

## ENCUENTROS PROPEDEÚTICOS. CICLO LECTIVO 2015

<b>PROFESORADO EN ARTES VISUALES Dcto. 730/04</b>			
<b>CRONOGRAMA- TURNO MAÑANA</b>			
<b>CAMPOS</b>	<b>Fechas</b>	<b>Horario</b>	<b>Profesores</b>
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	25/03/2015	8 a 11 hs	Cisámolo Silvia Carina ( <a href="mailto:carinacis@hotmail.com">carinacis@hotmail.com</a> ) Ahumada Cecilia ( <a href="mailto:ceciahumada@hotmail.com">ceciahumada@hotmail.com</a> ) Blaconá Cynthia ( <a href="mailto:blaconacynthia@hotmail.com">blaconacynthia@hotmail.com</a> ) Monje Marta ( <a href="mailto:monje_marta@hotmail.com">monje_marta@hotmail.com</a> )
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	26/03/2015	8 a 11 hs	Perrone Susana ( <a href="mailto:susanaperrone@live.com.ar">susanaperrone@live.com.ar</a> ) Pérez Eleonora ( <a href="mailto:eleotroppo@hotmail.com">eleotroppo@hotmail.com</a> ) Rodríguez Gualino Arnoldo ( <a href="mailto:arnoldogualino@gmail.com">arnoldogualino@gmail.com</a> )
CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	27/03/2015	8 a 11 hs	Stella Pascual ( <a href="mailto:stella_pascual@hotmail.com">stella_pascual@hotmail.com</a> ) o Reemp. Monje Marta ( <a href="mailto:monje_marta@hotmail.com">monje_marta@hotmail.com</a> ) Reinaudo Mirta ( <a href="mailto:mirtareinaudo@gmail.com">mirtareinaudo@gmail.com</a> ) Peral Marcela ( <a href="mailto:marcegraba@gmail.com">marcegraba@gmail.com</a> )  EGRESADOS

**PROFESORADO EN ARTES VISUALES Dcto. 730/04**

**CRONOGRAMA- TURNO NOCHE**

<b>CAMPOS</b>	<b>Fechas</b>	<b>Horario</b>	<b>Profesores</b>
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	25/03/2015	19 a 22 hs	Cisámolo Silvia Carina ( <a href="mailto:carinacis@hotmail.com">carinacis@hotmail.com</a> ) Ahumada Cecilia ( <a href="mailto:ceciahumada@hotmail.com">ceciahumada@hotmail.com</a> ) Blaconá Cynthia ( <a href="mailto:blaconacynthia@hotmail.com">blaconacynthia@hotmail.com</a> ) Monje Marta ( <a href="mailto:monje_marta@hotmail.com">monje_marta@hotmail.com</a> )
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	26/03/2015	19 a 22 hs	Blaconá Cynthia ( <a href="mailto:blaconacynthia@hotmail.com">blaconacynthia@hotmail.com</a> ) Porrini Elisabet ( <a href="mailto:elyporrini@hotmail.com">elyporrini@hotmail.com</a> ) Peral Marcela ( <a href="mailto:marcegraba@gmail.com">marcegraba@gmail.com</a> )
CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	27/03/2015	19 a 22 hs	Stella Pascual ( <a href="mailto:stella_pascual@hotmail.com">stella_pascual@hotmail.com</a> ) o Reemp. Monje Marta ( <a href="mailto:monje_marta@hotmail.com">monje_marta@hotmail.com</a> ) Reinaudo Mirta ( <a href="mailto:mirtareinaudo@gmail.com">mirtareinaudo@gmail.com</a> ) Peral Marcela ( <a href="mailto:marcegraba@gmail.com">marcegraba@gmail.com</a> )  EGRESADOS



## ECUENTROS PROPEDÉUTICOS. CICLO LECTIVO 2015 PROFESORADO DE ARTES VISUALES

### CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

**Profesoras:** Carina CISÁMOLO – Cecilia AHUMADA – Marta MONJE – Cynthia BLACONÁ

#### Síntesis

Las instancias de realización de los cursos propedéuticos permiten, a los alumnos que inician sus recorridos en el nivel superior, tener una aproximación a la dinámica institucional del mismo. Conociendo aspectos, espacios y estilos que le son propios.

En referencia al campo de la formación general pedagógica ésta posibilita, al alumnado que ha seleccionado el profesorado en Artes Visuales poder iniciar la reflexión sobre la formación docente. Invita a pensar trascendiendo la elección disciplinar que han realizado pero también desde la disciplina.

Consideramos que la formación profesional docente implica un trabajo crítico y comprensivo que comienza en el temprano recorrido de ingreso a la institución formadora. Este espacio plantea la importancia que la construcción profesional implica y requiere en la formación de sujetos comprometidos con los escenarios educativos en los cuales deberán desarrollarse desde su área de especificidad y donde el eje “autoridad profesional docente”, hoy entra en crisis y cobra gran importancia como espacio de debate ya que ocupa la centralidad de la tarea en una carrera de profesorado. En este campo nos formamos para ser actores protagonistas involucrados en el proceso educativo; percibiendo contextos concretos y procurando respetar las diversidades.

Este espacio tiene como objetivo abordar la formación de los futuros docentes sobre el conocimiento profesional; para atender a la enseñanza de los contenidos del Área Artística (Plástica) en nivel inicial, primaria y secundaria y dilucidar como se construyen los saberes: pedagógicos-didáctico, culturales, sociales, disciplinares y experimentales.

#### Metodología

Como dinámica de trabajo se ha seleccionado la **modalidad de taller** para la organización y desarrollo de los dos encuentros correspondientes a la instancia de cursos propedéuticos.

Esta modalidad se centra en la posibilidad de aprovechamiento tanto del potencial individual como grupal de los sujetos que participan de los encuentros. Se guiará los trabajos hacia:

- La recuperación de experiencias a través del conocimientos de las representaciones que poseen los alumnos: Dramatización
- Interpretación, análisis y reflexión de la experiencia práctica a través de la bibliografía seleccionada.

#### Actividades

##### -Docentes:

- Promoverá el diálogo como disparador.
- Incentivará a la confrontación de ideas
- Intentará sociabilizar, compartir y que se expresen los grupos
- Se provocará el conflicto cognitivo a través de la/s actividad/es

##### -Alumnos:

- El alumno se encontrará con pares desconocidos y por conocer.
- Analizará intuitivamente su futura carrera docente.



## ESCUELA PROVINCIAL DE ARTES VISUALES Nº 3031 “GENERAL MANUEL BELGRANO”

Profesorado de Artes Visuales – Tecnicatura Superior de Artes Visuales – Técnico en Diseño Gráfico y Comunicación Visual

- Ante la actividad propuesta sociabilizarán, reflexionarán y expondrán en grupos o individualmente sus vivencias personales transcurridas en la etapa escolar y comentarán sobre el material recibido.
- Se evaluará conjuntamente con el docente toda la experiencia teniendo en cuenta la incidencia de la actividad, la percepción y exteriorización y la participación en la actividad presentada.

### Bibliografía seleccionada

- AUGUSTOWSKY Gabriela, “Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria” en *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, Nº 15, 2003, Madrid: Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, pp. 39-59.
- Santos Guerra. M A. (2009) “Enseñar o el oficio de aprender” HomoSapiens Rosario
- Meirieu, Philippe. (2013). “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”. Conferencia del 30 de octubre de 2013 en Buenos Aires. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Larrosa, Jorge, Skliar, Carlos. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*, Homo Sapiens/FLACSO, Colección. “Pensar la educación”. Buenos Aires.

### Materiales Plásticos: (traer el alumno/a)

- Papel y lápiz para anotar

## CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

**Prof.:** Marcela Peral – Elisabet Porrini – Cynthia Blaconá – Eleonora Pérez - Susana Perrone – Arnoldo Rodríguez Gualino

### Síntesis

En los Talleres Integrados de Artes Visuales convergen las disciplinas que componen la especificidad de las Artes Visuales: Dibujo, Grabado y Pintura en el área del plano, y Escultura y Cerámica en el área del espacio, con sus problemas comunes y la definición de sus recortes epistemológicos, pero convocando igualmente a la acción vinculante entre sí.

