado. Interrumpe el artefacto urbano que nos aplana la mirada” (Kozak, 2009: 2).*

Así, las paredes dicen muchas y muy diferentes tipos de cosas, en el marco de una cultura visual que ha sido reducida a las tradiciones del afiche y la lámina explicativa, que se superponen alternando datos institucionales o gremiales con producciones plásticas de los alumnos o carteles recordatorios de la asociación cooperadora. Es necesario entonces leer o significar imágenes, gozarlas o valorarlas críticamente, considerar los muros y espacios escolares con voluntad estética, desandar el desorden naturalizado en la pared-pizarra.

Construir y practicar una “ecología visual” es apenas el comienzo del proceso que buscamos describir. Puesto que la escuela es uno de los primeros y más efectivos espacios de legitimación y de aprendizaje, resulta imprescindible reflexionar sobre las relaciones que establecen estos repertorios en los ambientes y tiempos escolares, esa intertextualidad que configura un nuevo mensaje y una nueva experiencia estética, esa representación que ha de crearse en los niños respecto de *qué es el arte*.

Lo que intentamos revisar es un *régimen de representación* o modelo de identificación y relación de imágenes, que tiende a adormecer la mirada y la capacidad de asombro y de goce por la experiencia plástica y visual. No se trata solo de la conquista de cierta asepsia visual o de la reflexión acerca de la contaminación visual, problemas que se encuentran ya presentes en la producción teórica de los últimos años. En el caso de la escuela, todo patrimonio y todas las condiciones en las que un recorte de la cultura hace su entrada, constituyen ya un



Escuela General Bergrano (Pringles 263)



Banco de una escuela de Palermo

tipo de enseñanza en la órbita de lo que Jackson (2001) llamó “*curriculum oculto*”. La escolarización de ciertos momentos del arte y la cultura ha regulado la idea que varias generaciones tienen acerca de qué es el arte, quién dice que una obra es obra de arte, quiénes son los artistas, qué rol se les asigna (al arte y a los artistas) en el colectivo social, etc. Podría reconsiderarse la noción de “arte en la escuela” desde el tipo de entrada que la cultura ha tenido y tiene en la escuela, considerando que *“el patrimonio como espacio de aprendizaje, experimentación y creación es un ámbito privilegiado para generar actitudes de apropiación cultural [...] abre la posibilidad de desarrollar sentimientos de pertenencia y de actitudes de responsabilidad ciudadana y de compromiso con la propia historicidad”* (González, 2009:25).

En la medida en que el repertorio cultural y artístico se reduce en términos selectivos y se vuelve a reducir en tanto “cosa escolarizada y escolarizante”, lo que se pone en riesgo es la construcción de la apropiación simbólica de los niños y jóvenes que habitan esos espacios en tan largas horas de escolaridad. Así, la escuela replica condiciones sociales previas, “extramuros”, que configuran otra desigualdad en términos de acceso (a la posibilidad de apropiación y de goce a) el mundo del arte y la cultura; pues *“No todos los miembros de una sociedad consideran como propios (simbólicamente) los bienes culturales que ésta ofrece: no encuentran en sí mismos las condiciones intelectuales y sensibles para esta apropiación”* (Spravkin [II], 2006: 242).

### 3. Conclusiones

Describir, identificar, argumentar, resultan tareas seductoras e improbables cuando se trata de imbricar esas acciones en el paisaje escolar actual. Por un lado, es necesario generar esa necesaria distancia temporal que permite considerar el “acontecimiento” como parte de un proceso histórico; y por otro, la escena contemporánea se nos presenta con múltiples rupturas en todas las dimensiones de lo humano, y con una aceleración que posiblemente nos supera en nuestra capacidad de asimilación (por ejemplo, las revoluciones tecnológicas corren con mayor velocidad que los cambios sociales).

“La convergencia de la globalización y la revolución tecnológica configura un nuevo ecosistema de lenguajes y escrituras” afirma Jesús Martín Barbero (2002: 20), y en esa transformación profunda de los lenguajes, es imprescindible considerar la transformación de la percepción, la espectacularización, y la valoración de lo “no verbal”.

*“La verdad es que la imagen no es lo único que ha cambiado. Lo que ha cambiado, más exactamente, son las condiciones de circulación entre lo imaginario individual (por ejemplo, los sueños) lo imaginario colectivo (por ejemplo, el mito) y la ficción (literaria o artística). Tal vez sean las maneras de viajar, de mirar, de encontrarse las que han cambiado, lo cual confirma la hipótesis según la cual la relación global de los seres humanos con lo real se modifica por el efecto de representaciones asociadas con las tecnologías, con la globalización y con la aceleración de la historia” (Augé, 1998).*

