EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL: INTERVENÇÕESARTÍSTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Andressa Argenta
Universidade Federal de Santa Maria
andyartesvisuais@gmail.com

Participei do Programa PIBID Artes Visuais - UFSM na Escola Estadual Coronel Pilar na cidade de Santa Maria, com a turma de 7ª série do ensino fundamental, turma 72.

Ao propor um projeto que se tratava de intervenções urbanas, intervenção no próprio espaço escolar,tínhamos vários desafios de como articular estas questões dentro da escola utilizando como referência o campo da educação da cultura visuale conceitos da arte urbana. Neste texto coloco algumas considerações e relatos desta experiência.

Educação da cultura visual e intervenções artísticas

No inicio do século XXI, no Brasil, passamos a encontrar com constância na literatura em artes e em educação em artes visuais, o termo "Cultura Visual". Este termo acadêmico provém principalmente dos EUA. Segundo DIAS (2011), a Cultura visual está associada aos estudos da cultura, do social e a várias disciplinas do conhecimento, entre elas destacam-se a educação, sociologia, antropologia e geografia. Muitos teóricos da História da Arte, Artes Visuais, Psicologia, Sociologia, Publicidade e Semiótica, vem utilizando o termo cultura visual com a intenção de inclui-la no conceito das realidades visuais, as visualidades, sejam quais forem que afetam os sujeitos em seus cotidianos.

Oliveira (2009) destaca que a cultura visual pode ser um caminho que possibilita aberturas de novas entradas, novas brechas para convivermos com velhos parâmetros. Martins (2005) diz que a cultura visual não procura entender os objetos como signos, como códigos a serem decifrados, mas como modos de pensamento construídos a partir de sintonias e interpretações que surgem então através da experiência cotidiana.

ISBN 978-987-3617-12-6

Hernandez (2005) considera que as representações visuais são portadoras e mediadoras de posições discursivas que contribuem para pensar o mundo. É uma possibilidade para construir, explorar e avançar na compreensão de como nos relacionamos e aprendemos a ser com aquilo que vemos e pelo qual somos vistos. Hernandez (2007) também situa que a cultura visual atua como reflexo das mudanças sofridas, desde os anos 1960, por diferentes campos de conhecimentos envolvendo desde a história da arte, a linguística e a crítica literária, os estudos dos meios, estudos culturais, feministas. A cultura visual, portanto é entendida como um campo emergente de pesquisa transdisciplinar e trans-metodológico que estuda a construção social da experiência visual, é fluido, um conceito mutável sujeito a múltiplos conflitos. Belidson Dias destaca que,

> Há uma compreensão que a cultura visual enfatiza: as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes, ou cultura de elite, para a visualização do cotidiano. (...) o Ensino e aprendizagem da cultura visual, a educação da cultura visual, de acordo com essa visão, aborda os percursos curriculares a partir de perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo mais relacional e contextual, e menos hierárquica. A educação da cultura visual situa questões, instituindo possibilidades para a educação em geral (DIAS, 2011 p.62).

Tomo como referência metodológica o campo da cultura visual, por entender a importância de evidenciar o contexto que os educandos fazem parte. Partindo de seus interesses e referências para costurar questões dentro do projeto. Não basta trazer somente referências de outros lugares senão tratar do que acontece na escola e na vida dos educandos.

Para exercer a capacidade de intervenção no mundo como sujeitos, as pessoas precisam antes de tudo perceber o mundo em que vivemos, o contexto, a identidade e sua identidade, o seu papel e forma crítica. A maior parte das pessoas estãoenvolvidas pelo seu cotidiano de forma mecânica. É comum a limitação dos sentidos diante das coisas e situações da forma que “olham mas não veem, tocam mas não sentem, ouvem mas não escutam” (Boal, 1992) estabelecendo assim reações naturalizadas com os seus contextos.

Estas questões foram fundamentais para começar a pensar as práticas de intervenção com os educandos. Em um primeiro momento descobrir o contexto que eles viviam para saber onde e com quem eu dialogava. Em um segundo momento descobrir o espaço da escola juntos, através de exercícios e conversas. Estamos acostumados a fazer as mesmas coisas diariamente, uma espécie de rotina, e isso não é diferente em um espaço escolar. Neste aspecto as linguagens artísticas tornam-se fundamentais numa pedagogia que pretende apurar estes sentidos e percepções das realidades vividas atribuindo-os significações, buscando uma interação entre o sentir e o entender. (SCATOLINI, 2009. P. 67)

ISBN 978-987-3617-12-6

Para conseguir que a arte contribua com a formação de sujeitos críticos participantes é necessário meios de problematizações, para não fazer o ensino das artes mais uma reprodução ou repasse de conhecimentos prontos.

Levamos tempo para construir ideias, reconstruí-las, adaptá-las aos espaços da escola.Partir do processo dos educandos durante as atividades, ao mediar os grupos, percebemos a importância de sempre questioná-los e voltar sempre a falar, retomar sempre as problematizações.

> Ser capaz de problematizar tudo aquilo que ocorre na aula, como se te dessem uma responsabilidade, de alguma maneira tentar analisar o que estão te dando e como te sentes frente o que te dão.. construir um papel docente é um pouco tentar encontrar, não teu lugar, mas a tua maneira de trabalhar, de aproximar te com os adolescentes, de ver o que acontece... Construir seria um pouco que tenhas posição. (apud OLIVEIRA, 2005.pag 34)

A *problematização* é um conceito fundamental para a práxis Freiriana, é a busca pela superação da primeira visão 'ingênua' por uma visão crítica capaz de transformar o contexto vivido (despertar a curiosidade, dúvida, questionar, ampliar os ângulos de visões). Nos princípios da cultura visual ‘significa considerar que as representações visuais são portadoras e mediadoras de posições discursivas que contribuem para pensar o mundo, nos ajudam a pensar como sujeitos e compreender que tais representações “fixam a realidade de como um olhar a ser olhado”. As experiências que envolvem a vivência do fazer artístico promovendo a formulação de perguntas,a historicidade e exercício da reflexão. Para que a arte possa ter este papel num processo educativo, precisamos romper coma ideia de resultados, e sim colocar forças nos processos que a arte permite realizar, sem desprezar possibilidades de resultadosmas integrando a estes momentos. Esta a importância da mediação nas relações de obra/educando, oportunidades de desenvolver a percepção, imaginação, comparação, exercícios de desconstrução e reconstrução gerando novas possibilidades.

No decorrer das intervenções, o tempo se suspende e são propostos valores do fluxo de vida que não remete a uma ideia fixa de obra/arte, ainda que a presença dessa seja temporária. O que se coloca em questão é a relação disso com o espaço escolar. As ações são investigações artísticas e novas possibilidades sensitivas, acabam mostrando outras formas de estudar/sentir o espaço escolar através dessas experiências.

Nestes percursos que fazemos durante o dia e contextos que nos encontramos, estabelecemos relações com o mundo imagético de diferentes formas. Com o texto dos educandos; com os diálogos estabelecidos, podemos investigar esses percursos e contextos. A partir daí, exploramos esses espaços de criação e partimos para variadas formas de representações e

ISBN 978-987-3617-12-6

problematizações. Quando falo em explorar esses espaço e sujeitos, coloco em foco o espaço escolar como principal espaço em diálogo. Trazer diversas imagens de artistas e colocar isso como uma partida é interessante, mas discorrer sobre fatos vividos, histórias contadas e sensações experimentadas é diferente. É por esse motivo que, como principal fonte de imagens e elementos, apresentei para os educandos estas posições pesquisadas/vividas e artistas que tive ou contato ou pesquisa mais aprofundada. Temos um grande número de possibilidades, mas o maior interesse é mostrar o que há de perto no contexto daqui e do agora.

Durante nossos percursos do dia-a-dia nos deparamos com imagens, vídeos, fragmentos textuais. Procurei construir um diálogo com nossos espaços, levando diversos exemplos, muitos da cidade de Santa Maria, buscando através disso que os educandos se percebessem, localizassem-se no espaço. Outras imagens de diferentes lugares e tipos de intervenções foram mostradas, mas éimportante mostrar trabalhos de Santa Maria, de outros colégios de outros educandos. Entre estes exemplos mostrei o trabalho do Coletivo (Des)Esperar, de Santa Maria, que problematiza os 'cantos da cidade', os diferentes olhares de um mesmo elemento, de um lugar só, o que exemplifica um pouco das abordagens que foram trabalhadas, levantar inúmeras questões da própria cidade e realidade destes educandos, fazendo com que se percebessem nesse espaço, e assim, percebendo esses espaços na escola, possibilidades de construir no ‘mesmo espaço’, o espaço escolar.

> Lá importancia del universo visual como conformador de identidades, no sólo a su omnipresencia sino a su fuerte poder persuasivo: se asocia a prácticas culturales (forman parte de lo que está pensando), se vinculan las experiencias de placer (de forma agradable con una retórica visual, narrativa, atractiva y que produce satisfacción) y se relaciona con formas de socialización (los sujetos se sienten parte de un grupo con el que se identifican). Pero además el universo visual enseña a mirar y a mirarse; también les ayuda a construir representaciones sobre sí mismos (su identidad y sobe el mundo) lo que constituye la realidad. (HERNÁNDEZ, 2001)

Como fazer uma intervenção? Que materiais, lugares? O que pode e não pode? Através dessas situações aprofundamos nossos conceitos sobre o projeto. Acredito que ao pensar, discutir e problematizarsurgem ideias que vão ao encontro da realidade escolar. Ao pensar em projetos para intervenção na escola, busco no espaço escolar possibilidades para intervenções, que olhares possam ser desconstruídos e gerar outras possibilidades.

Os grupos em forma de coletivos

ISBN 978-987-3617-12-6

Encontramos diversos coletivos de arte trabalhando e explorando coisas de todas as formas. Como é ser de um coletivo? Como trabalhar estes diálogos e conflitos?

Na escola estamos acostumados a trabalhar em grupos desde o ensino básico, mas nos dividimos, enjoamos e trocamos ou podemos permanecer durantes anos com o mesmo grupo. Tendo em vista que sempre estamos trabalhando com divisões de grupos em sala de aula para fazer trabalhos e provas, estes grupos muitas vezes são diferentes, como ter esta experiência de ser/ter um coletivo? Ao trabalhar com a arte urbana conhecemos muitos coletivos de arte utilizando diversas formas de construir seus coletivos, pesquisa, linguagens, espaços.

Através das ações de vários coletivos com grande referência e alguns pouco conhecidos, coletivos foramformados pelos educandos a fim de experimentar estas ações.

Para nortear as propostas de intervenções exploramos o contexto cultural/social, dos educando e da escola, pois é vinculando as experiências do lugar que os educandos se sentem parte, se identificam, o universo visual ensina a olhar e olhar-se.

Assim que decidiram quais seriam os coletivos, se juntaram para pensar nome e o que iriam fazer na escola. Ao pensar em uma intervenção é necessário pensar o lugar, assim as turmas passaram a investigar os cantos da escola.

Conhecendo a escola através da Deriva – Psicogeografia

Nos anos 1960, os situacionistas[1] já se preocupavam com o planejamento da cidade em relação ao transito, à "organização do isolamento de todos, é o avesso do encontro". Eles defendiam o conceito do "urbanismo unitário[2]", uma crítica ao urbanismo tradicional; o transito era um mal que "reduzia seu tempo de vida perdendo seu tempo entre os trajetos feitos de um lugar para outro". O interesse dos situacionistas pelas questões humanas surgiu em função de pensar a cidade como um meio de ação e de produção de novas formas de lutar contra a monotonia. Esta ideia de

[1]Internacional Situacionista: Criada em 1957 reunindo poetas, escritores, críticos, cineastas em uma conferência em Cosiod'Aroscia, Itália, por membros da Internacional Letrista e do Movimento por uma Bauhaus Imaginista, a Internacional Situacionista (IS) constituiu uma vanguarda artística que pretendeu - e exigiu aos seus membros - a ultrapassagem das formas vigentes de arte e a disposição de todas as energias ao serviço da revolução. O tédio era olhado como a pior das coisas, como forma de patologia social que conduz a humanidade à pior escravidão. Teve Guy Debord como fundador da IS.

[2]**Urbanismo Unitário:** Criado pelos Situacionistas, não era uma proposta de urbanismo, mas sim uma crítica a ele. É uma teoria urbana crítica que buscava o emprego conjunto de artes e técnicas que concorrem para a construção integral de um ambiente em ligação dinâmica com experiências de comportamento.

ISBN 978-987-3617-12-6

urbanismo unitário não propôs novos modelos de formas urbanas, mas experiências efêmeras de apreensão do espaço da cidade.

Dentro dos procedimentos para chegar a uma construção através do urbanismo unitário, os situacionistas criaram uma prática chama psicogeografia[3]. Esta práticainfere que são "estudos dos efeitos exatos do meio geográfico, conscientemente planejado ou não, que agem diretamente sobre o comportamento afetivo dos indivíduos" (JACQUES 2003). A psicogeografia está diretamente ligada à ideia da prática da deriva, do deambular, que de uma ordem não linear, age de modo experimental ligado às condições de sociedade urbana, uma passagem rápida por vários lugares, uma apropriação do espaço urbano pelo sujeito num caminhar sem rumo. A deriva então é um exercício prático da psicogeografia, uma técnica urbana situacionista para tentar desenvolver na prática a ideia do caminhar sem rumo.

Através dessa experiência, os situacionistas pretendiam estudar o espaço urbano, mapear os diversos comportamentos afetivos diante dessa ação básica de caminhar sem rumo pela cidade. Esse ato foi concebido como um exercício para revolucionar o dia-a-dia, um nomadismo visionário urbano, que durante esse exercícioIntrojetar uma propensão de experimentar o maravilhoso, através de *insights*, perigos, inspiração, reconstrução.

Através desta teoria colocamos este exercício em prática, inspirada na obra de Jorge Macchi, "Buenos Aires Tour", fizemos nosso mapa, e nosso caminhar sem rumo. Foram duas as experiências.

A experiência da deriva: Saímos todos para a deriva, mas como já imaginava andamos pelos lugares de sempre, sem querer, mas continuamos andando pela escola do mesmo jeito, talvez mudando uma direção ou outra.

A experiência do Mapa: Fizemos um quadradinho, exemplificando a escola, como não tínhamos um vidro como o Jorge Macchi, então fizemos um desenho "ala desenho cego" fechamos os olhos e traçamos linhas, estas linhas era o nosso caminho, a começar pelo inicio da escola. Talvez uma das aulas mais engraçadas, éramos uns perdidos, mas a intenção era essa, obedecer fielmente à linha, independente da porta, do poste ou qualquer outra coisa. O resultado foi impactante para os educandos. "professora eu não sabia que existia banheiro naquele corredor", "eu não tinha visto aquela caixa de som ainda" exemplos como esse que fizeram além de ter uma visualidade e

[3] Em Apologia da Deriva dePaola Berenstein Jacques (2003).

ISBN 978-987-3617-12-6

experiência na escola diferenciada, fez com que muitos passassem a conhecer a escola de verdade, a caminhar e vê-la como um espaço com muitas alternativas.

Este exercício foi proposto também do caminho da escola para casa e da casa para a escola, o que eu via no caminho, posso mudar de caminho hoje? Como vou? De carro, ônibus, é possível fazer este exercício da escola para casa? Nos diários os educandos relatavam dia após dia como eram os seus trajetos e o que estas visualidades urbanas estavam mudando na forma com que cada um via as coisas e a escola. Através deste exercício que começamos a pensar nos projetos de intervenções na escola.

O diário/portifólio

Uma das principais ferramentas para misnhas pesquisas é o diário de campo, neste caso também chamado de portfolio. Foi através de minha experiência que propus que todos (eu e a turma inteir) deveríamos ter nosso próprio diário/portifolio. Este diário era para colocar as inquietações expressas com palavras, símbolos, signos, imagens, em linhas, colocar os exercícios de aula, anotar o que cada um achava ser importante, o queexperimentavam e vivenciavam, segundo Oliveira (2009, p. 220):

> O diário compartilhado exterioriza a prática do professor em formação inicial, deixa de ser um segredo. E no momento em que esta prática é discutida pelo grupo, ela é ressignificada. Sofre um processo de desindividualização ou de coletivização.

O Diario/portfolio foi uma ferramenta de aproximação entre eu educadora e os educandos, além de registrar os momentos e para a avaliação e auto-avaliação.

ISBN 978-987-3617-12-6

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Brígida. **Canteiro de obras**, deriva sobre uma cidade habitada por praticas artísticas no espaço urbano. Escola de Belas Artes UFMG. Belo Horizonte, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petropolis, RJ: Vozes,2004.

DARRAS, Bernard. *As varias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural, in* BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs). **Arte/Educação como mediação cultural e social** – São Paulo: Ed UNESP, 2009 p 23-52

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix**. Mil platôs***:* capitalismo e esquizofrenia. V. 1, São Paulo: Editora 34. 1995.

DIAS, Belidson. O I/Mundo da educação da cultura visual. Brasilia: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasilia, 2011. 210p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996

GADOTTI, Moacir. A Questão da educação formal/não formal. 2005 Artigo

HERNANDEZ, Fernando. *A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito, in* MARTINS, Raimundo e Irene Tourinho. (Orgs). **Educação na Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. P 31-50

_____, Fernando**. Catadores da Cultura Visual:** proposta para uma nova narrativa visual. Porto Alegre: Mediação, 2007

_____, Fernando. **La necessidad de repensar laEducacion Artes Visuales y sufundamentación em losestudios de Cultura Visual**. 2001

_____, Fernando: *A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais*. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando. (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais** - Santa Maria. Ed UFSM, 2005. P 21-42

JACQUES, Paola Berenstein; ABREU, Estela dos Santos. **Apologia da deriva***:* escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

JACQUES, Paola Berenstein. **Corpografias urbanas**. 2003 Artigo

ISBN 978-987-3617-12-6

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre experiência e o saber da experiência**. Artigo (Notas de Aula)

MARTINS, Raimundo e Irene Tourinho (orgs). **Educação na Cultura Visual,narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. 272 p.

_____, Raimundo e Irene Tourinho (orgs). **Educação na Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. 232 p.

_____, Raimundo. *Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual*, *in* OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando. (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais** - Santa Maria. Ed UFSM, 2005. P 133-143

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, Educação e Cultura –** Santa Maria: Ed UFSM, 2007. 368 p.

_____, Marilda Oliveira de. O papel da Cultura Visual na formação inicial em Artes Visuais, *in* MARTINS, Raimundo e Irene Tourinho (orgs). **Educação na Cultura Visual, narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. 272 p.

SCATOLINI, Roberta. *Educação para a arte/arte para educação.* In: GAMBNIZER, luiz e Gabriel Perez-Barreiro (org): **Educação para a arte/arte para educação.** Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. P 64-73

SILVA, Fernando Pedro. **Arte pública: diálogo com as comunidades**. Belo Horizonte: C/Arte, 2005.

ISBN 978-987-3617-12-6

EL LENGUAJE MUSICAL COMO LAZO POTENCIAL DE INCLUSIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA ORQUESTA DEL BARRIO LUDUEÑA.

Carina Venanzetti
Natalia Forlini
María Crisalle
Micaela Balbis
Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario
micaelabalbis@yahoo.com.ar

El presente trabajo da cuenta del proceso por el cual un conjunto de compañerxs de equipos de cátedras de la Carrera de Ciencias de la Educación y de Psicología, decidimos construir un proyecto como espacio de encuentro de trabajo entre profesionales de diversas disciplinas que compartían un interés temático en común: la vinculación entre los conocimientos transmitidos/desarrollados en la universidad y las prácticas pedagógicas sostenidas en contextos de exclusión vulnerabilidad social.

La práctica profesional de una de nosotrxs en la Escuela Orquesta del barrio Ludueña de la ciudad de Rosario, fue la experiencia que nos resultó convocante ya que permitía investigar en una situación específica la potencialidad de las prácticas pedagógicas para la inclusión social.

Recortamos como objetivo general del proyecto analizar la incidencia de las prácticas pedagógicas de la Escuela Orquesta del Barrio Ludueña en la inclusión escolar y social de los niños y niñas que participan en ellas, indagando el uso de los instrumentos musicales como instrumentos de la cultura.

En relación a los objetivos específicos nos propusimos:

- Indagar el uso y apropiación de instrumentos orquestales, desde las significaciones culturales, para la constitución de grupo e inclusión social.
- Observar posibles sesgos de género en la potencialidad de las prácticas de la Escuela Orquesta para la inclusión escolar.
- Evaluar las prácticas de la Escuela Orquesta como potenciadoras de la inclusión escolar y el sostenimiento en la escolaridad en niñas y niños.

ISBN 978-987-3617-12-6

La metodología cualitativa es la más adecuada para abordar dicho objeto de investigación a partir de entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis de documentos. La delimitación temporal de esta investigación abarcará, entonces, el período que comprende la fundación y establecimiento de la escuela orquesta, como institución educativa no formal en el Barrio Ludueña, hasta el año 2012 inclusive (año en el que se realizarán las observaciones y entrevistas).

Las observaciones no participantes serán realizadas en los talleres y diferentes espacios que comprenden la dinámica de la escuela orquesta. Procurarán examinar el fenómeno que nos ocupa en el momento de su despliegue y desarrollo para luego poder analizarlo según los objetivos propuestos. El análisis de documentos amplía el análisis de lo institucional y organizacional desde propuestas y proyectos que se plasman en dichos documentos. Para conocer la realidad desde la óptica científica se hace necesario analizarla partiendo desde lo simple a lo más complejo, a lo más abstracto. En lo concreto encontramos la síntesis de muchas determinaciones. La unidad de lo diverso, "... aparece como proceso de síntesis, como resultado, y no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida (...) de la percepción y la representación" (Vasilachis de Gialdino, 1993, p. 33). Se trata entonces de mirar lo particular como representación y condensación de lo general, puesto que en lo particular y cotidiano está contenida la historia social. La singularidad de la integración de dichos procesos es lo que permite apreciar la heterogeneidad con que se llevan a cabo

En este primer año del curso del proceso de investigación, nos hemos situado en una recuperación de la historia de la Escuela Orquesta y una indagación exploratoria de sus modalidades de funcionamiento y vinculación con el contexto barrial e institucional en el cual está inserta. Este primer momento entonces, nos permite trabajar sobre el objetivo general de "analizar la incidencia de sus prácticas pedagógicas en la inclusión escolar y social de los niños y niñas que participan en ellas" y "evaluar las prácticas de la Escuela Orquesta como potenciadoras de la inclusión escolar y el sostenimiento en la escolaridad en niñas y niños". Consideramos entonces, que en el próximo año, en un análisis más específico podremos abordar los demás objetivos respecto de "indagar el uso y apropiación de instrumentos orquestales, desde las significaciones culturales, para la constitución de grupo e inclusión social" y "observar posibles sesgos de género en la potencialidad de las prácticas de la Escuela Orquesta para la inclusión escolar".

Se examinan aspectos de la historia del barrio y de la escuela, para la elaboración de la identidad barrial que en un juego de relaciones y diferenciaciones va configurando, a la vez, la identidad de aquellos pobladores, niñas y niños, pertenecientes al barrio y a la escuela. En este

ISBN 978-987-3617-12-6

sentido, buscamos conocer cómo se establecerían grados de homogeneidad e identificación y movimientos de conjunción y disyunción en aspectos propios de la identidad marcando sesgos de géneros (Gravano, A. y Guber R. 1991). La identidad como "el resultado de un proceso de constitución continua, durante el cual diversos elementos contradictorios no solo se unen sino que se mantienen en tensión y lucha. En este movimiento hay cambios y continuidad (Racedo J. [et al] 2004; 21)".

La hipótesis que aparece con más fuerza es que "las prácticas pedagógicas de la Escuela Orquesta del Barrio Ludueña habilitan a niñas y niños a desplegarse por diferentes ámbitos sociales" y que "el contacto y la capacidad de dominio de un objeto de la cultura, tal como un instrumento musical orquestal, impacta en la autoestima de niñas y niños e incita a la permanencia escolar y a la búsqueda de nuevos espacios de intervención social".

¿Qué abordaje teórico para pensar esta potencialidad?

Si bien reconocemos la existencia de investigaciones similares respecto la problemática planteada (Hemsy de Gainza y Vivanco, 2007; Aguirre, 2008; Montoya, et al, 2012), la producción de este proyecto posee la particularidad de sostenerse en categorías de análisis, palabras claves e interrogantes propios desde *lo que se hace y pasa en terreno* en busca de un análisis científico de la temática a abordar; a saber: describir, traducir, explicar e interpretar la situación analizada

La pregunta específica de investigación que motoriza este trabajo es: ¿qué valores, prácticas, creencias constituyen y complejizan a los niños de la Escuela Orquesta del Barrio Ludueña como niños en contexto de pobreza hacia la búsqueda de la inclusión social y escolar? En la escritura del proyecto, situamos algunas referencias conceptuales que nos permiten articular esta y otras preguntas, cauces de una posible investigación.

Ubicamos el fenómeno de la *exclusión escolar y social* no reduciéndolo sólo a un análisis de estadísticas económicas, sino desde una perspectiva que sitúa la pobreza como el efecto de procesos político sociales, que provocan mayores o menores niveles de vulnerabilidad (Castel, 1995) en diferentes sectores de la sociedad. El concepto de *habitus* (Bourdieu, 1997) como "producto del trabajo de inculcación y apropiación necesario para que estos productos de la historia colectiva, que son las estructuras objetivas, consigan reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas, que son condición de su funcionamiento" (p. 99), nos remite al concepto de *inclusión social y escolar* en niñas y niños en tanto nos permite ampliar lo que manifestamos. En tanto "estructuras estructuradas se predispone a funcionar como estructuras estructurantes, es decir,

ISBN 978-987-3617-12-6

principios generadores de prácticas y de representaciones" (Bourdieu, 1988, p. 88). Para las familias de los sectores excluidos de la sociedad –es decir aquellos que se hallan en un estado de privación, desenlace de procesos progresivos de desafiliación social (Castel, 1995)- los lazos con las instituciones del Estado o civiles, son frágiles en extremo. En esta situación, la *inclusión escolar* puede resultar el primer acceso a las instituciones básicas de un Estado, como proceso de integración (Castel, 1995) que posibilitaría integrar un grupo extrafamiliar de pertenencia y permitiría el acceso a los bienes culturales y sociales que la escuela transmite. Por lo tanto, la inclusión escolar es una de las condiciones de posibilidad para la inclusión o integración social. Condición de posibilidad que necesita al mismo tiempo de instituciones que hagan lugar a las características de los sujetos singulares.

Dado que la inclusión y la exclusión social nos son situaciones naturales sino procesos históricos y políticos, entendemos que "se trata de pensar cuáles son las formas de inclusión que ayudarán a resolver algunas de las injusticias actuales, y cómo pueden pensarse mecanismos e instituciones que eviten cristalizarlas permanentemente y las conviertan en una alteridad total y absoluta" (Dussel, 2004, 331). En este sentido es que entendemos que la modalidad de esta Escuela Orquesta constituye un pasaje entre instancias de educación no formal y no formal y puede potenciar las posibilidades de inclusión social.

La escuela orquesta desde la *educación no formal* aparece, como una forma de relación especial, ya sea entre niños- niños, niños - adulto con un claro valor educativo. Punto de partida que nos posiciona y nos permite referir a la categoría *función potenciadora* de formaciones psicológicas, como elemento vertebral y punto de partida de este proyecto.

Entendemos *función potenciadora* de acuerdo a los planteamientos realizados por L. S. Vygotsky (1995) en relación al concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*. Este planteamiento obliga a ratificar una idea planteada por el autor, donde destaca que, no sólo es necesario saber lo que el niño ha madurado, su nivel de desarrollo actual hasta el día en que lo conocimos, lo que el niño sabe hasta ese momento en que vamos a impartir un conocimiento; sino que considera que todo aquel que *trabaja*[1] con el niño debe preocuparse por el desarrollo que está próximo a alcanzar.

Objetivo considerado primordial, ya que posiciona al *trabajo docente* y al *docente en su trabajo* con sostenimientos, obsequios de ayudas- entendidos como puentes, intermediarios, instrumentos de mediación- para potenciar, avivar, despertar y poner en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo que, en el curso interno del desarrollo se convierten en propiedades

ISBN 978-987-3617-12-6

internas y propias del niño, logrando así una consolidación adecuada en la estructuración de sus funciones psíquicas superiores.

Ponemos énfasis en el concepto de *trabajo* en espacios de interacción humana- adultos y niños-, mediado por el uso y creación de instrumentos orquestales, impactando en el desarrollo y complejización del psiquismo de estos niños y, dando cuenta de una forma de comportamiento superior, específicamente humana.

Desde este punto de vista, filo y ontogenéticamente, consideramos importante no sólo el uso de estos instrumentos como herramientas, sino la posibilidad de que mediados por el trabajo, puedan adquirir la categoría de instrumentos al estar significados por la cultura. Es, desde ese posicionamiento del trabajo docente, que reivindicamos la función de la Escuela Orquesta.

En relación a lo expresado, definimos el término *instrumento musical*, como un medio o puente externo y humanamente construido, al cual el niño recurre para desplegar P.P.S. – Procesos Psicológicos Superiores-, es decir para activar un trabajo psíquico; considerando importante comprender que no está en las manos la posibilidad de usar herramientas, pero sí, en las capacidades psicológicas de ese niño, con esas manos y con ese instrumento. Nos referimos a la actividad o trabajo psicológico de esas manos con ese instrumento y su incidencia en la constitución, complejización y devenir del psiquismo humano.

La escuela orquesta desde la educación no formal aparece, entonces, como una forma de relación especial, ya sea entre niños-niños, niños-adultos con un claro valor educativo. Resignificamos, entonces, la necesidad de un Otro que tiene una función constituyente para el sujeto, en tanto no se erija omnipotente y, es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría con los adultos que habitan las escuelas, la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de crecimiento y constitución.

Toda actividad creadora posee como base a la imaginación que se encuentra manifestada por igual en los aspectos culturales, científicos o técnicos de la vida del hombre. Todo lo que no tenga que ver, específicamente, con el mundo de la naturaleza y sí con el de la cultura, es el resultado de la imaginación y de la creación humana. Por lo tanto, todos los seres humanos poseemos capacidad para la creación. Actividad creadora, que se relaciona directamente con la variedad y la riqueza de la experiencia acumulada, con una *práctica potenciadora* desde un docente que enseña, amplía y reconoce la experiencia experiencial del niño en pos de una sólida base para su proyección hacia la actividad creativa

ISBN 978-987-3617-12-6

Así llegamos a una importante conclusión pedagógica: es necesario ampliar la experiencia del niño si queremos brindarle una sólida base para su actividad creativa. Si el niño no conoce por una experiencia anterior elementos que le permitan inventar, no podrá crear o recrear, ya que es la combinación de estos elementos lo que constituye algo nuevo, creador, que pertenece al niño...combinar lo antiguo con lo nuevo, sienta las bases de la creación.

Consideremos entonces, la importancia de esta Psicología Socio- Histórica, en relación al concepto de cambio… ese cambio que se opera en la conceptualización de la acción. Refiriendo a una acción que está mediada por instrumentos culturales y, el instrumento que permite salir de la percepción, del presente inmediato, es el instrumento cultural que posee cristalizadas significaciones culturales; siempre en relación a un adulto y desde una práctica potenciadora.

De esta manera, los niños, interactuando con otros van a ir interiorizando los instrumentos de la cultura que les permiten realizar comportamientos en un nivel más complejo de organización cognitiva y dando cuenta de un aprendizaje verdadero, es decir de verdaderos procesos psicológicos superiores.

La Escuela Orquesta de Barrio Ludueña: proyectos, historia y prácticas.

La EOBL es un proyecto concretado por el encuentro de varios proyectos anteriores, sujetxs, instituciones. Pudimos conocer la historia de este encuentro a partir de nuestros primeros acercamientos a la escuela, en el contacto con la dinámica de funcionamiento, y los relatos que dan cuenta de luchas, acuerdos, afectaciones y sentidos que la sostienen.

Indagando en su historia institucional evidenciamos que en el año 2005, Derna Isla, fundadora del proyecto se acerca al barrio Ludueña para proponer su implementación. Gracias a la sugerencia del Padre Edgardo Montaldo, referente histórico del lugar, comienzan a funcionar los primeros talleres de instrumento en las instalaciones edilicias que comparten la Escuela Primaria Nº 1.027 “Luisa Mora de Olguín”, Alfabetización de adultos (CAEBA), Esc. Técnica y EEMPA Nº 2061 “Nazaret” y –actualmente- Esc. Secundaria Nº 3.127 “Don Bosco”, ofreciendo talleres de violín, viola y violoncello.

Durante el ciclo lectivo 2006, considerando el impacto en los niños que participaron de aquellos talleres, los vecinos y familiares de la comunidad proponen e incitan la inclusión de la

ISBN 978-987-3617-12-6

Escuela Orquesta al financiamiento que proporcionaba el Presupuesto Participativo[1]. De esta manera, logran conseguir aportes económicos estables para garantizar gastos administrativos y de traslados (para presentaciones y conciertos), así como también solventar los sueldos de sus trabajadores. Inicialmente, el Presupuesto Participativo proporcionaba este sustento solamente por diez meses anuales y su renovación dependía de los resultados de las votaciones que se realizaban año a año. Esto provoca un reclamo, no sólo por la estabilidad laboral de todas las personas implicadas en el proyecto, sino también una demanda para amparar la permanencia de la Escuela Orquesta dentro del barrio Ludueña. Fue así, como la EOBL comienza a transitar un camino burocrático paulatino para incorporarse al sistema estatal municipal, recorrido que aún hoy en día continúan atravesando.

Al mismo tiempo, un grupo de personas cercanas a la Institución entablan los requisitos necesarios para la conformación de una Fundación, llamada "Allegro" con el fin de recaudar fondos para gestionar la cobertura de los instrumentos necesarios para la implementación del proyecto. Finalmente la Institución Salesiana posibilita el espacio necesario para desplegar dicho proyecto, facilitando el funcionamiento en el edificio escolar donde conviven cotidianamente cuatro instituciones educativas en tres diferentes turnos. Es así como comienza a configurarse la identidad institucional con la participación de la Municipalidad de Rosario, la Fundación Allegro y la Institución Salesiana, en conjunto de la apropiación de los vecinos del barrio Ludueña, quienes en diversas oportunidades se han organizado para reclamar su permanencia y mejoramiento institucional

La designación de "Escuela Orquesta" está relacionado con las características de su funcionamiento, dado que no sólo se ubica espacialmente en un establecimiento escolar, en un edificio escolar que exige la convivencia con varias instituciones educativas, con las que se interrelaciona continuamente; sino que también, además de trabajar con profesores instrumentales, propone la participación de tres "educadoras" y una "educadora tutora". Las educadoras son docentes de la escuela, en contraturno al que trabajan en la EO, y están a cargo de la organización y acompañamiento de los diferentes talleres, conciertos, salidas recreativas, etc. La educadora tutora se encarga de las articulaciones con los otros espacios institucionales (formales, no formales),

[1] El Presupuesto Participativo es un proyecto por el cual los vecinos, reunidos en asambleas, pueden proponer y votar proyectos para que se lleven a cabo en su barrio. El Presupuesto Participativo, en la ciudad de Rosario, ha afrontado desde la implementación de nuevos semáforos, el asfalto de calles, así como también proyectos pedagógicos.