Podríamos pensar el arte actual como un fenómeno estético de indudable concatenación con la realidad del mundo: el globalizado, con sus pesares y logros, y el simbólico, el construido por la singular mirada del artista de este tiempo. La comprensión del sentido al que apunta la constitución de los significados abarca el saber reflexivo y crítico sobre lo “que se dice” y “como se dice” tratado desde la praxis de taller por la que debe transitar el futuro profesor de Artes Visuales. Será de fundamental importancia la construcción de una mirada sensible hacia las producciones artísticas, teniendo en cuenta la maduración estética y perceptiva, el conocimiento vivencial del complejo proceso de materialización de la idea en obra, el encuentro con los mecanismos de la creación, que formarán parte fundamental en la formación de los docentes que tengan a su cargo la aproximación de los alumnos a esos mismos procesos.

### Metodología

Taller

Actividades:

**ESCUELA PROVINCIAL DE ARTES VISUALES Nº 3031**  
**“GENERAL MANUEL BELGRANO”**

Profesorado de Artes Visuales – Tecnicatura Superior de Artes Visuales – Técnico en Diseño Gráfico y Comunicación Visual

- 1- Las docentes se presentarán e invitarán a los alumnos a hacerlo utilizando una dinámica del teatrera brasilero Augusto Boal<sup>1</sup>.
- 2- El grupo se dividirá en dos subgrupos para abordar una construcción colectiva en el área del plano (grupo 1) y en el espacio (grupo 2)
- 3- Se pondrán en común las producciones analizando los componentes formales de ambas y se comentarán las experiencias constructivas.
- 4- Las docentes explicarán ambas áreas: del plano y del espacio y las asignaturas que las integran.
- 5- Se habilitará una instancia para que los alumnos realicen preguntas y aclaren sus dudas.
- 6- Se realizará una visita a las aulas de escultura, cerámica, grabado, pintura y dibujo mostrando no sólo las dependencias que servirán de marco a los talleres en el transcurso del año, sino también indicando cuáles son las herramientas que utilizarán (caballetes, tableros, prensas, hornos, etc.) y los cuidados que deben prodigársele en el uso para un buen mantenimiento de las mismas.
- 7- Se entregarán los textos de la bibliografía y se reflexionará sobre los mismos a manera de cierre.

**Bibliografía:**

- Tapiés, A. *El juego de saber mirar. En: La práctica del arte. Cap VII.* Editorial Ariel. Barcelona. 1973. (pag.85)
- Berger, John, “Sobre la visibilidad”, en: Berger, John, *El sentido de la vista*, 2006, Madrid: Alianza Forma.
- Berger, John, “Dibujando para ese momento”, en: Berger, John, *El sentido de la vista*, 2009, 2da. Edición, Madrid: Alianza Forma.

**Materiales Plásticos:** (traer el alumno/a)

- Papel afiche blanco
- Hojas A4 o tipo Miguel Angel
- Témperas de colores
- Pincel
- Ceritas
- Tijera
- Plasticola
- 1 kg arcilla
- Trapo

**CAMPO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

**Profesoras:** Stella PASCUAL- (Reempl: Marta MONJE) - Marcela PERAL – Mirta REINAUDO

**Síntesis**

Desde los Talleres de Docencia III y IV se pretende construir un espacio de reflexión -acción sobre la práctica docente, apoyada en la investigación educativa, posibilitando la elaboración de un trabajo de integración entre los problemas observados en la práctica, su comprensión y

<sup>1</sup> Boal, Augusto. *Juegos para actores y no actores.* Alba editorial. Edición Argentina. 2007. (pág.195)

explicación a través de los aspectos teóricos respectivos, en un proceso dialéctico entre teoría y práctica. Este espacio se aborda luego de transcurrir el trayecto de la “Formación General y la “Formación Específica” en el cual, el alumno se posiciona en busca del desafío del “**ser Profesional**”... “**El ser docente**”.

Último período de la carrera, ámbito real de la actividad; donde se hace efectiva “**la práctica docente**” en el que tropieza con su “**objeto de estudio**” ya materializado y es allí que la profesión del “**maestro-profesor**” se concibe de modo relevante mostrando su capacidad y aplicación.

A través de diferentes metodologías el residente tiene la posibilidad de transferir e integrar, sus aprendizajes previos, y a la vez, construir nuevas síntesis teóricas para la acción docente a partir de la reflexión sobre su propia práctica

Durante la práctica profesional se tiene la oportunidad de compartir espacios laborales (relaciones interpersonales) donde se producen intercambios de ideas y se provoca el proceso educativo. El avezado alumno con su bagaje intelectual artístico discordará o coincidirá con la otredad; generando nuevas tendencias y transformación en la educación.

#### **Objetivos**

- Analizar distintos modelos de acción docente.
- Reflexionar sobre vivencias personales, transcurridas en la etapa escolar.
- Interpretar y reflexionar sobre lo realizado en la jornada.

#### **Contenidos conceptuales**

- El rol docente
- El lugar de las artes visuales en la escuela.

#### **Contenidos procedimentales**

- Lectura, análisis y debate sobre las actividades propuestas.
- Reflexión y exposición grupal.

#### **Contenido Actitudinal**

- Predisposición y participación
- Reflexión crítica ante las actividades propuestas.

**Metodología:** Taller.

#### **Actividades:**

##### **Docente**

- Incentivará a la confrontación de ideas.
- Intentará sociabilizar, compartir y que se expresen los grupos.
- Provocará el conflicto cognitivo a través de las actividades.

##### **Alumno**

- Analizará intuitivamente su futura elección de roles.
- Reflexionará y expondrá en grupo.

#### **Desarrollo**

Las tres profesoras convocadas dramatizarán tres modelos diferentes de docentes y al concluir dicha presentación se realizará un análisis de la misma.

Se les entregará a los alumnos una tarjeta con un fragmento de la poesía XLIV de P. Neruda "El libro de las preguntas". Expondrán llenando con sus papeles escritos un guardapolvo blanco que se convertirá en el soporte de las expresiones estudiantiles.



**ESCUELA PROVINCIAL DE ARTES VISUALES Nº 3031**  
**“GENERAL MANUEL BELGRANO”**

Profesorado de Artes Visuales – Tecnicatura Superior de Artes Visuales – Técnico en Diseño Gráfico y Comunicación Visual

---

Posteriormente analizaremos colectivamente el texto *La educación artística en el contexto posmoderno. Un paso por las nuevas tecnologías.*

Comentarios y reflexión final con los egresados habilitando un espacio para aclarar dudas.

**Evaluación:**

**Parámetros**

- Participación en actividad presentada (si la práctica es interesante y Incidencia de la dramatización (si provoca a la reflexión del rol)
- Percepción y exteriorización (si favorece a la crítica)
- motivadora)

**Instrumentos**

- Observación
- Diálogo inductivo
- Recuperación verbal de actitudes al finalizar encuentro

**Bibliografía**

Neruda, P. *“El libro de las preguntas”* Disponible en:

<http://www.bauleros.org/librodelaspreguntaspabloneruda.html> [Consultado el 29/11/14]

Fontal Merillas, O. *La educación artística en el contexto posmoderno. Un paso por las nuevas tecnologías.* Disponible en:

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92566&referente=docentes> [Consultado el 29/11/14]

**Del docente:**

Follari, R y Diaz Barriga A. “Práctica Educativa y Rol Docente: Crítica del instrumentismo pedagógico” Edit. Aique, 1994, Bs As.

*Educación no es solo una forma de ganarse la vida;  
es, sobre todo, una forma de ganar  
la vida de los otros.*

## MITOS Y ERRORES SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE

A nadie se le oculta que la tarea que realizan los profesores y profesoras es extremadamente compleja. Porque su naturaleza es en sí problemática, porque los “materiales” con los que trabaja el profesor (concepciones, ideas, sentimientos, actitudes, valores...) son extremadamente sensibles, por la diversidad inagotable de los alumnos (resistentes algunos al aprendizaje), por las condiciones en que hoy se realiza esa tarea (centros con escasos medios, con poca autonomía, con grupos demasiado grandes de alumnos...). Además: mientras la escuela se empeña en proponer un modelo de ciudadano o ciudadana, otros agentes sociales seducen con una oferta de arquetipos que son diametralmente opuestos.