En el caso de las imágenes, posiblemente estemos asistiendo a una de las mutaciones más radicales: mientras que hasta hace algunas décadas los medios de

producción eran, aun en toda su diversidad, siempre herramientas y materiales tangibles, hoy proliferan una enorme cantidad de imágenes creadas digitalmente, o mudadas de su condición “real” a “virtual” mediante dispositivos tecnológicos e informáticos. Entre tantas preguntas, quizás exista, aunque no una respuesta, una clave para pensar de qué otro modo esta escuela pudiera reformular su imagen. Pero para que ello ocurra, es imprescindible, antes que nada, reformular la mirada. Quizás, en la medida en que la multiculturalidad<sup>14</sup> deje de ser una producción discursiva y pase a ser un proyecto y una práctica de gestión educativa permanente y concreta, la escuela encuentre no ya la oportunidad, sino la necesidad de mirarse también en la mirada y en la imagen de los otros. Una escuela que desde su imagen proponga la fruición con las imágenes, con repertorios de experiencias visuales lo suficientemente vastos como para que, desde cualquier código lingüístico, quien habite ese espacio pueda encontrarse comprendido (en términos de pertenencia), y pueda comprender mejor el mundo.

---

14 “Lo que el multiculturalismo pone en evidencia es que las instituciones liberal-democráticas se han quedado estrechas (Ch.Mouffe, E.Laclau) para acoger las múltiples figuras de la diversidad cultural que tensionan y desgarran a nuestras sociedades justamente porque no caben en esa institucionalidad” (J. Martín Barbero, 2002: 17).

## 4. Anexo

### Aportes para repensar los diálogos en las escuelas. Espacio, imagen y patrimonio

Cada pared, cada huella, cada imagen, cada mueble que pueda hallarse en una escuela tiene un sentido, una historia, una razón para estar allí. Frecuentemente las elecciones y las condiciones en las que se emplazan los mobiliarios, carteles, fotos, láminas o producciones de los alumnos están supeditadas a los tiempos –en general escasos– que los docentes tienen para destinar a estas tareas. Sin embargo, es cierto que las paredes que homenajean o conmemoran una figura o un suceso histórico valiéndose de una ilustración de revista insumen la misma energía y tiempo que demandaría emplazar una imagen más significativa. Exhibir producciones de los alumnos contextualizándolas y agregándoles de esa manera valor pedagógico y didáctico representa un plus sobre el carácter decorativo, de escasos resultados, que muchas carteleras escolares suelen tener.

No sólo la falta de tiempo atenta contra esta práctica, sino también el poder de la tradición. Las tradiciones no son en sí mismas ni buenas ni malas; lo que aquí se propone es repensar el espacio escolar para construir un ambiente saludable y culturalmente rico. Para ello, se propone aquí una experiencia muy elemental: entrar y recorrer la escuela con mirada de “extranjero”, considerar lo que se está viendo desde las coordenadas que establecen preguntas como las siguientes:

- ¿Qué muestran los espacios y las paredes de la escuela?
- ¿Cómo se distribuye la luz (natural y artificial) en los distintos espacios? ¿Podría optimizarse, utilizarse de otro modo, con filtros cromáticos, con direccionalidad, etc.?

- ¿Qué colores y texturas abundan? ¿Cuáles están ausentes? ¿Podría ampliarse el registro cromático en la totalidad del edificio? ¿Podría utilizarse el color como elemento identitario de los distintos espacios?
- ¿A quién le hablan las paredes?
- ¿Todos podemos acceder a la “información visual” ofrecida sobre las paredes? ¿Está considerada la escala de los niños?
- ¿Se ha considerado el cuerpo y fuente de la tipografía utilizada en relación con la distancia desde la que se puede percibir la información? Los textos, ¿son manuscritos o digitalizados? ¿Qué sentido tiene que se usen de ese modo en cada caso? La información, ¿está clasificada con algún criterio?
- ¿Existen distintos modos de emplazar la información? Las imágenes creadas por los chicos y/o por otros creadores, ¿cómo se muestran?
- ¿Qué tipo de patrimonio cultural y artístico circula en la escuela? ¿Hay manifestaciones que tiendan a repetirse u otras que permanezcan ausentes?

Durante la recorrida es conveniente tomar nota de lo que se ve, agacharse para considerar la escala y el punto de vista de los chicos, alejarse y aproximarse para identificar las distintas percepciones que se pueden tener de una misma imagen; describir cómo está emplazado el material visual y verbal que se ofrece, qué soportes se usan, qué colores, qué tamaños, etc., prestando atención al estado o condiciones en que se encuentra lo exhibido.

Una vez relevado el espacio y sus huellas e inscripciones, será momento de acordar a nivel institucional qué espacios se destinarán a cada tipo de información y socialización de producciones y/o exhibiciones. Es fundamental considerar qué estatuto se otorgará a cada material que se emplace en los muros:

- información para docentes,
- información para la comunidad,
- socialización de procesos de aprendizaje (puede darse a través de instrumentos fotográficos, en la exhibición de producciones originales y/o en la reproducción fotocopiada de dichas producciones),
- exhibiciones de arte (pueden ser obras de distintos creadores u obras de los propios alumnos).

Será necesario, a un mismo tiempo, pensar los distintos espacios escolares, los cuales podrían distinguirse con distintos criterios según su funcionalidad y según su concurrencia. Aquí se propone como posibilidad:

**Públicos.** Son aquellos que permanecen visibles para toda la comunidad educativa e inclusive para quienes no la conforman. Se trata de espacios perceptibles por cualquier persona que transite el paso por la escuela (la fachada, un hall o patio delantero sin paredes o de muros bajos).