ISBN 978-987-3617-12-6

seguimientos, acompañamiento pedagógico, etc. Ambas figuras se implementan con la intención de una mirada pedagógica constante en todo el proceso que emprende la Escuela Orquesta. Mirada que se deviene contagiosa para los profesores instrumentistas que participan en la Institución, dado que las características del trabajo cotidiano los han invitado a implementar nuevas estrategias y a probar con diferentes herramientas para afrontar la internalización de los contenidos específico musicales.

Actualmente la Escuela Orquesta del Barrio Ludueña, brinda más de 15 talleres entre los instrumentos de: violín, viola, violoncello, contrabajo, percusión, flauta, clarinete, corno, trompeta, trombón, y además, música de cámara, audioperceptiva, ensamble de percusión, de viola, Orquesta Inicial, Orquesta Infantil y Orquesta Infanto-Juvenil. Asisten cerca de 250 niñas, niños y adolescentes músicos desde los tres años de edad en el aprendizaje de los diferentes instrumentos orquestales, internalización del lenguaje musical y prácticas orquestales grupales en distintos ensambles

La participación en la Orquesta no es exclusiva para los estudiantes de las escuelas del establecimiento, sino que está abierta para todas/os las niñas y niños de la zona y de la ciudad. Los niños/as asisten a la EOBL a contraturno, de lunes a sábado, en horarios estipulados para cada integrante, tanto sea en el turno mañana como tarde. Todos sus talleres son totalmente gratuitos, y están organizados en clases individuales y/o grupales de acuerdo a la necesidad y características de los niños y de las propuestas a trabajar.

Como estrategias pedagógicas, se promueve la participación de los niños y niñas en conciertos en diferentes teatros y eventos, originándose así una intervención de estos niños/as músicos en distintos ámbitos sociales muy diferente a la que habían tenido hasta el momento. Como los niños/as y adolescentes que participan son, en general, comunes a otros espacios del barrio se programa un trabajo en equipo con el resto de las Instituciones y organizaciones barriales, según las diferentes situaciones, entendiendo al niño en su integralidad. Comienzan a entrelazarse problemáticas comunes promoviendo un trabajo mancomunado y comunitario, para el barrio. Se afianza su lugar generando un trabajo articulado con estas escuelas y con otras organizaciones barriales. El plantel de profesores manifiesta evidencias constantes de generar espacios de encuentros entre los adultos para confrontar y debatir diversas intervenciones o problemáticas que los atraviesa. La práctica cotidiana que caracteriza a esta Institución, permiten pensarla como una experiencia de educación no formal en continuo contacto con modalidades de la educación formal y organizaciones barriales, generando una articulación interinstitucional muy representativa.

ISBN 978-987-3617-12-6

Desde diferentes ámbitos de la sociedad reciben demandas frecuentemente para escucharlos tocar, convocándolos a presentaciones de libros, aperturas de congresos, conciertos, inauguraciones y todo tipo de celebraciones. También han recibido la visita de diferentes músicos e incluso han podido tocar y compartir experiencias con proyectos muy singulares como "Río místico", encuentro con orquesta infantil uruguaya, el Chango Spasiuk, Salvador Trapani, Juancho Perone, Esteban Raspo, Carlos Cerminara, el dúo Karma y el trío Alter Ego, estas dos últimas agrupaciones son cubanas, entre otros.

Los niños, niñas y adolescentes músicos que pertenecen a la EOBL, han conocido todos los teatros de la ciudad de Rosario y han vivenciado tocar en el Monumento a la Bandeara, el anfiteatro Humberto De Nito, en "La Toma" (lugar recuperado por sus trabajadores), Jardín de la Infancia, Isla de los inventos, en el escenario mayor de las Ferias de las Colectividades, fueron invitados a concertar en otras localidades como Villada, San Jerónimo, Carcarañá, Santa Fé y Serodino. Además, paralelamente realizan conciertos y salidas recreativas en lugares simbólicos dentro de su propio barrio, ya sea en la escuela misma, como en el comedor Betania, plaza "Pocho Lepretti", Hogar de Día "Saltimbanqui", etc.

Todos los integrantes de la Escuela Orquesta del Barrio Ludueña manifiestan constantemente propuestas para mejorar las condiciones del proyecto en general, o para generar nuevas presentaciones. Incluso las niñas, niños y adolescentes dan muestra de su preocupación y apropiación al desplegar propuestas musicales sobre qué obra interpretar o qué movimiento realizar mientras que tocan para que sea más impactante. Sugieren desde lugares e invitados, ó normas de convivencia y responsabilidad, considerando la asistencia y participación a ensayos y presentaciones; hasta inclusive gestionar presentaciones a beneficio del mantenimiento del edificio de la escuela demostrando una actitud emprendedora hacia el cuidado de todo lo que significa –simbólica y materialmente- su Escuela Orquesta del Barrio Ludueña.

Las preguntas que esta práctica pedagógica inclusiva nos provocan respecto del cómo y el para qué de la investigación.

Inicialmente, nos convocó al trabajo en este proyecto la posibilidad de revisar concepciones que sosteníamos y transmitíamos en instancias académicas. De ellas dan cuenta las referencias conceptuales elegidas, que en el curso de la investigación, resultaron pertinentes para dar cuenta de muchos de los procesos encontrados en la experiencia. Por ejemplo, en los decires relevados en los acercamientos al campo, pudo confirmarse que una experiencia de educación, en este caso de pasaje

ISBN 978-987-3617-12-6

entre instancias de educación formal y no formal, puede potenciar las posibilidades de inclusión social -como modo de integrar un grupo extrafamiliar de pertenencia en un proceso que al mismo tiempo posibilite el acceso a los bienes culturales y sociales que la escuela transmite.

> "*Estoy todo el día acá. En la escuela, o tocando. Acá o la seguimos en la casa de mis amigos, que son los mismos de acá"*[2].

> *"Ahora vuelvo, voy a buscar algo a mi casa y en un ratito estoy de nuevo acá"*[3].

Inclusión social, también como posibilidad de acceso a mayores niveles de escolaridad que los usuales para el mismo grupo de proveniencia.

> *"El año que viene empiezo en la facultad. Mi hermana ya empezó el año pasado"*[4]

Pero inclusión que pudo hacerse no sólo por la integración de cada quien en un proyecto orquestal, en aprendizajes de instrumentos, sino porque el proyecto de la Escuela Orquesta se incluyó en un proyecto barrial previo, con más de 30 años de trabajo local, con un entramado institucional que puso en su centro a "la institución escolar", construida y privilegiada aún antes que cualquier otra típica en un barrio: comedor, capilla o salita dispensario. Todas las instituciones barriales, en este marco fueron pensadas para hacer lugar a las características de los sujetos singulares.

> "*Cuando Derna se acercó…, le habían dicho que a todo lo que pudiera ser algo bueno para los chicos, acá le dábamos lugar…La llevé a la escuela para que viera"*[5].

La Escuela Orquesta pudo ser rápidamente "escuela" para ser paralelamente Orquesta por todo lo que de escuela encontró previamente construido donde se asentó. Al mismo tiempo, potenció aquella red agregando *"música a los sueños"*[6], interpretada y hasta creada por esos

[2]Extraído de una entrevista a un adolescente instrumentista "G" de la orquesta, realizada en agosto de 2012.
[3] Extraído de una entrevista a una adolescente instrumentista "M"de la orquesta, realizada en agosto de 2012.
[4] Extraído de una entrevista a un adolescente "J" instrumentista de la orquesta, realizada en agosto de 2012.
[5] Extraído de una entrevista al Padre Edgardo Montaldo, realizada en Julio de 2012.
[6] Idem.

ISBN 978-987-3617-12-6

mismos niñas, niños y adolescentes del barrio, alumnos y alumnas de las escuelas, que en este proceso pudieron ser también "instrumentistas", "adolescentes tutores"…

En testimonios como: *"Hay que ver cómo llevan sus instrumentos… Con un orgullo…. El porte… No son un chico llevando un instrumento. Son 'uno con el instrumento'"*[7] se refleja aquello mismo que puede verse en cada interpretación: la función que la posibilidad del aprendizaje de cada instrumento conlleva como apropiación de un instrumento cultural. Ese "qué porte" describe a cuerpos en los que las nuevas capacidades de instrumentistas de orquesta, producen un efecto de fortalecimiento yoico, en la apropiación de un trozo de los saberes cultural valiosos a los ojos de los otros sociales.

Pero, en el curso de estos primeros contactos con el campo de esta experiencia nos interpelaron dos aspectos de lo hallado.

En primer lugar, el peso que en este proceso de apropiación del instrumento cultural tiene el lugar de los adultos para constituir una práctica potenciadora. Al tratarse del aprendizaje de instrumentos musicales, que suponen, cada uno, técnicas y prácticas para desarrollar habilidades específicas, en nuestros supuestos previos, imaginábamos las modalidades de transmisión de maneras homogéneas a las de otras Orquestas, otorgando al estímulo del "ser intérprete" o "tocar en una orquesta" la potencia ordenadora del trabajo en común y de la constitución de grupo. Sin embargo, los testimonios de los profesores hacen referencia insistentemente a la necesidad que tuvieron de revisar sus prácticas pedagógicas -moldeadas en lo académico- a partir de encontrarse con momentos de desafíos por parte de chicos y chicas, con situaciones que hacían que asistieran de manera muy irregular, etc…

> *"Tuve que cambiar mi forma de enseñar. Bajar las exigencias que traía de la academia, y darles tiempo para que charlen, conversen un rato, y así la cosa funcionó mejor"*[8].

> *"Me di cuenta que aunque trabajando de a dos o de a tres supuestamente se consiguieran avances más rápidos en cuanto al nivel de ejecución, acá me resulta mejor trabajar en grupos más grandes"*[9].

[7] Testimonio recogido en un recorrido realizado en el barrio, y pronunciado por una vecina, en Julio de 2012.
[8] Extraído de una entrevista a una profesora de instrumento, realizada en agosto de 2012.
[9] Extraído de una entrevista a un profesor de instrumento, realizada en Julio de 2012.

ISBN 978-987-3617-12-6

Es en la búsqueda de estos recursos diferentes por parte de este grupo de docentes -que produce un agenciamiento específico de las modalidades típicas de transmisión instrumental en relación a la realidad de las subjetividades- que aquel trabajo en espacios de interacción humana del que hablábamos más arriba, toma su especificidad. Si un primer rasgo diferencial de esta Orquesta es su arraigo local, y desde allí surgen también los recursos específicos que permiten que se haya afianzado y consolidado de tal modo, un segundo rasgo diferencial lo encontramos en estas formas particulares que cada docente crea para lograr que cada instrumento se vuelva instrumento cultural en las manos de cada niña o niño.

Este punto nos lleva a la segunda interpelación que nos llegó. Si esta creación, según los testimonios, es la tarea más ardua, por esto mismo, sería necesario compartirla con otros. Si manifiestan que *"se hace difícil"*, que *"no hay tiempo"*, nos preguntamos qué potencia puede tener nuestro pensamiento académico para sumar a este trabajo de interacción humana. Más allá de revisar categorías (que hasta aquí han demostrado ser válidas) quizá se trata de encontrar el modo en que una investigación puede realizar aportes a aquellas prácticas sociales que investiga.

Además, como cuestiones que interpelan a la "investigación" nos preguntamos por el modo más ético de acercarnos a esta experiencia. Observamos, en nuestras visitas, cierto grado de saturación de docentes e instrumentistas respecto de las entrevistas, miradas externas, etc… Aunque aún no había habido acercamientos de investigadores, sí es permanente la llegada de periodistas o fundaciones que los entrevistan, toman fotografías, filman. Consideramos que, en especial para con los niños, niñas y adolescentes, debemos revisar nuestro modo de relevar información, evitando producir una sensación de "objetalización" o "instrumentación".

Bibliografía.

- AGUIRRE, G. *"Aprender es salud. Relación entre aprendizaje y salud en niños del primer ciclo de la E.G.B. de contexto socio-económico desfavorable de una escuela de Rosario"*. Tesis de especialidad sin editar, 2008.

- BLANCHET, A. *"L'entretien dans les sciences sociales"*. Paris. Dunot Bordas, 1985. BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *"El oficio del sociólogo"*. México. Siglo XXI, 1995.

- BOURDIEU, P. *"La distinción. Criterios y clases sociales del gusto"*. Madrid, Taurus, 1988.

- BOURDIEU, P. *"Capital cultural, escuela y espacio social"*. Madrid. Siglo XXI, 1997.

ISBN 978-987-3617-12-6

- CASTEL, R. *"La metamorfosis de la cuestión social"*. Argentina. Paidós, 1995.

- DUSSEL, I. "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista". En Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, maio/ago, 2004

- RAVANO, A. y GUBER R., *Barrio sí, villa también,* Buenos Aires, Biblioteca Política Argentina, 1991

- HEMSY DE GAINZA, V. y VIVANCO, P. *"En música in dependencia (Educación y crisis social)"*. Buenos Aires. Lumen, 2007.

- TARRÉS, M. L. *"Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social"*. México, Porrúa, 2001.

- MONTOYA, L. CRISALLE, M. y GRANDE, S. (Compiladoras), *Andando juntos. Una Experiencia de Prevención de la Exclusión Escolar. (Equipos FAE, Rosario, 2004-2007),* Área de Inclusión. Municipalidad de Rosario. Laborde Editor: Rosario. (En prensa). 2012.

- RACEDO, J. (et al.) *"Patrimonio cultural e identidad. Culturas populares, memoria social y educación"*. Buenos Aires. Cinco, 2004.

- VASILACHIS DE GIALDINO, I. *Métodos cuatitativos I. Los problemas teóricos pistemológicos,* Buenos Aires, CEAL, 1993.

- VIGOTSKY, L. *"El desarrollo de los procesos psicológicos superiores"*. Crítica. Barcelona, 2000.

- VYGOTSKY, L. *La imaginación y el arte en la infancia,* México. Fontamara, 1996.

ISBN 978-987-3617-12-6

VARAL LITERÁRIO NO ÂMBITO ESCOLAR: EVENTOS DE INCENTIVO À LEITURA

Samya Zulmira Lôbo de Carvalho
Suéllen Soares Altrão
UFGD/CAPES
suellenaltrao@hotmail.com

Introdução

Os varais literários podem viabilizar tanto ao educador quanto ao educando a oportunidade se integrar no mundo da linguagem e de se inspirarem na leitura de cada frase e pensamento retirado do varal. A escola é um dos pontos culminantes para a inserção do individuo, critico e transformador, sendo este o próprio autor de suas histórias aumentando a facilidade que este terá para explanar suas ideias, anseios e sentimentos.

Cabe ao educador e aos bolsistas do PIBID Psicologia, incentivar por meio de varais literários o ato de ler ou através de outras práticas, de forma que insira o adolescente dentro de sua realidade, atiçando a curiosidade e o valor dessa prática para os mesmos. Desse modo, acredita-se que a escola tem o papel fundamental de incentivar tais práticas de leitura nas escolas, visto que, a leitura favorece um bom cumprimento de atividades futuras nas diversas áreas do conhecimento.

Atualmente, é visível a mudança da metodologia de ensino em decorrência de que esse processo foi ampliado, pois o professor não só educa, mas também, tenta compreender a realidade do aluno, e observar se esse aprendizado está sendo satisfatório através das ações do mesmo.

Nessa perspectiva, é interessante que o educador leve para suas aulas textos informativos e nessas condições, este deve pedir para que os alunos levem também, tais materiais de suas casas. Isto estará motivando o indivíduo a ler e se interessar mais por questões sociais. O varal literário é uma atividade que desenvolve o ânimo para criar e conhecer os tipos variados de textos. Paralelamente, ao observar os trabalhos expostos nos varais os alunos sentem-se atraídos e com isso “apegam-se a leitura” e isso pode se consolidar num hábito e no prazer de ler.

ISBN 978-987-3617-12-6

A história da literatura em nossa sociedade e as condições sociais para o acesso a mesma iniciaram de maneira diferenciada, a classe popular era discriminada da classe burguesa, no qual a última deteve o poder do discurso além do econômico. Assim, a classe popular continua atrasada e alienada a esses sistemas de dominação que foram determinadas pela sociedade capitalista atual. Todas essas questões citadas fizeram com que a classe popular não alcançasse a sua libertação social e, consequentemente, o dilaceramento dos obstáculos deparados socialmente, tendo em vista que a quebra desses obstáculos provocaria uma discussão das estruturas da sociedade atual.

Por não ter esse alicerce em suas casas, resta apenas a escola para auxiliar os adolescentes a iniciarem esse processo de leitura. A psicologia social concorda com esses pontos levantados, pois grande parte da aprendizagem humana se sucede por meio da observação do comportamento de outros indivíduos. E, contudo, os adolescentes tendem a seguir o exemplo dos adultos para guiar suas próprias vidas. Dessa forma, conclui-se que a formação do leitor se dá por meio não só das aptidões físicas (dimensões materiais), mas também, e de grande relevância das interações sociais no contexto familiar onde o aluno se encontra.

Com a ausência na prática da leitura, consequentemente, isso refletirá na dificuldade de muitos alunos até mesmo no ensino superior. Assim, se a leitura não iniciar de forma precoce enquanto o aluno ainda está frequentando a escola, possivelmente este terá dificuldades futuras de uma leitura com um livro denso e também, com uma linguagem mais rebuscada.

Ribeiro e Garcia (2009) corroboram quanto à prática da leitura, que nem sempre é incentivada pelos pais ou professores e é parte importante da formação das crianças como cidadãos pensantes e atuantes. Devido a essa falta de estímulo durante a formação básica, muitos jovens, quando chegam à universidade, acabam enfrentando dificuldades, pois o curso de graduação tende a explorar o conteúdo literário ao máximo.

Ao ler um livro, o leitor faz parte de um grupo social, pois depois de sua leitura, certamente este levará suas perspectivas para este grupo e também, a leitura trará experiências advindas da vivência individual do mundo e de sua essência. De acordo com Paulo Freire (2003, p. 69), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

ISBN 978-987-3617-12-6

O indivíduo constrói seu próprio universo por meio da imaginação, elaborando cenas, inventando os próprios personagens, ações, experiências e situações diversas. Com o passar do tempo, o leitor passa a adquirir um vocabulário plausível e amplo, pois este terá um domínio extenso sobre várias informações, fará analogias sobre este conhecimento adquirido e possivelmente vai ser base de seus argumentos em várias situações.

No Brasil, observa-se uma carência em relação ao ato de interpretar os textos, pois muitos indivíduos sabem ler e escrever de maneira correta, porém não entendem o que o texto está transmitindo. De acordo com Silva, é imprescindível a importância do papel da escola na formação do indivíduo, esta deve inicialmente auxiliar na aprendizagem da leitura por meio do "aprender a ler" até finalmente "ler para aprender", dessa forma, o aluno se tornará apto a entender os textos com suas diversas características.

Por meio dos varais, é possível incentivar os alunos a ter um senso crítico acerca do que é exposto, pois a leitura não deve ser compreendida apenas como o entendimento do sentido de cada palavra, ela deve causar transformações no indivíduo e também, por meio dela ele será capaz de solucionar diversos problemas futuros principalmente após sua inserção no mercado de trabalho.

A leitura favorece em muitos aspectos a nossa sociedade, o desempenho da cidadania, o despertar de um olhar crítico, a adaptação social e a ampliação do conhecimento e do vocabulário, formando seres pensantes e competentes. Vale ressaltar que ninguém se torna um leitor por dever e ninguém se constitui gostando da leitura. O gosto vai surgir apenas com o exemplo dos adultos, principalmente pais e professores.

Conceito de leitura

De acordo com Martins (1994, p.22), o conceito de leitura está restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, todavia, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo e a sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural.

A leitura pode abrir um leque de conhecimentos, pois se obtém contato com pensadores, culturas diversas, história de determinado país, assim, a leitura pode ser comparada a uma "mina de conhecimentos", no qual o leitor terá contato com algo valioso.

ISBN 978-987-3617-12-6

Segundo Ferreira (2002), ler significa decifrar e interpretar algo e o sentido de tudo, a leitura é uma arte ou hábito de ler, ou seja, ler faz com que o leitor tenha uma proximidade com a informação. Conforme nos afirma Leffa (1996), o valor da leitura está na vivência do leitor com o texto, e também, o significado do texto não está na mensagem que ele traz, mas nos acontecimentos desenvolvidos por meio do texto na mente do leitor.

> "Ler é uma habilidade que faz parte do nosso dia-a-dia, entretanto, por mais comum que possa parecer a realização de uma leitura, essa tarefa não é tão simples como pode ser julgada. A leitura pode ser sinônimo de apenas decifrar os signos do alfabeto, juntar as palavras e sentenças e esse tipo de leitura é suficiente para que haja o mínimo de comunicação entre as pessoas. Porém, dentro de uma visão mais abrangente, ler significa, fundamentalmente, compreender o que foi lido. Não basta somente decodificar, é preciso que o leitor se contextualize e atribua significado à sua leitura. Quando um leitor atinge esse nível de compreensão é considerado fluente ou proficiente, desde que também sejam agregadas outras habilidades relevantes, tais como, a velocidade, a criticidade, a criatividade e a motivação". (Kopke Fº, 2001; Santos, 1990a; Vicentelli, 1999)

Enquadramento teórico

O ponto do qual desejamos partir para iniciar uma reflexão temática do incentivo à leitura no contexto escolar que atualmente se apresenta, diz respeito a um questionamento que se enfoca, no lugar em que esta ocupa na vida do jovem em nossa sociedade. Para tanto se faz necessário situar o histórico, o significado e a noção deste tema que têm avançado e adquirido uma nova estrutura com o passar dos tempos.

Desde os primórdios tempos da Antiguidade, a humanidade sempre se preocupou em criar meios de expressão, justamente pelo fato de haver a necessidade de comunicação entre humanos. O homem utilizou os mais diferentes tipos de materiais para registrar a sua passagem pelo planeta e difundir seus conhecimentos e experiências.

O livro tem, em média, seis mil anos de história para ser contada. Há 40.000 anos, desde as pinturas nas paredes da caverna (pictografia) e durante seu desenvolvimento, o homem foi aos poucos substituindo a representação visual, pela sonora, assim, a linguagem foi adquirindo sua verdadeira natureza, que é a oral. Portanto, a humanidade tem o domínio da razão, tornando possível a comunicação e o relacionamento com os outros homens.

Diversos povos do mundo utilizaram de seus próprios recursos para a confecção de livros, como os sumérios que guardavam suas informações em tijolos de barro, os indianos em folhas de

ISBN 978-987-3617-12-6

palmeiras e os maias e os astecas faziam seus livros em um material macio existente entre a madeira e as casca das árvores. Os romanos se comunicavam por escrito em tábuas de madeira cobertas de cera e os egípcios usavam o papiro, uma planta ciperácea cujas folhas tinham superfície resistente e nelas escreviam.

Segundo dados da revista Espaço Aberto da USP, o papel como conhecemos surgiu em meados do início do século II, na China. O material utilizado foi produzido a partir do córtex de plantas, tecidos velhos e fragmentos de rede de pesca. Posteriormente, depois de um processo de cozimento, iam formando-se fibras resistentes que eram misturadas com água em uma caixa de madeira e se transformavam em pastas. Por conseguinte, tal processo permitia a escrita ao final de sua composição.

Ao final da Idade Média, o papel veio adquirindo notória importância, ampliando sua influência na expansão do comércio europeu e restituiu-se produto indispensável para a administração pública e divulgação literária. A educação formal entrou em crise e acabou ficando limitada somente ao clérigo. Nessa época, a igreja manteve em seu poder todos os livros e quaisquer formas de comunicação que nada tivessem a ver com seus interesses religiosos. A partir dessa época na história, a leitura passou a ter cunho somente religioso, restringindo a educação apenas para àqueles que seguiriam vocação religiosa.

Unicamente depois do século XV, a igreja foi perdendo a sua “força” no que diz respeito ao ensino, devido ao crescente aumento das atividades comerciais e manufatureiras, favorecendo assim, o aumento das zonas urbanas. Devido a tal progresso econômico e social, foi-se necessário instruir cada vez mais a população e com isso, acarretou o surgimento das primeiras escolas públicas.

> A figura do leitor como conhecemos hoje, dos textos impressos é recente e surge na Europa, aproximadamente, no século XVIII, quando a impressão dos livros passa do modo artesanal para o modo empresarial, possibilitando assim um maior acesso e um número de livros maior do que no período anterior, com a invenção da imprensa. (SILVA, 2009, p. 44)

Infelizmente, a escola comete o erro em não preparar o aluno como leitor, e aos poucos, este vai criando desgosto pelo ato de ler, como diz Daniel Pennac:

> Ele (o jovem) é um público implacável e excelente. Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de por à prova sua competência; estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever

ISBN 978-987-3617-12-6

> de recitar; acompanharem seus esforços, sem se contentarem de pegá-lo na curva; consentirem em perder noites em lugar de ganhar tempo; fizerem vibrar o presente sem brandir a ameaça do futuro; se recusarem em transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretanto esse prazer até que ele se transforme em dever, fundindo esse dever na gratuidade de todo aprendizado cultural, fazendo com que encontrem assim, eles próprios, o prazer nessa gratuidade. (PENNAC, 1993, p. 55).

A grande dificuldade é tentar mudar essa triste realidade que assola a população no geral, pois lutamos tanto para que nos fosse garantido o livre acesso aos livros e à leitura, mas aparentemente não estamos sabendo usufruir do que nos foi alcançado.

Procedimentos

As atividades de incentivo à leitura, tais como varais e vídeos foram realizadas em duas escolas estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul com alunos do ensino médio e do EJA. O PIBID de Psicologia dividiu-se em dois grupos para trabalhar nestas escolas, um dos grupos trabalhava na segunda-feira no período de aulas noturno e o outro grupo na quarta-feira, também no período de aula noturno. As atividades eram organizadas e planejadas com antecedência junto ao PIBID e a coordenação da escola. Chegávamos às escolas logo no início do horário de aula, com o intuito de montar as atividades programadas e deixar os materiais expostos no pátio, nos espaços que pudéssemos aproveitar.

A partir dessa iniciativa, eventualmente quando os alunos saíssem de suas salas, seja para ir ao banheiro ou beber água, eles já se deparavam com o ambiente escolar diferente, de maneira que, chegado o momento do intervalo, eles já haviam tido um contato inicial com a nossa proposta. Os intervalos têm em média quinze minutos, e é nesse curto período de tempo em que desenvolvemos nossas dinâmicas. Os materiais utilizados foram: livros, jornais, revistas e gibis da biblioteca, retroprojetor para passarmos vídeos legendados de teor educativo e por fim, fizemos um varal de pensamentos confeccionado com barbante e como suporte nós utilizamos os pilares da escola, no qual amarrávamos o barbante de uma ponta à outra e prendíamos com grampeador alguns pedaços de papéis com várias frases reflexivas, letras de música, bilhetes de amor, poemas e trechos de livros da literatura mundial.

Estratégias

ISBN 978-987-3617-12-6

No varal de pensamentos, deixávamos propositalmente alguns papéis em branco, para que se porventura os alunos se sentissem à vontade para escrever algum pensamento, eles podiam destacar um pedaço de papel, depositar suas emoções e em seguida fixá-lo de volta no varal. Do mesmo modo, os alunos podiam destacar do barbante as frases que mais gostavam e guardá-las para si. As frases que selecionávamos para o varal eram sempre de teor educativo, afetivo, poético, reflexivo e crítico-social.

Em relação à seleção de vídeos para exibição, escolhíamos geralmente os que tinham o idioma inglês, fazendo-se necessária a leitura da legenda, em português, com o objetivo de incentivar a interpretação de determinado conjunto de informações dos vídeos através do ato de ler.

Apropriamo-nos de uma mesa onde seriam inseridos alguns livros de forma que motivasse os alunos a se sentirem livres para folheá-los, ou até mesmo ler para os colegas que estariam presentes. Na exposição de livros, havia uma imensa variedade de *Best-Sellers,* como o "O Código da Vinci", "O Caçador de Pipas" e "A menina que roubava livros", alguns de fantasia e ficção como "O Senhor dos Anéis", "Harry Potter" e "Crônicas de Nárnia", alguns livros de crônicas do autor Luís Fernando Veríssimo, além de livros da literatura brasileira, como "Dom Casmurro", "Senhora", "Brás Cubas" e "Macunaíma". Também expomos livros de poemas, vários gibis da "Turma da Mônica", "Zé Carioca", alguns quadrinhos da *Disney,* diversas revistas da atualidade e jornais da cidade.

Ao iniciar essa atividade no horário do intervalo, deixávamos claro para os alunos que eles poderiam pegar qualquer livro, gibi, revista ou jornal da mesa. Caso houvesse um maior interesse pela história em questão, precisariam ir até a biblioteca da escola e pedir autorização para que pudessem levar o livro para casa a fim de fazer uma leitura mais profunda.

Além de incentivar a leitura, percebemos como os adolescentes se mostraram curiosos diante de tantas alternativas, desde histórias em quadrinhos a revistas e jornais. Através da leitura no espaço escolar, contribuímos para que ocorra o desenvolvimento grupal, pois favorece a interação dos membros por meio dos questionamentos e das descobertas ao ter um contato com o livro.

Resultados e discussões

ISBN 978-987-3617-12-6

No geral, os alunos não possuem o hábito de ler, e para que isso aconteça, é necessário que seja motivado, encaminhado, caso contrário acaba engolido pela acomodação e facilidades apelativas de outros meios de comunicação como a Internet, a televisão e seus programas que o tornam cada vez mais alienado e resignado com seu “mundinho”.

A partir das atividades propostas nas duas escolas, observamos o notório interesse dos alunos tanto pelos varais literários, quanto pela apresentação dos vídeos e exposição de artigos da biblioteca na mesa montada. Nos dias em que elaborávamos os varais, percebemos que os alunos olhavam primeiramente de longe, depois chegavam bem devagar, e aos poucos, iam lendo frase por frase até que num determinado momento sentiam-se livres para arrancar aquelas que mais gostavam ou se identificavam. Alguns até teciam comentários com os outros colegas sobre determinada letra de música, trecho de livro, poema, entre outros.

Houve momentos bem interessantes em que alguns alunos se dispuseram a destacar do varal papéis em branco e escreveram seus bilhetes de amor, pensamentos e poemas, na esperança de que seu (sua) amado (a) encontrasse e lesse. Numa ocasião como essa, uma aluna andava próximo ao varal e repentinamente caiu ao seu lado, no chão, um pedaço de papel com uma frase que havíamos pendurado. Observando a situação, a garota pegou o papel do chão, leu silenciosamente e depois disse em voz alta para que pudéssemos ouvir: “Nossa, passei pelo lugar certo. Essa frase foi feita para mim”. Em seguida, ela guardou o pedaço de papel no bolso e saiu para comentar com uma amiga sobre o ocorrido.

A classe dominante tende por meio do discurso, incutir sua força política e social diante do trabalhador que se mantém submetido a este poder. Para tanto, percebemos como o discurso atualmente, é uma forma de manter o domínio, pois por meio deste que o indivíduo se impõe diante de algumas injustiças que é submetido.

No Brasil, é visível como o ensino é insuficiente, pois os profissionais não são devidamente preparados e capacitados para lecionar, além disso, o salário baixo que recebem, não satisfaz nem suas próprias necessidades e tende a ser mais uma desmotivação para a prática. Assim, estes educadores tendem a lecionar desmotivados, não auxiliando os alunos a aumentar a autoconfiança e a acreditar que são capazes de alcançar o que realmente almejam para suas vidas.

Considerações finais

ISBN 978-987-3617-12-6

> ‘’Mas o que é preciso ler, afinal? Cada um deve descobrir o que gosta de ler, e vai gostar, talvez, pela vida afora. Não é preciso que todos amem os clássicos nem aprecie romance ou poesia. Há quem goste de ler sobre esportes, explorações, viagens, astronáutica ou astronomia, história, artes, computação. Independente do que está lendo o importante é que faça exercitar o cérebro. Se o aluno iniciar-se com o que gosta, passará a ter o hábito de leitura e, consequentemente, estará lendo gêneros variados com maior complexidade.” (URSINIO, 2011, p. 10)

Os jovens do novo milênio querem falar de seus sentimentos, ansiedades, dúvidas e emoções compartilhadas e é no espaço escolar que esse adolescente deve se apropriar ativamente dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade, formulando conceitos científicos. Sendo assim a escola tem um papel insubstituível e importante nessa apropriação do saber, pois, enquanto agência formadora da maioria da população deve ter a intenção e compromisso explícito de tornar acessível a todos os alunos o conhecimento.

Como a leitura e o conhecimento faz o indivíduo transcender obstáculos, então que este seja efetuado de forma satisfatória em todas as escolas públicas, tornando os seres ativos e pensantes, de forma a alcançar a verdadeira cidadania.

Podemos concluir que as ações educativas em ambientes educacionais tornam-se efetivas e necessárias na medida em que partem da necessidade da comunidade escolar e ampliam as possibilidades de parceria, diálogo e respeito. É necessário desenvolver ações que viabilizem o acesso a conceitos e reflexões frente às diferentes manifestações de incentivo à leitura no contexto escolar.

Referências bibliográficas

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. Psicologia Reflexão e Crítica, ano/vol. 12, número 002, 1999.

CAMARGO, F. P; ALVES, E. C. A prática social da leitura literária e a formação do sujeito leitor: desafios e perspectivas. Travessias (UNIOESTE. Online), v. 01 n.4, p. 01-19, 2009.

FERREIRA, S; DIAS, M. A escola e o ensino da leitura. Psicol. estud. vol.7 no.1 Maringá Jan./June 2002

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ISBN 978-987-3617-12-6

GONÇALVES, Renata Braz; PERES, Elaine Teresinha. Práticas de incentivo à leitura nas escolas da rede pública municipal de educação: o caso de Pelotas/ RS no final do século XX. UNIrevista, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-8, 2006. Disponível em:

<http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev__Goncalves_e_Peres.pdf>. Acesso em: 29/07/2012.

JOLIBERT, J. Formando Crianças Leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219 p.

KOPKE, F., H. Estratégias em compreensão da leitura: Conhecimento e uso por professores de língua portuguesa. São Paulo, SP. 2001.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção: Primeiros Passos: 74).

NEUBAER, A; NOVAES, F. Literatura e a escrita como forma de desenvolvimento. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, outubro de 2009.

OLIVEIRA, K; SANTOS, A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. Psicol. Reflex. Crit. vol.18 no.1 Porto Alegre Jan./Apr. 2005

PENNAC, D. Como um romance. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993, p.55.

PULLIN, E. MOREIRA, L. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. Ciências & Cognição 2008; Vol 13 (3): 231-242

REVISTA ON-LINE DA USP, Espaço Aberto, edição nº 24, outubro de 2000. Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2002/espaco24out/vaipara.php?materia=0varia> Acesso em 02/08/2012.

RIBEIRO, Ana Cláudia; GARCIA, Daniel Xavier. A importância da leitura para os futuros profissionais da informação. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da

ISBN 978-987-3617-12-6

Informação, Campinas, v.8, n. 1, p.72-86, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufg.br/this2/uploads/files/74/A_import_ncia_da_leitura_para_os_futuros_profissionais .pdf >. Acesso em: 20/07/ 2012.

SANTOS, A. A. A. Leituras entre universitários: Diagnóstico e remediação. São Paulo, SP. 1990.

SILVA, D. Leio sim, não duvide de mim! Revista Práticas de Linguagem. V.1, n. 1, jan./jun. 2011.

SILVA, Klyvia Larissa de Andrade. Formar Leitores: um desafio da escola. Revista ABC Educatio, 2009, p. 42-46.

URSINIO, Evani Alvares de. A prática de leitura na escola: a leitura e a formação do leitor (aluno). Monografia (Graduação em Letras). Instituto Superior de Educação, Faculdade Alfredo Nasser. 48p.