Con la brevedad que impone este espacio quiero comentar algunos mitos y errores que han sustentado y sustentan la práctica profesional de la enseñanza. Es cierto que cada uno de estos enunciados encierra una dosis de verdad, pero su elevación a la categoría de dogmas ha empobrecido y falsificado las prácticas docentes y ha devaluado un ejercicio profesional de extraordinaria importancia y complejidad.

**1. El/la profesor/a nace, no se hace.** El mito de la vocación ha hecho mucho daño a la profesión docente. Parecía decirse: “Como ya nació para esa tarea, no hace falta formarlo. Como le gusta hacer lo que hace, bastante suerte tiene, no es necesario ni pagarlo”. En consecuencia, al que no tiene vocación, no necesitamos formarlo. ¿Qué importancia tiene hacerlo, si carece de vocación? No digo que no sea necesaria una disposición favorable, un compromiso con la práctica, un deseo de hacer la tarea con ilusión, pero otra cosa es ese concepto medio mágico, medio religioso, medio místico de vocación (cuya etimología procede del verbo latino *vocare*, es decir, “llamar”: tiene vocación el que está llamado para... No se sabe muy bien quién hace la llamada ni cómo puede escucharse). Pienso que el profesor se hace, y se hace con una formación auténtica, tanto teórica como práctica.

**2. Para ser profesor/a basta tener buena voluntad.** Como se supone que la profesión docente es inespecífica, es decir que no se necesitan para realizarla conocimientos especializados, se sostiene que, para ser profesor, basta ser buena persona. Claro que es necesario, pero no suficiente. Nadie se pondría en manos de un cirujano que “tuviese buena voluntad” pero que no supiera operar, nadie permitiría hacer su casa a una persona sin formación que dice “tener buenos deseos de construir una hermosa casa” y que incluso la hace gratuitamente.

**3. Para ser profesor/a basta con dominar un área de conocimiento.** Extendido error en el que se justifica la carencia de formación específica del docente. Una cosa es saber una disciplina, otra, saber enseñarla y otra aun más compleja, saber despertar el interés por aprenderla. Una cosa es saber física o inglés y otra muy distinta saber didáctica de esas materias, psicología del aprendizaje, dinámica de los grupos y sociología de las organizaciones.

**4. La enseñanza causa el aprendizaje.** Obsérvese que se suele hablar de calidad de la enseñanza y pocas veces de calidad del aprendizaje. No es cierto que la enseñanza provoque en forma automática el aprendizaje. Si los nuevos saberes no entroncan con los adquiridos previamente, si no existe el mínimo interés por aprender, si se practica la enseñanza en un idioma distinto del que domina el aprendiz, si quien tiene que aprender no es capaz de prestar la menor atención, si lo que se tiene que aprender no responde a los intereses y necesidades de los que aprenden... no se produce un aprendizaje significativo y relevante.

**5. Hay medios inequívocos de comprobar si el aprendizaje se ha adquirido.** No es cierto que haya modos absolutamente precisos de conocer si ha existido aprendizaje (y menos, que este ha sido fruto de la enseñanza y no de otras causas ajenas o colaterales). Sin embargo, suele hacerse la evaluación como si se tratase de una medición de longitudes o de pesos. Para que haya cierta objetividad en la corrección de ejercicios de ciencias hace falta un mínimo de doce correctores. En ejercicios de letras, un mínimo de cien.



**6. Hay formas inequívocas de saber por qué no se ha producido el aprendizaje.** La evaluación no solo comprueba sino que explica.

Implícitamente se dice que cuando el aprendizaje no se ha producido es por responsabilidad exclusiva de los alumnos (son vagos, son torpes, no tienen nivel, están desmotivados, se portan mal, tienen malas influencias...). Casi siempre se dejan al margen otro tipo de explicaciones, por ejemplo: los contenidos son poco atractivos, los métodos son desmotivadores, la evaluación y la corrección son arbitrarias, la coordinación es insuficiente, los espacios son inhóspitos, las motivaciones son pobres, las relaciones están viciadas...

**7. Solo se aprende del profesor/a (y de los libros que recomienda).** No parece que se pueda aprender mucho de los compañeros (y, si se aprende algo de ellos, no es conocimiento igualmente valioso que el que procede del profesor, entre otras cosas, porque no va a ser objeto de evaluación). No parece que se pueda aprender también mucho de la vida, de la realidad, de las observaciones directas que se hacen sobre ella.

**8. Solo se aprenden conocimientos.** Se aprenden también destrezas, actitudes y valores. Pienso que se equivocan quienes dicen que solo son enseñantes refiriéndose a que su tarea es únicamente la transmisión de los conocimientos de sus materias. Claro que son enseñantes, pero de muchas cosas más. Cualquier profesor enseña muchas cosas mientras enseña. Enseña sensibilidad o falta de ella, sexismo o igualdad, respeto o falta de respeto, formas de comportamiento solidarias o egoístas.

**9. Solo aprenden los alumnos/as.** Cuando se habla de aprendizaje parece que solamente nos estamos refiriendo al alumno. Cuando se habla de enseñanza, al profesor. El alumno también puede ser un buen o mal enseñante. El profesor puede ser un excelente (o un pésimo) aprendiz.

**10. Solo se aprende lo que se pretende enseñar.** El curriculum oculto de las instituciones está lleno de enseñanzas. No se aprende únicamente aquello que es objeto explícito y directo de la enseñanza. Mientras los alumnos aprenden el contenido de las materias, aprenden al mismo tiempo muchas otras cosas. Y las aprenden en una forma subrepticia, constante y omnimoda. Aprenden, por ejemplo, que solo importa estudiar cuando le van a preguntar. Y solamente aquellos contenidos que van a ser objeto de examen. Aprenden que no conviene llevar la contraria al profesor o que no hay que hacer preguntas intempestivas. Aprenden que uno sabe (el profesor) y los demás son ignorantes...

Estos mitos y errores han causado y siguen causando graves males en el ejercicio de la profesión y en el modo de concebir la formación y de configurar la imagen social de los docentes. Si se ensalza tanto la educación, se hace preciso atender de una manera más exigente la selección, la formación y la organización de los profesionales que con tanto esfuerzo la ejercen.

### **PERSPECTIVAS PARA HACER UN ANÁLISIS RIGUROSO Y EXIGENTE**

Creo que los temas relacionados con la educación (y, por consiguiente, con la formación del profesorado) deberían abordarse desde nuevas perspectivas. Estas tienen dimensiones intelectuales y, cómo no, componentes emocionales, sociales y políticos. Adoptar nuevas posiciones para hacer el análisis exige abandonar otras que durante mucho tiempo han marcado la línea de la reflexión y de la acción.

**a. De la certeza a la incertidumbre**  
La concepción y el desarrollo del curriculum han de abordarse desde la incertidumbre y no desde el asentamiento de los dogmas psicológicos, didácticos y organizativos. Poco se puede aprender cuando se parte solo

de las respuestas entendidas como verdades absolutas, incontestables, incuestionables.

Si no se ponen en tela de juicio las prácticas educativas, será difícil la formación de los profesionales arraigada al desarrollo del curriculum. La práctica puede ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas. Y tengo que decir que me preocupa la falta de autocrítica y la cerrazón a las críticas externas que observo en algunos profesionales de la enseñanza, quizás amarradas al hecho de que como profesionales de la enseñanza nuestra tarea es la de enseñar y no (al parecer) la de aprender.

La duda es un estado intelectual incómodo. Llena a las personas de inquietud, de preocupación, de búsqueda, de insatisfacción. La certeza es un estado intelectualmente ridículo. Pensar que se sabe todo, que todo se hace bien, que solo los demás se equivocan es insostenible desde una posición cognitiva exigente.

**b. De la simplicidad a la complejidad**  
Los problemas de la práctica educativa son muy complejos. En ella existen componentes psicológicos, didácticos, emocionales, éticos, sociales... ¿Cómo es posible utilizar explicaciones sencillas para explicar realidades complejas, únicas e irrepetibles? Cuando se los simplifica se suele incurrir no solo en una imprecisión o un error sino en una perversidad. Porque las explicaciones que se den sobre la realidad defenderán posiciones e intereses particulares.