**Comunes.** Son aquellos que comparten los actores institucionales (alumnos, docentes, personal de maestranza, equipo de conducción). Es interesante observar que muchas veces se exhiben producciones muy significativas para las familias de los alumnos en estos espacios –a los que aquellas no acceden–. Pueden denominarse así no sólo porque son comunes a muchos o a todos los actores institucionales sino también porque son espacios en los que pueden desarrollarse distintas actividades y eventos (patio, pasillos, salón de actos, comedor, etc.)

**Específicos.** Se trata de los espacios a los que sólo accede un determinado grupo de actores institucionales (por ejemplo el aula de cada grado), o bien se desarrollan actividades específicas de un área en particular (la sala de música, el taller de plástica, el laboratorio de ciencias, etc.)

En cualquier caso, una vez designados los espacios para cada tipo de texto o imagen, será preciso considerar las variables de montaje más adecuadas y potentes según las distintas intencionalidades que impulsa cada exhibición<sup>15</sup>.

## La exhibición panorámica

### *Soportes*

En cada caso es necesario reflexionar sobre la elección del soporte más adecuado para instalar el material en cuestión, observando la calidad del mismo según:

- **Textura y espesor** (papel, cartón, tela, madera, polietileno, acrílico, chapa, etc.) Cada material tiene distintas potencialidades; lo opaco o lo traslúcido (que

posibilita jugar con capas en un mismo soporte), lo estático y lo móvil (como puede darse entre el metal y el imán), lo blando y lo duro (que en un caso permita plegar y en el otro emerger con tabiques o formas salientes).

- **Color.** La elección de los tonos puede abrirse más allá de los neutros (blanco, negro, grises y tierras) que generalmente se utilizan para exhibir imágenes, siempre que esa elección contemple la dominante en la imagen a exhibir. Por otra parte es interesante observar que un mismo tono puede tener múltiples variables (lo que equivale a pensar en “los rojos”, “los verdes”, etc.) y que poner en juego esa amplitud tonal contribuye a extender la percepción y la relación del color con otros elementos.
- **Tamaño y Forma.** Si bien nuestra mirada ha naturalizado los formatos rectangulares, es interesante observar que existen posibilidades más allá de ese formato e inclusive más allá de las formas geométricas. El universo de las formas orgánicas es escasamente explorado como espacio de exhibición. Siempre que el formato del soporte que exhiba la imagen no entre en tensión o compita con ella, podemos abrir el juego de estas formas y sus tamaños.
- **Perdurabilidad /resistencia en intemperie.** materiales que soportan humedad y luz solar, como los polietilenos y acrílicos, son ideales como revestimiento de otros soportes. En estas elecciones es indispensable considerar que los soportes no deben competir con la imagen ni con la información ésta contiene, sino por el contrario acompañar y contribuir a que la mirada se despoje de los datos visuales del entorno en su totalidad, para enfocarse plenamente en estos recortes desplegados con cierta finalidad.

Muchas de las exhibiciones de arte pueden tener (e inclusive requieren) un tratamiento diferente al tradicional “marco”. No existe modo de estandarizar el modo de exhibir una producción artística, pues los distintos tipos de imágenes conllevan o sugieren distintos modos de emplazarlas; a veces montándolas en soportes irregulares, o valiéndose del espacio aéreo en lugar de la pared, o utilizando tarimas, etc. Si bien las escuelas no cuentan con infraestructura específica para el montaje de exhibiciones artísticas, es posible considerar reemplazos de algunos objetos y materiales que no atenten contra la calidad de las imágenes.

Lo que en ningún caso debería suceder es que la imagen y otras producciones de los alumnos (aun tratándose de textos verbales) tengan inscripciones por encima, tales como el nombre del alumno o el título de la producción. Todos esos datos son fundamentales, pero deben ubicarse fuera de la producción, en un rótulo legible sin que contaminen visualmente la imagen.

## Otros dispositivos de exhibición

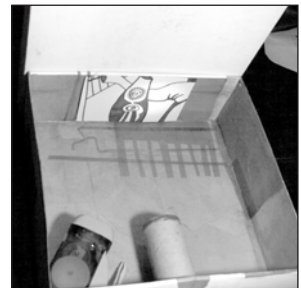
Los soportes abiertos panorámicos suelen ser casi el único dispositivo que se utiliza para exhibir imágenes. Sin embargo son muchos los modos en que puede emplazarse una exhibición. Esos modos, o “dispositivos”, no sólo quiebran un tratamiento rutinario de la visión, sino que proponen, en cada caso, un particular modo de espectación y de interacción con lo expuesto. Así, las maneras de exhibir no son sólo vehículos o presentaciones del contenido, sino que adquieren un valor en sí mismo, pues provocan el despliegue de distintos saberes en lo que hace a la percepción y a los modos de ver y de participar, es decir, a la construcción de una espectación activa. Se proponen aquí sólo algunas:

### Cajas-museo

Este dispositivo propone un encuentro íntimo con la imagen. A diferencia de otras instancias de exhibición, la caja-museo presenta un espacio sólo habitado por el espectador y la imagen, sin que entren en la escena otros sujetos ni objetos del entorno. Por otra parte, aquí la imagen se presenta en principio “escondida”, “invisible” a la mirada espontánea; para encontrar la imagen será preciso buscarla, y esa búsqueda comienza con la percepción de un fragmento que sólo se ampliará en la medida en que el visor recorra el espacio en todas direcciones (hacia los lados, y hacia adentro y afuera). Las cajas-museo habilitan modificar su luz (eléctrica o con linternas) colocando filtros de distintos tonos (papel celofán). Pueden intervenir sus puntos de vista colocando más de un visor con distintos tamaños. También es posible trabajar sobre la imagen exhibida y su entorno, considerando colores y texturas en “piso y paredes” que dialoguen con la aquello que se muestra.

### Ventanas

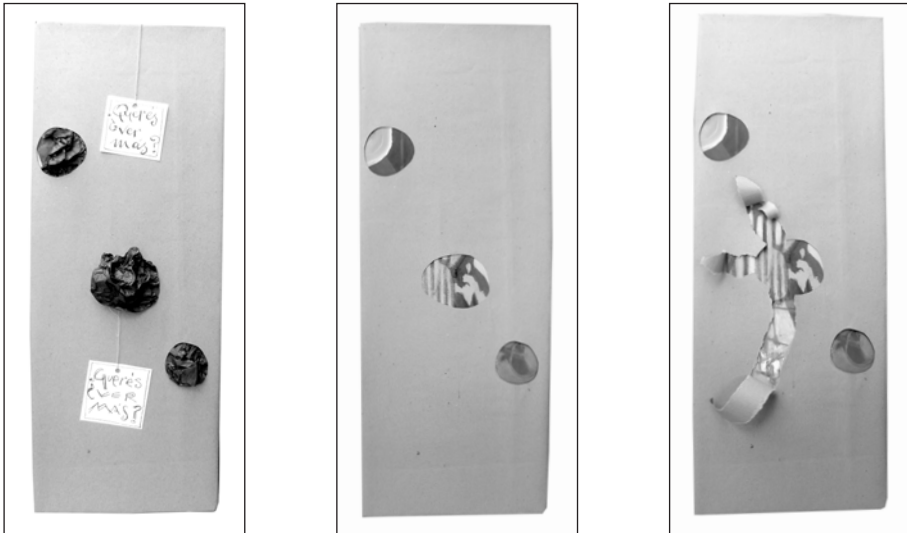
Al igual que las cajas-museo, este dispositivo propone velar la imagen panorámica *a priori*, para habilitar la posibilidad de la anticipación y de la proyección. De-



velado un fragmento, ¿cómo será la totalidad de la imagen? ¿Qué habrá más allá de lo que vemos en este momento?

Junto a las ventanas se puede colocar un libro de registro de la mirada donde cada espectador que lo desee anote sus ideas respecto de lo que ve y de lo que no ve todavía. Una semana después esta ventana se amplía, o bien se suma una nueva que permita develar otro fragmento.

Es cierto que esta dinámica de exhibición requiere de la aceptación de ciertas “reglas de juego” por parte de todos los alumnos. Entendiendo que el aprender a conservar el patrimonio y a interactuar con él desde ciertas normas configura parte del currículo prescripto, este dispositivo adquiere especial relevancia y significatividad. Su instalación como juego es una invitación general a respetar los tiempos de las ventanas y los tiempos de lo oculto.



### *Libros-colección*

Este dispositivo optimiza el uso del espacio cuando es necesario exhibir gran cantidad de imágenes y habilita la posibilidad de que los alumnos-autores elaboren criterios de organización de las secuencias de compaginación de estas “colecciones”, reflexionando así sobre el proceso creador y los resultados estéticos de sus producciones. “Por qué tal imagen debe ir en primer lugar”, “por qué determinada otra debe seguirle”, “cuáles son los materiales, texturas y tonos más adecuados para ‘encuadernar’ este libro de arte” son algunas de las decisiones estéticas que revita-

lizan los procesos creadores y resignifican estas producciones, convertidas ahora en un nuevo objeto artístico y en un medio comunicativo.

Los libros-colección podrían vincularse a los libros de artista y a los libros-álbum. En primer lugar, porque estos objetos suponen desplegar una mirada estética y significativa (en el sentido de construir significado) hacia las imágenes que se pretenden compaginar. Además, porque enlazar estas imágenes pensadas como páginas implica reconocer un valor visual al detrás de cada imagen, pues esos planos pasarán a ser parte de una doble página, que incidirá en la percepción de cada producción.

### *Instalaciones*

Esta lógica de exhibición se caracteriza por considerar la espacialidad como soporte de una situación que recorta un contexto experiencial, estético, temporal y/o territorial diferente al propio y presente.