VICENTELLI, H. Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. Psicologia Escolar e Educacional, 3,195-202. 1999.

ISBN 978-987-3617-12-6

UNA MIRADA FILOSÓFICA SOBRE EL ENCUENTRO EN LA PEDAGOGÍA DE LAS ARTES

Demian Casaubon
Andrea Paolini
Instituto de Investigación en Etnomusicología, Dirección General de Enseñanza Artística (DGEART)
Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires
micaelabalbis@yahoo.com.ar

Palabras clave: historia- repetición/ creación - encuentro -educación artística- praxis docente

Introducción

La educación artística debe promover experiencias estéticas que se apoyan tanto en la apreciación de la tradición en la cual se inscribe, como en la producción artística. Desde el proyecto de investigación "Historia, tradiciones y legados. Reflexiones filosóficas en torno a la educación artística. " afirmamos que es clave el rol que juega la educación a la hora de pensar el encuentro entre el pasado y el presente pues ese encuentro puede ser castrador- si el pasado se presenta como un monumento al cual sólo se le puede rendir homenaje mediante la imitación (*mimesis)* - o bien fertilizador- si la historia se presenta como un maestro generoso que promueve la creación (*poiesis)*- En este marco nuestro problema de investigación está signado por el siguiente interrogante: ¿En caso de valorar los legados y tradiciones como elemento constitutivo de la curricula de educación artística... cómo concebirla para que fertilice las nuevas creaciones y no reduzca la expresión a mera reproducción en nombre de un pasado sacralizado?

Sostenemos que indagar la pedagogía de las artes desde el problema filosófico de la relación que cada disciplina establece con su historia a la hora de pensar las producciones del presente puede ser un terreno fértil. Pero en este trabajo nos proponemos un objetivo más preciso y puntual, a saber, aventurar, desde este recorte problemático, qué es lo propio del hacer docente, es decir, ir a la búsqueda de prácticas docentes que propicien y den cuenta del encuentro fructífero entre historia y porvenir.

Nos interesa pensar el hacer propio del docente como una *praxis* del encuentro, una *techné*: acción -saber, saber en acción. Esta práctica no estaría regulada por un saber que se administra en dosis, sino que es más bien un flujo, un encuentro que promueve la búsqueda y el deseo. En este sentido -y según ciertas lecturas- su genealogía podría remontarse hasta el Sócrates platónico. Para ello nos serviremos principalmente del particular tratamiento de algunos de los diálogos platónicos propuesto por la filósofa y dramaturga Malena Lasala (1996) en *Sócrates y el arte de la fuga.*

ISBN 978-987-3617-12-6

También tomaremos en consideración ciertos aportes de Friedrich Nietzsche (1999) en *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida* y Nicolas Bourriaud (2009) en *Radicante*.

Afirmamos además, que esta *praxis* tiene como condición de posibilidad una historia viva: el encuentro es histórico en tanto se posiciona respecto de lo pretérito y sin pretensión de prescripción de un porvenir determinado.

En tanto estamos embarcados en una investigación filosófica, nuestro interés se centra en explorar la potencia de las preguntas que nos sirven de guía para nuestra reflexión e intercambiar con otros investigadores apreciaciones sobre estas cuestiones y otras relativas a los fundamentos filosóficos de la pedagogía en general y de la pedagogía de las artes en particular en vistas a la producción colectiva del conocimiento.

Sócrates ignorante, anti-modelo y estéril

Ya hace más de veinticinco siglos que la figura de Sócrates es invocada a la hora de pensar en torno a la educación. Aquí decidimos tomar una peculiar lectura de la figura socrática pues encarna una serie de cuestiones que queremos pensar:

1º. La posibilidad de guiar en la búsqueda del conocimiento sin erigirse en modelo ni ser dueño de un saber a transmitir.

2º. La posibilidad de educar desde un discurso siempre abierto, siempre en potencial, imposibilitado, por esencia a cerrarse y por lo tanto despojado de eficacia si es visto desde las perspectivas tradicionales.

3º La posibilidad de la praxis pedagógica como una *téchne* que es acción en tanto *diálogos*, encuentro, fascinación de almas en el que el maestro guía el deseo pero lo deja insatisfecho como condición de posibilidad de fecundidad.

Encontramos en el trabajo de Lasala posicionamientos respectos de estos tópicos.

Malena Lasala es una escritora, dramaturga y filósofa argentina que en el ensayo *El discurso mal-logrado: Platón psicoanalítico* incluido en el libro *Sócrates y el arte de la fuga* propone una lectura de algunas cuestiones platónicas que resultan particularmente fecundas para pensar el tema que nos proponemos. En primer lugar cabe destacar que la autora propone un abordaje diferente al de "platónicos y platonistas". La autora renuncia a interpretar a Platón, su aproximación resulta de un cierto modo de vivir el discurso filosófico.

El concepto de *diálogos*, una reflexión sobre el pensar con otro

ISBN 978-987-3617-12-6

Creemos que la propuesta en sí es interesante porque propone un diálogo vivo con los textos y con la figura de Sócrates (elementos históricos), de este modo el abordaje incluye la potencia del encuentro. Parecería que el método se vuelve contenido y herramienta de su búsqueda... esta paradoja que se esboza no se resuelve y probablemente haya que encontrarla en el código mismo desde el que la autora escribe y piensa… En el trabajo que apenas comentaremos es muy difícil separar el contenido del método para abordarlo, la autora se encuentra con los textos y ese encuentro es creativo, generador y potente. La idea de fuga que la autora propone en el método socrático es aplicable al libro en general, el libro fuga de cualquier lugar en el que uno podría esperar encontrarlo; difícilmente uno esperaría encontrar, en un libro sobre Sócrates, una escena teatral en la que Nietzsche se encuentra con Sócrates, sin embargo así termina, con el texto "La última Escena" que quedará fuera de nuestro análisis pero cuya lectura recomendamos vivamente.

Compartiremos a continuación algunos de los conceptos y reflexiones que resultan de esta particular propuesta.

Lasala introduce el concepto de *diálogos* distinguiéndolo de la palabra española "diálogo" para referirse a la obra platónica como género de escritura. Define *diálogos* como el "método del pensar mismo" (1996:20). Este concepto es capaz de integrar el discurso mal –logrado, aquel que no llega a ninguna conclusión que se presenta en los diálogos considerados "aporéticos" con las grandes tesis sostenidas en diálogos posteriores poniendo el énfasis no en las conclusiones (aparezcan en el discurso o no) sino en el proceso mismo, en la argumentación. Lasala encuentra aquí una *téchne* específica de Sócrates que, en cuanto tal forma una unión indisoluble entre saber y hacer. Lasala propone que la *téchne* específica de Sócrates, del Sócrates educador, guía y provocador, es el *diálogos* y se propone explorar este concepto y su modo de inserción en el campo específico de la educación.

Para eso recorre distintos pasajes de la obra platónica: en *Teeteto*, por ejemplo se llega a una conclusión sobre la *episteme*, dice que es "opinión verdadera (*alethe doxa*) acompañada de razón (*meta logou*)" (301c). Sin embargo esta definición es también refutada. "Creo que hicimos cuanto pudimos…" termina el texto y deja abierta una cuestión central en el contexto de las discusiones que se sostenían en el ambiente de Sócrates y los sofistas, en el siglo V A.C. La clave del pensamiento en general de ese momento y una de las claves particulares del pensamiento de Platón es la oposición entre *Tyché* -azar, fortuna-y *Téchne* -término que aquí entenderemos [1]como cierto

[1] Aunque muchas veces se traduce techné como técnica o arte, en nuestro trabajo seguimos el sentido atribuido por Lasala.

ISBN 978-987-3617-12-6

modo de relación entre el saber – determinado o no- y la acción-. Tal oposición reside en su relación inversamente proporcional ya que en cuanto menor valor se le otorgue a la *tyché*, más presencia tendrá la t*échne*. Es decir, en la medida que las diversas *téchnai* se desarrollen la vida será más predecible, más segura. Marta Nussbaum[2] hace un estudio muy profundo y pertinente sobre esta problemática en Platón dejando de manifiesto que esta preocupación no es en absoluto menor y que genera grandes movimientos en el pensamiento platónico. Lo que queremos decir, con esta digresión es que, pensar en la *téchne* específica de Sócrates no es un tema menor. Otra vez el método es contenido pero no desde una perspectiva metodológica, sino vital…

Retomando la lectura de *Teeteto*, Lasala propone que, para que haya ciencia no es necesario nada más, mejor sería restar. "Hay que arrancar la opinión del *logos*" (1996:20), dice. La alianza entre pensamiento y opinión deja impotente al pensamiento. Frente a la opinión que se logra en las respuestas, el *diálogos* se malogra. Este movimiento que se remonta a través de sucesivas refutaciones hasta lo que parece irrefutable y lo abandona queda inmerso en el vértigo de un movimiento sin anclajes.

El *diálogos* es una *téchne* del lenguaje que apunta a una acción sobre el alma que incluye su cuidado (*therapeia*). El *diálogos* promueve y es en sí mismo *soprhrosyne* (saber vivir, sabiduría practica), pero ¿de qué modo? ¿Es posible una *téchne* de la *sophrosyne* que no sea prescriptiva, que no incluya un conjunto de reglas morales y prescripciones? Aquí es donde el *diálogos* encuentra su punto de fuga y su clave… el *diálogos* es *téchne* del lenguaje (no oratoria, no retórica) que actúa sobre el alma; para que esto suceda es necesario que haya por lo menos dos almas en juego, un encuentro, el encuentro en el *diálogos* es el vehículo a partir del cual se construye un determinado tipo de vínculo con el otro y el lazo con la comunidad, con la *polis*, con la historia, este vínculo es en sí mismo *therapeutico*, hacer que suceda, es saber vivir, vivir bien.

Condiciones de posibilidad para el *diálogos: Ética de la Búsqueda y Fascinación Erótica*

Pero, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para que esta *téchne* específica del lenguaje, el *diálogos* aparezca?

En primer lugar una situación histórica concreta que no abordaremos pero tiene que ver con una de las grandes inquietudes de Platón; nos referimos al problema que de la *areté*. *Areté* se ha traducido como virtud, como perfección. Nosotros, tomaremos de Lasala la idea de que *areté* es perfección ontológica, es decir el desarrollo del alma hacia el máximo de sus posibilidades.

[2] Nussbaum, M. (1995)

ISBN 978-987-3617-12-6

Precisamente el tema del *Protágoras*, es si la *areté* es enseñable. Pensar la *areté* de este modo es, sin duda, un problema, ya que si surgiera del consenso o de cualquier modo externo sería enseñable[3] y a la vez sería prescriptiva. Se trataría entonces de un conjunto de opiniones verdaderas a las cuales se podría acceder de un modo más o menos científico, no importa, pero que están latentes, formarían parte de un saber cristalizado que fijaría roles: el que sabe y el que no sabe. Cuando se propone pensar una ética sin una idea de virtud, que apunta al desarrollo del ser en sus propias posibilidades, estamos en lo que Lasala propone como una ética de la búsqueda: "Cuando la formulación de contenidos éticos culmina en una aporía, el máximo valor ético reside en la voluntad de no trasladar este fracaso a la búsqueda misma" (1996:31). Una ética que (por un contexto histórico específico) ha sido "vaciada" de contenidos morales se vuelve una ética de la búsqueda: la búsqueda esos contenidos es, en sí mismo, el valor ético. Lasala continúa: No hay pues, en Platón, contenidos morales. Es la de Platón la ética de un drama que no puede contar su desenlace. Ética de pobres "resultados". Y, por lo mismo, ética en la que no puede apoyarse moralista alguno". (1996:31)

Otra de las condiciones de posibilidad para el surgimiento del *diálogos* es el deseo, el *Eros* que explícitamente está involucrado en la relación de Sócrates con sus discípulos (y esto se puede ejemplificar con *Cármides* 155c-e, tanto como con el conocido discurso de Alcibíades en *Banquete*). El deseo genera movimiento en el alma, pasión, una vivencia invasora que conmueve, padecimiento del vacío e inquietud pura, un modo de ser fuera de sí, en el objeto amado.

Basándose en *Fedro* (251-252) Lasala propone dos experiencias posibles del *Eros*, ambas a través de la locura: La desmesura o exceso simplemente humano (*hybris*) que es pura desintegración interior, impulso ciego que deja el alma vacía y por otro lado la "locura divina" que es deseo estimulado por la belleza que se entrega a la visión. La belleza inunda el alma y esta sale fuera de sí para fijarse a lo deseado esto es, en griego, *enthousiasmos*: ser fuera de sí. Dice el texto "Sin la mutua fascinación de sus sujetos, el *diálogos* no podría establecerse. En consecuencia, sólo se haría posible por el *eros.* Éste, a su vez, liberándose por la mediación del *diálogos*, impulsaría al *diálogos* mismo" (1996:37).

Según la autora es el *diálogos* el que impulsa a la fascinación erótica en la ascensión dialéctica que se propone en *Banquete*, la unión del deseo con el saber, el *diálogos* se constituye entonces como una *téchne* del deseo.

[3] Es la tesis que empieza sosteniendo Protágoras y a la que Sócrates se opone.

ISBN 978-987-3617-12-6

El *diálogos*, entonces, del modo en que es trabajado por Lasala es el método del pensar mismo, una *téchne* del lenguaje que carga en sí *therapeia* del alma, *sophrosyne*, saber vivir, que tiene su anclaje en el encuentro, en el pensar con otro, que construye comunidad e historia, que pone el acento en el movimiento impulsado por *Eros* y propone una ética de la búsqueda, antes que opiniones verdaderas que dejen impotente al pensamiento.

Pensar este concepto con toda su potencia en las diversas experiencias de enseñanza artística no puede menos que generar una serie de interrogantes que vale la pena hacer:

¿Es posible trabajar desde este encuadre en la tarea diaria en el aula? La idea de una ética de la búsqueda, ¿es compatible con los cánones que nos han sido trasmitidos en nuestra propia formación primaria, media y superior? ¿Cómo se puede operar entonces? ¿Se puede enseñar a desear? ¿Estoy dispuesto o dispuesta a abrirme a una experiencia de *enthousiasmos*, de ser en el otro, a abrirme a un encuentro?

Las tres fugas de Sócrates como *técnicos* del *diálogos*. El anti-maestro

Una vez expuesto este concepto, Lasala propone un desplazamiento del *diálogos* a su *técnicos*, al otro que lo conduce, a Sócrates. La autora propone que Sócrates es un hombre "extrañísimo" (como se lo define en *Teeteto* 149a): *atopotatos*, literalmente "extremadamente sin lugar", Sócrates es aquel que no se encuentra en ninguno de los lugares que se lo espera, el anti-maestro. Para esto realiza un análisis de los tres aspectos del método socrático (ironía, refutación y mayéutica) en el que los presenta como fugas convocando también a la connotación musical de la palabra. Estos aspectos del método se presentan como fugas en tanto Sócrates huye del lugar en el que el interlocutor pretende ubicarlo: el lugar del saber, el lugar del modelo y el lugar delamor.

Con respecto a la ironía socrática (que correspondería a la fuga del saber), Lasala se pregunta: "¿es cierto que la ironía socrática consiste en "fingir" ignorancia?" (1996:40) Lasala propone que en la ironía de Sócrates no reside ninguna simulación; cuando dice que no sabe es porque no sabe. Sin embargo, señala, Sócrates conduce el *diálogos*, por lo tanto también sabe, resolver esta aparente contradicción trazará la trayectoria de la fuga. Lasala ejemplifica esto con un fragmento de *Lisis* (204b-c) "Es inútil que me digas, Hipótales, si tú amas o no. Sé que amas y que has avanzado mucho en el camino del amor. Para todo lo demás soy deficiente y pobre. Pero he recibido del dios el saber reconocer prontamente al que ama y es amado."

ISBN 978-987-3617-12-6

Sócrates sabe conducir porque ha hecho en sí mismo, y vuelve a hacer una y otra vez con cada uno, la experiencia de la búsqueda. Lo que Sócrates sabe, según Lasala es que "En cada hombre juega el *eros* una historia distinta, una versión irrepetible y original. Con respecto a ella, el *logos* socrático solo sabe abrir – mediante un preguntar que exaspera- el espacio de la búsqueda común. Este "sólo sabe" es la única maestría de Sócrates, tan valorada por él mismo, que necesita dar intervención al dios." (1996:42)

Sócrates no simula ignorancia, eso es tan solo la versión del interlocutor, el reproche de su decepción. En el lugar del saber en el que espera a su maestro se encuentra apenas con la huella de una fuga.

En cuanto a la refutación, momento inmediatamente posterior a la ironía Lasala encuentra que lo que el interlocutor espera luego de haber sido expuesto a su propio desacuerdo a través de la experiencia de la contradicción por medio de la pregunta socrática es que Sócrates ponga en ese lugar del saber pretendido un saber "verdadero", acción que, desde luego, Sócrates no realiza y por eso propone que ante el vacío que la refutación produce, el discípulo esperaría encontrar a su maestro en su propio lugar, como modelo. Aquí Sócrates realiza su segunda fuga: se niega a la sustitución e impide que el otro se mantenga en la ilusión del modelo: "Seré como tú crees que debo, que es como tú mismo eres." Refuta y desarma sin sustituir por "la respuesta correcta".

Por último Lasala analiza la mayéutica como fuga, la fuga del amor. La mayéutica es la *téchne* de la partera (*maia*), conduce el parto, ayuda a alumbrar. Sócrates, como la partera, lleva a cabo tres funciones: despierta y apacigua los dolores del parto, conduce bien los partos difíciles y provoca, si es necesario el aborto. Sócrates conduce el parto, no engendra. En la mayéutica deja vacío el lugar del amor: guía y dirige un alumbramiento cuyo fruto no produce. Ejemplos de esta fuga se encuentran en *Teeteto, Banquete* y en el bello pasaje de *Alcibíades* (130e-131d):

> "Yo soy justamente el que no te abandona, el que permanece junto a ti cuando tu cuerpo pierde su juventud […] Porque yo te amo a ti, mientras los otros sólo amaban lo tuyo. Y mientras lo tuyo empieza hoy a declinar, tú en cambio comienzas a florecer […] Porque el que ama tu alma, no la abandonará hasta que se vuelva mejor."

De este modo encontramos en Sócrates, paradójicamente, un maestro que ejerce su *téchne* fugándose de todos los lugares que se le atribuyen a un maestro y es precisamente ese fugarse lo que hace potente y eficaz su *téchne*.

ISBN 978-987-3617-12-6

Encuentros fecundos

Si hay un encuentro que nos interesa pensar tras haber visto las posibilidades de un maestro a la manera del Sócrates de Lasala, éste es el encuentro que el maestro de arte propicia con la historia o tradición de la disciplina que enseña.

Ya sea en la formación de futuros artistas (educación artística superior) o en la formación general (educación artística en educación inicial, primaria y secundaria) el docente juega un rol privilegiado en tanto puede pensarse como mediador entre lo pretérito y lo porvenir.

Nietzsche (1999) nos ha advertido en *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida* que la historia puede asumir diferentes roles: puede ser tanto fertilizador como castrador. El posicionamiento que el docente tome al respecto determinará el tipo de encuentro que el estudiante tenga con el pasado de su disciplina. Si quien enseña supone que hacer música se limita a "respetar" la historia de la música como si fuese un monumento, un archivo o una pieza de museo, entonces la clase música iría en contra de hacer música. Asumiría un rol paradojal: lejos de favorecer la experiencia estética y la creación musical, la dificultaría. Se da operación en el que el maestro asume los lugares que el Sócrates de Lasala había abandonado: el del saber cristalizado, el de la ejemplaridad y el del producto ya acabado. El profesor de arte se convierte en guardián celoso de una tradición que pretendiendo salvaguardarla, la termina por asfixiar. El encuentro con la historia es traumático, el pasado se presenta como una pesada carga, los grandes maestros del pasado son de una ejemplaridad tal que se conciben de una talla inalcanzable, por lo que sólo nos queda la posibilidad de rendirles homenaje o a lo sumo copiarlos. Nietzsche preguntaba: "¿Advertir u ocultar la vida en la historia?" Claramente desde la perspectiva descripta estamos ante la historia monumental que no se encuentra al servicio de la vida –creación- si no al servicio de los muertos. Pero hay otra posición posible: advertir la vida *en* la historia

> "La cultura histórica es algo saludable y cargado de futuro tan solo al servicio de una nueva y potente corriente vital, de una civilización naciente, por ejemplo; es decir, solo cuando está dominada y dirigida por una fuerza superior, pero ella misma no es quien domina y dirige."

Si a la historia se la acoge como una voz a la que podemos escuchar y a la vez interpelar, se transforma en una condición para las experiencias estéticas y *poiéticas* del presente, en una posibilidad de que el aula en que se enseña a apreciar el arte se convierta también en un aula en la que se hace arte.

ISBN 978-987-3617-12-6

Dilapidar la herencia

Nos gustaría retomar la posibilidad de discurso pedagógico inacabado, siempre preñado de posibilidades como el de Sócrates y ponerlo en función de la creación, de la vida y del porvenir, como quería Nietzsche. Para pensar esto introduciremos un último concepto, el del radicante que propone Nicolás Bourriaud. La figura del radicante es análoga a la de un peregrino. Es la de quien va de camino, la de un viajante, quien al hacer un camino deja un trayecto tras de sí. El radicante difiere de lo arbóreo en que no se define por su raíz y lo determinante no es su origen pues es un sujeto que se nutre de encuentros: "se traduce en los términos del espacio en que se encuentra" (2009:37)

Queremos dejar planteado el interrogante sobre la posibilidad de una pedagogía- radicante.

Bourriaud se pregunta "¿hay que olvidar de dónde se viene cuando se tiene la ambición de viajar?" (2009:62) Y contesta que no es en absoluto necesario. La tradición no es lo que hay que combatir, sino las propuestas que la presentan como algo dado, ya hecho de una vez y para siempre, acabado y marmóreo. "No se trata de rechazar la herencia, sino de aprender a dilapidarla, trazar la línea a lo largo de la cual será trasladado ese bagaje para diseminar e invertir su contenido" (2009:63).

Ir al encuentro guiado por el deseo sin buscar ni querer la reconstrucción de un pasado nostálgico como tampoco erigirse en vanguardia y aún así hacer historia: tal sería la tarea del docente radicante la tarea de quien propicia encuentros fértiles.

Bibliografía

Bourriaud N. (2009) *Radicante*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Lasala M. (1996) *Sócrates y el arte de la fuga* Buenos Aires: Biblos

Nietzsche, F. (1959), De la utlidad y los inconvenientes de la historia para la vida, Buenos Aires: Aguilar.

Nussbaum, M. C. (1995) *La Fragilidad del Bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Ed. Visor

ISBN 978-987-3617-12-6

PRÁCTICAS Y SABERES: EN TORNO A LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOCIALMENTE VALIDADOS EN ESPACIOS EDUCATIVOS

María Laura Fabrizio
Juliana Montero
FFyL, UBA
julianamontero@hotmail.com
marialaurafabrizio@gmail.com

Introducción

En este trabajo colectivo, tal como mencionamos en el resumen, nos proponemos realizar una indagación acerca de los procesos de producción social de las experiencias formativas de niños y adultos vinculados a diversas situaciones educativas, observadas en contextos específicos muy diferentes entre sí: una orquesta infanto-juvenil que se desarrolla en una escuela pública ubicada en la zona sur del conurbano bonaerense y un consultorio psicopedagógico que atiende niños/as procedentes principalmente de escuelas privadas de otro área del gran Buenos Aires (zona norte).

Es necesario poner de relieve que no es nuestro interés comparar un mismo fenómeno en referentes empíricos distintos; sino que partiendo de la concepción de educación que incluye a la vez que trasciende los límites de la Escuela (y lo escolar), nos interesa abordar interrogantes sobre procesos que se protagonizan en otros espacios, buscando eludir la reproducción de dicotomías (tales como Escuela-Comunidad) frecuentes en muchos abordajes sobre distintos procesos educativos.

Nos proponemos, entre otras cosas, indagar sobre los procesos sociales de construcción de sentidos en torno a los conocimientos socialmente validados como necesarios para las experiencias formativas de niños y jóvenes y analizar los procesos de apropiación de estos sujetos respecto a sus propias experiencias formativas, atendiendo especialmente a las identificaciones, las producciones de sentido y las interacciones que tienen lugar en los campos seleccionados

De esta manera partimos de la centralidad del análisis de ciertos conocimientos considerados como socialmente validados a ser transmisibles a niños y jóvenes que sirve a comprender las construcciones de sentido sobre las experiencias formativas; y los procesos de apropiación respecto a dichas experiencias. Por esto partimos de la idea que las experiencias formativas de niños y jóvenes se desarrollan como parte de un entramado de relaciones que incluye a los sujetos hegemónicamente

ISBN 978-987-3617-12-6

definidos como responsables de su educación (docentes, padres), tanto como a otros, imposibles de recortar o excluir a priori. Es precisamente a partir de documentar sus prácticas cotidianas que se visibilizan tramas de relaciones complejas y prácticas diferenciales, especialmente considerando la clase social de pertenencia de los niños y/o jóvenes. Además, creemos que es en las construcciones de sentidos respecto a lo que deberían saber los niños y los jóvenes, en los distintos campos mencionados que se ponen en juego complejos procesos de definición y valoración social de los conocimientos. Por tanto, pueden encontrarse significados sociales comunes que incluyen y exceden las formulaciones específicas de cada campo.

En relación a lo anterior, inferimos que los usos diferenciales, complejos y contradictorios de los sentidos y prácticas vinculados a la trasmisión de conocimientos específicos generan tensiones, que ponen en relación sentidos sociales fuertemente arraigados y/o disputados en los que es posible identificar huellas y marcas vinculadas a procesos de desigualdad social que atraviesan estos contextos locales específicos.

Por ello se desprende la importancia de trascender lo recuperado en cada contexto local y pensar en la insistencia, vigencia y sostenimiento de sujetos responsables en la educación de niños y jóvenes, en el rol/papel social asignado a los procesos de enseñanza y aprendizaje de determinados conocimientos por parte de distintos actores en diversos espacios de formación de sectores sociales marcadamente divergentes. Los usos diferenciales, complejos y contradictorios de los sentidos y prácticas vinculados a la trasmisión de tales conocimientos que generan tensiones, precisas de profundizar, en tanto ponen en relación sentidos sociales fuertemente arraigados.

En torno a los referentes empíricos múltiples y el enfoque teórico-metodológico

En pos del desarrollo y profundización de un proceso de construcción de conocimientos, buscando enriquecer y complementar los avances de nuestras investigaciones individuales, trabajamos en torno a un proyecto en común, ya que las problematizaciones que estábamos buscando y sobre las que veníamos avanzando, conjugaban algunos fuertes intereses compartidos. Lejos de delimitar distintos espacios y luego articularlos bajo un mismo análisis teórico que los abarque, lo que intentamos es recuperar la centralidad del contexto y los conocimientos locales, a la vez que construimos y discutimos dimensiones de análisis y categorías que se ponen en juego en relación a cada uno de nuestros referentes empíricos.

ISBN 978-987-3617-12-6

Uno de estos referentes hace alusión al proceso de formación de una Orquesta Infanto-juvenil, que funciona en una escuela pública ubicada en un barrio de zona sur del Conurbano Bonaerense, y que se enmarca en el Programa Provincial de Orquestas Escuela de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires[1]. Esta orquesta comenzó a funcionar en abril de 2009 y la integran una coordinadora general del proyecto, una directora de orquesta, un profesor de contrabajo, dos profesores de viola, dos de violín, uno de violoncelo y uno de lenguaje musical. Los chicos que la componen están cursando entre 4º y 6º grado de la escuela primaria, por lo que tienen entre 9 y 13 años.

Además de esto, la Orquesta tiene una particularidad que la distingue, ya que surge de un grupo de investigadores de una universidad nacional de la zona. Esta universidad impulsa un proyecto de investigación – extensión, cuyo objetivo es la formación de una orquesta "que favorezca a niños y jóvenes de familias de bajos recursos en situaciones de alta vulnerabilidad y con crecientes dificultades para el desarrollo de sus potencialidades y el logro de una vida digna"[2]. Este proyecto se fundamenta en la hipótesis que en una orquesta infanto – juvenil "se desarrollan competencias artísticas y socioafectivas y procesos de aprendizaje cultural, en los que se ponen en juego intereses e inquietudes del niño, el adolescente y su grupo familiar".

El segundo referente empírico al que aludimos es un consultorio psicopedagógico privado ubicado en un barrio de la zona norte del Gran Buenos Aires, al que asisten chicos-pacientes de clase media alta y alta, provenientes de colegios privados, algunos de cuyos docentes, directivos e integrantes de gabinetes conforman con las profesionales del consultorio una trama de relaciones que configura un circuito de *derivaciones* (de niños, jóvenes y adultos), mantenido en forma constante a lo largo del tiempo. *Entrevistas, Evaluación o psicodiagnóstico, devolución, tratamiento, seguimiento* son algunas de las clasificaciones que designan las distintas instancias o momentos de un proceso dinámico, complejo y lleno de gradientes en el que los niños y jóvenes participan activamente y en relación a otros sujetos (psicopedagogas, padres, docentes, directivos, profesionales de la salud, amigos, hermanos, primos, tutores, entre otros).

Estos referentes fueron abordados a partir de la metodología de campo conocida como observación participante. De esta manera el trabajo de campo realizado se centró en la recopilación de datos a través

[1] Conocemos la existencia de programas similares que dependen de la Ciudad de Buenos Aires y de Nación.
[2] Fragmento de la fundamentación del proyecto de investigación presentado a la Universidad.

ISBN 978-987-3617-12-6

de observación participante y entrevistas, su sistematización, y la búsqueda de fuentes secundarias y documentales; y el análisis conjunto de los materiales producidos.

Es así como, se realizaron observaciones de campo en contextos y situaciones vinculadas al desarrollo de los diferentes referentes empíricos. En relación a la Orquesta: Se observaron clases grupales de lenguaje musical, ensayos generales de orquesta, clases individuales de instrumento, clases grupales (grupos reducidos) de instrumentos de la misma *familia* (por ejemplo viola y violín, o chelo y contrabajo), conciertos dentro de la escuela y fuera de la misma, espacios de formación de los docentes, entre otros. Además de las observaciones de campo, se realizaron entrevistas a los padres de los niños que concurren a la Orquesta, y a los coordinadores y docentes de la misma.

En relación al segundo referente mencionado se realizaron observaciones con participación de distintas situaciones de interacción en el consultorio, en la sala de espera, en los pasillos, dentro de los consultorios en distintas instancias de sesiones. Entre estas últimas cabe destacar: las "entrevistas a padres", las sesiones de "evaluación o psicodiagnóstico" (que incluyen la toma de tests a los niños y jóvenes), talleres y encuentros, pruebas grabadas para investigaciones referentes a la clínica psicopedagógica. También se llevaron a cabo entrevistas con las profesionales a cargo del consultorio (psicólogas y psicopedagogas), entrevistas e intercambios informales con pacientes, padres, docentes, directivos, profesionales externos al consultorio, entre otros.

Así, nuestro interés se arraiga en la necesidad de superar las "fronteras" de cada referente, a la vez que la de estudiar en profundidad las modalidades de acción y de relaciones que configuran cada ámbito. Empezamos por recorrer (y por tanto repensar) algunas categorías centrales (tales como experiencia/s, prácticas, sentidos, trayectorias, educación, producción social de conocimientos, entre otras), redefiniendo así y especificando las herramientas teórico-metodológicas (con algunas dificultades que retomaremos más adelante).

Al mismo tiempo, desde nuestra experiencia de indagación compartida *en* referentes empíricos múltiples, creemos indispensable hacer hincapié en que nuestro posicionamiento no está sujeto exclusivamente (ni definido o determinado por) un mero recurso metodológico, sino que se trata de reforzar premisas del enfoque teórico-metodológico del que partimos, desde una perspectiva histórica y relacional de la etnografía. En este sentido, reconocemos una influencia central dada por los aportes

ISBN 978-987-3617-12-6

realizados por la etnografía educativa de tradición latinoamericana[3]. Es decir, esta indagación en referentes empíricos múltiples no responde a la necesidad de comparar un mismo fenómeno en sitios muy distintos entre sí, sino a un posicionamiento teórico que se basa en una concepción de educación que -*precisamente* porque incluye a la vez que trasciende los límites de la Escuela (y lo escolar)-, lleva a abrir interrogantes sobre procesos que se protagonizan *en* otros espacios, buscando eludir la reproducción de dicotomías frecuentes en muchos abordajes sobre distintos procesos educativos.

Sin embargo, este trabajo sobre referentes empíricos múltiples no siempre resultó sencillo, e implica un desafío teórico-metodológico constante. Uno de las dificultades con que nos encontramos fue haber buscado un punto de inicio a partir del intercambio de lecturas vinculadas con las categorías centrales con las que nos proponíamos abordar el campo. Buscando establecer un piso de discusión (y conocimientos) en común, generábamos sin embargo un alejamiento de las problemáticas específicas que nos interesaba trabajar, y de esta manera nos alejábamos del campo. Haber comenzado abordando la literatura sociológica/antropológica de manera aislada al trabajo de campo dificultó la apropiación de categorías y, más llamativamente, el manejo de un lenguaje común. Efectivamente, al buscar un nuevo comienzo a partir de las lecturas compartidas de nuestros registros de campo, su posterior discusión y análisis, y eventualmente la recuperación de diversas fuentes bibliográficas (incluso la rediscusión de las mismas tomadas en un primer momento), pudimos superar esta dificultad inicial. Es decir, con la intención de informar teóricamente (progresivamente) los avances del trabajo con nuestros referentes empíricos, resultó superador un punto de anclaje en esos referentes, lo cual permitió avanzar de manera cualitativa en el análisis (incluyendo también las mismas categorías mencionadas)[4].

Acerca de algunos avances y preguntas

Queremos compartir a continuación lo que estamos avanzando sobre las dimensiones de análisis que puntualizamos respecto a estos referentes empíricos múltiples.

[3] Algunos de particular relevancia son Ezpeleta y Rockwell (1987), Rockwell (2009), Achilli (2005), Neufeld (1996/1997), Santillán (2012), entre muchos otros.

[4] Pensando retrospectivamente en este proceso, observamos cómo en cada recorrido individual se había ido avanzando de modo que se imbricaran permanentemente las búsquedas bibliográficas con el proceso analítico de los referentes empíricos. Sin embargo, al intentar compartir y trascender las producciones individuales, resulta llamativo cómo iniciamos con un esquema de trabajo que tendía a empobrecer aquello mismo que el enfoque etnográfico (desde donde lo entendemos) busca enriquecer. Un nuevo anclaje y esta suerte de "reinicio" evidenciaron a las claras la necesidad de ajustar desde la misma complejidad del enfoque los pasos a dar en esta indagación compartida.

ISBN 978-987-3617-12-6

Una de estas dimensiones remite a los procesos sociales de construcción de sentidos en torno a los *conocimientos socialmente validados* como necesarios para las experiencias formativas de niños y jóvenes. Según lo que registramos en la Orquesta infanto-juvenil (y que se particulariza en torno a lo musical y al aprendizaje de determinados conocimientos específicos construidos como necesarios para el desarrollo y pertenencia a la Orquesta), nos interesa señalar que notamos una tensión entre tradiciones diferentes ligadas al campo de la "música", que por un lado aluden a ella como 'disciplina que eleva el espíritu humano y hace trascender al sujeto'[5], y por otro, a aquéllas que entienden la "música" como un espacio de recreación o como una posibilidad para lograr un mejor lugar en la estructura socio-económica. En el marco de esta tensión se ponen en juego ciertos conocimientos que se construyen como *imprescindibles* en esta experiencia: Aprendizajes respecto a determinadas posturas corporales para tocar un instrumento u otro, o para recibir al director de orquesta; el desarrollo de competencias en torno al aprendizaje de un sistema de notación musical que responde a una tradición musical occidental en la que se privilegia el uso del pentagrama, la música tonal; entre otras. La relevancia que adquieren estos aprendizajes se identifica tanto en las prácticas de los adultos involucrados en el desarrollo de la orquesta, como en las apropiaciones de los niños/jóvenes que participan de la misma, y por tanto, se estarían constituyendo como conocimientos socialmente validados estructurantes de esta experiencia formativa, por sobre otros posibles.