De los mismos hechos se pueden deducir conclusiones contrarias que confirmen nuestros *a priori* pedagógicos. Un profesor sostiene que los alumnos y alumnas deben estar permanentemente vigilados para que estudien y aprendan. Otro defiende que debe dárseles libertad para que sean responsables. Un día, al faltar el profesor de turno, los alumnos de un

curso se comportan en forma absolutamente indisciplinada. Los dos profesores se interpelan con la misma pregunta: ¿Lo ves?, ¿te convences? Uno añade: Si hubiesen estado vigilados no habría sucedido nada. El otro argumenta: Si estuviesen acostumbrados a estar solos, si supieran usar la libertad, no habría pasado nada.

**c. De la neutralidad al compromiso**  
Los fenómenos educativos no son de carácter meramente técnico. Son, más bien, de naturaleza moral y política. Pensar que la realidad educativa se explica como las secuencias de carácter técnico es una tergiversación de su naturaleza.

La actividad educativa no tiene carácter instrumental, sino que está impregnada de contenidos morales. No importa solamente aprobar sino qué naturaleza ética tienen los medios que para ello se utilizan.

La responsabilidad que nos afecta a todos los integrantes del proceso educativo (políticos, gestores, profesores...) tiene que tener un control democrático externo y, a la vez, un control interno nacido de la exigencia de los protagonistas.

No es indiferente hacer las cosas de un modo u otro. Hay consecuencias decisivas para la vida de los individuos y para el desarrollo de la sociedad.

**d. Del individualismo a la colegialidad**  
La práctica educativa está afectada por un profundo individualismo que se asienta en los espacios, en los tiempos, en el desarrollo del currículum. Los procesos de balcanización en las escuelas minan toda la práctica y afectan no solo a las relaciones sino a las actividades y a los resultados de estas.

El desarrollo del currículum asentado en el individualismo empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de las pretensiones educativas.

El paradigma de la colegialidad multiplica la potencia de la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje y se constituye en modelo para los destinatarios de una acción que persigue la solidaridad y la tolerancia.

**e. De la clausura a la apertura**

La escuela no puede permanecer aislada de la sociedad. Planteo esta cuestión en dos dimensiones complementarias. Una de ellas más amplia, que tiene que ver con la sociedad en la que se encuentra inmersa la escuela. No se puede ignorar la situación que estamos viviendo, la dirección que lleva nuestra sociedad, las consignas que transmite... La socialización exige una acomodación a la cultura. La educación añade a estas exigencias unos componentes críticos ineludibles. La escuela ha de brindar herramientas para analizar lo que está sucediendo y, además, generar compromiso para mejorarlo.

**f. Del voluntarismo a la institucionalidad**

El desarrollo profesional no ha de ser una cuestión entregada en forma plena a la iniciativa de cada uno sino que debe circunscribirse al marco institucional porque, de esta manera, los esfuerzos son mucho más positivos y más alentadores.

La planificación, el desarrollo y la evaluación del perfeccionamiento de los profesionales es responsabilidad de la institución y en ella se han de encontrar no solo las preocupaciones sino los medios y las estructuras para alcanzarlo.

No tiene mucho sentido que se haga depender el perfeccionamiento de las ganas y de las habilidades de cada uno, porque toda la acción de las escuelas tiene un carácter colegiado. La invitación reiterada a que cada uno, con su iniciativa, con su esfuerzo, con sus medios, resuelva las necesidades de perfeccionamiento hace que se tengan que multiplicar los intentos y aminora las repercusiones positivas de la formación, ya que

para que el cambio sea eficaz tiene que instalarse en la estructura y el funcionamiento de la institución.

## **METÁFORAS SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE**

### **1. El vendedor de agua**

El/la profesor/a es un simple vendedor de agua de espaldas a un río. El alumno es un recipiente pasivo que recibe el agua. Y la evaluación, un proceso que consiste en medir cuánta agua hay en el recipiente.

### **2. El buscador de manantiales**

El/la profesor/a es un buscador de manantiales que ayuda a los alumnos a buscar dónde se encuentra el agua, a discernir si está contaminada o es potable y a compartir el agua que encuentra con quienes tienen sed. La evaluación consiste en saber si ese proceso nos ayuda a saciar la sed de manera solidaria y compasiva.

## **EL OFICIO DE APRENDIZ**

El profesor, por tener que enseñar, tiene que ser un profesional del aprendizaje. La sociedad cambia, los alumnos y alumnas cambian, los conocimientos se multiplican, la escuela modifica o crea nuevas funciones. ¿Cómo hacer frente a todas esas exigencias anclados en la formación inicial? ¿Se concibe a un médico que no supere los conocimientos que adquirió en la facultad?

## **LOS CAMINOS DEL APRENDIZAJE CRÓNICO**

Hay caminos equivocados, tortuosos, que no llevan lejos o no llevan a ninguna parte. Otros que están expedidos para el avance rápido y el acceso a metas deseables.

Los primeros están vinculados a las leyes, a los cursos, a las experiencias aisladas e impuestas. Los segundos tienen como protagonista al docente y se basan en procesos colegiados de reflexión y de investigación sobre la

práctica con el fin de comprenderla y mejorarla en su racionalidad y en su justicia.

### **LAS PIEDRAS EN EL CAMINO**

Existen piedras en el camino que dificultan el avance hacia el aprendizaje y la mejora. La rutina, la falta de pasión, el cansancio, la pereza, la burocracia, el individualismo, la meritocracia y,

sobre todo, el pesimismo. Pero esta es una tarea esencialmente optimista. La educabilidad se rompe cuando pensamos que los alumnos no pueden aprender y que nosotros no podemos ayudarlos a conseguirlo.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Santos Guerra, M. A. *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario, Homo Sapiens, 2001.

– *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires, Bonum, 2006.

– *Una flecha en el blanco. La evaluación como aprendizaje*. Buenos Aires, Bonum, 2007.

# Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria

## *Classroom walls. A study about the environment displayed by teachers and pupils in the primary school*

Gabriela AUGUSTOWSKY

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Recibido: 7 de abril de 2003

Aprobado: 30 de abril de 2003

### RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de un estudio de casos en tres escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires sobre un aspecto particular del espacio de enseñanza: sus rasgos semifijos; aquellos elementos, tales como láminas, mapas, dibujos, fotografías, calendarios, objetos, cuya selección y disposición en las paredes del aula se encuentran bajo el dominio de sus usuarios. ¿Qué elementos se observan en las paredes del aula de la escuela primaria?; ¿quién y de qué manera los introduce?; ¿qué sentido poseen y qué función cumplen?; ¿cuáles son sus cualidades estilísticas?; ¿cómo se vinculan con la enseñanza?, son algunas de las preguntas que han orientado la indagación. Para el relevamiento de los datos se diseñó una estrategia de registro gráfico y fotográfico, y entrevistas en profundidad. El análisis cualitativo da cuenta de la complejidad, multiplicidad y valor didáctico de este aspecto del espacio escolar.

### ABSTRACT

This article aims to present the results of a case study in three primary schools of Buenos Aires City concerning a particular aspect of teaching physical environment (context): its semi-fixed features; those elements such as illustrations, maps, pictures, photographs, calendars and other objects which are selected and displayed in the classroom walls by the participants in the situation. Which elements are hanging on the classroom walls?, which are its stylistic characteristics?, how are they related to teaching?, were some of the questions that guided the research. Data collection was made by a specially designed strategy combining written and photographic register and in depth interviews. The qualitative analysis of the data showed the complexity, multiplicity and teaching value of this aspect of school environment.

### PALABRAS CLAVE

Espacio dispuesto.  
Pared construida.  
Pared activa.  
Pared alegórica.  
Elección estilística /didáctica.

### KEY WORDS

Physical context.  
Environment.  
Constructed wall.  
Active wall.  
Allegorical wall.  
Stylistic / didactical choice.

**SUMARIO** 1. Introducción. 2. Las paredes del aula: estrategia metodológica para su abordaje. 3. Presentación del estudio de casos. 4. Conclusiones.

## 1. Introducción

Hojas de árboles secas en otoño, flores de papel en primavera, veinticinco dibujos exactamente iguales, veinticinco dibujos todos distintos entre sí, instructivos para combatir la pediculosis, un menú del comedor, carteles con reglas ortográficas, relojes, calendarios, láminas de revistas, son sólo algunos de los elementos que podemos encontrar en las paredes de pasillos y aulas de una escuela primaria. Esto resulta tan habitual, es tan «natural» que estén allí, que por lo general no constituyen un problema o un tema de reflexión; tanto es así, que son relativamente escasas las investigaciones empíricas que tratan sistemáticamente este aspecto particular del espacio escolar<sup>1</sup>.