Las instalaciones suponen seleccionar objetos y huellas de “otro” recorte cultural, o desde “otra mirada” sobre la realidad, para desarrollar conceptos, evidenciar situaciones, conmemorar personalidades o sucesos, activar reflexiones sobre procesos sociales, históricos, etc.

Este dispositivo, al igual que los antes mencionados, puede pensarse como vehículo de exhibición, o como producción estética-expresiva en sí misma.

Como instancia de exhibición implica hurgar la voz de los objetos y huellas que se consideren instalar, y el lugar que cada uno ocupará, teniendo en cuenta la intencionalidad que sustenta la selección realizada. Cuando se trata de instalar una situación conmemorativa resultará importante mirar con rigurosidad histórica la pertinencia de los objetos que se pongan en diálogo con ese suceso histórico o figura cultural; y, como se ha dicho anteriormente, será necesario pensar qué color, qué textura, qué información textual verbal formará parte de la instalación favoreciendo la congruencia de los elementos visuales con el sentido y significados que forman parte de su génesis. Como instancia de producción estética-expresiva, es recomendable trabajar desde la apreciación y contextualización de la instalación como manifestación artística contemporánea, tomando, por ejemplo, el caso del “arte póvera” – especialmente la obra de Pistoletto–; o la obra del surcoreano Nam June Paik, entre tantas otras posibles.

## Territorios móviles



Acción lúdica en patio, Escuela N° 23, D.E. 11, 2009.

Hacia 1963 la comunidad de Reggio Emilia (norte de Italia) instituía sus propios centros educativos desde el modelo pedagógico de Loris Malaguzzi<sup>16</sup>. A partir de 1967, dicha comuna inició también un proceso de municipalización de aquellas escuelas que habían sido creadas por iniciativa popular, al término de la guerra.

El enfoque que Malaguzzi imprimió a las escuelas reggianas se centraba en atender la “cultura de la infancia”, anclando en la importancia de escuchar y mirar cómo es esa cultura de los niños, muchas veces desconocida, negada y hasta censurada por la mirada de los adultos.

Entre sus aportes, se encuentra la consideración del “ambiente educador”, es decir, que el hecho educativo se extiende más allá de la interacción directa entre sujetos, hacia el espacio físico, entendido como mediador y productor de vínculos intra e intersubjetivos. Se trata de *“Un ambiente que es necesario pensar y vivir dentro de un proyecto cultural-*

---

<sup>16</sup> Loris Malaguzzi (1920-1994), maestro y pedagogo, es el iniciador de la experiencia educativa reggiana. Su trabajo se desarrolla después de la Segunda Guerra Mundial, en las “escuelas de infancia” para niños de 0 a 6 años, para la construcción de un servicio público municipal que ofreciese a niños, niñas, familias, trabajadores y trabajadoras la posibilidad de aprender democráticamente en una comunidad educativa.

*educativo que los niños tienen derecho a sentir continuamente presente, capaz de solicitar polisensorialmente su presencia y sus formas de interacción múltiples”* (Hoyuelos, 2005: 166).

No se trata de creer que el espacio determina de un modo lineal las conductas, pero sí de notar que aquél implica posibilidades y limitaciones para vincularse con los objetos y con los sujetos. Y aunque estas nociones suelen tratarse, a veces, en los jardines de infantes, la problematización del espacio como educador debería alcanzar a todos los niveles educativos, pues la relación que los sujetos establecemos con los espacios trasciende los rangos etarios.

En todo caso, lo interesante es observar las culturas infantiles, las culturas pre-adolescentes, las culturas juveniles y las culturas de adultos para que en cada caso los espacios ofrezcan una opción que respete los derechos que cada grupo tiene a aprender en ámbitos saludables, estimulantes e inclusive placenteros.

Desde la propuesta de los arquitectos Ceppi y Zini (1998, citado en Hoyuelos 2005), es posible recuperar algunos conceptos que habilitan la (re)creación del espacio concreto de cada escuela. La lectura conjunta de estos conceptos permitiría a maestros y equipos de conducción la aventura de redefinir los espacios, tarea que en algún punto puede pensarse como refundación pedagógica y oportunidad de (re) creación y apropiación del proyecto educativo que tiene la escuela.

## **Relación**

La arquitectura debería habilitar a la interacción entre sujetos, y entre los sujetos y las cosas. Esas interacciones deberían favorecer la introspección tanto como la exteriorización de expresiones y la comunicación. En este marco, cabe preguntarse: *¿existen en esta escuela espacios grandes y otros pequeños que permitan movimientos masivos y otros íntimos o más sutiles? Estos espacios, ¿tienen una propuesta más allá de los límites de la espacialidad (paredes, pisos)? ¿Qué pasaría si se diseñaran sencillos tabiques, túneles blandos (por ejemplo con telas), pasadizos que jueguen con la opacidad y la transparencia de sus paredes? ¿Y si se abordara el espacio aéreo instalando objetos, imágenes o palabras para llevarse e intercambiar, por ejemplo?*

## **Ósmosis**

La escuela debe ser permeable al macro proyecto cultural que la contiene, que la hace y que ella hace... La idea de ósmosis aplicada al espacio escolar se define por su apertura de horarios, actividades y estéticas divergentes y heterogéneas, poniendo en juego algunos de los elementos de ciudad donde esa escuela vive.