Asimismo, a partir del trabajo en el consultorio psicopedagógico pudimos complejizar los conocimientos puestos en juego, las prácticas y los sentidos que se despliegan en torno de lo que originalmente consideramos como la apropiación de la lectoescritura, para comprenderlo como parte de un proceso más amplio que incluye pero excede a esta última, y que claramente se articula con el desarrollo de las experiencias formativas de niños y jóvenes. En este sentido, retomamos la tensión mencionada en el párrafo anterior para problematizar la diferencial jerarquización respecto a conocimientos asociados a asignaturas tales como el arte y la música adjudicada por los adultos (padres, psicopedagogos, psicólogos, entre otros) que asisten o están a cargo del consultorio. Los sentidos que estos sujetos otorgan a dichos conocimientos se modifican en función de los cambios suscitados durante el proceso de tratamiento psicopedagógico de los niños. Hemos relevado múltiples situaciones en las que, frente a las dificultades de los niños en la aprehensión de la lectoescritura –

[5] Parafraseando a José Antonio Abreu (en el largometraje "Tocar y Luchar", 2004), creador del sistema de orquestas en Venezuela, en el que se inspiran experiencias como las estudiadas en nuestro caso.

ISBN 978-987-3617-12-6

definidas como “problemas de aprendizaje”-, los conocimientos vinculados al arte y a la música cobran una relevancia determinante, ya sea al momento de redefinir la “inteligencia” de los chicos[6], a la (re)organización de actividades en su vida cotidiana escolar (asistencia a jornada simple en el colegio en lugar de completa, por ejemplo), o a la sugerencia de un cambio de escuela[7]. La redefinición de estos conocimientos en torno a los “problemas de aprendizaje” de los niños se produce con centralidad en relación a determinados usos del cuerpo que, ante la supuesta existencia de estos “problemas”, serán considerados indispensables[8]. Si al chico se lo diagnostica como con “problemas”, éste deberá reforzar algo que se torna vital ante este cuadro: el desarrollo y aprendizaje de las “habilidades sociales”, los usos correctos del cuerpo, sus capacidades artísticas. Por el contrario, si no es definido como poseedor de un “problema”, no se ponderan estos conocimientos, y quedan por fuera de los márgenes del proceso de evaluación de las capacidades del niño.

Como dijimos, otra dimensión central de nuestra indagación alude a los procesos de apropiación de niños y jóvenes respecto a sus propias experiencias formativas, atendiendo especialmente a las identificaciones, las producciones de sentido y las interacciones que tienen lugar en los campos seleccionados. Así, en los distintos espacios que constituyen la Orquesta, se observaron prácticas por parte de los niños/jóvenes que constituyen indicios de los procesos de apropiación de los sentidos mencionados más arriba. Nos referimos al registro de situaciones en que algunos niños sugieren a otros chicos o a los adultos (incluidos los investigadores) formas “correctas de sentarse” o de conducirse con los instrumentos, en el marco del ensayo general, sugerentes para interpretar en relación a la insistencia recurrente en la disciplina y a determinada modalidad de uso del cuerpo propuesta por los adultos/docentes a cargo. También se han recuperado los llamados de atención por parte de los docentes a aquellos chicos que no acatan sus sugerencias respecto a la postura corporal adecuada que deben adoptar en la orquesta, mostrando planos de complejidad significativos sobre estos procesos de apropiación. Por cierto, creemos necesario seguir trabajando esta línea a futuro.

Esta complejidad está también presente en los procesos que se registraron en el marco del consultorio psicopedagógico en los espacios antes nombrados, considerando entonces que algunos niños se

[6] Es llamativo que la “inteligencia” de los niños se enuncia en singular antes del “diagnóstico de problemas”, y pareciera pluralizarse o multiplicarse luego de tal diagnóstico.

[7] Para ello se realiza una suerte de *rejerarquización* de colegios, validando escuelas desestimadas antes del proceso de “psicodiagnóstico”.

[8] Por tanto, serán impulsadas determinadas formas de emotividad y corporalidad en espacios informales dentro del tratamiento psicopedagógico, así como en sesiones completamente dedicadas a la motivación de “habilidades sociales”.

ISBN 978-987-3617-12-6

muestran resistentes a las acciones buscadas por los adultos (especialmente las profesionales), tales como “compartir”, y a valores asociados a dichas acciones (según los adultos a cargo). Y a su vez, se registraron acciones protagonizadas por otros niños en las que éstos retan a sus pares, indican la “adecuada forma de expresarse”, incluyendo aspectos/elementos indexicales (como el tono de voz), en un sentido afín al que postulan insistentemente los sujetos que coordinan los distintos espacios del consultorio.

A modo de cierre

Para finalizar, es importante remarcar que nos interesa trascender lo recuperado en cada contexto local y profundizar en la constitución de estas tramas de sujetos a cargo de la educación de niños y jóvenes, y sobre el papel social asignado por distintos actores a los procesos de enseñanza y aprendizaje de determinados conocimientos, en estos contextos formativos que trabajan con sectores sociales marcadamente divergentes. Los usos diferenciales, complejos y contradictorios de los sentidos y prácticas vinculados a la trasmisión de tales conocimientos generan tensiones, que requieren ser profundizadas en la indagación, en tanto ponen en relación sentidos sociales fuertemente arraigados y/o disputados, en los que, hipotetizamos, es posible identificar con creciente precisión huellas y marcas de signo opuesto, vinculadas a la desigualdad social que atraviesa estos contextos locales específicos.

En este sentido, nos encontramos con el desafío de avanzar en relación a temáticas específicas que han sido estudiadas desde abordajes preocupados por la forma de implementación de determinadas experiencias, su evaluación y diagnóstico, y/o la prescripción de determinados cursos de acción. De tal forma, registramos una ausencia de estudios específicos que contemplen las prácticas cotidianas y los sentidos tensionados (disputados por los protagonistas de estos procesos) en estas experiencias formativas. Frente a esta vacancia, nuestro trabajo de indagación compartida en referentes empíricos múltiples nos permitió recuperar algunos aportes fundamentales que implican conceptualizaciones sobre lo escolar y lo (socio) educativo, reforzando un enfoque teórico-metodológico que significa un punto de apoyo (y partida) insoslayable. Al mismo tiempo, ubicar esta vacancia en común (más allá de las especificidades de cada caso), refuerza los interrogantes y las discusiones que estamos tratando de dar desde este espacio de indagación compartida.

ISBN 978-987-3617-12-6

Bibliografía citada

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1987). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los proceso educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Neufeld, M. R. (1996/1997). Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. 17, 145-158.

Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.

ISBN 978-987-3617-12-6

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y LENGUAJES ARTÍSTICOS: POLIFÓNICA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN RED

Claudia A .Loyola
IICE UBA FFyL
loyolaclau@yahoo.com.ar

Una parte importante de la investigación cualitativa reside en la habilidad de los investigadores para seguir las huellas que no sabían que podían seguir cuando se inició el estudio" (Eisner, 1998:279)

Peculiaridades de una investigación polifónica

A partir de 2009 tres Universidades argentinas – Universidades de Buenos Aires, del Centro de la Provincia de buenos Aires y de San Luis - y un Instituto de Formación Docente asociado a cada una de ellas, venimos trabajando en un Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica en Red, convocado y subsidiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la República Argentina, acerca de la c*olaboración entre Universidades Nacionales e Institutos de Formación Docente en la investigación de la Formación docente sobre comunicación, instituciones y ciudadanía en territorios marcados por la desigualdad* dirigido por la Dra Flora Hillert[1]

Se genera entonces una especie de relación coral donde desde tres "registros" distintos, cada nodo produce a la vez que se potencia, intercambia y articula con los otros. En cada nodo, la configuración – "la tesitura"- que se produce es peculiar. El eje temático lo es, tanto como el particular acople del dúo universidad-IFD en cada territorio dada la especificidad de la historia de la relación y del proceso que se atraviesa para la conformación del mismo. Seis son en total las instituciones participantes, y la amalgama de voces, ha posibilitado una producción polifónica que con intensidades diversas ha propiciado el desarrollo de una experiencia de construcción colaborativa y crítica del conocimiento que tiene como centro la Formación docente en relación a las temáticas de Lenguajes y Comunicación, Gestión y dinámicas institucionales, Ciudadanía y democracia.

[1] Viviana Alonso, Diana Pipkin y Mariana Spravkin son las docentes del IFD Normal N°8 , la Dra Flora Hillert y la autora somos las investigadoras participantes por parte de la Fac de FyL. UBA que continuaron en el proyecto hasta la actualidad

ISBN 978-987-3617-12-6

Podemos identificar **tres niveles de preocupación** abordadas transversalmente por los distintos nodos:

I. La investigación referida al eje temático particular definido en cada uno de ellos :
   a. Nodo 1: Lenguajes y comunicación
   b. Nodo 2: Ciudadanía y democracia
   c. Nodo 3: Gestión y dinámicas institucionales

II. La investigación de la posibilidad de la formación en investigación y la realización de investigación como actividad de los docentes de nivel superior.

III. La investigación de las relaciones entre docentes universitarios y de Institutos Superiores de Formación Docente en torno de la investigación.

- **Cuerda del nodo 1: "Lenguajes y comunicación en la formación docente"**

Las "cuerdas" son en los coros las voces agrupadas en función de un registro o "tesitura". En la Ciudad de Buenos Aires, un equipo de investigadoras de la Facultad de Filosofía y Letras –UBA- junto con docentes del Instituto de Formación Docente Normal N° 8 nos hemos agrupado en función de una temática amplia que fue afinándose a través del tiempo.

El abordaje de la temática "**Lenguajes y comunicación la formación docente"** que sirvió como punto de partida requirió un proceso redefinición hasta lograr la formulación: **Los objetos artísticos mediados por docentes en la formación de docentes de grado o sala (nivel primario e inicial respectivamente)**. El andamiaje conceptual y metodológico fue puliéndose progresivamente**.** Partimos de poner en cuestión el texto escrito como mediación hegemónica en el dispositivo formador y alentar el desarrollo de otros objetos mediadores para la construcción del conocimiento. Recuperamos el planteo de García Canclini (2007) que alienta dejar atrás el paradigma "gutemberiano" y considerar a cada sujeto, no sólo como "lector" sino como "internauta" y como "espectador" y así fortalecer el acceso al conocimiento desde múltiples vías en los distintos lenguajes. Consideramos que la complejidad y posibilidad sinérgica entre estos tres roles puede activar modalidades particulares de enseñar y de enriquecer el aprendizaje en un contexto que requiere sujetos críticos y creativos al momento de construir significados sobre el mundo.

ISBN 978-987-3617-12-6

Buscamos a su vez impulsar la construcción de experiencias pedagógicas que consideren las múltiples vías de acceso al conocimiento en el territorio mismo en el que se concreta la formación docente.

Supuestos y advertencias sobre las potencialidades de los objetos artísticos

Partimos de considerar que la interacción con objetos artísticos mediada por el docente:

- Enriquece los medios que facilitan procesos de comunicación, fundamento de todo proceso educativo.
- Aporta otras lógicas de organización del pensamiento permitiendo desarrollar una modalidad narrativa del conocimiento (Bruner: 1988) que reclama un espacio junto a la racionalidad lógica, hipotético deductiva, y es complementaria de los mismos. (Eisner: 2002. 30)
- Potencia la creación de imágenes, el uso de la analogía y la metáfora (Oliveras, 2007) la resolución de problemas, necesarias para los procesos de representación y simbolización.

- Puede alterar la rigidez y ritualización del formato escolar (Terigi, 2007) democratizando la distribución del poder.

La pregunta abordada fue: ¿**Cómo favorecer prácticas pedagógicas que incorporen los lenguajes artísticos en los espacios de la formación docente en las condiciones de tiempos, espacios y prescripciones en que se desarrolla la enseñanza, teniendo en cuenta la diversidad cultural de la población estudiantil que asiste al IFD**?

Ahora bien, fue necesario, tener en cuenta el riesgo de asumir una perspectiva excesivamente optimista que ingenuamente sobreestime la incidencia de los objetos provenientes del campo artístico en el espacio de la formación y de ese modo obture los análisis que se puedan generar. La indagación buscó captar en qué condiciones se ponen en juego estos mediadores culturales y recuperar aportes y restricciones. Sí consideramos que "*Aunque el arte no cambie el mundo, al menos contribuye a la lucidez*" [i] Este aporte puede ser una calificación clave en el fortalecimiento de las disposiciones de los futuros docentes. Esa lucidez daría cuenta de la fuerte articulación entre cognición y afectividad, una especie de inteligencia sensible o sensibilidad inteligente para la captación de aquello que,

ISBN 978-987-3617-12-6

parafraseando a Bruner, va más allá del texto escrito o del objeto que se presenta ante ellos para poder avanzar en un proceso que se vincula a la producción metafórica.

Consideramos aquí los aspectos retóricos y poéticos (De la Vega Visbal 2007) presentes en toda obra de arte. Los primeros son explicables mediante las "*coordenadas estéticas y técnicas vigentes*" y *refieren al "conjunto de elementos que se ordenan significativamente de acuerdo a ciertas convenciones de lenguaje previamente establecidas a fin de hacer dicha obra expresable y comunicable*"; los segundos en cambio, son aquellos "*comprensibles sólo mediante juicios de valor, apreciaciones cualitativas, siguiendo un sistema de coordenadas axiológicas, de valoraciones, tanto éticas como estéticas y sociales vigentes*". De este modo la misma autora afirma, que "*el valor estético que le confiere rango artístico a una producción material o simbólica* (…) *es el resultado de una relación entre el sujeto y el objeto, dentro de un sistema social determinado, en una perspectiva histórica, lo que le da* ***carácter "contextual" y "relacional"*** (De la Vega Visbal, 2007: 117)

De este modo se remarca que no será el simple acceso o toma de contacto con dichos objetos lo que amplíe su potencialidad, serán las mediaciones necesarias para que la relación se produzca, aquello que haga accesible las cualidades de esos objetos a los estudiantes. El contexto y la intencionalidad pedagógica resultan determinantes para que estos objetos cobren significatividad.

El diseño de la investigación

A partir de condiciones que se fueron generando a nivel institucional, decidimos abordar el tema en los tres campos de la formación que estructuran el plan de estudios del profesorado de inicial y primaria, en esos marcos se produjeron una serie acotada de experiencias, registradas y analizadas en distintos espacios curriculares vinculados a ellos.

- **En el campo de la formación general:** En espacios curriculares directamente vinculados a la temática en cuestión, lenguajes artísticos –específicamente artes visuales y literatura-
- **En el campo de la formación específica:** En espacios curriculares no vinculados a lenguajes artísticos, específicamente se abordó la presencia de dichos objetos en la Enseñanza de Ciencias Sociales para el profesorado de educación primaria

ISBN 978-987-3617-12-6

- **En el campo de las prácticas docentes:** específicamente se realizaron observaciones en lo que el plan define como Taller 5 para el profesorado de nivel inicial.

El análisis de la información recogida

Cabe señalar que los registros escritos o audiovisuales de las situaciones con objetos o prácticas artísticas se complementaron y triangularon con los testimonios de los docentes –investigadores que aportaron información de relevancia para el momento del análisis.

Se desarrollan brevemente algunas dimensiones surgidas de la lectura de los registros de observación:

- **Sobre los ámbitos en los que se realizan las experiencias**

Los distintos ámbitos en los que se concretaron las experiencias de contacto entre estudiantes y objetos artísticos, proporcionan posibilidades y obstáculos al despliegue de las interacciones analizadas.

1- **Las salidas del ámbito del profesorado** requieren el esfuerzo de acople de horarios y posibilidades de docentes del profesorado, estudiantes y del ámbito propio de la exposición. Esta cuestión básica encuentra dificultades y muchas veces incide en que la concreción de estas situaciones sea posible para la totalidad de los sujetos convocados. El cambio en el ámbito incide en la rutina y los tiempos previstos para el traslado y en la apropiación y posibilidad de circulación por la ciudad que los estudiantes dispongan. Este último aspecto puede señalarse en el haber de estas experiencias.

2- **La presentación de espectáculos o propuestas artístico – culturales al en el ámbito del profesorado,** garantiza en mayor medida la copresencia de estudiantes y docentes del profesorado, pero recorta el universo de actividades accesibles a un formato trasladable y económico que garantiza su viabilidad. Tanto el acceso al conocimiento de las condiciones de los contextos habituales –Teatros, Museos, Centros Culturales, Galerías, etc- como las disposiciones que moviliza la asistencia a un ámbito especifico quedan neutralizados en virtud de facilitar el acceso a bienes culturales. Hay cuestiones que se amplifican al garantizar el acceso de todos pero sin duda que hay cuestiones que se restringen.

ISBN 978-987-3617-12-6

3- **En los espacios institucionales en los cuales las estudiantes desarrollan sus prácticas docentes** y en los que desplegaron algunas propuestas vinculada a la puesta en circulación de objetos artístico-culturales. Este es el caso fundamentalmente de actividades vinculadas al espacio curricular "*Taller de campo de las prácticas docentes*" en el cual las alumnas – practicantes proponen secuencias de enseñanza que pueden, en algunos casos implicar a los lenguajes artísticos y requerir la presentación de "objetos", "producciones" culturales – artísticas como parte de una situación de enseñanza que dichas alumnas están llevando a cabo.

- **Sobre los futuros docentes como espectadores**

La apreciación no es una actividad meramente orgánico -sensorial, función del ojo que mira o el oído que escucha, sino una actividad cultural. A ser espectador se aprende. Son las recurrentes oportunidades con las que se cuente para ejercer este rol las que incrementan la capacidad del sujeto para apropiarse activamente del mismo y generar lecturas diversificadas y enriquecidas de aquello que tiene la oportunidad de apreciar**.**

Bourdieu afirma que es la escuela la institución clave en la generación de las "necesidades culturales" (BOURDIEU: 2010: 46) Y si bien, tal como lo afirma Eisner, los lenguajes artísticos han tenido un lugar marginal en el dispositivo escolar (EISNER: 2002) se ha comprobado que, de todos modos, es la escuela "el puente" que habilita el acceso a los espacios destinados al arte -por ejemplo, a los Museos-, a los alumnos provenientes de sectores medios, y especialmente a los provenientes de sectores bajos de la sociedad. La presente investigación ha confirmado desde la voz de los estudiantes, la recurrente alusión a situaciones escolares como aquellas que inauguraron el contacto con el campo del arte. (SPRAVKIN-LOYOLA, 2011).

Una cuestión que emerge de las situaciones observadas es que los/as alumnos/as del profesorado valoran positivamente esta toma de contacto directo con obras / producciones u objetos de arte tanto por el disfrute personal como por sus futuras responsabilidades como docentes.

Estas situaciones parecen tornarse más "productivas" en términos de activación de significados y emociones cuando se desarrolla un marco pedagógico previo y posterior que brinda a la mirada anclajes que activan la construcción de sentidos y dan cauce a lecturas diversas.

ISBN 978-987-3617-12-6

Ahora bien, la ampliación del repertorio cultural si bien es un objetivo importante, parece ser sólo un primer paso. La cuestión a profundizar son las condiciones que se generan en dichas situaciones para promover un tipo de relación personal, que amplifique lecturas y criterios.

Es valiosos aquí el cruce de las observaciones con los testimonios de los docentes formadores, quienes han captado lo interesante de los procesos que pueden suscitarse cuando en la escena de contacto con el objeto o práctica que se presenta ante los alumnos del profesorado, se generan indicios de que esa experiencia se torna pregnante, verbalizable sólo parcialmente, pero que avanza en dar materialidad a conceptos complejos sintetizando procesos de apropiación. Esto ha sucedido muy claramente en el abordaje de conceptos de ciencias sociales, por ejemplo el abordaje del concepto de "sociedad colonial" a partir de la visita al Museo de Arte Hispanoamericano "Fernández Blanco".

- **Sobre los futuros docentes como mediadores en la relación con objetos culturales**

Esto ha sido abordado especialmente en las situaciones observadas en el marco de prácticas pedagógicas. Dentro de los límites que nos plantean los registros disponibles, se visualiza una dispar posibilidad de aprovechar la polisemia de los objetos o prácticas artísticas en el marco de las situaciones de enseñanza, que, cabe considerar, se encuentran en general condicionadas por la situación de evaluación de las mismas.

El reaseguro de la obtención de ciertas respuestas previstas, el resguardo del control sobre la situación y sobre el grupo puede haber incidido en algunas situaciones analizadas y empobrecido algunas interlocuciones sucedidas con los niños.

- **Sobre los docentes formadores como mediadores en relación con prácticas o objetos artísticos**

En el desarrollo de la investigación se produjo un progresivo corrimiento del foco pasando de atender la relación de los estudiantes del profesorado con los objetos y prácticas de arte, al sentido de las mediaciones provocadas por los/as profesores/as de profesorado, que se sustentan en supuestos epistemológicos en los que la raigambre racionalista se encuentra sedimentada.

ISBN 978-987-3617-12-6

Como ya lo hemos planteado, se avanza cada vez más en la sospecha de que la construcción de una relación significativa y significante con las obras de arte, no se garantiza por la sola ampliación del repertorios de acceso, sino por el tipo de situaciones de contacto que se proponen sostenidas a lo largo del tiempo en las que se anima a la comprensión y el establecimiento de un vínculo a partir del cual construir sentidos abiertos en los que cognición y afectividad necesariamente se articulan.

Los profesores, especialmente aquellos que no tienen formación en arte, tienen que desandar el camino que va de una relación indicial y directa con los objetos artísticos para avanzar en una relación más abierta que posibilite la generación de un contacto que pueda recuperar la polisemia y la metáfora. Dada la incidental presencia de este tipo de experiencias en los distintos espacios curriculares pero dado que, entre los distintos espacios pueden diversificarse estas oportunidades, el trabajo de articulación interna en relación a la perspectiva de trabajo sobre estas situaciones puede dar respuesta a la preocupación que los docentes formadores manifiestan sobre el contacto de los estudiantes con el campo cultural.

Aquí es donde se ha encontrado un núcleo duro de trabajo ya que los supuestos epistemológicos que dicotomizan el acceso al conocimiento con procedimientos específicos y estancos, resisten la construcción de puentes que habiliten el acceso por múltiples vías a la comprensión y apropiación de sentidos. De todos modos el laborioso trabajo realizado en el equipo por las docentes de Ciencias sociales, con la profesora de Artes visuales y todo el marco abonado sobre lenguajes artísticos, resultó sumamente promisorio. Los corrimientos de posiciones, aún con matices, llegaron a incidir claramente en las prácticas que a su vez fueron motivos de reflexión. Las condiciones que la investigación propuso para la profundización de debates y el despliegue de conceptos, fue ampliamente aprovechado en este marco y pudo socializarse en jornadas institucionales que constituyeron el corolario de un largo proceso de construcción que deja abiertas inquietudes a retomar en el cierre.

Sobre el proceso de construcción de la investigación

En esta investigación se articularon, por lo menos, tres planos de trabajo que sustentaron todo el proceso

- **El plano de la conformación del "equipo-nodo": "UBAOCHO**"

ISBN 978-987-3617-12-6

- **El plano inter – institucional**
- **El plano de la socialización – articulación en la red inter jurisdiccional**

Como un engranaje que fue encastrando los distintos planos en un proceso espiralado, la producción en torno al eje temático del proyecto, fue progresivamente estructurándose. En este sentido se torna pertinente las reflexiones de Eisner (1998: 198) sobre la investigación cualitativa en el campo de la educación "…*no es posible predecir el fluir de los acontecimientos tal y como se revelan, de manera que los investigadores deben ajustar su dirección de la acción basada en la aparición de las condiciones que tal vez no se previeron* (…) *La flexibilidad, el ajuste y la interacción son tres sellos del método cualitativo*". Tales características, modestamente, estuvieron presentes en nuestra investigación. De modo complementario e imprescindible este abordaje requirió el sostenimiento de reuniones de planificación con una dinámica deliberativa y resolutiva para la definición estratégica de los pasos a seguir en la concreción del andamiaje conceptual y metodológico del proyecto.

Así se fue abonando la posibilidad de concretar un diseño cualitativo y crítico en el que se desarrollaron instrumentos de indagación, registros y experiencias en una dinámica de definición mutua.

- **El plano de la conformación del "equipo-nodo": "UBAOCHO**"

La conformación del equipo de trabajo tuvo como punto de partida la invitación cursada desde el equipo de la universidad hacia la institución de formación docente. Un largo derrotero que transitó reconfiguraciones, bajas e ingresos de ambas partes logró estabilizarse casi un año después del inicio. La invención del nombre que conjugó la dupla de espacios institucionales –UBAOCHO- fue un hito que dio indicio del avance a una nueva etapa. En esta primera instancia se implementaron estrategias de comunicación que consideraron la complejidad de articular culturas y regulaciones institucionales diferentes y comprendieron el posicionamiento diferencial de ambos espacios en relación a la investigación. Como producciones resultantes de este primer momento se establecieron

- La construcción de un encuadre de trabajo compartido
- La co construcción del andamiaje conceptual del proyecto

ISBN 978-987-3617-12-6

- La presentación estratégica de un proyecto asociado por parte del Normal al INFD como modo de generar condiciones y sustentabilidad económica a la participación de las formadoras-investigadoras.
- El avance en la producción de un cuestionario de indagación a estudiantes
- La identificación y producción de situaciones de clase vinculadas al proyecto tomadas como instancias de registro y análisis posterior

Las interacciones entre las investigadoras fueron ganando confianza a la vez que madurez. Se generó así una dinámica fértil en la que se alternó el trabajo en pequeños grupos mixtos (UBA-IFD) con reuniones plenarias para la socialización y discusión de producciones y avances.

Fue necesario mantenernos alertas sobre cierta endogamia que irradió ese momento del equipo y plantear espacios de difusión y ampliación de las interlocuciones institucionales por otras vías. Avanzar en la proyección de la investigación hacia otros actores definiendo nuevos dispositivos fue parte de una nueva instancia en el proceso.

- **El plano inter – institucional**

Presente en el proceso anterior pero en una escala que básicamente pondera los encuadres institucionales en el desarrollo del proyecto, fue sumamente importante la consideración de las dinámicas institucionales de uno y otro espacio para producir el "amarre" de la investigación en este espacio de co-producción. Implicó la necesidad de desnaturalizar supuestos y expectativas. El análisis de los registros de las reuniones que generamos en cada encuentro fue un material sumamente fructífero para este trabajo.

La minuciosa consideración de los encuadres, mecanismos y referentes de conducción institucional – consejo directivo, coordinaciones de área, regente, rector – fue clave en este proceso de articulación. Cuestiones aparentemente sutiles como la definición de dónde y cómo se producían las convocatorias y reuniones, cómo se difundía la información e invitaciones generadas fueron motivo de planificación y seguimiento. Fue un desafío sortear los avatares institucionales –tomas, paros, y condiciones de acceso al espacio- El logro, fue la visibilidad de la investigación y la proyección de la tarea en distintos espacios institucionales y actores que fueron sumándose de modo progresivo.

ISBN 978-987-3617-12-6

- La proyección del planteo de trabajo a otros actores institucionales

  - Incidencia de la investigación en el marco y el perfil adoptado por los Espacios de Definición Institucional, elaborados de modo simultáneo al desarrollo de esta etapa del proyecto.,

  - La convocatoria a un Seminario sobre Arte, de tres encuentros, abierto a todos los actores institucionales que lo desearan.

  - La producción institucional de las Jornadas "¿Qué aportan los lenguajes artísticos a la formación docente? Experiencias y concepciones"

  - La apertura del espacio para constituir algunos lazos inter- institucionales (normal 11 – Normal 2 – Normal 10 – Normal 3)

Si bien el proceso no ha concluido, hasta aquí se ha abonado una "resonancia colaborativa" (Cochram Smith) que ha fortalecido de modo mutuo al desarrollo de ambas instituciones. El sostenimiento de la tarea, constituido como horizonte de sentido para el equipo, se vio consolidado a pesar de una dinámica sumamente intensa y compleja a nivel de la institución de formación docente, que implicó la sucesión de tres regentes del nivel terciario diferentes en el transcurso del desarrollo de la investigación. A pesar de este contexto de conflicto y mutaciones internas, fue posible avanzar y generar una situación de alto involucramiento de diversos actores institucionales como las Jornadas que se concretaron recientemente.

- **El plano de la articulación / socialización en la red interjurisdiccional**

La participación en la red inter institucional con las instituciones de San Luís y Tandil implicó la conformación de una agenda de encuentros, que de modo bastante estricto nos fue comprometiendo a producir avances y a generar formatos específicos de socialización de lo producido acorde a la ocasión. A su vez estos encuentros posibilitaron el acceso, el intercambio y reflexión de lo producido por los otros nodos. La profundización de estos intercambios ha tenido límites. El arduo trabajo en el interior de cada nodo ha sido hasta el momento el centro de la atención. Y si bien los encuentros han posibilitado la socialización del trabajo de cada nodo hacia los otros y eso ha tenido un interés notable, no se ha avanzado aún suficientemente en la discusión de las diferentes perspectivas de abordaje.

A modo de cierre

ISBN 978-987-3617-12-6

Historizar el desarrollo de la investigación nos aproxima a las diversas facetas que se fueron desplegando. La relación entre el campo cultural y el campo de la educación en el particular territorio de la formación docente, es el telón de fondo que fue nutriendo los análisis abordados

Focalizar los aportes más relevantes de la investigación, implica considerar la "carnadura" empírica que esta investigación posibilitó para plantear el cruce del campo del arte y la educación en el territorio mismo de concreción de las prácticas de la formación docente. Lo que se logró fue sumamente genuino. La escala institucional fue privilegiada en este proceso. Pero a su vez quedó planteado y desarrollado un debate que necesariamente involucra tradiciones del nivel en cuanto a la necesidad de considerar aquello que desborda un tanto la preocupación directa por la enseñanza de contenidos específicos de cada una de las áreas o disciplinas para articular cuestiones transversales.

Uno de los límites que se visualizó claramente en este espacio es la falta de articulación entre políticas educativas y políticas culturales que privilegien a los futuros docentes en el acceso a los bienes culturales. Los incidentes y dificultades para resolver las iniciativas surgidas desde los docentes formadores para la toma de contacto, especialmente en los espacios específicos de acceso a los objetos/ prácticas artísticas, dan claro indicio de esta cuestión. Ya sea por horarios o por aranceles, por planillas de salida o por paros de último momento, la convergencia de un universo amplio de alumnos compartiendo una experiencia en el campo cultural, encuentra obstáculos.

Se abre la pregunta por la posibilidad de incluir otros formatos tanto para las propuestas como para la acreditación de las experiencias formativas de los estudiantes de magisterio en el campo cultural.

Otra cuestión a considerar es que los objetos y prácticas artísticas presentes en esta investigación se corresponden a formas canónicas del arte (visitas a Museos, pinturas, esculturas, etc); queda todo un camino por transitar en relación la potencialidad de los objetos y prácticas artísticas vinculadas al campo del arte contemporáneo. El vínculo del público general con este campo cuenta con complejidades[2]. Cómo construir caminos de encuentro de los docentes formadores con la experiencia

[2] Para profundizar este tema, OLIVERAS, Elena,ed (2008) Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI, Buenos Aires, Emecé

ISBN 978-987-3617-12-6

estética que el arte contemporáneo propone es una de las cuestiones por indagar, y para luego avanzar en qué pueden aportar estas propuestas a los estudiantes de la formación docente.

La potencialidad de los Espacios de Definición Institucional vinculadas a lenguajes artísticos en la gramática de la formación, sus aportes tanto a la trayectoria de los estudiantes como a la dinámica institucional, es un desafío a abordar. También lo es el desarrollo de intervenciones e investigaciones sobre el pensamiento y la producción metafórica en los distintos espacios curriculares de la formación docente.

El marco situado de la investigación en curso no pierde de vista un horizonte social y cultural más amplio que lo atraviesa. La complejidad de las relaciones culturales están atravesadas por un proceso de desigual distribución del poder a escala planetaria que habilita el avance de*" corporaciones multinacionales que dominan los mercados culturales locales mediante monopolios que dejan poco espacio a la actuación de proveedores culturales locales*" (GARCÍA CANCLINI.2010:49) que restringen la autonomía cultural y afectan la democracia política. Una perspectiva transformadora del campo de la educación en el marco social maàs amplio està presente en nuestra mirada, Se requiere entonces un dispositivo formador que pueda considerar críticamente estos contextos.

Terigi (2007) situó los vínculos del campo del arte con la escolaridad y en el currículum especialmente bajo el criterio de "**justicia curricular** (Connell, 1997). Esta perspectiva da cuenta de cómo la escolaridad promueve formas restringidas o ampliadas de humanidad. A su vez la autora considera que es el arte un componente central en la vida de nuestra especie y que "*puede ser una pieza importante en una eventual batalla contra el intelectualismo unilateral"* (Terigi, 96). Desde este impulso podemos advertir que la disputa por el acceso de este campo cultural al dispositivo formador no sólo se juega en términos de los contenidos sino en cuáles son las formas en las que se acredita la experiencia pública de los sujetos, cuáles pueden ser las modalidades en las que se promueven y posibilita dicho acceso y cómo se tienden posibilidades para que los formadores de los distintos campos puedan aproximarse e ir generando articulaciones significativas con el campo del arte que, lejos de banalizar, activen la comprensión de relaciones y amplifiquen el acceso a la cultura y la participación social. Un horizonte de producción de igualdad, es el que motiva esta propuesta que esperamos continuar abonando.

ISBN 978-987-3617-12-6

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, Pierre. **El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura.** Siglo XXI Editorial, Buenos Aire, 2010

COCHRAN-SMITH "*Reinventar las prácticas de magisterio*" en Pérez Gómez (comp.): **Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica,** Ed. Akal SA, Madrid, 1999

LA VEGA VISBAL, Marta "*Producción estética y cambio social: La función del arte"* en Revista de arte y estética contemporánea. Mérida. Julio-Diciembre 2007.