Sin embargo, al abordar cuestiones vinculadas con la enseñanza, el entorno inmediato es un aspecto en el que vale la pena detenerse. Un niño/a que asiste a la escuela primaria transcurre un promedio de cuatro horas diarias entre las paredes de su aula. Es allí donde escribe, escucha, reflexiona, interactúa con sus compañeros/as, aprende o no. La enseñanza se desarrolla en ámbitos concretos, en espacios físicos que no son sólo el telón de fondo, el escenario de la actividad educativa, sino que también forman parte de esta. Según M. Suárez Palos (1987), la estructura del espacio escolar y su equipamiento inciden en el desarrollo del proyecto didáctico, ya sea como una condición inicial del proceso, o bien a través de las reorganizaciones que los usuarios realizan para adaptar el espacio a sus necesidades. Para C. Loughlin y J. Suina (1997), el ambiente de aprendizaje es más que una disposición del mobiliario o una colección de centros de interés, los elementos activos y explicativos que son dispuestos por los profesores/as dentro del ambiente de aprendizaje pueden ser un poderoso instrumento para la enseñanza.

Al rastrear los orígenes de la presencia de imágenes en las aulas encontramos que, esta práctica cuenta con una larga tradición pedagógica. Ya en el año 1630 Joannes Amós Comenius planteaba en su obra «Escuela de la infancia» que los niños debían aprender por la experiencia y a partir de imágenes:

en libros o sobre *paredes*. (las imágenes), no deben ser negadas (a los niños), por el contrario, no deberán escatimarse esfuerzos para ofrecérselas y señalarles en estas cada cosa. (Comenius, citado en Bowen, 1967: 27)

Hacia fines del s. XIX la incorporación de la escuela graduada transformó la vieja estructura de las escuelas, que tenían un solo salón, en el diseño actual de un aula para cada curso escolar

---

<sup>1</sup> Si bien se encuentran afirmaciones, recomendaciones y propuestas referidas a los ámbitos de enseñanza en textos y artículos destinados a docentes y a especialistas, es escaso el abordaje del tema en tanto objeto de investigaciones empíricas. Cabe citar como antecedentes trabajos con intervenciones en el aula: Cano y Lledo 1990; Rossett, 2000. Trabajos referidos al «diseño del aula»: Bullock, 1997; Prescott, 2000; Oates, 2000; Budin, 2000; entre otros. Investigaciones acerca del desarrollo de ambientes para necesidades o situaciones educativas particulares, por ejemplo aulas multiculturales: Finley, 2000; ambientes para niños con limitaciones motoras: Sheldon, 1997; ambientes vinculados con el uso de ordenadores: Sullivan, 1996.

(Dussel y Caruso, 1999). El aula tradicional fue concebida como un «ambiente pedagogizado» (Palamidessi, 2000), un terreno lleno de significaciones morales, cruzado por estrictos criterios de bien, belleza, verdad y utilidad. La práctica de incluir ilustraciones, láminas, adornos en las paredes del aula, se vincula en este contexto con «la formación estética» de los niños/as, en un sentido amplio, vinculada con la formación moral, espiritual y no necesariamente destinada al desarrollo específico de habilidades artísticas. Esta función estética de las imágenes del aula se distingue expresamente de su función didáctica, como material para la enseñanza. Así, en un manual destinado a docentes se señala:

(...) Lo que debe retirarse de la vista del niño son ciertas láminas antiestéticas, como figuras de animales abiertos o desollados o láminas donde se presentan vísceras humanas. Estas láminas útiles en la enseñanza de las ciencias naturales, no deben estar a la vista del niño sino el tiempo necesario para lograr el servicio que de ellas se espera. (Bravo y Ramos, 1930: 52)

El espacio del aula ha sido empleado también, durante la primera mitad del S. XX, con la manifiesta intencionalidad de impregnar y vehiculizar el discurso patriótico dentro de la escuela (Olorón, 2000). Mediante la dotación oficial de retratos de próceres y reproducciones de cuadros que evocan acontecimientos históricos, las paredes se constituyen en portadoras de los símbolos de la identidad nacional en su versión escolar<sup>2</sup>.

El movimiento de la Escuela Nueva y sus postulados didácticos propiciaron algunos cambios importantes en el uso del aula, se introdujeron algunas innovaciones como el uso de áreas especializadas y la pérdida del espacio preferencial del escritorio del maestro. Los escolanovistas querían que la enseñanza se adaptara a la naturaleza del niño, veían en la naturaleza infantil algo bueno, flexible y variado que debía servir de base para armar el aula (Suárez Palos, 1987; Dussel y Caruso, 1999). Estas ideas, junto con las reformas en la educación artística escolar, favorecieron la entrada de las producciones infantiles al aula.

Más adelante, hacia las décadas de 1970-80, y debido en parte a la influencia de diversos enfoques que promueven el análisis de los medios masivos y la alfabetización visual; periódicos, revistas, afiches publicitarios, fotografías, comienzan a disputar su sitio en la escena escolar.

En la actualidad, ¿Qué elementos se observan en las paredes del aula de la escuela primaria? ¿Qué características materiales y estilísticas poseen esos elementos? ¿Quién y de qué manera los introduce en el aula? ¿Qué relación existe entre estos elementos y la enseñanza? ¿Qué significado y función le asignan los docentes y los alumnos/as?

Estos son algunos de los interrogantes que han guiado la investigación que se presenta a continuación. Estas preguntas han sido formuladas y abordadas a partir de una perspectiva

---

<sup>2</sup> Muchos de esos retratos, escenas de batallas militares o la jura de la independencia pueden observarse todavía colgados en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

sociocultural de la educación. Desde esta mirada los ambientes se conciben siempre vinculados a los modos en que los seres humanos se valen de los significados y medios tecnológicos y comunicacionales con los que cada uno construye su subjetividad, su vida mental. No es posible hablar de un entorno sociocultural que tenga identidad independiente (Hernández, 1997). La educación es parte de la cultura y ésta es entendida como superorgánica y a la vez como la encargada de dar forma a las mentes de los individuos. La expresión individual de cada sujeto es la que permite la creación de significados en contextos particulares. Estos significados «situados» son los que posibilitan su negociabilidad y comunicación. De esta forma la cultura, creación humana, posibilita el funcionamiento de la mente, también humana (Brunner, 1997).

## **2. Las paredes del aula: estrategia metodológica para su abordaje**

Este trabajo se enmarca dentro de las perspectivas cualitativas interpretativas de investigación, opción que se sustenta en las características del objeto y los enunciados interrogativos realizados. Se trata de un proceso cuyo objeto fundamental es generar teoría en una estrategia espiralada de construcción de categorías que permitan comprender el objeto de estudio, (Goetz y Le Compte, 1988; Sirvent, 1998).

Se ha realizado un estudio de casos que, desde una lógica intensiva, enfatiza la inducción analítica, la búsqueda de comprensión, la generación de teoría y la especificidad.

El universo de análisis está conformado por las aulas de escuela primaria dependientes de la Sec. de Educación del Gobierno de la C. de Buenos Aires. El muestreo intencional está constituido por tres aulas. Se ha utilizado como criterio de selección de casos aquellas aulas que cuentan con elementos y materiales en sus paredes que presentan: riqueza, variedad y algún tipo de trabajo o intervención intencional del docente sobre esta cuestión. Las aulas seleccionadas corresponden a 4.º curso de la escuela primaria ya que indagaciones previas en terreno, realizadas durante el desarrollo del diseño de investigación, han permitido reconocer que es en este curso donde los elementos semifijos comienzan a adquirir riqueza y variedad más allá de su vinculación con los contenidos específicos de la lecto-escritura, y que a partir de 5.º curso comenzaban a ser más escasos. Para acceder a dichos casos se utilizaron informantes claves dentro del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires: maestros, directores, inspectores.

En una primera etapa se realizó la recolección de datos «contextuales» referidos a tres cuestiones en particular: 1) características generales del edificio escolar; 2) características espaciales del aula caso, elementos fijos; 3) características generales de la institución y el proyecto institucional. Para esto se llevaron a cabo relevamientos espaciales con planillas que incluyen dimensiones, materiales, mobiliario etc.; toma de fotografías; entrevistas en profundidad al personal directivo de las escuelas.