### *Epigénesis*

“Los niños y las niñas, habitando el espacio, deben poder construir lugares –imaginarios y reales– en el espacio en el que se encuentran. Lugares, por lo tanto, transformables, dúctiles, capaces de consentir formas diversas para su uso y personalización. Un ambiente, en cierto modo, mutable y manipulable” (Hoyuelos, 2005:177).

### *Polisensorialidad*

Entendiendo la polisensorialidad como forma de conocimiento y descubrimiento a través del cuerpo, esta idea vinculada a la arquitectura escolar se refiere a la apertura de experiencias visuales, táctiles, olfativas, auditivas y a sus posibles interrelaciones. Algunas claves para rediseñar los espacios son el abordaje de la luz (natural y artificial), del color, de la textura y de la acústica.

### *Narración*

El relato de lo acontecido, las huellas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pueden ser una versión presente sobre experiencias pasadas, y, a la vez, una memoria que genere la presencia de los alumnos y maestros, aun cuando ellos no están. Fotografías, crónicas, objetos-testigo de los procesos de conocimiento definen la espacialidad como evocación y proyección de identidad educativa.

## 5. Bibliografía

Acaso, María y Nuere, Silvia. “El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen”, en revista *Arte, Individuo y Sociedad* vol. 17, Madrid, 2005.

Antelo, Estanislao. “Variaciones sobre el espacio escolar”, en Baquero, Ricardo, Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: del Estante, 2007.

Augé, Marc. *La guerra de los sueños. Ejercicios de Etno-Ficción*, Barcelona: Gedisa, 1998.

Aznárez, José Pedro. “Visualidad expandida y construcción de narrativas. Nuevas posibilidades para la educación artística”, en revista *Red Visual* N°8, Sevilla: Universidad de Huelva, 2008.

Bourdieu, Pierre y Gros, François. “Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza”, en *Revista de Educación* N° 292, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 1990.

Corea, Cristina y Lewcowicz, Ignacio. *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Paidós, 2004.

Eisner, Elliot. *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1972.

García Canclini, Néstor. *Cultura y sociedad: una introducción*, México DF: Secretaría de Educación Pública EP México, 1981.

Gardner, Howard. *La mente no escolarizada*, Buenos Aires: Paidós, 2008.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación, *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, Buenos Aires: Imprenta de la Ciudad, 2004.

González, Susana. *Patrimonio, Escuela y Comunidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2009.

Hernández, Fernando. *Educación y cultura visual*, Barcelona: Octaedro, 2000.

Hoyuelos, Alfredo. “La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi”, en Cabanellas, Isabel y Eslava, Clara (coords.) *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona: Graó, 2005.

Jackson, Philip W. *La vida en las aulas*, Madrid: Morata, 2001.

Kozak, Claudia. “No me resigno a ser pared. Graffitis y pintadas en la ciudad artefacto”, en revista *Artefacto*, Buenos Aires, enero de 2009. Consultado online en [www.revista-arteefacto.com.ar](http://www.revista-arteefacto.com.ar), 9/10/12.

Martín Barbero, Jesús. “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”, en revista *Nómadas* N° 5, Santa fe de Bogotá: Universidad Central, 1997.

Martín Barbero, Jesús. “Tecnidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo”, Guadalajara: ITESO, 2002.

Palamidessi, Mariano (comp.) *La escuela en la sociedad de redes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

Polonio, Raquel. “La construcción de lo social”, en Cabanellas, Isabel y Eslava, Clara (coords.) *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona: Graó, 2005.

Ramonet, Ignacio. *La tiranía de la comunicación*, Madrid, Debate, 2003.

Rodríguez Caeiro, Martín. “Exponer lo imaginario: reproducir y representar”, en revista *Arte, Individuo y Sociedad* vol. 22, Madrid, 2010.

Spravkin Mariana (I) “Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones”, en Akoschky, Judith et al, *Artes y escuela*, Buenos Aires: Paidós, 2006.

— (II), “La construcción de la mirada: cuando los chicos dialogan con el arte”, en Alderoqui, Silvia (comp.), *Museos y escuelas, socios para educar*, Buenos Aires: Paidós, 2006.

Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880- 1945)*, Buenos Aires: Ediciones Solar, 1993.

Terigi, Flavia. “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar”, en Akoschky Judith y otros *Artes y escuela*, Buenos Aires: Paidós, 2006.

## **Páginas web**

<http://arquitectos-italianos-buenos-aires.blogspot.com>

## **Créditos de imágenes**

César Pacheco: Instituto Félix Bernasconi, Escuela N°1 de Avellaneda, Hospital Piñero, Hospital Rivadavia, Escuela General Belgrano (Pringles 263), Escuela Rivadavia (Bolívar 1235), Escuela General Las Heras (Julián Álvarez 2849), Escuela Juan María Gutiérrez (Rocha 1226)

Archivo General de la Nación: Clase de dibujo, Clase de labores

Agradecemos a Ariel Denkberg por la imagen del libro *Flor de lino*, a Carina Rattero por la imagen de la Escuela Normal de Paraná y a los capacitadores del subnúcleo Artes por sus aportes.