DEWEY, John. **El arte como experiencia**, Paidós estética, Barcelona, 2008

EISNER, Elliot. **Cognición y Curriculum**. Amorrortu, Buenos Aires, 1998

EISNER, Elliot **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.** Editorial Paidós, Buenos Aires, 1998

GARCIA CANCLINI, Néstor **Lectores, espectadores e internautas.** Gedisa, Buenos Aires, 2007

SPRAVKIN, Mariana y LOYOLA, Claudia. *La interacción de los estudiantes del profesorado de nivel inicial y primario con objetos artísticos. Aportes para la formación inicial.* **Revista Práxis Educacional V 7 n° 10 jun-jul 2011 p11-29** Do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestao e Praxis Educacionais, do Departamento de Filosofía e Ciéncias Humanas (DFCH) Univerisidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

TERIGI, Flavia "*Nuevas reflexiones sobre el lugar de la artes en el curriculum escolar"* en Frigerio, G y Diker, G **Educar: (sobre) impresiones estéticas.** Del estante editorial, Buenos Aires, 2007

ISBN 978-987-3617-12-6

CINEMA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriela Markus
Joelson da Silva Fernandes Morgana de Fátima
Agostini Martins
UFGD/CAPES
jsfernandes@advir.com

Muitos não compreendem o que faz a Psicologia como licenciatura dentro do ensino básico, muito menos o porquê de se transmitir filmes dentro das salas de aula com fins pedagógicos em se tratando de Psicologia. Vamos primeiramente esclarecer o que se propõe fazer o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Psicologia. O projeto é constituído por alunos de licenciatura e formação de psicólogo da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), logo, não podemos tratar de forma clínica os alunos e alunas das escolas em que atuamos. Também não atuamos no campo da Psicologia Escolar ou da Psicopedagogia. Mas podemos sim trabalhar nas escolas de forma a prevenir muitos dos problemas que são gerados pela própria sociedade e até mesmo fortalecidos no convívio escolar. Mas quais seriam estes problemas ou assuntos a serem tratados? As demandas das escolas em que atuamos seriam as mesmas que as de outras localidades? Como poderíamos saber em que deveríamos intervir? Para que estas perguntas fossem respondidas e a fim de fazer um trabalho que de fato atenda as necessidades das escolas por nós atendidas, além de ouvir os professores, fizemos um questionário anônimo, direcionado a jovens e adultos de 1º a 3º ano do ensino médio. Os resultados apontaram que havia grande interesse por parte dos alunos em discutir e compreender mais sobre temas como: preconceito, relacionamento familiar, autoestima, bullying, afetividade, entre outros. Vimos então que tais temas eram os que deveríamos abordar com os alunos do Ensino Médio e também, já que no Ensino Médio sentiu-se a necessidade de abordar estes temas, podemos imaginar que eles não foram abordados ou foram mal abordados nos primeiros anos escolares, sendo que as crianças também devem ser alcançadas com estas discussões.

Surge então outro questionamento: como abordar este tema de forma eficaz com os alunos da educação básica? Como abordar temas como preconceito, de forma que alcance e desperte

ISBN 978-987-3617-12-6

interesse à mente da criança? Foi aí que se optou, estrategicamente, por proporcionar reflexões com as crianças através do recurso tecnológico televiso, o cinema na escola. Este recurso não é válido e positivo apenas para uso da Psicologia, entre os subprojetos do PIBID na UFGD, além da Psicologia a História, Letras, Geografia, Pedagogia, Artes Cênicas, entre outros, têm utilizado este recurso com fins pedagógicos, tanto de forma cotidiana como esporádica.

História do cinema na escola

A possibilidade de visualizar imagens em movimento, que abre as portas para a existência do cinema, se deu a partir de 1895, e esta novidade logo chegou ao Brasil, mais precisamente em São Paulo, em janeiro de 1898. As primeiras fitas continham filmes de alguns minutos com imagens trêmulas e desfocadas, buscando retratar acontecimentos importantes e situações do cotidiano. As "vistas naturais" era muito procuradas para serem registradas e atraíam a atenção do público. Em 1906, o jornal *O Estado de São Paulo* descrevia os registros naturais como "ver sem viajar o que se passa em outros países". (Bruzzo, 2004).

Na década de 30 o cinema ganhou terreno na educação, mas essa história teve seu início ainda antes, em 1928, com um decreto assinado pelo diretor da Instituição Pública, Fernando de Azevedo.

> "As escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada para fins meramente educativos.
> O cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar do ensino que facilite a ação do mestre sem substituí-lo.
> O cinema será utilizado sobretudo para ensino científico, geográfico, histórico e artístico.
> A projeção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares notUrnos e nos cursos de conferências...
> A Diretoria Geral de Instrução Pública orientará e procurará desenvolver por todas as formas, e mediante a ação direta dos inspetores escolares, o movimento em favor do cinema educativo."(Decreto 2940, de 22 de

ISBN 978-987-3617-12-6

> novembro de 1928, SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931a, p. 12 apud Bruzzo, 2004).

Os anos 60 se destacaram por uma presença marcante do cinema e também por serem exibidos diversos filmes para o público com o objetivo educativo de sensibilizar a população sobre o cinema (Fantin, 2007).

Se há alguém que não podemos deixar de destacar na história brasileira das comunicações, e claro, do cinema, é Edgard Roquette Pinto, um antropólogo e médico que em 1912 participou da quarta expedição Rondon, na qual recolheu informações culturais dos indígenas Nhambiquara e Pereci, e também gravou documentários de ritos nas aldeias, da preparação da mandioca,dos indígenas tecendo, entre outras atividades cotidianas destes. Esses filmes foram projetados em março de 1913. Em 1910 Roquette Pinto instituiu uma filmoteca científica no Museu Nacional, e além disso, ele montou um Serviço de Assistência ao ensino e ofereceu projetores a menores custos para as escolas (Bruzzo, 2004).

A imagem entrava na escola permitindo que os alunos tivessem uma aproximação do real, mas o cinema não substituiu e nem tem o objetivo de substituir a leitura e a escrita, nem o professor, ele é só um instrumento que renova e dá novas possibilidades a educação, onde os alunos podem estudar acontecimentos importantes na história não apenas lendo e escrevendo, mas visualizando imagens em movimento que buscam aproximar a imagem da realidade acontecida, e não apenas isto, de acordo com Bruzzo (2004) o cinema é um instrumento de transmissão de valores morais e éticos.

A primeira exposição de cinematografia na educação do Rio de Janeiro aconteceu no ano de 1929, e no ano seguinte foi publicado o primeiro livro sobre cinema na prática pedagógica: *Cinema e educação*, dos professores Francisco Venâncio Filho e Jonathas Serrano.

Em janeiro de 1937 fundou-se no Brasil, pelo Poder Legislativo, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), Roquette Pinto entrou com diretor, e permaneceu até o ano de 1948. Mas segundo Almeida (1993, p.57) havia um problema: os produtores de filmes, o governo e os educadores não estavam preocupados em conquistar as plateias, mas sim em educa-las, pois não havia uma preocupação em avaliar qual o gosto do público e nem quais eram as necessidades do mercado (Almeida, 1993, apud Bruzzo, 2004).

ISBN 978-987-3617-12-6

Hoje em dia, podemos observar que a maioria das escolas públicas do Brasil já estão equipadas com aparatos tecnológicos que permitem educar as crianças e adolescentes através do cinema no contexto escolar, dentro do conteúdo programático. Mas o que vemos é que esse recurso pedagógico está sendo muito pouco ou nada explorado pelos professores. O cinema pode ser utilizado por docentes das diferentes matérias, como história, geografia, física e educação artística, além de proporcionar raciocínio crítico dos alunos. Além dessas matérias, ele é um aparato cultural e um meio de transmitir valores e princípios de ética e moral. Conforme Bruzzo (2004), a história do cinema na educação não foi muito significativa na história do Brasil, mas a história é um processo contínuo, que ainda pode acrescentar várias vitórias à suas linhas.

Por que utilizar os meios tecnológicos na educação?

A ideia de lançar mão das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – no processo ensino-aprendizagem não é nascida no século XXI, muitos são os estudiosos e profissionais da educação que, há muito tempo, vêm percebendo o quanto pode ser salutar e facilitador utilizar-se destas tecnologias a fim de ampliar o alcance de seu trabalho.

> "Já nas décadas de 1950 e 1960, a televisão era usada para ensinar a alunos de todas as idades várias habilidades acadêmicas. As pesquisas mostram que ela pode ser eficaz no desenvolvimento de habilidades de leitura, vocabulário, matemática, resolução de problemas e criatividade, como foi demonstrado por programas como Vila Sésamo e Mr. Roger's Neighborhood." (Zavaschi, 1998).

Em 1968 - Skinner publicou o seu livro "The Technology of Teaching" (Tecnologia do Ensino) onde fez muitas considerações sobre o potencial positivo que poderia existir no uso das tecnologias no ensino. No capítulo "Por que os Professores Fracassam" ele tece uma gama de argumentos para apontar o que pode estar atravancando o processo ensino-aprendizagem e também indica bons meios para dinamizá-lo e uma de suas afirmações é a de que "devemos multiplicar os

ISBN 978-987-3617-12-6

contatos professor-aluno com filmes e televisão". Quando Skinner afirmou ser positivo utilizar a televisão como meio de ampliar a qualidade do ensino não havia ao dispor das escolas projetores de vídeos, computadores, aparelhos DVD e os demais recursos que temos hoje. Duarte (*Apud* SACRAMENTO 2008, p.6) diz que este crescimento nas últimas décadas das Tecnologias da informação, fez com que o interesse por estes meios se acentuassem vertinosamente e trouxe para dentro da prática pedagógica a televisão, os computadores, videocassetes, etc.

Manter o aluno atento e disposto a aprender em sala de aula diante de todos os estímulos que rodeiam o seu ambiente passa a ser uma tarefa árdua, onde requer do professor estratégias que fixem a atenção e não fujam as competências previstas no planejamento curricular. Partindo do pressuposto de que a educação é prioridade, e que novos meios de aprendizado são nos proporcionados através da evolução tecnológica, utilizar as novas mídias para um objetivo educacional dentro do contexto escolar parece-nos uma forma de trazer o conteúdo atualizado de uma forma dinâmica e descontraída que garante a reflexão e discussão do conteúdo programado.

Falando sobre a dificuldade de muitos professores em "prender" à atenção dos alunos durantes suas aulas, Skinner (1972) observa que em muitos casos "uma criança passará horas absortas num brinquedo ou olhando televisão, e a mesma criança não pode ficar sentada quieta na escola mais do que uns poucos minutos...". Ora, se os recursos tecnológicos podem "prender" tanto à atenção por que não utilizá-los a nosso favor? Skinner (1972) afirma que os recursos audiovisuais suplementam podendo até fazer a mesma tarefa dos professores, aulas, demonstrações e livros didáticos. Isto porque apresentam a matéria ao aluno em lugar do professor e, quando fazem bem, podem tornar o conteúdo mais claro e interessante de forma que o estudante aprenda. Entretanto o uso deste tipo de tecnologia gera um problema: o aluno se torna um passivo receptáculo da instrução em um processo ensino aprendizagem onde não há interação. No caso de nosso subprojeto, entretanto, conseguimos superar esta dificuldade, pois após transmitirmos os filmes às crianças, geramos um debate de o que podemos aprender do que acabamos de ver, ou em que os alunos podem ou não discordar do que foi transmitido, desta forma os alunos vão desenvolvendo seu senso crítico desde a mais tenra idade. Isto nos aponta também como é indispensável a intervenção do professor, que facilita esta interação que os recursos tecnológicos por si sós não podem tornar possível.

ISBN 978-987-3617-12-6

"*Ridendo castigat moris*" era uma máxima romana que Gil Vicente, o primeiro grande dramaturgo português, apreciava muito. A tradução é "Rindo castiga-se os maus costumes" ou "rindo corrigimos os maus costumes. “Gil Vicente queria que as pessoas pobres rissem com as suas comédias, mas que aprendessem as lições que vinham como fundo, para elas refletirem sobre seus erros e os corrigissem.” (Carvalho, 2012). Zavaschi (1998) aponta estudos indicativos de que comportamentos positivos podem ser aprendidos pelas crianças, tais como cooperação, persistência na realização de tarefas, importar-se com os outros, empatia e outros por meio de diversos programas na televisão. O PIBID Psicologia pôde encontrar através dos dramas infantis, daquilo que faz as crianças rirem, um meio dinâmico e eficaz de abrir um diálogo com elas sobre os temas logo acima citados e ainda outros como o preconceito, *bullying*, autoestima, etc.

Zavaschi (1998) afirma que “A imagem tem o poder de criar e recriar a realidade independentemente do tempo e do espaço que se pretenda representar.” Diz ainda que não haveria problema usar recursos audiovisuais a fim de reforçar valores socialmente reconhecidos como indispensáveis para a sobrevivência e paz da humanidade.

> “No entanto, nem sempre, ou muito pouco, isto acontece. Especialmente nos últimos anos, o que se observa é o uso das imagens não para reforçar valores como a VIDA, a SOLIDARIEDADE, o RESPEITO às DIFERENÇAS e tantos outros, mas, sim, a exacerbação do ÓDIO, da MORTE como solução da VIOLÊNCIA, como caminho para qualquer coisa que se deseje... Neste cenário, só existe uma saída para pais e educadores que queiram realmente formar cidadãos e este caminho não é o de apagar a telinha ou simplesmente o de mudar o canal. A imagem é um texto e como tal precisa ser refletida e analisada, em conjunto, pelos seus usuários...” (Zavaschi, 1998)

Utilizamos do cinema como recurso educacional na discussão sobre comportamentos e valores, temas transversais que são garantidos como temas curriculares pela Lei de Diretrizes e Bases/9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Percebemos que utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – no processo ensino-aprendizagem é positivo, formas de utilizá-las vêm sendo estudadas à muitas décadas e que deixarmos de lançar mão delas seria diminuir as ferramentas que temos para enriquecer a prática pedagógica.

Cinema como recurso pedagógico: limites, desafios e possibilidades

ISBN 978-987-3617-12-6

Duarte (2002, p.17. *apud* Holleben, 2007) afirma que “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”. O projeto PIBID se utilizou desse recurso buscando contribuir com o desenvolvimento e com a aprendizagem de crianças do ensino fundamental em uma escola estadual do Mato Grosso do Sul – Brasil. Desenvolveu-se assim, o projeto “Cinema na escola”, onde alguns filmes são exibidos e proporcionam uma oportunidade para as crianças dialogarem e refletirem sobre os acontecimentos do mesmo em uma linguagem própria para cada idade, a partir de suas experiências e vivências. As sessões de filmes com os alunos aconteceram durante o horário normal de aula, em aulas cedidas por professores. Alguns dos filmes infantis utilizados pelo PIBID foram: “Como Treinar O Seu Dragão” e “Putz! A coisa ta feia”. Como o objetivo do PIBID de psicologia é trabalhar com temas transversais, também abordamos esses assuntos no projeto “Cinema na escola”, como preconceito, Bullying, cidadania, entre outros.

No filme “Como Treinar O Seu Dragão” as questões centrais discutidas com os alunos foram: preconceito, busca pelo conhecimento e valores da sociedade em que vivemos; já no filme “Putz! A coisa ta feia” trabalhamos mais a questão do Bullying.

Antes de passar os filmes aos alunos, os bolsistas se reuniam com a supervisora da escola e assistiam ao filme, refletindo acerca de quais questões poderiam ser abordadas. A data para a exibição do filme era antecipadamente agendada juntamente com a coordenação da escola, e uma turma era levada para a sala de tecnologia para assistir ao filme. Após assistir ao filme, buscamos ver o que as crianças compreenderam e levantamos questões para que elas pensassem a respeito.

O contexto dos alunos e da escola deve ser sempre levado em conta, vendo as possibilidades de espaço, quantos alunos cabem na sala em que o filme será exibido, se há aparato tecnológico adequado, deve também ser considerada a idade das crianças, o nível escolar, a situação social e relacionar todos esses fatores ao conteúdo do filme e o tempo de duração deste. Fantin (2007) afirma que os professores precisam ter em mente sua formação e quais são seus objetivos ao passar um filme e utilizar de recursos audiovisuais “sem perder o seu estatuto institucional de ‘meio’, com suas dimensões tecnológica, econômica, e sociocultural, que necessitam sempre ser consideradas no trabalho com os alunos” (Jacquinot, 1999, p. 12 *apud* Fantin, 2007, p. 2).

ISBN 978-987-3617-12-6

Um dos desafios encontrados para utilizar cinema como uma ferramenta de trabalho é a falta de uma metodologia para a utilização deste dentro do contexto escolar, apesar de alguns trabalhos sobre experiências de alguns profissionais sobre o tema. Um exemplo encontrado foi o projeto realizado por Clebsch e Mors (2004), com cinco turmas do ensino médio, das quais três só teriam aulas expositivas e nas outras duas turmas eram acrescentados trechos de filmes nas aulas, servindo como elemento motivador. Eram feitos questionamentos aos alunos sobre aspectos apresentados e, a partir destes, os conteúdos eram tratados. Para esses autores, o uso inteligente de trechos de filmes populares produzidos pela indústria cinematográfica dentro da sala de aula pode ser um grande elemento motivador, já que nossos alunos vivem numa cultura onde a habilidade visual e a de processamento de informação são constantemente exercitadas. Podemos usar esse método para captar a atenção do aluno, bem como despertar a sua curiosidade com relação à área científica, as aulas diversificadas criam uma expectativa saudável e podem motivar os alunos a estudarem os conteúdos.

Mostrando agora um pouco de como os filmes foram trabalhados, usaremos como exemplo o filme “Como treinar o seu Dragão”, que conta a historia de Soluço, um Viking adolescente que não se adaptou muito bem às tradições de sua tribo, onde surgem vários heróis matadores de dragões. Porém, o mundo do garoto muda totalmente quando ele se depara com um novo amigo que desafia ele e seus companheiros Vikings a encararem o mundo de um modo diferente.

Antes de exibirmos o filme, preparamos a sala de tecnologia da escola e utilizamos data show para passar o filme. Com os alunos na sala, iniciamos a abordagem questionando se eles têm animais de estimação, quais, o que acreditam que seja um dragão. Passamos o filme e indagamos se suas expectativas quanto aos dragões continuaram as mesmas ou se mudou devido ao filme. Depois incentivamos as crianças a pensarem em suas vidas, seu cotidiano. Muitas pessoas que conhecemos consideramos legais, chatas, boas ou ruins. Porém, podemos tirar conclusões erradas das pessoas, especialmente se não as conhecemos direito. O que é necessário pra ter opiniões verdadeiras a cerca das pessoas e ‘do resto das coisas’? Precisamos conhecer as pessoas e as coisas antes de julgá-las e tirar conclusões precipitadas e ter ideias errôneas.

Sempre é um desafio lidar com alunos novos e conte-los durante a execução do filme, mas, os alunos se comportaram bem e se mostram bem motivados ao responderem nossos

ISBN 978-987-3617-12-6

questionamentos, e não somente isto, mas também acrescentaram exemplos de sua vida cotidiana, o que mostra que eles compreenderam de fato o assunto abordado.

A educação através do cinema em sala de aula pode ocorrer de diferentes formas como propor a analise, reflexão e discussão dos valores presentes no filme apresentado, solicitar que os alunos façam uma atividade baseados nos personagens e assim por diante. Assistir um filme, permite que o individuo seja empático com a situação, o que facilita o desenvolvimento e a argumentação a respeito do tema trabalhado.

> Através das décadas e, por que não dizer, dos séculos, o cinema vem mexendo com a consciência, os valores, os sonhos e as fantasias do ser humano. Através do cinema é possível viajar pelo tempo, conhecer o passado, antecipar o futuro, viajar a lugares distantes, conhecer pessoas e culturas diferentes. Mais ainda, é possível experimentar emoções e sensações causadas por situações que não vivenciamos na vida real (Holleben,2007,p.14).

Conclusão

O cinema na educação é uma prática pedagógica pouco explorada, mesmo com o crescente desenvolvimento e acesso à tecnologia. Os meios audiovisuais prendem a atenção das crianças e podem ser de grande utilidade na formação e na aprendizagem delas. Desta forma, podemos dizer que esta metodologia de ensino nos possibilita alcançar um número maior de interlocutores com uma prática social importante do ponto de vista cultural e educacional, como também o é a literatura de obras literárias e filosóficas.

Referencial bibliográfico

BRUZZO, Cristina. Filme “Ensinante”: o interesse pelo cinema educativo no Brasil. *Pro- Posições*, v.15, n. 1 (43). Unicamp, 2004. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/43-artigos-bruzzoc.pdf > Acesso em: 18/07/2012

ISBN 978-987-3617-12-6

FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. *Teias*. Rio de Janeiro, nº 15-16, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=174&path%5B%5D=172> Acesso em: 22/07/2012

HOLLEBEN, Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza. Cinema e educação: Diálogo possível. Dissertação (Mestrado) – Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf> Acesso em: 29/07/2012

CLEBSCH, Angelisa Benetti e MORS, Paulo Machado. Explorando recursos simples de informática e audiovisuais: uma experiência no ensino de Fluidos. *Rev. Bras. Ensino Fís.*[online]. 2004, vol.26, n.4, pp. 323-333. ISSN 1806-1117. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-47442004000400006.

Como treinar o seu dragão. Disponível em: <http://www.howtotrainyourdragonintl.com/intl/br/mainsite/ >Acesso em: 01/08/2012

CARVALHO, Aldair Lucas (professor de literatura). ["Ridendo castigat moris." Foi Gil Vicente o introdutor do teatro moderno em Portugal. A tradução correta é "Rindo castiga-se os maus costumes" ou "Rindo corrigem-se os maus costumes." É isso aí JS Fernandes. Un guazú-abrazo. Continuando JS, Gil Vicente queria que as pessoas pobres rissem com as suas comédias, mas que aprendessem as lições que vinham como fundo, para elas refletirem sobre seus erros e os corrigissem. Abraço.] Mensagem recebida por e-mail em 21 de maio de 2012.

SACRAMENTO, Antonio Jorge Cerqueira. O cinema na prática pedagógica: projeto cine modelo realizado no colégio modelo Luiz Eduardo Magalhães**.** Juazeiro – BA, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-autorias/artigos/o%20cinema%20na%20pratica....pdf> Acesso em: 05/08/2012

ISBN 978-987-3617-12-6

Skinner, Burrhus Frederic (1975b). **Por que os Professores Fracassam**. Em B. F. Skinner (Org.), Tecnologia do ensino (pp. 27, 89 e 93) (R. Azzi, Trad.). São Paulo: EPU. (Original publicado em 1972).

Zavaschi, Maria Lucrécia S. (Ed.). (1998). *A televisão e a violência: Impacto sobre a criança e o adolescente*. Retrieved November 11, 2006, Disponível em: <http://www.ufrgs.br/psiq/cip.html> Acesso em: 10/08/2012

ISBN 978-987-3617-12-6

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA DÉCADA DEL 70

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EL ÁREA ARTÍSTICA Y ACCIONES DE LAS ESCUELAS DE ARTE

Susana Martelli
Secretaría de Posgrado Facultad de Filosofía y Letras UBA
sumartelli@filo.uba.ar

Abordaje teórico metodológico

La tesis utiliza como herramientas teóricas las categorías de Reinhard Koselleck[1] en función de una construcción comparativa con el presente. La aplicación histórica de estas dos categorías metahistóricas ha proporcionado una clave para reconocer el tiempo histórico, especialmente el momento fundacional de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. De este modo nuestra suposición antropológica, esto es, la asimetría entre experiencia y expectativa, era un producto específico del conocimiento de aquella época inicial en la que esa asimetría se interpretó como progreso. El enfoque es cualitativo e interpretativo sobre información observacional que enfocó en la Escuela Lola Mora –establecimiento cuyo proceso de investigación a la fecha de esta entrega parcial está emprendiéndose- y toma aspectos relacionados con los actores. Las técnicas utilizadas fueron observaciones institucionales y entrevistas a integrantes de la institución.

Presentación

De la maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas han partido las afirmaciones e interpretaciones que pudimos hacer acerca de la orientación, sobre el sentido y el rumbo de escribir esta tesis que también ha sido señalado desde otros trabajos en educación y en arte develando entre ambos en este transcurso, un intenso parentesco. La investigación está acotada

[1] *Hablar de espacio de experiencia y de horizonte de expectativa como categorías históricas, diremos de antemano que estas dos expresiones no se investigan como conceptos del lenguaje de las fuentes. Incluso renunciamos conscientemente a derivar de forma histórica el origen de estas dos expresiones, actuando en cierto modo en contra de la pretensión metódica a la que debiera someterse un historiador profesional de los conceptos. Hay situaciones en la investigación en las que el abstenerse de preguntas histórico-genéticas puede agudizar la mirada sobre la historia misma. (Koselleck 1993: 334).*

ISBN 978-987-3617-12-6

a cinco de las escuelas creadas por el decreto del PEN Nº 35/74 en los barrios del sur de la Ciudad de Buenos Aires y focalizada en la escuela de Bellas Artes Lola Mora.

Establecimiento	Título	Requisitos de egreso
Escuela de Bellas Artes Rogelio Yrurti	Maestro Nacional de Dibujo	Nivel medio completo
Escuela de Bellas Artes Lola Mora	Maestro Nacional de Dibujo	Nivel medio completo
Escuela de Danzas Nº 1 N. Ramicone	Maestro Nacional de Danzas Argentinas y Folklore y Tecnicatura en teatro	Nivel medio completo
Escuela de Cerámica F. Arranz	Maestro Nacional de Cerámica	Nivel medio completo
Bachillerato con Orientación Artística	Bachiller con Orientación Artística	Nivel medio completo (4 años)

Fuente: Departamento de Estadística, Dirección de Investigación, Dirección General de Planeamiento, Ministerio de Educación. G.C.A.B.A. Julio de 2009.

La fundación de dichos establecimientos constituye el primer esfuerzo nacional tendiente al desarrollo a la educación artística[2]. Este impulso, en la ciudad de Buenos Aires amplió y tomó del barrio norte, la enseñanza del arte hasta entonces instalada en un espacio -material y simbólico- perteneciente a las elites o a las *clases sociales* más acomodadas. La voz de estas escuelas de arte -voces que hablan y mucho nos dicen- no han sido siempre advertidas, raras veces de manera legítima, atendidas. El trabajo entonces ha sido su invitación a que asistamos a esa vida a veces escondida, otras, silenciada por la fuerza del teatro de nuestro tiempo o del miedo en épocas de la dictadura, interpelando en su resistencia la atención de quienes procuran escucharlas. Se trata de hablar de sus espacios de experiencia y horizontes de expectativas. La selección de establecimientos ha sido realizada teniendo en cuenta las diversas orientaciones disciplinares del campo del arte: danzas, teatro, cerámica, artes visuales y un bachillerato para adultos donde se articulan plástica y música.

Problemas abordados

Los barrios del sur tienen su historia y características poblacionales que le imprimen color, estilo y costumbres únicas, propias de los movimientos poblacionales producidos por las olas inmigratorias. La creación de escuelas y particularmente las dedicadas al desarrollo de las artes en los jóvenes fueron intentos de saldar una deuda de abandono de esos barrios de escasa planificación urbana, con desequilibrios históricos que aun hoy no se han saldado. Barrios como Liniers, Mataderos,

[2] Planeado por la Supervisora regional y firmado el 8 de julio de 1974 por la presidente en ejercicio Sra. María E. Martínez de Perón y su ministro de Bienestar Social José López Rega, el decreto contiene la creación de veinticuatro escuelas y centros polivalentes de arte en todo el país. Dependientes de la DINADEA, Dirección Nacional de Enseñanza Artística del Ministerio de Educación de la Nación dichas instituciones funcionarían en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires y en once provincias del país.

ISBN 978-987-3617-12-6

Parque Avellaneda, Flores, Villa Soldati, Parque Chacabuco, Nueva Pompeya, Boedo, Parque Patricios, Barracas y Villa Lugano, tenían esta vez escuelas de arte cercanas y perspectivas abiertas a los jóvenes con necesidades de expresión o nuevas visiones del arte, no como un producto sino como una herramienta para ampliar procesos de transformación de una realidad con la marca epocal que les permitiría superar existencias no satisfechas. El modelo de escuela para el área artística de Nivel Medio pensado en aquel momento, abona los proyectos de cambios y las expectativas. Es el campo de las expectativas lo que permite asociar la idea a la posibilidad razonable de que las transformaciones pueden suceder pero además hay una confianza que lo sustenta y que surge cuando hay señales de que, aunque no confirmadas, se espera o se considera que van a ocurrir. En este sentido pensar hoy en aquellas escuelas de arte en barrios postergados daba la posibilidad pensar los pronósticos que vienen determinados por el mandato previo de esperar que cambie la situación desde la que surge.

En ese breve período que se extiende entre 1973 y 1976 durante el cual se produjeron innovaciones educativas elocuentes, el gobierno democrático estuvo marcado por múltiples y difíciles momentos de agitación social. Sacudimiento producido por diversos grupos que interpretaban nuevos proyectos políticos, jóvenes que luchaban por una patria socialista, alternativas nacionalistas y sectores que adherían a un movimiento cristiano ecuménico con raíces en Latinoamérica[3]. Persistencia de un debate sobre estos años como uno de los tiempos fundamentales de nuestro presente político-cultural que da cuenta de la importancia y la centralidad de la trama histórica para seguir pensando en una apuesta teórica cada vez con mayor intensidad especialmente en el campo de la educación. El proyecto de creación de las escuelas de arte tuvo un contenido pedagógico y social relevante: la democratización de la enseñanza del arte en su llegada a las ciudades del interior o a zonas periféricas de las ciudades capitales[4].

En el campo de la pedagogía artística se suponía, siguiendo las teorías innatistas o teorías del don, que la "vocación" por el arte era una marca y un destino desde temprana edad: "se nacía para ser artista" y la educación dejaba a aquellos sujetos que "no fueran llamados", fuera de las posibilidades de recibir una educación que favoreciera en los estudiantes la construcción y resignificación de sus relaciones con las diferentes manifestaciones de lo estético: fuera desde la

[3] La creciente literatura en la educación en general y en el arte no cesa de encontrar en esos años motivos para un análisis. Este trabajo no abarca los aspectos sobre arte, política y educación. Numerosos textos siguen trabajando sobre el período pero interesa señalar en temáticas sobre educación: Puiggrós 1997. En relación con ideas políticas: Sarlo 2001, Anguita y Caparrós 2007 entre otros muchos autores y líneas de investigación.

[4] El país contaba con escuelas de arte sólo en las ciudades más pobladas. Valgan como ejemplos: Córdoba creada en 1934, Tucumán con noventa años de existencia y Mendoza, creada en 1915.

ISBN 978-987-3617-12-6

producción, desde la práctica o desde la apreciación en los distintos contextos del hecho artístico y además, sin posibilidad de orientarse a otras disciplinas[5]sin reparar en aspectos de la subjetividad, cimiento y sostén de la expresión artística y, en esta dirección, democratizando la enseñanza del arte. Esta democratización expresada en la condición de lo público desde la escuela, no en el sentido de una defensa voluntarista del modelo fundacional del siglo XIX, si no a partir de la adscripción a nuevos fenómenos y modelos pedagógicos[6], ha debido sortear los efectos funestos de la dictadura. Los trágicos momentos que se abren a partir del golpe conocido como Proceso de Reorganización Nacional que llevó al poder a la junta militar el 24 de marzo de 1976 a sólo dos años de la creación, produciría en estas escuelas, un repliegue de aquellas utopías. Pero, como si de un refugio y una forma de autoprotección se tratara, al interior de las instituciones se guardó y custodió un campo de expectativas y empeños democratizadores de la enseñanza del arte. Educación que, en danzas, música y artes visuales, por mucho tiempo había obedecido a una formación académica, ve en la creación de estas escuelas, más claramente la voluntad de una educación popular.

Antecedentes históricos

En nuestro país, desde los comienzos de la enseñanza artística, los vínculos que entre arte y educación se han tejido, proceden de situaciones políticas y culturales que las han atravesado[7]. Estas circunstancias se han dado en el marco de los cambios y las crisis mundiales en lo político, cultural y educativo produciendo debates que han reubicado y reubican las modificaciones que se producen en la cultura y la sociedad. En su memoria del 15 de junio de 1796[8], Belgrano se refiere a la enseñanza del Dibujo como necesaria y útil para distintos sectores de la sociedad que se concreta en

[5] Como consecuencia de las teorías del don, las escuelas de arte con una curricula cerrada, hasta entonces conservaban una unidad académica que impedía otras orientaciones.

[6] La aparición de nuevos enfoques psicológicos, pedagogías críticas y metodologías innovadoras habían traído nuevos aires a una situación del Sistema Educativo canónico por entonces en manifiestos problemas.

[7] Este apartado se ciñe solamente a los desarrollos educación artística en la ciudad de Buenos Aires. Otros estudiosos del campo educativo más amplio y sus trabajos se colocan en una larga tradición de los estudios sobre educación en la capital que tiene un fuerte peso, sobre todo sobre el siglo XIX.

[8] Ribera, A. L. (1974).

ISBN 978-987-3617-12-6

la creación de la Escuela de Dibujo. El 12 de agosto de 1821, al crearse la Universidad de Buenos Aires, la escuela le es transferida y esto presupone un nuevo exponente en la historia de la enseñanza artística en el país. La nueva universidad presentaba el atractivo de ofrecer cursos laicos e ilustrados ya que los principios de la Ilustración llegaban con más fuerza a la cátedra en la Universidad de Buenos Aires que a la tradicional universidad de Córdoba de origen colonial. En la cátedra de la universidad operaban de manera implícita o explícita algunos preceptos o normas que, en coincidencia con las academias europeas, regían la actividad artística y pedagógica. La cátedra se valió del dibujo como fundamento y organizador del programa logocéntrico y también se situó frente a la dialéctica razón-sentimiento, problemas que luego abordó la Asociación Estimulo de Bellas Artes creada en 1876.

El arte y la enseñanza artística en los años del naciente sistema educativo

El arte expresa la vida social de Buenos Aires hacia fines del siglo XIX y principios del XX y en su entorno se configuran los espacios no sólo de sociabilidad sino que la obra de los pintores constituye un *corpus* documental único desde donde observar el desarrollo urbano y la evolución social, cultural y artística del país. Al crearse el Sistema Educativo que orienta la instrucción pública, el Estado Nacional es el encargado de verificar ese contrato fundacional y cada entidad portadora, en nuestro caso la disciplina artística, lo procesa de manera diferente. La educación artística, también heredera de la época comparte con ella los rasgos que van unidos a las transformaciones: el desarrollo del sistema capitalista, los cambios en la vida y el trabajo, la aparición de nuevas ideas sobre el sujeto y los paradigmas culturales. El lugar que en el Sistema Educativo le cupo a la enseñanza artística, por cuyo largo y zigzagueante recorrido nos interrogamos hasta el presente, quedó librado en cierto sentido al propio empuje del arte y ha entablado polémicas y debates político-ideológicos que no parecen haberse agotado[9].

Los procesos de legislación se disponen en el siglo pasado cuyo resultado será el Sistema Educativo que, con algunas y transitorias variantes, la enseñanza del arte va ocupando dificultosamente un espacio. La escuela primaria básica exigida, además de ser una metáfora del progreso y la construcción de la modernidad, creó un dispositivo para la generación de los ciudadanos y una serie de factores de esta modernidad –como la inserción del país en el surgimiento

[9] Existe profuso y fecundo material bibliográfico sobre el papel del sistema escolar en el período que abarca los años de la creación hasta nuestros días, está en los ocho tomos de Historia de la Educación en la Argentina Puiggrós Adriana, Editorial Galerna, Buenos Aires y en dos tomos: La nueva Historia Argentina, Arte, Sociedad y Política donde aparecen más específicamente estas relaciones. (Burucúa 2010) entre otros.

ISBN 978-987-3617-12-6

del capitalismo naciente- que complejiza y tiene consecuencias sobre la educación artística. El dibujo se acrecienta en nuestra escuela de la modernidad por un enfoque utilitarista. Los ecos de la revolución industrial harán obligados planes y curriculas para la puesta en marcha de funcionales futuros obreros, trabajadores, diseñadores, dibujantes de porcelanas, tapices, papeles: un proletariado no sin conflictos[10]. Procesos socioculturales donde la pregunta que se hace necesario formular ronda en torno al sujeto. Simón Rodríguez se hace esta pregunta y es él, por ello también, un precursor de las preguntas sobre el sujeto de la educación que en este sentido más alientan a la educación artística: el arte en esta dirección en tanto expectativa liberadora.