Una segunda parte del proceso de recolección de datos se refiere, específicamente, a los elementos semifijos dispuestos en las paredes del aula, para lo cual se realizó un registro fotográfico detallado y sistemático con guías de relevamiento fotográfico. En las guías se

determina el tipo de tomas y se explicita el punto de la localización del fotógrafo para llevarlas a cabo.

El uso de fotografías como modalidad de registro de la información se plantea en este proyecto como una necesidad que deviene del objeto a investigar. Registrar de modo convencional, verbalmente, las observaciones de las imágenes y elementos presentes en las paredes del aula hubiera implicado la pérdida de valiosa información propia del discurso visual. La búsqueda de antecedentes referidos al uso de la fotografía en investigaciones didácticas muestra el lugar secundario que se asigna a este tipo de registro en la investigación cualitativa. Según J. Prosser (1998), su limitado status y la marginación del registro fotográfico se debe a razones históricas vinculadas con la ortodoxia de los ámbitos académicos en los que el énfasis está puesto en la palabra en desmedro de la imagen.

Además se han llevado a cabo entrevistas en profundidad con cada una de las profesoras. Estas entrevistas se han desarrollado dentro de sus aulas para poder hacer referencia con mayor facilidad y exactitud a los elementos que en éstas se encuentran. Para finalizar se han realizado cuestionarios orales en pequeños grupos de entre cinco y diez alumnos usuarios del aula-caso.

Para realizar el análisis de la información empírica obtenida, se empleó un procedimiento cualitativo de análisis de los datos: el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991). La identificación de cuestiones que se observan como recurrentes en los tres casos, así como los interrogantes planteados en la dimensión epistemológica y el encuadre teórico han permitido elaborar un conjunto de categorías interpretativas para el análisis de la información empírica. Resulta sumamente importante destacar que estas categorías no han sido elaboradas a priori, no han sido construidas antes de realizar la recolección de los datos, sino que surgen del continuo interjuego entre la teoría y la empiria. Estas categorías son:

- a) Formas de representación: características materiales y sintaxis.
- b) Modos de tratamiento de las formas de representación: expresivo, mimético, convencional.
- c) Tipos de discurso de las formas de representación.
- d) Proceso de conformación de las paredes del aula.
- e) Significado y función de las formas de representación para docentes y alumnos.

### **3. Presentación del estudio de casos**

#### *3.1. La pared construida*

Este caso corresponde a una institución cuyo proyecto se centra en la educación a través del arte. El arte es entendido como un medio, un punto de vista para abordar los contenidos de enseñanza, incluso los científicos, los que se estructuran por proyectos o ejes temáticos.

El proceso creativo de las artes plásticas, desde sus inicios hasta la revisión crítica, es la analogía utilizada por la coordinadora institucional para explicar el proyecto y la orientación peda-



gógica de la escuela. Desde esta perspectiva una de las características fundamentales de la modalidad de trabajo radica en la elaboración de «productos», parciales y finales, individuales y colectivos y su relación la evaluación. La autoevaluación es una de las estrategias que se utiliza con el fin de promover que los alumnos/as reflexionen críticamente acerca de sus producciones.

El edificio escolar es una antigua «casa chorizo»<sup>3</sup> que ha sido refuncionalizada. En el aula caso, de dimensiones pequeñas, hay almohadones apilados en un rincón los que conjuntamente con los bancos individuales se acomodan de acuerdo al tipo de actividad que se realiza. La profesora del curso la define como un «taller», un espacio transformable de acuerdo a las necesidades y flexible en función del tipo de tarea que realiza con sus alumnos/as.

Una visión general del aula permite reconocer que las paredes están cubiertas casi en su totalidad. Resulta evidente el contraste entre fuera y dentro del salón de clase, en una primera impresión la imagen resulta abrumadora, casi no hay sectores de pared vacíos.

Se destacan especialmente las producciones plásticas de los alumnos/as, por ejemplo: Esculturas en arcilla y dibujos a lápiz de la figura humana en movimiento. Estampas de «pájaros», elaboradas con rotulador y cola plástica de color, con poemas escritos, sobre hojas de papel de 30 x 40 cm. aprox. (Foto 1).



Foto 1. Vista general de la pared del frente.

<sup>3</sup> Esta es la denominación de una tipología arquitectónica de vivienda cuya característica fundamental es el ordenamiento sucesivo de las habitaciones vinculadas lateralmente a un espacio exterior propio.

Los retratos de «Las reinas calvas», pastel blando sobre papel, resultado de una actividad grupal a partir de la lectura de un cuento. Estos trabajos se presentan agrupados por técnica o actividad.

Encima del pizarrón se observan carteles referidos a reglas ortográficas escritos con letra de la docente. En una pared lateral se ubica una secuencia de fotografías, planos y mapas con la que se enseñó el pasaje del volumen a la representación bidimensional (Foto 2). Sobre las puertas de un armario se encuentran pegados poemas de los niños/as, también escritos con letra de la



Foto 2. Vista general de la pared lateral derecha.

profesora. Un cartel muestra un listado de reglas para la hora del almuerzo. En un rincón se halla un gran calendario y una línea de tiempo elaborada por los niños/as, en ésta se incluyen sus fechas de cumpleaños y la de la profesora. Las producciones que se observan en las paredes son el producto de una o varias actividades, constituyen el resultado de una tarea y se encuentran colgadas las producciones de todos los niños/as del curso (Foto 3).

En cuanto al proceso de conformación, de armado de lo que se observa en las paredes, las entrevistas han permitido reconocer que existe un espacio de discusión y acuerdo entre la profesora y los alumnos/as con relación a lo que se pega en la pared. Lo que se ve en las paredes va cambiando permanentemente y acompaña los proyectos de clase. En lo referente a la producción cabe destacar que la profesora escribe con su propia letra y en gran formato los carteles cuyo contenido ha sido elaborado por los niños/as. Esto se debe a que ella decide priorizar su



Foto 3. Detalle del fondo. «Las reinas».

uso, y de este modo resuelve problemas de legibilidad y comprensión. Estos carteles son referidos por la docente y consultados por sus alumnos/as habitualmente durante las clases.

En relación con la enseñanza la función que cumplen las paredes de este aula son: **Testigos-memoria** del proceso de trabajo, la profesora señala: « la pared es nuestra memoria », constituye una parte fundamental del registro escrito de la tarea de los niños/as. **Síntesis y evaluación permanente** del desarrollo de los proyectos y del proceso de cada uno de los alumnos/as. El registro en las paredes posibilita volver sobre lo realizado y facilita que los alumnos/as reconozcan y aborden el error. **Estímulo** para seguir trabajando, a partir del análisis de la producción propia y de los pares. **Comunicación** hacia fuera del grupo, por ejemplo hacia los padres. **Pertenencia** al grupo y el reconocimiento de los niños/as de su aula como un espacio para aprender. Los alumnos/as coinciden con su profesora al definir la función y al explicar el uso que ellos hacen de las paredes de su aula.

### 3.2. La pared activa

Este caso corresponde a una escuela que participa de un programa, diseñado desde Israel y adaptado a las características de la educación argentina, denominado «Educación para la diversidad». Este proyecto, en su origen, se vincula con la necesidad de dar respuestas didácticas a la multiplicidad cultural y lingüística de las escuelas públicas israelíes y en este caso ha sido redefinido para abordar las características individuales de los alumnos.

El edificio construido en la década de 1960, cuenta con dos plantas y amplios espacios para el desarrollo de diferente tipo de actividades. Se destacan las dimensiones de los corredores adyacentes a las aulas que permiten ampliar su uso más allá de la simple circulación (Foto 4). Cada una de las aulas se encuentra equipada con bancos individuales para los alumnos, un ordenador, un televisor con vídeo, cajoneras para guardado de materiales y un pizarrón móvil además de los pizarrones fijos.