## Colección *Teorías y prácticas en capacitación*

### CIENCIAS NATURALES

#### La capacitación en las escuelas primarias. Una experiencia de producción en equipo

Mirta Kauderer y Beatriz Libertini

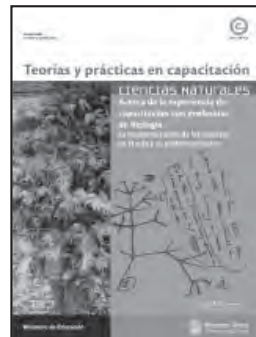
Una propuesta de recorrido para la capacitación institucional en Ciencias Naturales para los colegas y para los nuevos capacitadores que se integran al equipo. Dicho recorrido es producto de la tarea compartida por los capacitadores que trabajamos en las instituciones de nivel primario desde 2001, y que plasma nuestros debates, nuestras infinitas discusiones... En la primera parte de esta publicación, desarrollamos las diferentes etapas de este recorrido a modo de hipótesis de trabajo. En la segunda parte, presentamos la colección de materiales que ponemos a disposición de maestros y coordinadores de ciclo, que dialoga con la preocupación por dejar alguna “huella” en nuestro tránsito por las escuelas.



#### Acerca de la experiencia de capacitación con profesores de Biología

Beatriz Libertini y Adriana Schnek

Esta publicación tiene un doble propósito. Uno de ellos es compartir con los capacitadores el trabajo que venimos llevando adelante desde hace más de tres años con profesores de Biología, tanto en los cursos de cartilla como en la modalidad de Educación a distancia que ofrece el CePA. El segundo propósito es poner a disposición de los profesores algunas de las propuestas que consideramos potentes, fruto del intercambio que sucedió con muchos colegas. Para ello, este material se organiza de modo que a lo largo de su desarrollo, se recorra la bibliografía, las secuencias y el conjunto de los recursos analizados con los docentes participantes de la capacitación entre los que se incluyen algunos instrumentos de evaluación.



## CIENCIAS SOCIALES

### Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas

Gisela Andrade, Betina Akselrad, Anabel Calvo y Marisa Massone

Este material, destinado a docentes, es producto de las reflexiones y el trabajo del equipo de Ciencias Sociales del CePA y pretende constituirse en insumo para la capacitación. Estas Orientaciones recorren caminos para la elaboración de secuencias didácticas, analizando las diferentes instancias que componen las mismas desde una perspectiva teórica y a través de ejemplos que ayuden a los maestros a elaborar sus propuestas. Aquí los docentes encontrarán aportes para pensar recorridos de trabajo en el aula, con las distintas instancias que esto implica: selección de un eje temático-problemático, elección del tema, selección de contenidos, organización de las actividades a partir de variados recursos y definición de instancias de evaluación a lo largo de la misma. Esta propuesta busca reflexionar sobre los sentidos de la escritura de la enseñanza y plantea caminos para lograrlo.



## EDUCACIÓN FÍSICA

### La capacitación de capacitadores: desafíos y propuestas

Andrea Parodi y Silvia Ferrari

Se procura ofrecer un aporte a la construcción de acuerdos entre los capacitadores que integran el equipo de Educación Corporal, vinculados con algunos de los aspectos considerados relevantes en la didáctica de la capacitación. Se trata de concebir a la capacitación como una situación de formación entendida, según Gilles Ferry, como una dinámica de desarrollo personal y profesional. Se convoca a los sujetos en formación a revisar sus propias matrices de aprendizaje, biografías escolares, *habitus*, posicionamientos ideológicos, entre otros. En este sentido, se propone un recorrido que favorezca la reflexión acerca de la planificación, la puesta en marcha y la etapa posterior de la propuesta de capacitación. No se pretende aquí agotar la problemática de la didáctica de la capacitación, sino propiciar su tratamiento a partir del planteo de algunos interrogantes con relación a estos tres momentos.



## EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

### Abordaje didáctico en el nivel secundario

César Linietsky, Silvina Orta Klein

La enseñanza de la Educación Tecnológica en primero y segundo año de la escuela secundaria centra su mirada en las tecnologías contemporáneas. Se trata de promover un abordaje significativo, rico y crítico de las tecnologías actuales, relacionándolas con las trayectorias técnicas anteriores que les dieron sustento. Los temas seleccionados son las tecnologías de control, las comunicaciones y la fotografía. A propósito de ellas, se desarrollan secuencias didácticas que, a modo de ejemplo, puedan orientar las prácticas docentes en la búsqueda de estrategias para desarrollar la comprensión, la capacidad de resolución de problemas y las posibilidades de representación de los alumnos en este nivel educativo. También se trata de brindar oportunidades para realizar experimentaciones e indagaciones, y de desarrollar diseños y construcciones diversas.



## FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

### Pensar la justicia desde la escuela

Isabelino A. Siede

Las preguntas sobre la justicia tienen una larga historia en los debates de la sociedad, desde que las relaciones entre sujetos y grupos debieron plasmarse en normas, distribución de tareas y criterios de intercambio. ¿Qué rasgos caracterizan a una sociedad justa? ¿Qué es una persona justa? Se trata de temas que invitan a la reflexión persistente y la crítica de los discursos sociales que circulan por diferentes medios. En tiempos de cambios culturales acelerados, la escuela puede ofrecer oportunidades para revisar algunos postulados clásicos de la filosofía y ponerlos en relación con nuestros problemas y desafíos del presente. Este cuadernillo ofrece casos para la discusión, fragmentos de fuentes fundamentales y consignas de trabajo para espacios de capacitación, como así también algunas sugerencias para el abordaje de la justicia en el trabajo con estudiantes de diferentes niveles.



## La mirada ética del reconocimiento

*Martín Glatsman*

El material desarrolla un tema central de la formación ética y ciudadana: el reconocimiento de las acciones éticas como fundamento. Con este fin, se estudia la concepción filosófica de la mirada y la importancia que ésta ejerce en el encuentro con el prójimo y el reconocimiento con el Otro. El itinerario incluye un breve recorrido por distintas posturas ético-filosóficas relacionadas con estos temas (Sartre, Buber, Todo-rov). También se proponen interpretaciones acerca de algunas manifestaciones artísticas (películas, libros-álbum, textos literarios) que ilustran y amplían esta problemática. Para finalizar, se ofrece una serie de propuestas didácticas y de lectura tanto para el/la maestro/a como para los/as alumnos/as, acerca del reconocimiento en la ética y su tratamiento en el aula.



## MATEMÁTICA

### Tensiones en el tratamiento de los contenidos del eje Medida en el Nivel Inicial. Aportes para la capacitación docente

*Fabiana Tasca y Silvina Ponzetti*

La medida es uno de los ejes de contenidos que habitualmente se trabaja a través de actividades con un alto componente práctico. Desde el marco de la capacitación docente nos preguntamos: ¿En qué piensa un docente del nivel inicial al trabajar Medida en la sala? ¿Cuáles son los aspectos que incluye y cuáles deja fuera? ¿Desde qué mirada matemática? ¿Qué conocimientos posee el docente del contenido que quiere enseñar? ¿Qué concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje subyacen en sus propuestas? ¿Cómo las desarrolla? ¿Para qué lo hace? ¿Qué aspecto de la enseñanza de la Medida son buenos vehículos para la reflexión didáctica? Partir de preguntas permite abordar las instancias de la formación continua desde un marco exploratorio y proponer actividades de capacitación que aporten a la tarea tanto desde el plano instrumental como desde una mirada de corte reflexivo.



## Análisis de una experiencia de capacitación distrital. Aportes para la reflexión de capacitadores

Flavia Guibourg y Pierina Lanza

Este documento pretende contribuir a la construcción de propuestas para la capacitación atendiendo al sentido y a las condiciones de la formación docente continua. De la multiplicidad de problemas que nos plantea la práctica pedagógica en relación con la capacitación en el contexto escolar, algunos a abordar son: el impacto esperado de esa capacitación tanto en la escuela como en el aula, cómo generar espacios de discusión en las escuelas que problematicen la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, los sentidos que los docentes atribuyen a la enseñanza desde una perspectiva constructivista, los argumentos que explican las acciones de enseñanza de los docentes, o el lugar del conocimiento matemático. La intención es iniciar un debate en torno a la capacitación en Matemática para acompañar a los capacitadores en la toma de decisiones acerca de la selección de los contenidos, el tipo de actividades y la intencionalidad pedagógica de los mismos.

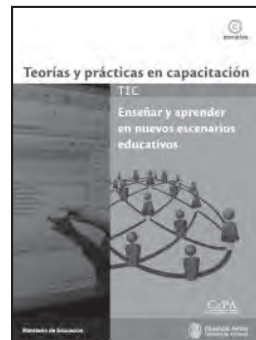


## TIC

### Enseñar y aprender en la sociedad de la información

Edith Bello y Roxana Uccelli

Proponemos repensar la escuela teniendo en cuenta las nuevas y variadas formas de acceso a la información que tienen nuestros estudiantes y los diversos canales de comunicación que les brindan las tecnologías actuales. Concebimos el encuentro entre la educación y las “Tecnologías de la Información y la Comunicación” (TIC) como una oportunidad para la construcción de conocimiento. En este cruce se resignifican conceptos como espacio, tiempo, lectura, escritura o trabajo en colaboración. El material presenta variados recursos de la “web 2.0” –muchos de ellos ya utilizados por los alumnos– para alentar su empleo en la cotidianeidad del aula.



**CePA**  
ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE  
CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

Av. Santa Fe 4360, 5° piso.  
Tel. 4772-4028/4039/3768  
internos 114 y 117  
[cepa@buenosaires.gob.ar](mailto:cepa@buenosaires.gob.ar)  
[www.buenosaires.gob.ar/cepa](http://www.buenosaires.gob.ar/cepa)