Es también a partir de la creación del sistema educativo que la enseñanza artística se irá ubicando en otros espacios, con diversos objetivos, respondiendo a variadas demandas y atendiendo a los intereses de nuevos sujetos. La enseñanza del dibujo en la escuela primaría, responde a intereses ligados a las tendencias generales: diversas luchas político-ideológicas pero además diversas líneas pedagógicas en torno a muchas cuestiones entre las cuales se encuentra la enseñanza de las artes con carácter institucional. Para definir la relación arte-enseñanza, es el uso el que opera para definir conceptos y espacios disciplinares; el término arte se viene utilizando sobre la base de dos ideas rectoras: nombrar aquellas prácticas que se han clasificado en el pasado como las Bellas Artes[11] o bien designar las prácticas que surgen por extensión de aquellas en la medida en que son ejercidas, valoradas y *apropiadas* en los mismos contextos institucionales en los que habitan. Así, el camino de la enseñanza del arte a partir de la conformación del Sistema Educativo parece bifurcarse: por un lado la noción de arte que, con la particularidad propia de las Bellas Artes, quedaría reservada a aquellas prácticas o experiencias ejercidas por creadores -social y profesionalmente destacados- quienes son considerados artistas por la crítica y cuyas obras son exhibidas en espacios que le otorgan legitimidad y son consagrados a tal fin. Por otro lado la línea que nos interesa desarrollar en esta investigación es pensar en el lugar de la enseñanza del arte en los diversos diseños curriculares y caminos en el ámbito escolar. Rumbos diferentes, múltiples derroteros y nacientes dominios como la fotografía que remplazó el pincel y el soporte de lienzo por

[10] Es de manera cruda como lo expresa luego en 1894 Ernesto de la Cárcova en *Sin pan y sin trabajo*, como parte del paisaje urbano de la época especialmente difícil: la miseria y la desesperación de la familia de un obrero desocupado.
[11] Prácticas promovidas profesionalmente por la formación de otros artistas-docentes y vinculados culturalmente a patrimonios ya existentes actualizando y acrecentando dicho patrimonio cultural y nacional.

ISBN 978-987-3617-12-6

el papel albuminado, las luces y los ácidos del daguerrotipo. (Munilla Lacasa 2010: 136)[12]. Pero fotografía, escuela y arte, todavía no habían establecido sus vínculos a fin de hacer aportes a la educación artística en el imaginado sistema educativo de fines del siglo XIX ni lo harán por más de ciento cincuenta años, solo el dibujo es materia obligatoria en las escuela primarías; solo el dibujo con una visión comprometida con lo utilitario le dio a su uso y a la práctica de las técnicas, el lugar mimado en la enseñanza artística. No sería la expresión, mucho menos la autoexpresión las que atrajeran el interés de los que emprendieron y comprendieron que la educación -además del control social del que luego hablara Dukheim- también daba, a través del dibujo, un rédito en la formación del ciudadano de provecho capaz de hacer progresar a la nación[13].

Aires y giros soñadores

La escuela activa pondrá en el centro de la educación la actividad artística. Desde estas teorías, la enseñanza que tiene en cuenta la creatividad, en tanto elemento potencial, da cabida a todas las materias del curriculum porque de este modo se ve estimulada la comunicación y la percepción divergente, atajos para llegar a la autonomía. Aunque aisladamente, las experiencias creadoras tuvieron en nuestro país ejemplos remarcables[14] mostrando que es la institucionalización la que permitiría que los aprendizajes se realicen también mediante los descubrimientos del estudiante y la necesidad de renovación que demanda la etapa evolutiva que la escuela acompaña. Promediando la década del cincuenta aparecen más claramente enunciados los fundamentos teóricos en torno a la libre expresión: la imaginación reclama el sentir personal que abre resquicios por donde entra en el sistema educativo, una concepción de la autonomía del sujeto favorecida por una postura epistemológica flexible que alberga diferentes praxis artísticas basadas en el hecho de

[12] Invitada a posar Mariquita Sanchez, en el considerado el primer retrato romántico en el país se restituye y espeja en otra imagen, esta vez la propia viuda de Thompson fue invitada a posar pero ya no para verse representada en el bastidor de tela y referida por los óleos y pinceles de Rugendas sino para que su fiel imagen sea perdurada por los procedimientos mecánicos de un fotógrafo que adecuaba técnicas a los requerimientos de lo más "selecto" de la sociedad.

[13] Los contenidos de la educación artística giraban en torno a la habilidad para la representación mimética, los dibujos alusivos a efemérides, el trazo firme, las figuras geométricas básicas, perspectiva, las escalas y el lugar medular de la línea en los trabajos de observación. Los contenidos de la educación artística, en el curriculum Dibujo, asignaba un 25% de su total al dibujo de observación, otro al dibujo mnemónico, un tercero al dibujo de decoración que se completaba de manera aleatoria con los dibujos conmemorativos de las efemérides y un primer trabajo de autoexpresión que cumplía funciones de diagnóstico.

[14] La experiencia pedagógica de las hermanas Olga y Letizia Cossetini en Santa Fé entre 1935 y 1950 y la de Luis Iglesias en la provincia de Buenos Aires, quien ha dejado numerosas publicaciones, exponen con claridad la afirmación del arte como herramienta educativa. Sobre estos pedagogos hay numerosos trabajos, estudios, producciones cinematográficas que documentan el potencial de una escuela y lo relevante de lo que el arte conforma y reafirma sobre lo que el estudiante es, piensa, hace y siente.

ISBN 978-987-3617-12-6

que el sentimiento es más importante que la razón, apoyadas en el advenimiento de la libertad como valor incuestionable[15]. Las teorías que en el campo de la educación artística comienzan a valorar la originalidad y la expresión, la espontaneidad, el potencial creador, el cultivo de la dimensión emocional, la expresión propia y el libre desarrollo de las facultades creadoras. Lo que se propicia es el proceso de aspectos: sensoriales, emocionales y expresivos[16]. El eje está puesto en la experiencia personal del individuo como creador, busca trascender el conocimiento del arte en beneficio del crecimiento individual, grupal, moral y social incidiendo en los objetivos, los contenidos y las metodologías[17]. Hacia 1972, en los Lineamientos curriculares elaborados por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, la materia Dibujo adoptará el nombre de Actividades Plásticas perdiendo parte de la concepción heredada de un discurso utilitarista que le diera la historia al dibujo y a la educación artística.

En esta oscilación entre logos e imaginación la enseñanza artística opta por la iniciativa reconstruccionista y logocéntrica. La reconstrucción disciplinar rescata el lugar del docente, recupera el concepto de experiencia, supera la dicotomía proceso-producto y tiene una vocación cientificista. A partir de los constructivistas la noción de sujeto como la de objeto se construyen y la idea de inteligencia comienza a perder su condición innatista[18]. Además, los estudios sobre las inteligencias múltiples dan valor al descubrimiento de ideas producidas en los diferentes contextos y hay una oposición a una teoría unitaria de la inteligencia destacando su naturaleza multicultural ya que le otorga a *las inteligencias* la variedad de respuestas frente a los problemas del entorno[19]. Estas ideas unidas a las todavía vivas ideas rousonianas que se han consolidado en los principios del siglo XX buscan hacer posible una utopía.

[15] Institucionalmente puede mencionarse el Instituto de Teatro Labardén, transformado hacia 1957 en el IVA, Instituto Vocacional de Arte. También las profesoras Blanca González y Quena Peyceré introducen el pensamiento libre-expresita en la formación de docentes de arte.

[16] Las investigaciones parten diversos autores: Herbert Read , Viktor Lowenfeld, (expresión libre) Joy P. Guilford (inteligencia y creatividad), Roser Juanola (focos de interés), Hernando Hernandez (culturalista, constructivista), Arno Stern (el dibujo espontáneo) entre otros trabajos e investigadores.

[17] Aunque los antecedentes se pueden señalar desde 1715, con Ferrand de Monthelon, creador de las Escuelas de Dibujo de Reims, responsable de los diseños de la nueva escuela con nuevos métodos, avanzados para la tradicional educación francesa, el punto de partida es el fin de la 2ª guerra mundial. Fueron iniciadores del camino, Pestalozzi, Fröebel, María Montesori, Arno Stern, R. Steiner, Jacques Dalcroze, H. Read, V. Lowenfeld, P. Luquet etc.

[18] Son las teorías de Piaget, que junto al pensamiento de Vigotsky - que se renueva y actualiza por estos años en que se rescata el entorno y cómo influye en la cognición- las que producen los cambios. Es por medio de los productos culturales - el arte, los objetos culturales- los que recobran fortaleza a través de una interacción individuo-sociedad y en situaciones colectivas. Teoría vigotskiana que complementa y supera la noción piagetiana de aprendizaje por mero descubrimiento.

[19] Howard Gardner, Nelson Goodman y Jerome Brunner , estudiaron procesos de desarrollo de la capacidad creadora y mecanismos de simbolización introduciendo debates que se manifiestan en el arte y en el campo de la enseñanza artística.

ISBN 978-987-3617-12-6

Las escuelas de arte de Nivel Medio creadas en 1974. Rivadavia al sur

En estos apartados sobre las escuelas se procura estudiar a las mismas en condiciones naturales más que en condiciones experimentales, se pretende, con este estudio descriptivo, hacer referencia a la distribución de variables, sin considerar hipótesis causales o de otro tipo y reflexionar sobre ellas.

Escuela de Danzas y Teatro Nelly Ramicone

Lo visible y lo invisible de los cuerpos. Origen, historia, recorrido.

En esta escuela se analiza la función de la institución que toma de la temática del cuerpo. Incluye a esta proposición en un telón de fondo que habla de los cambios más generales que se vinculan a una de las cuestiones que más nos preocupan: la cultura de la escuela. Al mismo tiempo estos temas son un sitio apropiado desde donde pensar y poner en práctica otras perspectiva para la educación y particularmente para la educación en teatro y danzas y verlos en su doble carácter: una propuesta como planteamiento para el trabajo de una nueva forma de lo escolar, por un lado y la propuesta de una visión panorámica de las transformaciones y los desplazamientos de los límites de la escuela como territorio de análisis por otro[20].

Escuela de Bellas Artes Rogelio Yrurtia

Tradición, renovación. Su origen, su identidad, su historia y presente

En esta institución se mantienen dos variantes: por un lado, las tradicionales, lugares jerarquizados, espacios metafóricos que tienen la claridad hábil de los lugares. Territorios delimitados, quien habla y quienes escuchan: pizarrón y mesa del profesor frente a los bancos individuales de los alumnos en las que el espacio se configura con unos patrones que subrayan la autoridad institucional. Pero por otro lado, y hay que destacar que esto permanece invariable desde su creación, localizamos el especio-taller utilizado para las materias artísticas prácticas. En estas aulas, el espacio pierde las jerarquías y los tableros, bastidores o las mesas de trabajo grupal se

[20] Vale la pena mencionar además de la enseñanza, la multitud de prácticas y tecnologías que han surgido en los últimos años (expresión corporal, bioenergética, psicodanza, motricidad y psicomotricidad). Un verdadero alud de propuestas con más o menos sustento teórico y relativo al papel del cuerpo en la vida humana, que en conjunto han ido produciendo el mito del "cuerpo liberado" y se publicitan como enfoques revolucionarios en los diversos campos terapéuticos o de desarrollo personal.

ISBN 978-987-3617-12-6

disponen de manera ocasional. Un lugar donde estos jóvenes restauran, a través de experiencias creativas, una relación valorizada de sí mismos. Estas prácticas les permiten objetivarse, problematizarse para conocerse. La producción de la imagen visual: la pintura, la escultura, el grabado como práctica artística, constituyen el lugar donde estos sujetos transforman su experiencia y descubren una mirada diferente respecto de sí mismos.

BOA **Bachillerato con orientación artística BOA Antonio Berni**[21]
El arte en una escuela que promueve la inclusión social

La propuesta pedagógica de incorporar la orientación artística en el nivel secundario para adultos, conserva en el BOA N° 1 la pretensión que naciera con la intención de escolarizar "grupos vulnerables" al hacer posible su permanencia institucional y comprender a aquellos que habían sido desplazados de sus antiguas posiciones por gobiernos que cristalizaron la exclusión social. Se trabaja la vulnerabilidad como categoría en sus dimensiones sociales, sanitarias, subjetivas y la educación artística aparece entonces asociada en el campo de la intervención educativa y social en esos grupos desatendidos. Estos sujetos con su carga discriminatoria encuentran en la escuela y en el arte una iniciativa de equidad social vinculada a la educación como la obligación del Estado y no el reconocimiento social señalado como una forma impasible de la necesidad y el infortunio. La actividad artística procura evitar el borramiento y lo inaudible de las voces que son atribuidas al proceso de descalificación, al retiro de confianza que relega a estos jóvenes al olvido social. La idea de los bachilleratos orientados, no es encaminar posibles vocaciones, sino reconocer que la producción o la apreciación del arte y la cultura son acciones democratizadoras y el reconocimiento de la educación como un derecho humano en tanto goce de la producción y el beneficio de la estima del arte.

Escuela de Cerámica Fernando Arranz

En la escuela del trabajo de los griegos alquimistas y el protagonismo del fuego, las clases de cerámica y modelado, el sentido de la escuela.

[21] El nombre de Antonio Berni fue elegido por votación entre los integrantes de la comunidad educativa en 1990. El pintor tenía su taller a pocas cuadras del barrio donde habita la escuela y es un homenaje además a quien desde su arte pusiera de relieve la exclusión social.

ISBN 978-987-3617-12-6

La institución hace posible pensar que quien desarrolla su imaginación y conserva un pensamiento sensorial asociado al tacto del modelado de la pieza cerámica puede pensar en territorios no separados y fronteras inviolables, ya que modelar, contrariando una estructura orgánica, rígida permite entender que es posible adquirir, modificar y transformar un comportamiento por medio de una experiencia directa con un material amigable y dúctil. Modelar es el proceso de crear modelos o modos para hacer o entender algo. Cada persona tiene sus modos o modelos de hacer las cosas y de entender el mundo. En el área de la conducta, modelar se refiere a identificar, comprender y re-crear nuevos comportamientos y específicos con los que obtener resultados propios o al menos crear aproximaciones a ellos. Son los modos o las directrices que adoptamos para relacionarnos con algo del todo, y en ese todo, también nosotros. Se desarrolla a partir de un material informe y se crea una forma nueva y cambiante con las manos que envuelven el material.

La escuela de Bellas Artes Lola Mora

Visiones e imágenes de una imaginada cámara fotográfica para construir su imaginario y su distintiva identidad.

La investigación que está realizándose en esta escuela revela al momento las condiciones de escolarización y a la vez va permitiendo pensar en una matriz constitutiva de *la escuela.* Expresa las tensiones que se han producido en su interior con la complejidad de las diversas prácticas que pueden reconocerse en esa matriz común. En esa dirección pensar en el arte como una política curricular de inclusión significa pensar en las condiciones de escolarización recorridas por “el Lola Mora” como un desafío para nuevas políticas públicas. Pensar en el arte apunta además a interrogar y a poner en discusión cómo esas condiciones de escolarización atañen a lo material y lo simbólico.

Aportes que podrá realizar la investigación.

Hasta el momento en que se encuentra el presente trabajo, aparece la posibilidad de acercar la mirada al campo de la educación artística, escasamente estudiado así como evidenciar de qué manera las contribuciones de las experiencias docentes se convierten en herramientas útiles para determinar un modo de mostrar logros y dificultades en dicho campo. Así mismo, proporcionar una imagen de lo que se puede esperar de la investigación educativa en este campo a partir no solo de

ISBN 978-987-3617-12-6

las experiencias sino también de las expectativas y como hacer uso productivo de la misma. Mostrar un margen de acción de las escuelas, a pesar de los factores socioculturales adversos.

Bibliografía

– Anguita, E. y Caparrós, M. (2009), *La voluntad.* Tomos III y IV, Buenos Aires, Booket.

– Agirre,I. (2000), *Teorías y Prácticas en educación artística*, Universidad Pública de Navarra.

– Appel, M. W. (1986), *Ideología y Currículum*, Madrid, Akal.

– Arroyo, M. (2004) ¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común? En Tiramonti G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa* (2004) Buenos Aires, Manantial.

– Barragan , J.M (1997), "Educación artística, objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias", en *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y pedagogía,* Mantesa, Angle.

– Besio Moreno, N. (1995), "Las fundaciones matemáticas de Belgrano", en *Escorzo Belgraniano* Nº 2, Buenos Aires, Instituto Nacional Belgraniano.

Burucúa, J.E. (2010) *Nueva Historia Argentina. Arte, Sociedad y Política*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, Volumen I y II.

– Cano, L. (1982) "El padre Castañeda a 150 altos de su muerte". En *Consudec*, Nº 448. Buenos Aires, Consudec.

– De Biase, M. (2009) *Entre dos fuegos. Vida y asesinato del Padre Mugica* Editora Patria grande, Buenos Aires

– de Certeau, M. (1999) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, ITESO, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. Mimeo

– Efland, A. (2002) *Una historia de la educación del arte*. Paidós Arte y Educación.

– Efland, A. Freedman,K. y Stuhr, P. (2003) *La educación en el arte posmoderno.* Paidós. Barcelona.

– Eisner, E. (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica de la enseñanza.* Buenos Aires, Paidós.

– Escandel, A y Menendez, M (2002) Lo innombrable dicho en Revista Encrucijadas Revista de la Universidad de Buenos Aires. Nº 16 Año 2 2002

– Gardner, H. (1997) *Arte, mente y cerebro.* Paidós Barcelona, Buenos Aires, México.

ISBN 978-987-3617-12-6

– Gardner,H. (2003) *Inteligencias múltiples* Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.
– Gardner, H. (2007) *Estructuras de la mente.* Fondo de Cultura Económica. México.
– García Martínez, J.A. (1985), *Arte y enseñanza en la Argentina.* Buenos Aires, Fundación Banco Boston.
– Hillert, F. (1999), *Educación, ciudadanía y democracia,* Buenos Aires, Tesis 11 Grupo Editor.
– Koselleck, R. (1993) "Espacio de experiencia" y "horizonte de expectativas" dos categorías históricas en *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos,* Paidós, Barcelona.
– Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos,* Paidós, Barcelona.
– Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1972) *Desarrollo de la capacidad creadora.* Kapelusz Buenos Aires.
– Martelli; S y Camuffo, M (1993) El retrato: una aproximación entre Lengua y Escultura Revista Novedades Educativas Buenos Aires.
– Munilla Lacasa. M. L. (2010). "Siglo XIX: 1810-1870" en Burucúa, J E. *Nueva Historia Argentina. Arte, Sociedad y Política,* Sudamericana Buenos Aires.
– Navarro Floria, P. (1999) *Manuel Belgrano y el Consulado de Buenos Aires, Cuna de la Revolución (1790-1806),* Buenos Aires, Instituto Nacional Belgraniano.
– ---------- (1994) "Al filo de la revolución. La Memoria consular de Manuel Belgrano para 1809", en *Segundo Congreso Nacional Belgraniano,* Buenos Aires, Instituto Nacional Belgraniano,
– Pevsner, N. (1940). *Las Academias de Arte*, Madrid, Cátedra.
– Puiggrós, A. (1997) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* Buenos Aires, Galerna.
– Puiggrós, A. (1997) *Historia de la educación argentina tomos* I, II, V, VIII, Buenos Aires, Galerna.
– Pineau, P. et alt. (2006), *El principio del fin Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar,* Buenos Aires, Colihue.
– _____ (2000) *La escuela como máquina de educar*, Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México
– Ribera, A. L. (1974) *Las escuelas de Dibujo del Consulado de Buenos Aires,* en *Anuario 2*, Buenos Aires, ANBA.

ISBN 978-987-3617-12-6

– Sarlo, B. (2001) *La batalla de las ideas,* Colección Biblioteca de pensamiento argentino, Historia, Buenos Aires, Ariel, Tomo VII.
– Tatarkiewicz, W. (1970). *Historia de la estética,* Madrid, Akal.
– ---------- (1992). *Historia de seis ideas,* Madrid, Tecnos.
– Tófalo, A. y Goncalvez, M. (2007), en http://buenosaires.gov.ar/educación/dirinv

ISBN 978-987-3617-12-6

UN MODELO DE CAPACITACIÓN DOCENTE PARA OPTIMIZAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL ÁREA PLÁSTICO-VISUAL

María Cristina Melchiore
Artes Visuales e Intermedia
mcmelchiore@hotmail.com

Presentación del tema, objeto, problemas

La investigación que se presenta surge en la Escuela de Artes Visuales "Antonio Berni" de General San Martín, institución de nivel terciario no universitario, (Rama Artística, Ministerio de Educación de la Provincia de Bs.As); en el espacio de la propia práctica como profesora, entre 1992 y 2002, de la asignatura "Metodología y práctica de la enseñanza", luego denominada "Espacio de la Práctica Docente IV", a partir de la implementación de la LFE. Asignatura que corresponde al 4º y último año del Profesorado en Artes Visuales; título que acredita a los egresados, como profesores del área, en el nivel secundario de la educación formal - cuando egresan de 3º año, están acreditados para desempeñarse en el nivel primario. El objeto de la misma es brindar herramientas teóricas y prácticas para enseñar a enseñar y donde los/las estudiantes, considerando los contenidos curriculares del área, en todos los años que abarca la educación secundaria, deben diseñar proyectos pedagógicos y planificaciones diarias, destinados a este nivel; que luego se operativizan durante el período de prácticas pedagógicas, en el 2º cuatrimestre del año lectivo. Y es en esta asignatura donde quien escribe, detecta ciertas falencias en los/las estudiantes, las cuales, estima, pueden transformarse en importantes obstáculos en el ejercicio de la docencia. Entre las más significativas: deficiencias en el manejo del léxico técnico, del lenguaje verbal y corporal y desmotivación y/o resistencia por el futuro desempeño del rol profesional docente, a raíz, entre otras causas, por ser destinatarios de las prácticas, en su mayoría, adolescentes estigmatizados socialmente como violentos y/o apáticos; a lo que se suma, por el nivel de pobreza de las instituciones educativas y de los propios adolescentes y sus familias, la carencia de materiales nobles, soportes y herramientas adecuados para favorecer su exploración/investigación, procesos que requiere este lenguaje, para facilitar la adquisición de aprendizajes significativos, y su posterior conceptualización.

Paralelamente se observa, durante la supervisión de las prácticas, que los docentes en ejercicio del área, (en su mayoría egresados de la citada institución), que cumplen su rol en los cursos, donde los estudiantes-practicantes deben intervenir; falencias semejantes a las enunciadas. En función de lo expuesto y teniendo en cuenta las múltiples problemáticas detectadas en las aulas de las instituciones educativas del conurbano bonaerense; originadas por problemáticas sociales existentes en la provincia de Buenos Aires en 1992, tales como el consumo de "paco", "pasta base" y

ISBN 978-987-3617-12-6

alcohol, a muy temprana edad; cuestiones que se han agudizado actualmente… ¿Cómo enseñar a enseñar? Este interrogante marca el inicio de un proceso personal de reflexión e investigación sobre el espacio de la propia práctica educativa, aplicando para tal fin la metodología denominada investigación-acción. Proceso que permite a la docente, decidir un cambio en la metodología de enseñanza de la asignatura, hasta el momento, dictada de manera teórica, por los docentes que la precedieron y cuyas posturas eran conductistas. Pese a cierta oposición por parte de directivos e inspectoras del área, estima apropiado, implementar la metodología propia de taller, por su carácter operativo y participativo, considerando que de esta manera puede responder, en parte, a las problemáticas que se hacen evidentes en el espacio de su práctica, con el objeto de:

- Brindar herramientas prácticas-teóricas que permitan optimizar la didáctica de la expresión plástico-visual, teniendo en cuenta las variables intervinientes en el espacio de la práctica de los/las futuros profesores.
- Desarrollar y enriquecer las capacidades de sensibilidad, percepción, imaginación, memoria, atención, creatividad y reflexión de los/las estudiantes-practicantes, entendidos como multiplicadores de experiencias.
- Fortalecer el valor lúdico y expresivo del lenguaje plástico-visual.

1º cuatrimestre: se pone en práctica el taller, al cual se lo denomina *La textura como protagonista*, planificando secuencias didácticas, centradas en 1) la sensibilización y percepción; 2) la expresión y creación artística en el lenguaje plástico, propiciando su articulación con otros lenguajes expresivos y 3) la reflexión sobre la acción, donde se incluye la elaboración de planificaciones didácticas, a partir de las vivencias transitadas durante las secuencias 1) y 2) y las conclusiones alcanzadas.

2º cuatrimestre: se desarrolla el proceso de transposición didáctica de los saberes, llevando a la práctica las planificaciones elaboradas, destinadas a alumnos/as de colegios secundarios estatales del distrito.

La evaluación es formativa: inicial o diagnóstica; final de cada mes; e integradora, al finalizar el año lectivo. Se evalúa individual y grupalmente: participación, compromiso, nivel de conceptualización, capacidad para comunicar, reflexionar, planificar y observar a sus compañeros/as, manejo del léxico técnico, preparación de las prácticas y creatividad en el uso de recursos y estrategias didácticas, propiciando espacios para la co-evaluación y la auto-evaluación.

Se obtienen resultados satisfactorios, comprobados experimentalmente durante diez años en la institución citada, aplicando instrumentos evaluativos, tales como observación directa, corrección de planificaciones, interrogación y supervisión de prácticas pedagógicas; lo que permite tomar la

ISBN 978-987-3617-12-6

decisión de gestionar su implementación en España; para evaluar su viabilidad en un contexto educativo diferente al anterior. La oportunidad la brinda la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV), a través de un Programa Educativo desarrollado por la Delegación de Alumnos (ciclo lectivo 2004/5). El taller se destina a estudiantes, futuros coordinadores y monitores de talleres de expresión plástica para: adultos mayores, residentes en geriátricos y alumnos/as de 1º y 2º año de escuelas primarias, (la expresión plástica la dicta el maestro generalista); todas instituciones de la Comunidad Valenciana; los talleres son supervisados y evaluados por la formadora.

La reflexión sobre los resultados de la experimentación del taller en ambos países, son el impulso motivador para enunciar como hipótesis del trabajo de investigación, la dinámica especifica que se le otorga al mismo; producto de investigación-acción, estimando que puede ser valorada como una oferta de capacitación inicial del profesorado, centrada en el componente de la práctica correspondiente a la didáctica del área plástico-visual, para su mejora y transformación y el inicio, por parte de sus destinatarios/as, de la aplicación de investigación-acción en sus prácticas, colaborando de este modo, con el eje de calidad educativa.

Hipótesis:

¿Es posible entender las dificultades observadas en las/los estudiantes y en los profesionales docentes de este área, como generadores de una acción transformadora?

¿Es viable mediante la aplicación de la investigación educativa, centrada en espacio de la práctica, denominada *investigación-acción*, desarrollar una metodología didáctica donde se consideren la pregunta y el error como disparadores de nuevos aprendizajes?

¿Esta metodología brinda oportunidad para explorar, investigar y crear en la plástica y en otros lenguajes artísticos, favoreciendo su articulación y mutuo enriquecimiento?

¿Es posible comprender y enseñar a comprender que éste es un sistema de enseñanza-aprendizaje de carácter participativo, que favorece la comunicación horizontal entre docente y estudiantes, el aprendizaje experiencial y la reflexión sobre la acción?

Otorgando a la metodología de taller, una dinámica específica, mediante aplicación creativa de estrategias movilizadoras ¿podrán adquirir sus destinatarios aprendizajes significativos de los contenidos a enseñar? ¿Propiciar el aprendizaje experiencial, facilita a los estudiantes-practicantes descubrir por sí mismos, el porqué y el para qué de técnicas y procedimientos, y por ende la elaboración consciente de proyectos pedagógicos y planificaciones didácticas? ¿Se promueve el análisis y comprensión de objetivos y contenidos, su selección y adaptación creativa y operativa, de acuerdo al nivel de enseñanza en el que los estudiantes-practicantes intervienen, considerando el perfil de sus destinatarios y el ámbito familiar, social y cultural al que éstos pertenecen?

ISBN 978-987-3617-12-6

¿Para facilitar la reflexión sobre la acción, es adecuado determinar como unidad mínima de la práctica educativa, la secuencia didáctica; como manera en que una clase se organiza; contemplando actividades de inicio, desarrollo y cierre, de acuerdo a los objetivos y temáticas a desarrollar?

Para responder a estos cuestionamientos se enuncia una **hipótesis**, que corresponde a la dinámica específica que se le otorga al taller ***La textura como protagonista****:*

Considerando que la transformación educativa se construye en el día a día, en el espacio de las aulas; se presenta un modelo de capacitación inicial del profesorado, centrado en el espacio de la práctica educativa, correspondiente a la didáctica de la Educación Artística Plástico-visual; con metodología propia de taller, a la cual se le aplica una dinámica específica para favorecer la mejora de la práctica y colaborar con el objetivo último de la educación: la formación integral de la persona. Se sustenta en una concepción crítica de la Pedagogía y constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de una concepción expresiva del Arte, al entender la idea de expresión, como la proyección del yo del ser humano.

¿POR QUÉ ESTA DENOMINACIÓN?: Se estima que la textura, elemento básico de la plástica, puede constituirse en eje y/o disparador de los procesos creativos; dadas las carencias de materiales artísticos nobles en las instituciones educativas, por su bajo costo, porque de manera metafórica nos remite a las diferencias y similitudes entre las personas y para despertar la conciencia en cuanto al respeto y cuidado de la naturaleza.

¿QUÉ ES EL COMPONENTE DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA?: Para comprender este concepto se hace referencia a Francisco Imbernón (1992)[1], quien expresa que las acciones de formación del Profesorado deben responder a diversos fines, que denomina *componentes*: Científico- Capacitación propia de todas las disciplinas, áreas científicas y de otras; en las que los docentes desempeñan su rol; Psicopedagógico- Brindar conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las ciencias de la educación; Cultural- Capacitación sobre temas culturales de carácter general y en los que faciliten al docente conocer el medio en donde ejerce o ejercerá; De la práctica docente- Capacitar al docente para estudiar, reflexionar sobre su propia práctica, profundizar, experimentar y adecuar los conocimientos curriculares de su área al perfil de sus destinatarios y al ámbito social-cultural donde se inserta la institución educativa.

[1] Imbernón, Francisco, *La formación del profesorado,* p. 53, Barcelona, Paidós, 1992.

ISBN 978-987-3617-12-6

TRANSFORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA: Resulta ilustrativo citar las palabras de Miguel Ángel Escotet (1992)[2] : *(…) En la optimización y mejora del sistema educativo está la clave y modernización de la sociedad, sin desestimar, por supuesto la necesaria reforma social, apoyada en los principios de la democracia, la tolerancia ideológica, la igualdad social y la fraternidad internacional. Transformar y mejorar el sistema educativo sin etnocentrismos es adecuarlo a las necesidades del futuro. Un futuro interétnico, intercultural, que respete la variedad y singularidad de las culturas que definen nuestro mundo. Y como hemos expresado reiteradamente, educación es también futuro(…)*

Siendo que *La textura como protagonista* se implementa en Argentina y España, para facilitar la reflexión crítica sobre la propia práctica y desarrollar la creatividad del futuro docente, colaborando en el proceso de transformación e innovación educativa; se hace referencia a estos conceptos, en ambas Reformas Educativas.

Argentina: Se menciona la Ley Federal de Educación 24.195 (LFE), aprobada en abril de 1993; dado que quien escribe, desempeña su rol en el sistema educativo, hasta agosto de 2002.

El eje de trasformación e innovación figura en el artículo 51 de la citada ley y asegura: *unidad nacional, democratización, descentralización, federalización, participación, equidad, intersectorialidad, articulación, trasformación e innovación.*

En 1995 se sanciona la Ley de Educación Superior N° 24.591, como marco específico para la transformación de la Formación Docente, para todos los niveles y modalidades. En noviembre de 2006, la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), modifica la estructura académica de la LFE.

España: Aprobada el 3 de mayo de 2006 la Ley de Educación (LOE), deroga a las anteriores: LOGSE (1990), LOPEG (1995) y LOCE (2002), refundiendo sus textos y posteriores modificaciones en un único articulado jurídico. Está presidida por cuatro principios fundamentales, entre los cuales figuran: Eje de calidad-igualdad-equidad, para asegurar la mejora del nivel educativo de todo el alumnado. Intensificar la formación permanente de los docentes en el ámbito científico y didáctico.

TEORÍA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE:

Según lo exponen A. Bromberg, E. Kirsanov y M. Longueira Puente (2007), en el capítulo V *El rol docente y el proceso de construcción del conocimiento,* de la publicación *Formación profesional docente Nuevos enfoques, (…) Las teorías de la enseñanza son prescriptivas.* Pues ofrecen al

[2] Escotet, Miguel ÁAngel, *Aprender para el futuro, cap. 1, Mejora Educativa: Diversidad sobre un mismo pensamiento,* p. 25, Madrid, Alianza Universidad, 1992.

ISBN 978-987-3617-12-6

docente pautas para reflexionar acerca del mecanismo por el cual la persona aprende y en función de esta comprensión, puede diseñar estrategias en el espacio de su práctica. Los autores analizan la Teoría Conductista del Aprendizaje, sustentada en Teorías del Condicionamiento, como la Teoría Estímulo-Respuesta de Watson y Pavlov. En esta concepción (...) *aprender consiste en registrar y modificar mecánicamente un cambio en la memoria y en el comportamiento. El alumno es concebido como una "tábula rasa", donde se privilegian los procesos de incorporación (no, asimilación) sobre los de elaboración (…).*

Por el contrario, la teoría constructivista del aprendizaje, sustentada en Teorías Cognitivas, pone el acento en la capacidad del alumno para comprender lo que se le enseña y construir el aprendizaje de manera significativa. Los procesos cognitivos son procesos psicológicos mediante los cuales, animales y ser humano, procesan información del medio ambiente. Incluyen procesos cognitivos inferiores, que comparten hombre y animales (percepción y memoria) y superiores, propios del hombre (pensamiento y lenguaje). Puede hablarse de varios tipos de constructivismo, por ser una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa, como las teorías cognitivas de Jean Piaget (psicogenética), Lew S. Vigotsky (perspectiva socio histórica) y Ausubel (aprendizaje significativo). Según Salvador Coll (1996)[3], en la perspectiva constructivista, la finalidad del proceso educativo es contribuir a que el estudiante desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, en situaciones amplias. La ayuda pedagógica debe ajustarse a las necesidades de cada alumno, lo cual implica revisar, diseñar, experimentar y poner en práctica estrategias metodológicas, para enseñar a aprender.

PEDAGOGÍA CRÍTICA: Desde un enfoque socio-crítico de la realidad social, se debe reflexionar sobre las dificultades y problemas que en ésta se presentan, para estudiarlas, incidir sobre ellas y transformarlas. La mejora de la práctica educativa, desde un enfoque crítico de la Educación, amerita transitar este mismo proceso. Ingrid Sverdlick (2007)[4], expone que en esta concepción de la Educación, la realidad se entiende, compuesta de hechos, manifestaciones y acontecimientos observables y de la interpretación subjetiva que los participantes hacen de los mismos. El significado que tienen para quienes viven los hechos, conforma otra dimensión necesaria para comprender la complejidad de los fenómenos sociales. Involucra a los individuos en una relación dialéctica con la sociedad donde se insertan; la objetividad como criterio de cientificidad en

[3] Coll, Salvador, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Cap. VIII. *La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar*, Barcelona, Paidós, 1996.
[4] Anderson, G. L.; Augustowsky, G.; Herr, K.; Rivas Flores, I.; Suárez, D.; Sverdlck, I., *La investigación educativa*, Capítulo I, la investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. La responsabilidad pública y política del conocimiento.Pp. 21-23.Capítulo 2 *El docente investigador: La investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos,* pp. 47-59, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1° edición, 2007.