**Foto 4.** Amplio corredor de circulación.

Como parte del proyecto institucional las profesoras elaboran e instalan dentro del aula los denominados «Centros de aprendizaje». Éstos se emplazan en sectores de la pared delimitados por marcos de madera y con telas rugosas (alfombras) como base, lo que facilita el pegado de diferente tipo de objetos. Sus dimensiones son de 1,50 mts. de alto x 3 mts. de ancho aproximadamente; en éstos se destaca la utilización de ilustraciones predeterminadas y tipografía de ordenador y la organización espacial en forma de grilla.

Los Centros de aprendizaje cuentan con un horario, un calendario y cajas, abiertas en el lado superior en las que se incluyen actividades e información correspondiente a cada una de las áreas curriculares (Foto 5).

El horario móvil de los Centros de aprendizaje se utiliza diariamente, al iniciar la jornada la profesora establece conjuntamente con sus alumnos la distribución de las materias a lo largo del día. Dentro de este horario se establece una hora de clase para el uso específico del Centro



Foto 5. Centro de aprendizaje

de aprendizaje. Así, por ejemplo, en una jornada de clase los niños tienen en la primer hora Lengua, en la segunda Ciencias Naturales y en la tercera Centro de aprendizaje. En esta instancia cada niño/a realiza actividades correspondientes al área curricular que más necesita trabajar, ya sea porque él mismo lo determina «debo practicar más matemáticas» o porque su profesora se lo indica.

La función del Centro de aprendizaje es contribuir a la organización del grupo para **descen-**  
**tralizar la actividad del aula** de modo tal que los alumnos puedan trabajar de forma simultánea en distintas áreas. Esto permitiría atender a los tiempos y características individuales de cada alumno<sup>4</sup>.

Fuera de las aulas, en los pasillos, se encuentran —también elaboradas por las profesoras— los «Paneles interactivos». Cada uno de estos paneles, de amplias dimensiones y atractivo colorido aborda un tema en particular, como por ejemplo: la tecnología, los mamíferos, los aborígenes americanos. Estos paneles temáticos son utilizados por más de un curso y también cuentan con cajas, fundas o «bolsilleros» contenedores de información y propuestas de actividades. Su objetivo fundamental consiste en **ampliar y diversificar el uso del espacio** y generar una mayor **autonomía en el trabajo y desplazamiento de los alumnos/as** por la escuela. En algunos casos,

<sup>4</sup> En el proyecto original se prevé que las consignas de trabajo colocadas dentro de las cajas puedan presentarse en más de un idioma, posibilitando así que los alumnos reciban también materiales escritos en su lengua de origen.

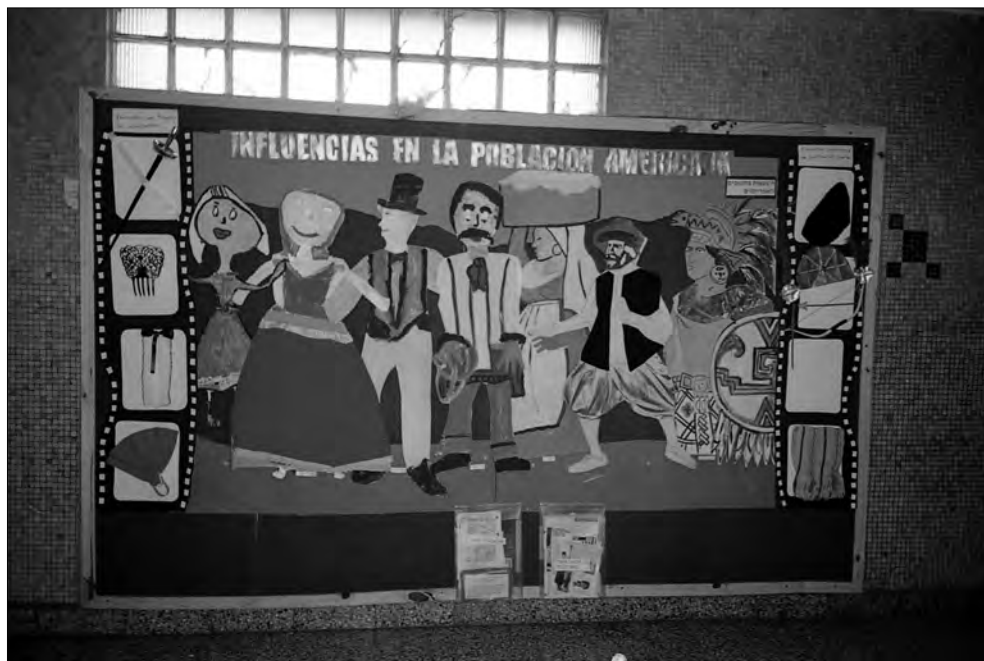


Foto 6. Panel interactivo.

los alumnos/as participan en alguna instancia de su elaboración (Foto 6). Los paneles se utilizan durante las horas de clase cuando la docente necesita trabajar con un grupo de alumnos/as en particular, en este momento la profesora indica al grupo de niños/as que no debe quedarse con ella que se dirija, por ejemplo, al «Panel de Tecnología» localizado en el pasillo del primer piso, y realicen allí una actividad. De este modo durante las horas de clase es habitual encontrar a pequeños grupos de niños/as sentados en el piso o en sillas en los corredores de circulación escribiendo y realizando tareas en sus cuadernos o carpetas. Cabe destacar que la implementación sostenida de este proyecto desde el jardín de infantes hace que el salir del aula no sea concebido por los alumnos/as como un momento de «recreo». Los pasillos son para los niños/as también áreas de trabajo de su espacio escolar, los alumnos/as entrevistados perciben el trabajo en los paneles como parte de sus actividades de aprendizaje y a esto contribuye el hecho de que sus profesoras controlen y evalúen posteriormente las tareas que allí realizan.

Los Centros y Paneles son dos intervenciones sobre las paredes que forman parte de un proyecto de innovación en la **organización del tiempo y el espacio escolar**.

En el caso de esta escuela las paredes funcionan fundamentalmente como **proveedoras de actividad**, pautan el desarrollo de la tarea. Constituyen una estrategia para dar consignas de trabajo a los alumnos/as. Resulta importante señalar el lugar protagónico de la docente como productora de la propuesta, la que forma parte de un programa delineado y supervisado minuciosamente por la institución.

### 3.3. La pared alegórica

Este caso corresponde a una escuela pública que cuenta con un amplio prestigio dentro de la comunidad debido a su calidad educativa. Desde el año 1983 ocupa un gran edificio de estilo clásico francés que ha sido refuncionalizado atendiendo a todas las necesidades de las actividades escolares contemporáneas. La participación activa de la Asociación de padres de la escuela y los vecinos ha posibilitado la recuperación de una amplia zona de terrenos públicos para uso exclusivo de la institución.

El edificio está organizado alrededor de un espacio globalizador al que concurren la mayor parte de las aulas y dependencias principales, este espacio tiene las proporciones adecuadas para desarrollar las actividades comunes y posee iluminación natural que proviene de una importante claraboya cenital (Foto 7). En las paredes de este espacio común se han establecido sectores de exhibición que son compartidos por los diferentes cursos. En las reuniones del personal docente se elaboran y discuten proyectos que involucran a toda la escuela y que frecuentemente hacen referencia a las paredes. Por ejemplo, los alumnos/as de 4.º curso realizaron una campaña relativa al uso racional del agua potable y realizaron carteles que fueron colocados en pasillos y patios de uso común. También desde la institución se asignan zonas en los espacios compartidos, tales como el hall central o el patio cubierto, para las áreas Educación Plástica y Educación Tecnológica.



Foto 7. Patio cubierto central.

Este edificio funciona además como sede de su distrito, y por la noche se desarrollan allí las clases de la escuela de Capacitación docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, por lo tanto las aulas que durante la mañana y la tarde son utilizadas por los alumnos de la escuela primaria, por la noche las emplean los docentes de todos los niveles que toman cursos de capacitación.

Las aulas son amplias y luminosas, el equipamiento móvil está conformado por las mesas individuales de soporte metálico y tabla con guarda útiles de plástico inyectado, los asientos son independientes y están fabricados en los mismos materiales. Además hay un escritorio cuyo soporte también es metálico y la tabla es de madera. Sobre la pared del frente, se aplica el pizarrón. En la del fondo se observa un perchero y un armario de madera suspendido que tiene un sector con estantes abierto, y un sector con puertas que también pueden ser utilizadas como pequeños pizarrones<sup>5</sup> (Foto 8).