ISBN 978-987-3617-12-6

investigación educativa, debe dar lugar al reconocimiento del valor de la subjetividad de las prácticas educativas y de su comprensión (...) *como indisociables de los procesos de producción del conocimiento pedagógico.*

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: En íntima relación con el enfoque crítico de la Pedagogía y la Teoría Constructivista del aprendizaje, se considera la *investigación-acción,* como un método de investigación de carácter cualitativo-interpretativo-descriptivo, cuyo objeto de estudio, no es lo que otros hacen sino el de la propia práctica; superando las dicotomías "teoría-práctica" y "educador-investigador". Ayuda a definir, analizar, interpretar, orientar, corregir, cambiar y evaluar los propios problemas profesionales, favoreciendo el pensamiento crítico y autonomía profesional. Propicia la necesidad de un conocimiento más profundo de la propia práctica para construir y formular acciones alternativas. Facilita el análisis de las condiciones sociales de la escolarización y en consecuencia se asume un compromiso ético de servicio y de relación con la comunidad. Promueve la acción cooperativa de docentes, que deciden aprender de forma innovadora a elaborar planes de acción y evaluar procesos y resultados, con el objeto de hallar solución a las problemáticas.

En la publicación Nº 3 de la Revista de Innovación e Investigación Educativa, editada en 1997 por el Ministerio de Educación de la Nación, se cita a J. M. Escudero en el capítulo *La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*. El autor la considera un método de trabajo, no como procedimiento o técnica, porque implica una filosofía, un compromiso moral y ético con la práctica educativa. Esta metodología permite integrar la reflexión y el trabajo intelectual en la actividad del docente en ejercicio. Kurt Lewin utiliza por primera vez esta terminología en 1944 para designar la metodología de investigación, que aplica en el campo de las Ciencias Sociales y que abarca diferentes fases o pasos, de naturaleza flexible:

1ª fase, se inicia ante la insatisfacción con el actual estado de cosas; del análisis de situaciones problemáticas, susceptibles de cambio, que requieran respuestas prescriptas.

2ª fase, identificar el área problemática, describir la situación comprendiendo la problemática, elaborar un diagnóstico correcto de la misma, considerando opinión y visión de cada sujeto o grupo comprometido en la situación.

3ª fase, dentro del área problemática, identificar un problema específico que deberá resolverse mediante la acción; y se elabora un informe de dicha problemática.

4ª fase, se formulan varias hipótesis.

5ª fase, se selecciona una hipótesis.

6ª fase, se ejecuta la acción para comprobar la hipótesis.

ISBN 978-987-3617-12-6

7ª fase, se realiza la evaluación de los efectos de la acción. Resulta relevante considerar la definición de investigación-acción del Dr. Enrique Pichón-Riviere[5]: (...) *El descubrimiento se hace posible por la adecuación del esquema conceptual del investigador a las características del fenómeno a investigar* (...) *luego por la experiencia, también por la observación directa, pueden descubrirse hechos no consignados en los esquemas conceptuales.*

Objetivos del trabajo de investigación

- Describir los contextos sociales y culturales, donde la docente-investigadora actúa, identificar y analizar problemáticas sociales y culturales visibles en el contexto donde se desempeña como formadora de formadores, y que inciden en el espacio de las prácticas educativas correspondientes a la didáctica de la expresión plástico-visual.
- Analizar la Enseñanza Artística como campo del saber que colabora en la construcción de la persona, en su dimensión social e individual.
- Plantear la necesidad de diseñar e implementar acciones de capacitación de formación inicial del profesorado, para colaborar con la transformación e innovación educativa.
- Enunciar y comparar los ejes actuales de transformación e innovación educativa en Argentina y España y describir/comprender las cualidades esperables del rol profesional docente, en referencia a los citados ejes.
- Exponer y analizar teorías y concepciones en el campo de la Educación y el Arte, haciendo referencia a fuentes documentales.
- Comprender el espacio de la práctica educativa como ámbito de investigación.
- Promover la apropiación y aplicación en el espacio de la práctica educativa, de la investigación-acción y analizar la secuencia didáctica como unidad mínima de la misma, para propiciar su mejora.
- Proponer estrategias didácticas que posibiliten enseñar a enseñar, desde una concepción crítica de la pedagogía y constructivista del aprendizaje.
- Analizar la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fundamentar teórica y experiencialmente el valor del juego plástico, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje plástico-visual.
- Comprender y explicar la metodología propia de taller, como sistema de enseñanza-aprendizaje, que puede ser utilizada en el espacio de la práctica educativa.

[5] Pichón-Riviere, Enrique; Zito Lema, Vicente, *Conversaciones con Enrique Pichón Riviere Sobre el arte y la locura,* p.109, Buenos Aires, El Circo, 1991.

ISBN 978-987-3617-12-6

- Describir y analizar fundamentos, objetivos, metodología, dinámica, estrategias, contenidos, actividades y criterio evaluativo conjugados en el taller *La textura como protagonista* y verificar /comprobar su validez como acción de capacitación inicial del profesorado, centrada en el espacio de la práctica, correspondiente a la didáctica de la expresión plástico-visual.

Abordaje teórico/metodológico a partir del cual se lleva a cabo la investigación

Metodología de investigación utilizada en el trabajo de investigación

● Investigación descriptiva, para diagnosticar/identificar problemáticas que surgen en el espacio de la propia práctica, lugar donde desarrolla la hipótesis, producto de la aplicación de la investigación-acción, con el objeto de solucionarlas.

● Investigación proyectiva o proyecto factible, para plantear un modelo de formación inicial del profesorado, con modalidad de taller, aplicando una dinámica específica, que es la hipótesis del trabajo de investigación; como propuesta para solucionar las problemáticas observadas.

● Investigación evaluativa, para apreciar la efectividad de la aplicación de la investigación-acción en el espacio de la propia práctica, con el objeto de su mejora; considerando el taller *La textura como protagonista,* como acción que cumple con este fin; y a su vez, posibilita la mejora de la práctica de sus destinatarios.

● Investigación comparativa, para identificar las diferencias y semejanzas con respecto a la implementación del taller *La textura como protagonista,* como metodología de enseñanza-aprendizaje, en dos países y contextos educativos diferentes.

Metodología de investigación educativa utilizada para la redacción de la investigación ¿Las vivencias personales, en el espacio de la práctica, otorgan al docente, ciertos conocimientos prácticos y teóricos? ¿Éstos pueden ser reordenados y fundamentados? ¿Cómo capitalizar la experiencia? ¿Cómo transcribirla, otorgándole validez científica? ¿Existe una metodología de investigación que justifique el relato de la misma?

Para responder a estas interrogaciones se consulta la publicación *La investigación educativa Una herramienta de conocimiento y de acción,* de la que participa .Daniel H. Suárez (2007)[6], prestando especial atención al capítulo que él redacta: *Dispositivo de documentación narrativa y producción e interpretación de relatos pedagógicos*; pues su lectura permite comprender que los docentes, al decidir posicionarse como docentes-investigadores, se trasforman en autores de sus propias historias de enseñanza y descubren (...) *sentidos pedagógicos parcialmente ocultos e ignorados, cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de manera poco adecuada* (...)

[6] Anderson, G.; Augustowsky, G.; Herr, K.; Rivas Flores, I.; Suárez, D.; Sverdlick, I., *La investigación educativa Una herramienta de conocimiento y de acción,* Capítulo 3 *Docentes, narrativa e investigación educativa La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares,* pp. 90-106, Buenos Aires, México, 1° edición, 2007.

ISBN 978-987-3617-12-6

Hacer uso de este dispositivo permite al educador, abrir y compartir su mundo, trayectoria y lenguaje, sus preocupaciones e intereses, a sus pares y a investigadores académicos; de esta manera su conciencia práctica se transforma en discursiva.

Estructura del trabajo de investigación

Tomando en consideración lo expuesto, se elabora el trabajo de investigación a modo de *Dispositivo de documentación narrativa y producción e interpretación de relatos pedagógicos*; estructurando el trabajo en seis apartados: introducción a la investigación que se presenta; desarrollo de la misma, a través de cuatro capítulos; conclusiones y bibliografía. Este relato permite, a través de sus diferentes apartados y capítulos, hacer un recorrido de lo macro a lo micro; mediante el cual, la docente-investigadora fundamenta su posicionamiento, mencionando autores y teorías que ofrecen marco teórico, a las propias comprensiones y saberes. Realiza y comparte procesos personales de indagación y reflexión. Describe y analiza los diferentes contextos históricos-culturales y educativos donde actúa y explica cómo diversas problemáticas sociales y educativas influyen en el espacio de su práctica y en la de profesores de Educación Plástico-visual, de un distrito de la Provincia de Bs. As. Diseña y pone en práctica, mediante investigación-acción, una metodología propia de taller, que designa *La textura como protagonista*, imprimiéndole una dinámica específica para responder a dichas problemáticas. Expone y analiza los resultados obtenidos durante su experimentación práctica en Argentina y España y reflexiona, investiga bibliográficamente y presenta imágenes de procesos y resultados; para demostrar la validez de la hipótesis.

Principales avances y problemáticas enfrentados en el proceso de investigación

El material que se brinda, es producto del distanciamiento del espacio de la propia práctica para entenderla como objeto de conocimiento; que redescubre y cuestiona, documentando aspectos significativos, para aportar sentido y dirección a la acción; proceso que resultó un reto para la autora, ya que implica, entre otras acciones:

- Escribir y re-escribir sucesivas versiones de los relatos pedagógicos, hasta seleccionar una, con un mayor grado de objetividad y que debe escribirse utilizando adecuadamente el léxico pedagógico.
- Seleccionar /identificar las prácticas pedagógicas que se desean transmitir y la documentación empírica correspondiente.

Considerando las condiciones que según Suárez, deben tenerse en cuenta en los documentos narrativos, resultó complejo seleccionar las que competen a los objetivos que se desean alcanzar en el presente trabajo de investigación:

ISBN 978-987-3617-12-6

● Reconstruir narrativamente las prácticas con el objeto de transformarlas en relatos pedagógicos y formular *problemas pedagógicos*, que en las mismas se han suscitado.

● Ensayar *reflexiones pedagógicas* y presentar interrogaciones en referencia a los problemas formulados, explicitando origen y desarrollo y posibles soluciones.

● Reconstruir *estrategias pedagógicas y didácticas* para la solución de los mismos.

● Recrear *imágenes pedagógicas* de la docente autora y de los otros actores escolares, relativas al objeto y contexto de la investigación.

● Explicitar los *saberes y aprendizajes profesionales* a los que ella misma y los participantes de la capacitación, acceden, construyen y ponen en tensión.

● Mencionar y apoyarse en *otros saberes y conocimientos* para fundamentar e informar los propios desempeños pedagógicos, y colaborar en la reflexión acerca de los mismos.

● Intercalar *certezas, dudas y recomendaciones pedagógicas* surgidas en la reflexión de la experiencia, que la autora pondera como comunicables.

● Proyectar y generalizar *responsabilidades educativas y compromisos profesionales y éticos* de los educadores a partir de la propia implicancia en la experiencia docente.

Principal aporte que, se entiende, podrá realizar el presente trabajo

Al entenderse a sí misma como agente multiplicador, estima que este trabajo colabora con el eje ético del profesional docente; estimula en otros/as: la reflexión sobre lo que se hace y cómo se hace; la creatividad para improvisar, probar, modificar, recrear, imaginar, agudizar la sensibilidad, para hacerse de estrategias didácticas, entendidas como dinamizadoras del aprendizaje significativo; revalorizar las vivencias en el espacio de su práctica y compartirlas, pudiéndose posicionar como docentes-investigadores y apropiarse de la investigación-acción, como camino para resolver las problemáticas que en ese espacio se suscitan y colaborar con el proceso de transformación e innovación educativa; la necesidad de analizar diversas posturas y concepciones de la educación, el aprendizaje y el arte, para comprender su propio posicionamiento frente a la tarea de enseñar; considerar al Arte un campo del saber donde los aprendizajes se logran “haciendo” y donde el cuerpo, como herramienta primaria del ser humano, se compromete en la acción misma de crear, por ende debe existir participación activa de todos los sentidos, para ampliar la percepción; entender los lenguajes artísticos, como lenguajes comunicacionales y como canal de expresión del yo de cada uno, para favorecer el equilibrio psico-emocional y desarrollar la conciencia estética; para redescubrir el valor del juego en la educación, el arte y la vida misma, dado que la capacidad lúdica nos permite transformar y transformarnos, siendo en las artes plásticas fundamental su ejercicio a través del juego plástico, entendido como proceso de investigación.

ISBN 978-987-3617-12-6

La aplicación del taller *la textura como protagonista,* producto de la aplicación de la investigación-acción, favorece la creación de grupos de reflexión autocríticos, ya que en los procesos de investigación-acción grupales, los estudiantes-practicantes se implican en un proceso de transformación; sosteniendo el nivel de motivación. La dinámica por sí misma provoca cambios en las personas participantes: actitudes más democráticas, participación activa y permeabilidad frente a la crítica. El taller favoreció la adquisición de saberes referidos al cuándo, porqué, para qué y cuánto enseñar y cómo enseñar, de acuerdo al perfil de los destinatarios de sus prácticas.

Se cierra el presente trabajo, citando palabras de Rudolf Steiner[7], por considerar que las mismas ilustran la intención central del taller *La textura como protagonista.*

No hemos de preguntarnos que necesita saber y conocer el hombre para mantener el orden social establecido; sino ¿qué potencial hay en el hombre y que pueda desarrollarse en él? Así será posible aportar al orden social nuevas fuerzas procedentes de las jóvenes generaciones. De esta manera siempre pervivirá en el orden social lo que hagan de él los hombres integrales que se incorporan al mismo, en vez de hacer de la nueva generación, lo que el orden social establecido quiere hacer de ella.

[7] Carlgeen, Frances, *Pedagogía Waldorf: Una Educación hacia la libertad La pedagogía de Rudolf Steinner*, Madrid, Rudolf Steiner, 1998, 1° edición 1972.

ISBN 978-987-3617-12-6

SARAU NAS ESCOLAS: UMA ALTERNATIVA DE INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Ana Carla Penzo de Souza
Hércules Maldonado
Morgana de Fátima Agostini Martins
UFGD/PIBID-CAPES
anapenzzo@hotmail.com

O sarau nas escolas teve por objetivo atrair os alunos, valorizando os talentos culturais presentes na comunidade escolar.

Entendemos por sarau um evento cultural onde as pessoas se encontram para expressar ou se manifestarem artisticamente. A palavra tem origem no termo latino serus (relativo ao entardecer), porque acontecia, em geral, no fim do dia. Pode envolver dança, poesia, círculos de leitura, seção de filme, música, bate-papo filosófico, pintura, teatro etc.

Muito comuns no século XIX, os saraus vêm sendo resgatados e reinventados pelas escolas como uma maneira de fortalecer a identidade da comunidade escolar, promovendo a integração de todos de forma descontraída, criativa e mais envolvente do que a tradicional reunião de pais. É um momento para a soma de conhecimentos, descobertas e vivências coletivas.

Ao promover esses encontros, a Unidade Escolar ultrapassa seus muros e se fortalece como um pólo cultural da localidade. As famílias passam a se reconhecer na escola, o que acaba por ter um impacto muito positivo no envolvimento delas com os estudos dos filhos.

Além disso, o sarau é também um momento de tomada de consciência, pois a cultura desperta a sensibilidade das pessoas para a realidade à sua volta e as estimula a refletir sobre ela a partir de outras linguagens.

O PIBID de Psicologia da UFGD tem realizado essa pesquisa ação baseada na intervenção direta na escola, esta intervenção foi realizada por meio do Sarau, na Escola Estadual Daniel Berg, em Dourados-MS. As atividades desenvolvidas até o momento foram: música ao vivo, vídeos sobre pérolas do ENEM, vídeos sobre reflexão, superação, autoestima, varal de poesias, roda de violão, exposição e acesso aos livros da biblioteca escolar. Nos próximos saraus pretendemos trabalhar com vídeo clipes de músicas solicitadas pelos estudantes.

Em cada um desses momentos nosso grande desafio é poder reunir todos os estudantes, sendo alguns tímidos, cansados de sua jornada de trabalho, pois o Sarau ocorre no período noturno.

ISBN 978-987-3617-12-6

Mesmo com uma quantidade razoável, os alunos mostraram-se interessados e participativos.

Através do sarau percebemos o quão os estudantes se sentem à vontade com a nossa presença na escola. No intervalo a maioria vem nos cumprimentar, dar sugestões, agradecer nossa presença. Percebemos que é muito importante esse contato com os estudantes, dessa forma redescobrimos maneiras de interagir com os mesmo e obter resultados positivos.

Sendo assim o sarau pode oferecer através da leitura, elaboração de poemas que o homem torna-se produtor de linguagem a partir de sua necessidade de expressar, comunicar e transmitir as intervenções deixadas por ele na natureza, isto é, suas ações, sua cultura. Entretanto, para que essa produção aconteça, o ser humano depende não somente da linguagem, mas também da reflexão que é indispensável à sua construção, uma vez que lança sobre a realidade um olhar crítico e reflexivo, provocando a ruptura de paradigmas.

Dessa forma podemos perceber a importância dos veículos de informação, sejam livros, rádios, televisão, internet, dentre outros, para o desenvolvimento intelectual do individuo, torna-los cidadãos críticos e criativos, onde possam expressar suas idéias e sentimentos, é o principal objetivo do sarau realizado nas escolas.

Diante dessa concepção, percebe-se o quão é preeminente o papel dos veículos de comunicação na formação e informação dos seres humanos, visto que estes propagam a ideologia de uma pseudo-liberdade. No entanto, mediante o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, “o maior desafio que se apresentará à civilização moderna será o de transformar informação em conhecimento estruturado” (FARACO, Carlos Emílio, Francisco Moura. 2005, p. 281).

O sarau abre um espaço para sair da rotina, não obter conhecimento somente dentro da sala de aula, permitindo assim maneiras diferentes de interagir com os colegas e uma autonomia maior sobre sua vida escolar, trocando saberes, experiências, curiosidades.

O espaço que o sarau oferece, é mais do que sair da rotina, é um método que nós futuros professor podemos usar para conhecer melhores nossos alunos, desta forma sabemos que a escola tem uma função social, e a função social da escola hoje não é apenas informar, mas, formar cidadãos críticos para o exercício constante da cidadania.

E também apesar dos inúmeros obstáculos vivenciados no dia-a-dia escolar, devemos nos valer de subsídios para a construção de uma postura coletiva no estabelecimento de ensino.

ISBN 978-987-3617-12-6

Sabemos que a escola é um espaço primordial para a sobrevivência humana, para Gramsci in Mochcovitch(1990,p.59), a escola deveria proporcionar uma cultura próxima da vida e situada na história, cuja aquisição habilita o homem para interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela.

Ele diz ainda que:

> *Uma escola em que seja dada a criança a possibilidade de formar-se , de tornar-se um homem , de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter(...) Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitol a (. . .)*

Podemos observar que a função social da escola ultrapassa a troca do conhecimento sistemático em sala de aula. Essa instituição é um importante espaço de convivência humana lugar de socialização, de encontros e descobertas. Por isso a idéia de fazer SARAU nas escolas, trazendo os alunos para um contexto diferenciados, onde novas experiências são realizadas, talentos descobertos, e idéias começam a sair da cabeça para o papel, colocando-as em práticas. O sarau é uma forma inovadora de convivência com a comunidade escolar tornando-se um convívio qualificado.

Ao longo do processo de surgimento, o movimento recobrou sua força e foram se juntando novas pessoas. Artistas, estudantes, membros dos movimentos negro, anarquista e alternativo, gente de várias regiões da metrópole se tornaram frequentadores assíduos e encontraram ali um local para manifestar suas artes, suas idéias, ou simplesmente para observar e fazer amigos. Tornou-se um núcleo de verdadeira ebulição cultural, onde se conformaram grupos musicais, de teatro, inspirou e projetou poetas e pintores, além de ter se tornado para muitos uma escola de mobilização social e consciência cidadã.

Nossos encontros são Saraus no qual a diversidade de manifestações artísticas é convidada a interagir de forma criativa e espontânea e nossa proposta visa despertar a cultura que existe em todos os presentes para podermos nos alegrar com essa grande riqueza, sendo que a integração das pessoas precisa ser constante, e o grupo interaja.

O estudante faz uso de diferentes situações comunicativas, entre as quais, a oralidade. Há necessidade de haver interação entre os vários participantes do processo comunicativo, e oportunizar situações em que estes possam se expressar oralmente dizendo o que pensam a respeito deste ou daquele assunto, que tragam as experiências vividas dentro e fora da escola, que

ISBN 978-987-3617-12-6

intercambiem entre si vivências sobre este ou aquele aspecto ou tema do seu cotidiano é favorecer-lhes o engajamento nas mais diferentes situações vividas.

> “o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva. Recipientes não compreendem.” (KLEIMAN; 1999: 26).

Na realização do Sarau, percebe-se a importância da presença da comunicação e expressão nos espaços por onde os estudantes circulam, pensando também num encaminhamento sobre as possíveis discussões e temas propostos para estimular a criatividade entre estes. Tanto a presença da oralidade quanto a da literatura são elementos que contribuem para a formação intelectual, a ampliação de repertório e trânsito social, o intercâmbio de ideias e pensamentos, para proposição do (re)olhar o mundo sempre como algo novo e, por isso mesmo, como uma novidade a ser apre(e)ndida.

A realidade quanto à participação e envolvimento dos estudantes nas atividades que relacionam a oralidade nas escolas brasileiras ainda é muito distante do ideal.

Tendo a expressão artística e as oralidades presentes no contexto escolar contribuem na comunicação de ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais, e a escola configura-se como um espaço de comunicação e interrelação. A promoção de atividades que transfiguram a leitura para a manifestação do pensamento pela oralidade em poemas, contos, causos e outros certamente contribuirão para que as metas e objetivos ressaltados anteriormente sejam efetivados. É preciso estar ciente da importância do papel da escola na contribuição desse falante e da efetiva e positiva comunicação como instrumento social.

Possibilitar o encontro entre o estudante e a expressão literária e fazê-la externar essa relação com o livro ou qualquer outro suporte também por meio da oralidade é possibilitar a pluralidade de vozes, de verdades, de propostas, de opções de vida, de viver.

O Sarau nasceu da necessidade de propiciar os estudantes o acesso à participação literária e, por meio dela, estimular o gosto pela leitura, expressão e produção e integração. A proposta busca associar o texto estético/literário e o desenvolvimento da linguagem oral como forma de aproximar os estudantes da literatura/poesia,

ISBN 978-987-3617-12-6

democratizando, inclusive, a demonstração das várias oportunidades de expressão/comunicação (pessoal, coletiva, escrita, oral, gestual, visual etc.).

O trabalho com saraus possibilitou tais estudantes a valorização de si mesmos enquanto produtores de textos orais e a aproximação da leitura e serviu (e ainda serve, porque o projeto continua) para democratizar e inseri-los no contexto escolar que, antes do projeto, deixava o estudante à margem do percurso educativo, passando a colocá-lo também como sujeito, protagonista, como agente ativo e colaborador do grupo.

O trabalho se inscreve, portanto, como proposta de beneficiar o estudante. O adolescente percebendo-se inserido em um contexto de respeito e carinho, de valorização e de oportunidades, consegue desenvolver sua capacidade de pensar e agir de forma muito mais eficaz e constante. Até mesmo os mais tímidos conseguem se libertar do estigma da introspecção, muitas vezes criado dentro do seu núcleo familiar.

Pensar num trabalho que provoque o encontro entre a linguagem oral e a literatura/expressão é antes de tudo propiciar momentos para que o adolescente, ou
qualquer outra pessoa, se reconheça como alguém capaz, como sujeito do mundo, participador e participante e não somente como expectador.

REFERÊNCIAS

PLANO DE AÇÃO SARAU NA ESCOLA:
http://www.blogeducacao.org.br/wp-content/uploads/2010/03/plano_sarau.pdf
Acessado em 01/01/2012

FILOSOFIA, MÚSICA E CIÊNCIA: UMA PROPOSTA EDUCATIVA PARA A RÁDIO-ESCOLA DO IFMA:
http://connepi2009.ifpa.edu.br/connepi-anais/artigos/192_1919_602.pdf
Acessado em 02/01/2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Antonio Luceni dos. A presença de saraus de poesia na rede municipal de ensino de Araçatuba como forma de resgate da oralidade Literária; PUC-RS.
http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/iicillij/7/apresencadesarausdepoesianaredemunicipaldeensinodearacatubacomoformaderesgateda.pdf
Acessado em 03/08/2012

ISBN 978-987-3617-12-6

HERDEIROS DA MORAL: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ARTES DO BRASIL COMO TECNOLOGIA MORAL DO OLHAR

Daniela da Cruz Schneider
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Pelotas
Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)
e-mail: danic.schneider@gmail.com

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área de Artes, para a educação básica, ressaltando sua dimensão moral. Parte-se da premissa de que os PCNs-Artes configuram-se como uma tecnologia de governo, que abrange desde a formação docente até a atuação docente. O trabalho vem sendo desenvolvido como pesquisa de dissertação de mestrado. Tem sido utilizada como método investigativo a pesquisa de cunho teórico-bibliográfica, desde a perspectiva de Michel Foucault e Jorge Larrosa.

O que vem sendo abordado é a dimensão moral que a Arte, enquanto disciplina escolar, adquire após sua oficialização e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse documento oferece um determinado código prescritivo, que tem por finalidade formar um determinado sujeito, com uma determinada conduta. Instituindo-se como tecnologia de governo moral.

A concepção de *governo* utilizada neste trabalho é inspirada em Michel Foucault, para quem *governo* configura-se como uma *conduta da conduta*, ou seja, um conjunto de ações sobre possíveis ações do outro. Inspira-se também nos escritos do filósofo Jorge Larrosa, no que tange as noções de educação moral e tecnologias de subjetivação. Além disso, toma como referência Tomaz Tadeu da Silva, para quem – engendrando as concepções de Foucault e Larrosa no estudo das teorias do currículo – o currículo configura-se como artefato de governo. Desta forma, o presente trabalho busca as dimensões subjetivantes dos PCNs-Arte, orientadores para determinada moralidade. Determinantes, assim, da ação docente.

Até o momento - intentando algum resultado - a pesquisa mostrou que a moralidade empreendida pelos PCNs-Artes centra-se em princípios utilitaristas e instrumentalistas, nas quais a dimensão

ISBN 978-987-3617-12-6

sensível da experiência com a arte fica subsumida frente a uma dimensão decodificadora da arte. Os Parâmetros empenham-se na formação de um sujeito-decodificador de imagens, mas não tomam como pressuposto as dimensões sensíveis da Arte.

Considerando as proposições feitas, o trabalho estrutura-se da seguinte forma: primeiro lança-se a uma breve caracterização dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes, para fins de contextualização. Em seguida, se propõe a desdobrar o quadro teórico, que dá sustentação conceitual aos argumentos aqui defendidos, desdobrando e articulando os conceitos de educação moral e tecnologia de governo com as proposições feitas pelos PCNs-Arte.

2. Algumas notas acerca da constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte

A disciplina de Ensino de Arte, sob suas diferentes linguagens – Dança, Teatro, Música e Artes Visuais – foi oficializada e tornada obrigatória no currículo escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. Esta Lei pretendeu regulamentar uma série de mudanças no campo das políticas públicas, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Neste contexto, foi realizada uma reforma curricular nacional, que deveria assegurar a qualidade da educação, por meio do estabelecimento de um parâmetro mínimo para disciplina escolar, o que culminou na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), incluindo a área de Arte.

Assim, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais a área de Arte, em suas diferentes linguagens, passa a ter objetivos específicos, critérios para avaliação e seleção de conteúdos, bem como finalidades correlativas ao campo educacional explicitadas pelo documento. Tudo isso garantiu à área de Arte uma equiparação às outras disciplinas escolares – pelo menos expressas pelo currículo nacional, ainda que tenha levado algum tempo, se é que de fato ocorreu, para que esta equiparação funcionasse na prática.

A Arte, tal como foi caracterizada pelos PCNs, tem seu conhecimento específico dividido em três dimensões: o fazer artístico, a apreciação significativa e a contextualização histórica – que coincidem com as proposições da Metodologia Triangular. Esta tripartição do conhecimento da Arte está expressa no documento da seguinte forma:

> - a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;

ISBN 978-987-3617-12-6

> - a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
> - a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos. (BRASIL, 1997, p. 43-44)

Para fins de rápida contextualização, é preciso dizer que a Metodologia Triangular consiste em uma abordagem pedagógica para trabalhar com a Arte, desenvolvida por Ana Mae Barbosa. A metodologia foi perspectivada pelo *DBAE* (Disciplined Based Art Education), concebida nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de 1960 (BIASOLI, 2007). Os quatro pilares ou as quatro disciplinas que compreendem o DBAE são a *produção*, a *crítica*, a *estética* e a *história da arte*. No Brasil, a abordagem foi deslocada e recebeu uma nova configuração, baseando-se em três disciplinas: o *fazer artístico*, a *fruição* (leitura de imagem) e a *contextualização* (história da arte).

Assim como os ingleses e norte-americanos, os pesquisadores e Arte-Educadores brasileiros buscavam uma metodologia que pudesse dizer de um conhecimento da arte. Enquanto se organizavam e lutavam pela obrigatoriedade e oficialização da disciplina, foi a partir desta metodologia que os Arte-Educadores empreenderam seus esforços para uma caracterização da área, a ser incorporada pelo documento oficial. Sem nomeá-la claramente, o documento diz que o ensino de arte "tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica" (BRASIL, 1997, p. 31). E, ainda, que o campo artístico no âmbito escolar deve ser investigado como atividade humana, delimitando o fenômeno artístico "como produto das culturas, como parte da história e como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação" (BRASIL, 1997, p. 43).

3. Concepção de Educação Moral

Para tratar de educação moral é preciso, antes de tudo, deixar claro com qual concepção de moral se está operando neste texto e a partir de qual perspectiva filosófica se está trabalhando. Como já exposto, as discussões acerca da moral são desdobradas a partir do pensamento de Michel Foucault. Desta forma a moral é entendida como prescrição que conduz a conduta, atuando sobre as transformações na relação do sujeito com ele mesmo, o encaminhando para um determinado modo de ser objetivado. Dito de outra forma, a moral será coeficiente de normatização e construção do sujeito, na direção de determinado objetivo. No contexto deste trabalho, tal objetivação do ser

ISBN 978-987-3617-12-6

refere-se aos modos como este se relaciona com as imagens, mediado pelas proposições dos PCNs - Arte.

Michel Foucault (1984) aponta para uma ambigüidade na concepção de moral. Diz ele que "por 'moral' entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas, etc" (FOUCAULT, 1984, p. 26). Mas é preciso considerar um outro entendimento para *moral*: há uma distinção entre código moral como conjunto prescritivo de normas e a ação do indivíduo dentro desse código. Logo, por moral também se pode entender:

> o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetam mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores. (FOUCAULT, 1984, p. 26)

Isto diz respeito à maneira pela qual é preciso conduzir-se, ou seja, "a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código" (FOUCAULT, 1984, p.27). É preciso, portanto, modificar uma porção de si para tornar-se um sujeito moral de determinada ação. A partir deste desdobramento da concepção de moral procuro traçar alguns deslocamentos que me permitem dizer de uma educação moral, especificamente como se apresenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte.

Jorge Larrosa (1998) em seu texto *A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral* elabora o conceito de educação moral, realizando algumas apreciações de atividades pedagógicas. Essas atividades propunham produções textuais que, segundo Larrosa, possuíam forte sentindo moral.

Destaco três dimensões nestas práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento e/ou aquisição da moral. A primeira delas diz respeito a *como* ela é aprendida. O foco está na maneira *como* estas práticas de educação são administradas. Centra-se na observância dos procedimentos específicos que regulam, controlam a atividade. Pois, segundo Larrosa, "as coisas que são aprendidas dependem de como uma prática comunicativa específica é organizada e administrada" (LARROSA, 1998, p. 51). A segunda trata especificamente do caráter pedagógico: é preciso ter claro que algo é transmitido e adquirido nas práticas de educação moral, não se trata de um momento que se limita a reflexão e diálogo. E, por fim, a terceira revela que essas práticas são práticas de significação. Há um significado, vários significados em jogo na educação moral. Esse

ISBN 978-987-3617-12-6

significado precisa ser transmitido e adquirido. A própria significação do que vem a ser moral, o que é agir moralmente, deve ser construída. Assim,

> o que se aprende é a produzir significados. Ao aprender isso, ao aprender a significar no interior dessa ordem comunicativa específica, o/a aluno/a aprende simultaneamente as características essenciais dessa ordem moral pedagogicamente construída, aprendendo a constituir sua própria experiência em relação a essa ordem moral. As práticas pedagógicas circunscrevem a forma da ordem moral, mas também a forma e o conteúdo da experiência moral individual. (LARROSA, 1998, p. 52)

Até aqui, é possível gerir uma concepção ampla de educação moral: uma atividade, ou série delas, que está comprometida com a transmissão e aquisição de significados morais e, sobretudo, com a regulação dos procedimentos que garantem a compreensão e aquisição da concepção do que é uma ação moral. A transmissão da ordem moral, dos códigos que qualificam uma ação como moral, tem por finalidade última uma alteração nas atitudes dos alunos. Mas, sobretudo, e aqui está o cerne da argumentação, ela intenta uma mediação na experiência de si, ou seja, mediação na relação do sujeito com ele mesmo, com vistas em uma transformação desse sujeito.

Para assegurar essa transformação, as práticas de educação moral agem, assim, diretamente sobre a relação do sujeito com seu eu. Foucault (1990) chama essas práticas de si consigo mesmo de *tecnologias do eu* que "permitem que os indivíduos realizem, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus próprios corpos e almas, pensamentos, condutas e forma de ser" (FOUCAULT, 1990, p. 48). O pensamento de Larrosa soma-se ao de Foucault, deslocando seu conceito para o campo educacional moral:

> As tecnologias do eu são apresentadas como mecanismos práticos que criam, regulam e modificam uma experiência subjetiva de si mesmo. Além disso, essa experiência subjetiva de si mesmo pode ser moldada a partir de um ponto de vista moral, na medida em que pode ser enquadrada por um código normativo de conduta ou por um conjunto axiológico de valores a serem alcançados. (LARROSA, 1998, p. 64)

Este trabalho de si sobre si mesmo adquire caráter moralizador quando a mudança que o sujeito engendra sobre si mesmo tem uma finalidade fora dele. Em outras palavras, essa transformação do eu, por meio das tecnologias do eu, orienta-se para uma determinada finalidade: como a construção de um sujeito capaz de relacionar-se harmonicamente, um trabalhador consciente de seus direitos e deveres, um cidadão capaz e responsável pelo desenvolvimento social, ou, nas palavras do próprio PCNs:

> Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1997, p. 07)

ISBN 978-987-3617-12-6

Uma educação moral age, assim, sobre a conduta do sujeito e suas tecnologias do eu, ao lhe oferecer as significações do código moral: “ser tolerante é ser assim e não de outro jeito”; as formas pelas quais é possível mudar sua conduta: “para ser responsável é preciso que se proceda de determinada forma”; e, ainda, dizer como se deve ser: “é preciso ser responsável”, “é preciso ser tolerante”.

Larrosa afirma que mais do que significar uma ação moral, na educação moral trata-se mais de transmitir uma gramática, de garantir que os sujeitos apreendam os procedimentos que os permitam agir em conformidade com determinada moral. A aquisição dessa gramática medeia diretamente as tecnologias de relação do sujeito com ele mesmo. Tomando essa gramática como verdadeira, como conjunto prescritivo de normas de conduta, o sujeito interroga-se e transforma-se. Há, assim, uma parte, uma porção do sujeito que precisa ser transformada, sendo essa porção o material, a substância de sua conduta que deve ser alterada, em outras palavras, aquilo que precisa ser modificado no sujeito.

No âmbito da problemática deste trabalho, a porção do sujeito que precisa ser alterada é sua relação com a arte. Os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte propõe a Metodologia Triangular, como já exposto, para mediar essa relação com as imagens da arte. Duas noções, desenvolvidas por Jorge Larrosa (2010b), contribuem conclusivamente para os deslocamentos que venho propondo: a de prática pedagógica como espaço de produção de sujeitos e a de dispositivo pedagógico. Especificamente, Larrosa considera as práticas pedagógicas como espaço de possibilidades:

> entorno organizado ou oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia ou da autodeterminação, mas como mecanismos de produção da experiência de si. Como dispositivos, em suma, nos quais se constitui uma vinculação entre certos domínios de atenção (que desenhariam o que é real de uma pessoa para si mesma) e certas modalidades de problematização (que estabeleceriam o modo como se estabelece a posição da pessoa consigo mesma). Em suma, prestar atenção às práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si. (LARROSA, 2010b, p. 44)

Pedagogizada, a Arte passa então a operar a partir dessa concepção. A Metodologia Triangular, assim, é o dispositivo que permite que a experiência de si seja modificada. E por dispositivo pedagógico pode-se entender que “será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 2010b, p. 57). Assim, essa metodologia

ISBN 978-987-3617-12-6

institui-se como um dispositivo pedagógico, que assegura que o conhecimento da arte seja trabalhado a partir dessa concepção de mediatização das experiências de si.

Logo, é preciso adquirir um modo de se relacionar com a arte, garantindo que o sujeito a experencie a partir das três determinações que caracterizam o conhecimento da arte: um conjunto de informações, a priori consolidados acerca da imagem, deve ser apreendido (contextualização); isso, para que se possa dizer da imagem, ler como um texto, decodificá-la partindo dos elementos visuais que a compõem (apreciação); e por fim, um fazer e/ou refazer que seja engendrado dentro e a partir dessa gramática. A imagem é, assim, desmembrada em seus elementos gráficos visuais. O primordial dessa discussão está na problematização da aquisição de uma gramática. O sujeito tal como é, não é capaz de encontrar-se com a imagem. Esse encontro é mediado por uma transformação dos modos de olhar-sentir uma imagem.

4. Currículo como tecnologia de governo

Conforme o que vim explicitando, a moral pode ser entendida como componente de *governo* do sujeito, que orienta seu *ethos*, transformando a relação do sujeito com ele mesmo, o encaminhando para um determinado modo de ser idealizado. A partir desta perspectiva, a educação passa a ser entendida como uma tecnologia moral de governo.

O sentido de governo abordado neste trabalho está em concordância com a concepção proposta por Michel Foucault (1995). O governo, neste sentido, não está relacionado ao governo do Estado sob sua população (FOUCAULT, 1979), governar é agir sobre a ação de outrem, *ação sobre a ação do outro*. Estas ações estabelecem e se estabelecem por meio de relações de poder, que situam os sujeitos, ou seja, os fazem assumir determinadas posições sociais – entre elas: professores e estudantes. E nesta relação de poder-saber o *governo* pode ser compreendido como:

> um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, p. 243)

é, então, este jogo de ações em relação que estabelecem as práticas de *governo*. Cada sujeito toma a sua posição, agindo, interferindo governando a subjetividade de outros sujeitos, a partir de determinados campos de atuação – inseparáveis, muitas vezes, de certos campos de saber e de produção de saber, como a educação e, especificamente no âmbito deste trabalho, o currículo. Logo, a concepção de currículo como tecnologia de governo – dos Parâmetros Curriculares Nacionais da

ISBN 978-987-3617-12-6

área de Arte como tecnologia de governo – está em consenso com a ideia de uma ação sobre a ação do outro, está ligada à condução dos sujeitos a uma determinada postura, e consequentemente, a uma moral premeditadamente construída.

> O sujeito deste governo é ressignificado como um sujeito de necessidade, atitudes e relações. Sujeito objetivado como 'social', produzido pelas normas de um 'social', sem nenhuma exterioridade, e governado pelo nexo entre segurança, paz e prosperidade, afiançadas pelo Estado de Bem-Estar Social. (CORAZZA, 2004, p. 84)

Governa-se para alguma direção, para operar uma transformação no sujeito deste governo. Assim, há uma noção de competência a ser adquirida, um objetivo a ser alcançado. O governo encaminha para algum lugar, para alguma finalidade. Para atingir um fim, o sujeito é governado, subjetivado para obter um conjunto de competências e habilidades que o permitem alcançar o "estado" desejado/esperado. É a partir desses pressupostos que se pode compreender o currículo como uma tecnologia de governo:

> O sujeito não existe: ele é aquilo que fazemos dele. Subjetividade é um artefato, é uma criatura, das relações de poder; ela não pode, pois, fundar uma ação contra o poder. É esse precisamente o sentido da expressão 'tecnologias da subjetividade: a subjetividade é um efeito, não a origem. (SILVA, 1998, p. 07)

O que se pretende como produto de uma educação por meio da moral é um sujeito social e sociável, que seja passível de governo. Governo este que age na matéria subjetiva, regulando as experiências de si, capturando as tecnologias do eu. Todo este empenho é feito para a construção de um sujeito normatizado, que, alfabetizado pela gramática de uma moral específica, relaciona-se com o mundo a partir de experiências reguladas. É também, e, sobretudo, um sujeito que vê o mundo de uma determinada maneira, tem seu olhar educado por essa moral, tem suas experiências estéticas moduladas, enquadradas, um olhar objetivo e propositado.

Pois, como Tomaz Tadeu da Silva novamente aponta, a escola está ligada historicamente às funções de governo e regulação moral dos indivíduos, com supostas finalidades de socializar a população a uma cultura comum (SILVA, 2008).

> O currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do individuo como sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. (SILVA, 2008, p. 195)

5. Notas Conclusivas. Ou... o que querem os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte?

ISBN 978-987-3617-12-6

Este trabalho teve como objetivo central discutir a dimensão moral dos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte. A intenção mais especifica era reflexionar acerca deste documento, a partir dos conceitos de educação moral, proposto por Jorge Larrosa, e de currículo como tecnologia de governo, com inspirações na concepção de governo de Michel Foucault. Desta forma, assume o currículo como componente de governo da moral e buscou articular estas duas concepções, governo e moral, sob um prisma bastante similar: conduta da conduta, ação sobre a ação.

O currículo nacional, desta forma é, um dispositivo moral, uma tecnologia de governo moral. Ele orienta os processos de trans-formação dos sujeitos pedagógicos para determinada moralidade, para determinados modos de ação. Uma crítica engendra-se a partir deste trabalho: o currículo centrando-se no *como* e *no para que* da educação; e sendo os PNCs – Arte os responsáveis por mediar, pedagogicamente, a relação com arte na escola; a crítica que depreende-se é de que esta experiência, tal como prescrita pelos PCNs, torna-se instrumental, decodificadora, deixando a arte despotencializada de suas dimensões sensíveis.

Nos PCNs - Arte os objetivos da disciplina precedem verbos como compreender, conhecer, reconhecer, classificar, identificar, verificar, contextualizar, respeitar, humanizar, expressar, interpretar... tantos infinitivos: er, er, er... ar, ar, ar... e com tanta impossibilidade de Ar. A perspectiva que defendo da Arte está poetizada pela sua potência de Ar. Não o *ar* dos imperativos, infinitivos que instrumentalizam e a relação com Arte na escola, mas o Ar que enche e esvazia, que dá espaço aos poros, cria nichos sem nada, vazios de interpretações dadas, classificações utilitaristas e inférteis, apenas Ar. Bolsões de ar...

6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BIASOLI, Carmen Abadie. *A formação do professor de artes - do ensaio à encenação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. IN: DREYFUS, H.L. e RABINOW, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1995.

ISBN 978-987-3617-12-6

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação*. IN: O sujeito da Educação: Estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Pedagogias Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Pedagogias Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ISBN 978-987-3617-12-6

LA EXPRESIÓN Y LA CREATIVIDAD COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA. APORTES PARA PENSAR LAS INNOVACIONES DE LOS MAESTROS RIOPLATENSES: LUIS IGLESIAS Y JESUALDO.

Laura Tarrio[1]
IICE/UBA
lgtarrio1805@yahoo.com.ar

Introducción

La presente ponencia busca compartir avances preliminares del proyecto de investigación para la elaboración de la Tesis de Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas*: "Las pedagogías de la expresión creadora en América Latina. Los aportes y concepciones de los maestros autores: Jesualdo y Luis F. Iglesias"*. Por la metodología utilizada, el trabajo de tesis posibilita profundizar en la obra de Luis Iglesias y de Jesualdo buscando detalles significativos, indicios y rastros sobre el trabajo con la libre expresión.

El objeto de investigación de mi tesis, consiste en la indagación sobre la pedagogía de la expresión creadora de ambos maestros que han producido –junto con sus estudiantes- vastas obras pedagógicas que dan cuenta de las innovaciones realizadas.

Por lo tanto, se platea poder problematizar las categorías de *expresión creadora y la libre expresión* que plantearon Jesualdo e Iglesias en sus trabajos pedagógicos. Se intentará abordar el pensamiento y los aportes que realizaron haciendo una investigación sobre cómo abordaron la enseñanza alejándose de la pedagogía normalista en pos de una pedagogía de la expresión creadora.

[1] **Título del proyecto de investigación propio:** "Las pedagogías de la expresión creadora en América Latina. Los aportes y concepciones de los maestros autores: Jesualdo y Luis F. Iglesias"
Directora de la tesis de Maestría: Dra. Flora Hillert
Título del Proyecto: "Formación docente en territorios de desigualdad social. Colaboración entre Universidades Nacionales (Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de San Luis - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) e **Institutos de Formación Docente"**
Directora: Dra. Flora Hillert Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ISBN 978-987-3617-12-6

Las anticipaciones de sentido que se sostienen en esta investigación parten de considerar a las pedagogías de Luis Iglesias y Jesualdo como innovadoras porque,

- Han adherido a los pilares del movimiento de la escuela nueva y por ello cuestionaron la gramática escolar de la época.
- Sostuvieron que la libre expresión en el aula posibilita otras formas de pensar y conocer.
- Alteraron la rigidez y el disciplinamiento del formato escolar, democratizando la distribución de los saberes.

- Han pensado políticamente el rol pedagógico poniendo en cuestión el lugar de los estudiantes y educadores en las prácticas escolares.
- Sostuvieron que sus propuestas pedagógicas podían transformar la escuela primaria urbana y rural.

Los objetivos previstos que guían mi investigación son los siguientes:

Objetivo general:

- Analizar las categorías de *expresión creadora* y *libre expresión* en las propuestas y en las prácticas pedagógicas de Iglesias y Jesualdo a partir del estudio de las fuentes teóricas, bibliografía, entrevistas y documentos de la época.

Objetivos específicos:

- Analizar los aportes del movimiento de la escuela activa y sus vinculaciones con los desarrollos pedagógicos de ambos maestros.
- Indagar sobre la importancia de la creatividad, el arte y la expresión como trabajo liberador que posibilita al estudiante pensar autónomamente.

ISBN 978-987-3617-12-6

- Indagar sobre la concepción de alumno/ sujeto de la educación que tenían estos maestros autores.

Para poder dar cuenta de sus concepciones pedagógicas, el abordaje metodológico que intento trabajar hace énfasis en lo indiciario ya que me permite profundizar en las obras de Luis Iglesias y de Jesualdo.
El abordaje metodológico indiciario permite ahondar sobre las experiencias de los pedagogos, resaltando el carácter singular y único de sus trabajos en el aula con la libre expresión. En este tipo de abordaje, la intuición del investigador es una herramienta clave porque permite ahondar en los rasgos significativos de las experiencias de los docentes con la expresión creadora.
Es por ello que el presente trabajo de investigación no pretende generar conocimientos exactos, sino alcanzar la reconstrucción descriptiva y analítica de las prácticas pedagógicas de los maestros Iglesias y Jesualdo.
La investigación cobra relevancia académica ante las escasas producciones que realizan indagaciones a maestros latinoamericanos que han producido nuevas formas de trabajo escolar.

Sin duda, en este punto cabe preguntarse cómo empezó la preocupación con respecto a la expresión creadora. La respuesta es simple. El cuestionamiento a la pedagogía de la repetición que fue hegemónica en los tiempos de Jesualdo y de Iglesias les sirvió para pensar alternativas posibles.

Aquí se analizarán las posturas teóricas sobre la *expresión* y *creatividad* que han desarrollado Vigotsky y Dewey, autores centrales a la hora de realizar un abordaje teórico en educación.

Para finalizar, profundizo sobre dos experiencias de maestros europeos que han trabajado con la libre expresión en el aula: el soviético Vasili Sujomlinski y el francés Celestin Freinet.

En suma, el propósito de la presente ponencia es descifrar de modo detallado los rasgos esenciales de la *expresión creadora* como propuesta pedagógica cuyos principios fueron rescatados durante el siglo XX por *Jesualdo,* en Uruguay, y por *Luis Iglesias,* en Argentina.

ISBN 978-987-3617-12-6

La expresión y la creatividad en la educación. Las reflexiones pedagógicas de Dewey y Vigotsky

A finales del siglo XIX y principios del XX, Estados Unidos estaba recibiendo una gran oleada de inmigrantes. Y por aquel entonces John Dewey desarrollaba sus ideas sobre la filosofía de la educación en un país donde la actividad económica central pasaba a ser industrial dejando de ser agrícola.

En medio de tal contexto, Dewey alcanzó a ser uno de los mejores representantes del pragmatismo junto con Peirce y James cuando Norteamérica atravesaba un momento de apogeo como potencia económica y promovía políticas que consideraba que iban a llevar al progreso. La educación se encontraba entre esas políticas. Por ello, se expandió rápidamente el auge de los técnicos docentes que emulaban el trabajo de la fábrica con la escuela. (Nassif, 1992)

En contrapartida, Eisner (1995) consideró a Dewey como el hombre que más protagonismo intelectual tuvo en el progresismo de la educación estadounidense.

Por otra parte, debe destacarse que el período de 1860 a 1900 fue una época de enorme vitalidad en América del Norte y en Europa. Las obras de Darwin y Spencer, entre otros, estaban llegando a Norteamérica. Mientras eso sucedía, Dewey estaba redefiniendo la concepción del niño y las condiciones para su educación.

No obstante, el hecho de que las ideas de Dewey y sus discípulos se publicaran en revistas populares, educativas o profesionales no significó que en todas partes se comenzara a enseñar arte según los principios expuestos por este autor. Al contrario, la utilización de sus concepciones resultó una tarea difícil. Se necesitaba poseer un gran conocimiento pedagógico como profesor para poder emplearlas de forma eficaz en el área del arte o en otros campos. (Eisner, 1995)

En esa época, Jesualdo, como representante del pensamiento pedagógico de la izquierda latinoamericana, opinaba que la escuela progresista norteamericana congeniaba con cierto liberalismo pedagógico y social, pero con las nuevas exigencias del capitalismo industrial.

ISBN 978-987-3617-12-6

Además, en la Segunda Guerra Mundial el arte en Estados Unidos estuvo dirigido a exaltar los valores del capitalismo, del patriotismo y la defensa nacional del país del norte. Sin embargo, hubo proyectos que contemplaron otras formas de enseñar arte en tiempos de guerra; pero fueron marginales ya que seguían en la apuesta del ofrecimiento de oportunidades de expresión creativa a los niños. (Eisner, 1995)

Expresión y creatividad como principios pedagógicos

John Dewey sostuvo que cada experiencia que se vive es como un motor que estimula porque otorga una especie de movimiento del sujeto en el ambiente. Un ambiente congenial, tranquilo y en armonía absoluta limitaría los impulsos, mientras que un ambiente hostil, los irritaría. (Dewey, 2008)

En la misma época, pero en otro extremo del planeta, Lev Vigotsky (2007) sostuvo que el sujeto que se encuentre plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, y por lo tanto, no podrá crear. Toda acción creadora es fuente de insatisfacciones y de anhelos.

Como contrapartida al contexto socio - histórico de Dewey, el pensamiento pedagógico y político de Vigotsky puede ser considerado como plenamente soviético. (Blanck, 1993) Desde sus primeros desarrollos teóricos y luego cuando pudo ejercer la docencia, tras la Revolución Socialista de Octubre - ya que se abolió la legislación de la época zarista que prohibía a los judíos ser empleados gubernamentales- leía ávidamente obras literarias y ensayos de Dostoievski, Tolstoi y otros grandes autores puesto que durante toda su vida Vigotsky demostró gran amor por el teatro y la poesía.

ISBN 978-987-3617-12-6

Vigotsky creía profundamente en el socialismo y en la formación del hombre nuevo. Sin embargo, el régimen de Stalin lo condenó al exilio y al olvido de su obra por más de cuarenta años. (Castorina, 2012)

Sin duda, sus actividades fueron parte de uno de los movimientos intelectuales más importantes del siglo XX ya que en las calles, en los trenes, en los camiones y los barcos de la ciudad de Gomel[2] -donde residió- había pinturas futuristas y suprematistas, así como esculturas constructivistas. Malevich (1878-1935) fue el máximo exponente del arte suprematista. Este movimiento artístico busca el arte en sí mismo y que sus obras tiendan lazos hacia el mundo de la sensibilidad y no al mundo de la representación.

Asimismo Blanck (1993), que fue un biógrafo de Vigotsky, manifestó su desconcierto por el hecho de que una revolución cultural tan grandiosa se hubiera llevado a cabo en la trágica atmósfera del período posrevolucionario de guerra civil y de invasiones, hambrunas y falta de los productos más básicos.

Incluso antes de la Revolución de 1917, Rusia albergaba muchos personajes de la cultura. En 1905, mientras había huelga general, Isadora Duncan -gran bailarina norteamericana de danza contemporánea- emocionó al público conformado de intelectuales y artistas que fueron a ver su espectáculo. También, Anna Pavlova maravillaba bailando Giselle junto al Ballet Imperial. Además, se encontraban personalidades del teatro como Constantin Stanislavski y de la poesía como Serguei Esenin que, después de la revolución del ´17, se casó con Duncan. (Lever, 1988)

Dentro de esta atmósfera artística, también cabe preguntar qué entendía Vigotsky con respecto a la relación entre creatividad y la educación sistemática puesto que el intelectual ruso afirmó que las situaciones creadas por los niños tienen como base la experiencia vivida y que la combinación de lo antiguo con lo nuevo sienta las bases de la creación. No obstante, no toda actividad que se exterioriza es de naturaleza expresiva. Solo donde hay administración de las condiciones objetivas y modelado de los materiales con la intención de dar cuerpo a la excitación, hay expresión.

[2] Ciudad perteneciente a Bielorrusia.

ISBN 978-987-3617-12-6

En tal sentido, la imaginación como base de toda actividad creadora se manifiesta en todos los aspectos de la vida cultural del sujeto posibilitando la creación artística, científica y técnica. Por tanto, toda acción novedosa es parte del proceso creador del ser humano. Esto lleva a sostener la idea de que los procesos creadores se advierten desde la infancia. (Vigotsky, 2007)

Asimismo, resulta factible hablar de *acto expresivo* cuando hay emoción, ya que sin dicho sentimiento puede haber habilidad, pero no arte. A partir de esta premisa, Dewey (2008) señala una distinción entre *arte* y *ciencia*: La ciencia enuncia significados, y el arte los expresa. Por ello, el filósofo de la educación norteamericano afirmó lo siguiente:

> *"Hay otra diferencia entre expresión y enunciación; esta última generaliza. Una enunciación intelectual es valiosa en el sentido de que conduce la mente a muchas cosas, todas de la misma clase. Es efectiva en el sentido de que, como un pavimento liso, nos transporta fácilmente a muchos lugares: el significado de un objeto expresivo, está individualizado.*
>
> *Al discutir un acto de expresión, vimos que la conversión de un acto de descarga inmediata en un acto de expresión depende de la existencia de condiciones que impiden su manifestación directa, y lo reconducen a través de un canal en donde se coordina con otras impulsiones*." (Dewey; 2008:95)

Coincidentemente, Vigotsky (2007) afirmó que la fantasía es construida con materiales tomados del mundo real. Es por ello que será más rica cuando la experiencia vivida por los sujetos sea largamente acumulada.

De este modo, tanto Dewey como Vigostky enfatizaron que a mayor riqueza de experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por ende, la imaginación del niño sería más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia. De aquí la conclusión de que la escuela debe ampliar la experiencia del alumno si pretende proporcionarle la base suficientemente sólida para su actividad creadora. Dicho en otras palabras, cuanto más vea, oiga y experimente; cuanto más aprenda y asimile; cuanto más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será la imaginación del infante. (Vigotsky, 2007)

ISBN 978-987-3617-12-6

A pesar de los postulados anteriores, debe añadirse que si bien los niños suelen imaginar menos cosas que los adultos, igualmente creen fervientemente en aquello que imaginan, dejándose un espacio durante el juego para expresarse a través de lo se han imaginado. Ejemplo de ello es que en los jardines de infantes los niños se expresan creativamente a través del dibujo porque todavía no saben escribir. A partir de los dos años aparece una función cognitiva fundamental -llamada función simbólica- que consiste en poder representar algo, como un objeto u acontecimiento por medio de un significante diferenciado y que solo sirve para esa representación. Aquí se desarrolla el lenguaje, comienza la representación mental, la imitación diferida y comienza el momento de apogeo del juego infantil denominado juego simbólico o de ficción. (Piaget, 1993)

Al respecto, Vigotsky (2007) enfatizó que el lenguaje hablado es siempre comprensible para el niño ya que surge de la comunicación viva con otras personas. Al pasar al lenguaje escrito, mucho más condicional y abstracto, a veces el infante no comprende por qué es necesario escribir. Esto ocurre principalmente en la escuela tradicional donde se impulsa la actividad literaria de los escolares con temas planteados por el maestro obligándolos a ajustarse lo máximo posible al estilo literario de los mayores o de los libros. Dicha situación es ajena a la comprensión de los alumnos y no afectan positivamente su imaginación, ni sus sentimientos. Así lo entendía el investigador ruso al señalar que:

> *"Los pedagogos que procedían de este modo orientaban mal la creación literaria del niño, mataban su belleza natural y el brillo del lenguaje infantil escrito como medio especial de expresar sus ideas, aduciendo en los niños de palabras mecánicas y librescas. Es mucho más fácil desarrollar la afición literaria en el niño y se logra más éxito cuando se invita al niño a escribir sobre una temática que comprenda en su interior, que le emocione, y especialmente, le incite a expresar con la palabra su mundo interno."* (Vigotsky, 2007:57)

Sin duda, en la escuela de masas siempre ha predominado el campo de saber científico como única forma de conocimiento legítimo, donde el conocimiento es poseído por los maestros y son ellos quienes determinan qué escribir. No obstante, Vigotsky (2007) sostuvo con énfasis que el estudiante debe realizar sus producciones sobre los temas que conoce bien, en lo que ha meditado mucho y

ISBN 978-987-3617-12-6

profundamente. En consecuencia, no existe nada más desfavorable para su creatividad que la imposición.

Además, en el aula los niños aprenden la escritura con la mediación del maestro porque es en la escuela donde se intenta promover la reflexión. Luego, de a poco, los niños comienzan a tomar distancia de las condiciones contextuales de su propia cotidianeidad para diferenciarse de ella. (Castorina, 2012)

Por su parte, Rogers (1986) expuso que la institución escolar ha sido casi desde sus comienzos tradicional, conservadora, burocrática y rígida; y que por eso no favoreció la libertad y creatividad en las aulas. Afortunadamente, también existieron casos aislados de educadores que instalaron un clima de confianza permitiendo la curiosidad de sus estudiantes y la toma de decisiones sobre lo que querían aprender y de qué manera. Esta es la única manera de generan un *clima creativo* en el salón de clases.

Coincidiendo con lo anterior, *Jesualdo* e *Iglesias* afirmaron que la libertad es una premisa indispensable para fomentar la creación artística infantil. Esto significa que las clases de arte que se dan a los niños no deben ser obligatorias, ni impuestas, debiendo partir exclusivamente de los propios intereses de los niños.

Desafortunadamente, muy a menudo la escuela impone conocimientos ya confeccionados, en lugar de alentar la investigación y el saber qué mirar, cómo y para qué, como una cuestión fundamental en la preparación de la educación estética. (Dewey, 2008; Piaget, 2008) Pero este accionar pasa desapercibido la mayoría de las veces porque el alumno que repite simplemente lo que se ha enseñado parece tener, para la escuela de masas, un rendimiento positivo y no se sospecha cuántas actividades espontáneas o curiosidades fecundas han sido ahogadas. (Piaget, 2008) Por ello, se pretende considerar como una práctica liberadora ligada a la educación artística a todo intento de seguir sosteniendo una educación basada en la autoridad intelectual y moral que tiende a eliminar o al menos a debilitar la creatividad de los sujetos.

ISBN 978-987-3617-12-6

Sobre lo anterior cabe añadir que Piaget (2008) hizo referencia a que al analizar las funciones intelectuales en los sujetos se advierte, por lo general, un progreso más o menos continuo; mientras que, en el dominio de la expresión artística, se tiende a observar un retroceso. En contraposición, las coacciones del medio familiar o escolar por lo general, frenan el enriquecimiento del desarrollo creativo del niño.

¿Cómo enseñó Tolstoi a escribir a niños campesinos?

Vigotsky (2007) en su libro *"La Imaginación y el arte en la infancia"*, ya citado en el presente capítulo, señaló que fue Tolstoi quien llegó a la conclusión de que son los adultos e incluso los grandes escritores los que deben aprender a escribir de los niños campesinos, y no a la inversa.

Cabe recordar que Tolstoi murió en 1910 y que, por lo tanto, no pudo presenciar ni ser parte de la revolución de octubre de 1917. No obstante, sus ideas de igualdad social se adelantaron a la época zarista en la que vivió. En este sentido, durante la dinastía de los Romanov, la represión hacia el movimiento obrero y a sectores con diferentes expresiones políticas era muy dura. Había una gran desigualdad entre clases y una gran explotación de los trabajadores urbanos y campesinos, ya que sus vidas eran desagradables, brutales y cortas.

En las ciudades, los trabajadores rusos vivían en la miseria y recibían salarios magros. Al igual que los campesinos, se sentían marginados del resto de la sociedad y un abismo de hostilidad los separaba de sus patrones, sus capataces y la policía. También se les prohibía formar sindicatos y fueron sujetos a un código de disciplina laboral impuesto de forma arbitraria. (Service, 2010)

Así, pues, el imperio zarista ruso vivía una profunda fractura entre el gobierno y los súbditos del zar; entre la gente alfabetizada y los analfabetos, entre las ideas occidentales y las rusas; entre los ricos y los pobres; entre el privilegio y la opresión. La mayoría de la gente sentía que un abismo los separaba del mundo habitado por las élites gobernantes. (Service, 2010) En medio de semejante contexto, Tolstoi,

ISBN 978-987-3617-12-6

como otros tantos intelectuales y artistas, sentían malestar por el zarismo. Esta actitud era compartida por los estudiantes, profesores, médicos, abogados y otros grupos de profesionales.

Por ello, Vigotsky (2007) señaló que la esencia del descubrimiento del Conde Tolstoi fue que supo advertir en la creación infantil rasgos propios exclusivamente de esa edad y comprendió que la verdadera función del educador no consiste en habituar apresuradamente al niño a expresarse en el lenguaje de los adultos, sino en ayudar al niño a elaborar y madurar su propio lenguaje literario. En este punto cabe señalar que *Jesualdo* y *Luis Iglesias* coincidieron en mantener como pilares de sus pedagogías la posibilidad de la expresión de las propias vivencias de sus alumnos, sin imponerles temas que ellos desconocían o que no demostraban interés. Lo mismo ocurría en la escuela de Iasnaia Poliana, en Rusia, donde los alumnos de Tolstoi escribían colectivamente inventando figuras de personajes protagonistas y describiendo sus rasgos.

Y fue Vigotsky (2007) quien narró los métodos de Tolstoi para enseñar a los chicos a escribir creativamente: en un primer momento, les daba de leer libros infantiles y luego recomendaba a los docentes no hacer correcciones sobre la presentación de los escritos, de la caligrafía, de la ortografía, ni de la composición y lógica del relato. Finalmente, sugería prestar atención a la trama de la narración, ya que las dificultades se encuentran allí, no en el volumen, ni en el contenido. Así, para Tolstoi el arte era la comunicación de la emoción de un hombre a otro. Cuando dicha emoción era sincera, tal sentimiento alcanzaba el estatus de artístico.

La expresión creadora en las experiencias pedagógicas de Célestin Freinet y Vasili Sujomlinski

Célestin Freinet nació en Francia en 1896. Por algunos años fue perseguido y confinado en los campos de concentración. Al finalizar la Segundo Guerra Mundial, se reabrió la escuela en donde trabajaba y él pudo continuar con su labor educativa. Al fallecer en 1966 fue enterrado en Gars, el pueblo en donde nació.

ISBN 978-987-3617-12-6

Como antagonismo frente a una pedagogía de la abstracción y de la rigidez del momento, Freinet dio mayor libertad a la espontaneidad al niño del pueblo y el del campo. Para ello, propiciaba salidas al aire libre convirtiendo a su enseñanza en *"clase- paseo"*. Una permanente búsqueda de los ojos, de los oídos, de todos los sentidos abiertos al mundo circundante hacía surgir nuevas experiencias que enriquecían los aprendizajes del colectivo de niños. (Freinet, 1978)

Un colega de Freinet, el maestro Sujomlinski (1986), describió desde la Unión Soviética que la didáctica del francés se debería denominar *la escuela de la alegría* pues funcionaba bajo el cielo azul, en la hierba verde, bajo el frondoso peral, en la viña y en el prado. En este sentido, Sujomlinski había estudiado de joven en el Instituto Pedagógico de Poltava, donde ejercía como maestro de los primeros grados cuando tuvo que partir para combatir en la guerra.

La esposa y el hijo de Sujomliski fallecieron en manos de la Gestapo mientras Vasili estaba en el frente de batalla. Después de la derrota de los fascistas alemanes y hasta el año de su muerte, en 1970, Sujomlinski vivió para educar a los niños de Pavlish, una aldea en la región de Ucrania.

Para este maestro, el niño era por naturaleza un curioso investigador que descubría por sí mismo el mundo circundante. Es por ello que realizaba viajes con su grupo a la naturaleza que rodeaba a la escuela para ponerlos en contacto con la palabra viva, donde los niños creaban cuentos cortos y hacían dibujos. El maestro Sujomlinski había descubierto que a sus estudiantes no solo les gustaba escuchar cuentos de otros, sino que el mismo acto creador de los cuentos era una actividad que los llenaba de goce. Por ello, insistía en que no se debía hablarles de conceptos abstractos, sino que resultaba fundamental fortalecer las sus mentes en medio de la naturaleza, un medio privilegiado para escuchar, ver, oír y sentir.

Coincidentemente con las ideas pedagógicas del maestro soviético, Freinet –que estudió los postulados de la educación socialista- creía fervientemente en una educación para el pueblo y justificaba las concepciones nuevas de una pedagogía que rompía con la pedagogía tradicional, dándole importancia a los detalles técnicos, al manejo de los materiales y al empleo de la imprenta en la escuela que exigía conciencia, precisión y habilidad.

ISBN 978-987-3617-12-6

Asímismo, para Freinet, su pedagogía facilitaba la *libre expresión* y la creatividad del niño en los diferentes lenguajes artísticos como el dibujo, la música y el teatro. En este sentido, el dibujo libre era el complemento indispensable del método de expresión, lectura y escritura porque por medio de él cada niño revivía el relato elaborado en común, y lo completaba y adaptaba a su personalidad. Así lo expresó el pedagogo en sus escritos:

> *"Al componer, el niño no solo reúne caracteres como reunía cifras para obtener un número cualquiera. Al componer, el niño crea un poco de vida, y sobre todo una porción de vida. Ese compositor que acaba de llenar, y cuyas faltas corrige ahora, contiene una parte viviente del texto que le ha interesado. Y no se trata de una necesidad vana. A continuación se imprimirá y el niño verá salir de ese bloque mágico, con un asombro siempre renovado, algunas líneas que serán íntegramente su obra y que leerá con avidez"* (Freinet, 1978: 53)

Ciertamente, la base del método de Freinet estaba sustentada por la comprensión del pensamiento infantil buscando la mejor manera para otorgarle expansión y elevación.

En suma, el interés, la creación y la expresión son pilares de las propuestas docentes de Freinet y Sujomlinski, lo que resulta muy similar a las experiencias pedagógicas de Iglesias y Jesualdo.

Asimismo, se advierte en el pensamiento de Sujomlinski (1986) que la verdadera escuela es aquella en la cual el educador y el educando están unidos por una multiplicidad de intereses y aficiones gracias a que el maestro conoce en profundidad las vivencias, posibilidades y temores de sus alumnos.

En cambio, el educador que se encontraba con los alumnos sólo en las lecciones -en donde se debían reproducir los saberes alejados de sus realidades- no conocía al niño. La razón principal de las relaciones deformadas, inadmisibles, entre el educador y el discípulo, que se observaban en algunas escuelas, era la desconfianza y suspicacia mutuas. Por ello, el maestro no conocía el alma infantil, no compartía sus alegrías y amarguras, y no se esforzaba por ponerse en el lugar del niño.

Finalmente, para Freinet y Sujomlinski el haber estado en contacto plenamente con los niños de manera cotidiana los diferenciaba positivamente de los teóricos de la Escuela Nueva -ya que en coincidencia con los planteamientos de Iglesias y Jesualdo- era una teoría sólida en el plano de las ideas pero que se

ISBN 978-987-3617-12-6

hallaba carente de práctica. En tal sentido, solo actuando en la realidad de los educandos se pueden encontrar soluciones para los problemas de la vida cotidiana. (Freinet, 1986)

En esta línea de pensamiento, la presente Tesis sostiene que la libre expresión creadora en la pedagogía es una apuesta política porque sustenta que toda educación debe comenzar por aproximarse a la alegría, al goce y a lo sensible.

Bibliografía

- Blanck, G. (1993). Vigotsky el hombre y su causa. En Moll, L. (comp) *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires. Aique.
- Castorina, J.A. (2012). *Psicología y epistemología genéticas*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona. Paidós.
- Eisner. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona. Paidós.
- Freinet, E. (1978). *La trayectoria de Celestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet*. Barcelona. Gedisa.
- Nassif, R. (1992) Dewey, su pensamiento pedagógico. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Lever, M. (1988). *Isadora.* Buenos Aires. Atlántida.
- Piaget, J. (1993). *Psicología del niño.* Madrid. Morata.
- Piaget, J. (2008). *De la pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Rogers, C. (1986) Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta. Barcelona. Paidós
- Service, R. (2010). *Historia de Rusia en el siglo XX*. Barcelona. Crítica.

ISBN 978-987-3617-12-6

- Sujomlinski, V. (1986). *Entrego mi corazón a los niños.* Moscú. Editorial Progreso.
- Vigotsky, L. (2007). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal.

ISBN 978-987-3617-12-6