**Foto 8.** Vista general del aula caso.

En cuanto a las paredes del aula-caso se destaca la presencia de láminas extraídas de revistas para niños referidas a las efemérides escolares<sup>6</sup>. Las observaciones realizadas a lo largo del

<sup>5</sup> Este equipamiento es el producto de una convocatoria a concurso de diseño realizada por el Gob. de la Ciudad.

<sup>6</sup> La escuela pública argentina es laica. Los festejos escolares refieren a acontecimientos históricos de la vida nacional.





Foto 9. Lámina de prócer.

año permitieron reconocer sucesivamente y en algunos casos superpuestas como capas imágenes de escenas y retratos de próceres relativos a las diferentes efemérides<sup>7</sup>.

Estas láminas se presentan tal cual como se las ha tomado de las publicaciones o en algunos casos recortadas y pegadas sobre cartulinas o papeles de color de grandes dimensiones (50x70 cm) como fondo. Se trata de una especie de *ready made* escolar (Foto 9).

En un pequeño panel se observan algunos trabajos de alumnos en hojas pequeñas, las que los alumnos utilizan individualmente en sus archivadores. Estos trabajos no han sido realizados especialmente para ubicar en la pared sino que han sido tomados de los que los alumnos realizan como tarea durante su clase.

Se encuentran además carteles vinculados con actividades de la Asociación de padres, campañas nacionales o municipales de salud. También se registran mensajes dirigidos a quienes utilizan ese aula por la noche como: «prohibido fumar», «no sacar los bancos».

<sup>7</sup> En el mes de mayo la imagen del cabildo de Buenos Aires, símbolo de la Revolución de Mayo; en Junio el retrato de M. Belgrano, creador de la bandera nacional; en Julio la imagen de la casa de Tucuman, sitio en el que se firmó la declaración de la independencia, etc.

Las observaciones y el análisis de las entrevistas, permiten reconocer en este caso la fuerte conciencia tanto en los docentes como en los alumnos/as del **edificio escolar como ámbito compartido, como espacio público**. La libertad y la autonomía para utilizar las paredes es un elemento muy valorado por los docentes de esta institución las que recuerdan a lo largo de las entrevistas las restricciones al uso del espacio en tiempos de dictadura. En cuanto a la selección de elementos y criterios para la disposición del espacio, las maestras reconocen el empleo de pautas en las que se valora el orden, la limpieza y la prolijidad, no se incluyen los trabajos de todos los niños, sino aquellos que cuentan con estas condiciones. Es posible reconocer en este caso la influencia de la tradición, de modos de hacer que se vinculan más con los hábitos, con la cultura escolar incorporada que con la enseñanza de algún contenido curricular específico.

Con relación al uso y la función de las paredes, este aula actúa como un **gran calendario que va siguiendo el ritmo de las efemérides escolares**. Las fechas patrias y otros festejos, como el día de la primavera o el aniversario de la escuela, estructuran y organizan lo que se cuelga en las paredes. Las maestras señalan en las entrevistas que éste es uno de los motivos fundamentales que originan el pedido de materiales a los alumnos. Por otra parte los niños también reconocen y describen claramente este mecanismo y destacan sobre todo la posibilidad de «adornar» también el aula para el festejo mensual de los cumpleaños<sup>8</sup>.

#### 4. Conclusiones

El estudio realizado ha permitido establecer tres modalidades diferentes de conformar el espacio dispuesto por los usuarios en la escuela primaria: La pared construida, La pared activa y La pared alegórica. Estas categorías no constituyen una tipología, sino que expresan de modo sintético, simbólico, las características propias y singulares de cada caso.

Estas categorías ponen en evidencia que las paredes del aula participan, en mayor o menor medida, de los lineamientos didácticos-pedagógicos de cada institución y muestran cómo el espacio dispuesto por docentes y alumnos/as se encuentra en estrecha relación con el espacio arquitectónico. A partir del análisis de las características materiales de las formas de representación encontradas y su sintaxis, se ha podido establecer que cada uno de los casos presenta materiales, formatos, técnicas de elaboración y un tipo de organización espacial particular que lo caracteriza y distingue de las demás.

Por otra parte, en lo referente al modo de tratamiento de estas formas de representación, se destaca en La pared construida la fuerte presencia del modo de tratamiento expresivo, mientras que en La pared activa el modo de tratamiento que prevalece es el convencional y en La pared alegórica se ha podido reconocer un número importante de formas de representación cuyo modo de tratamiento es mimético.

---

<sup>8</sup> En los últimos años y debido fundamentalmente a la crisis económica, la institución ha comenzado a festejar una vez al mes los cumpleaños de los niños sumando así una conmemoración doméstica a las escolares y nacionales.

En cuanto al tipo de discurso, la pared construida participa como rasgo distintivo del discurso artístico, en La pared activa el discurso informativo disciplinar es el predominante y en La pared alegórica se ha encontrado tanto el discurso informativo disciplinar como el extradisciplinar.

Cabe preguntarse entonces por qué se ha seleccionado en cada caso determinado tipo de representaciones en detrimento de otras, por qué se han organizado de un modo particular en el espacio, por qué participan más enfáticamente de un tipo de discurso. El análisis realizado permite suponer que en las aulas ha operado lo que Oscar Steimberg (1998) denomina «elecciones estilísticas».

Sin embargo, el análisis contextual del espacio ha mostrado cómo estas elecciones se encuentran fuertemente ligadas o supeditadas a criterios pedagógico-didácticos. De este modo, la inclusión de los trabajos de la totalidad de los alumnos y su consecuente saturación visual en La pared construida, el lugar privilegiado del adulto en el diseño y la producción en La pared activa, y la «libertad» de los profesores en la incorporación de los trabajos en La pared alegórica estarían dando cuenta de un modo particular de «elección».

Se trata una elección fuertemente ligada a criterios, decisiones, ideas, posiciones más o menos conscientes acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la vida escolar. En consecuencia se puede postular que en las paredes del aula opera un mecanismo de «elección estilística/didáctica». Ahora bien, en qué medida los docentes conocen sus criterios de elección estilística-didáctica o la posibilidad de intervenir sobre estas elecciones se presentan como nuevos interrogantes en el marco de este trabajo.

Por otra parte, los resultados del análisis han permitido también establecer que las paredes del aula son producidas por y a la vez producen modos de trabajo en el aula. Así, en el caso de La pared construida los elementos dispuestos en las paredes del aula resultan de un modo de trabajo que incluye a su vez como modalidad didáctica el registro colectivo y su emplazamiento en las paredes, la consulta de lo expuesto, la revisión y reflexión permanente de lo producido y el aprendizaje. En el caso de La pared activa, los «Centros de aprendizaje» y los «Paneles interactivos» constituyen una intervención directa sobre la estructuración del tiempo y el espacio en el trabajo escolar a fin de promover un mayor grado de autonomía de los alumnos en la organización de su propia tarea dentro y fuera del aula. En cuanto a La pared alegórica, ésta da cuenta de la fuerte presencia de las efemérides como organizador de la enseñanza de la Ciencias Sociales y del tiempo escolar anual en general. Asimismo, permite reconocer la presencia de valores vinculados a la formación patriótica y el lugar del espacio público en la formación ciudadana de los alumnos.

De ahí que sea posible afirmar que las paredes del aula son dispositivos didácticos, constituyen un espacio de intervención que podría ponerse al servicio del mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la escuela primaria.

Las paredes analizadas, en tanto portadoras de las marcas de la actividad del aula poseen rasgos comunes que permiten distinguir a simple vista un aula de escuela primaria de otros espa-

cios: son diferentes a las de una casa, a las de una oficina, a las de un local comercial. Asimismo son distintas que las paredes de un aula de universidad o un aula de jardín de infantes. En todas las aulas estudiadas, y muy posiblemente en muchas otras ha operado una primera elección en la que se ha determinado qué elementos pueden incorporarse a las paredes de la escuela primaria, cuáles son pertinentes y cuáles no. En esta dirección los alumnos entrevistados distinguen claramente qué cosas son para las paredes de la escuela y cuáles son para espacio privado de la vivienda y «no se pueden» poner en el aula ya que se vinculan con gustos personales, preferencias deportivas o recreativas. Vale preguntar aquí por qué sucede esto, ¿la escuela atenúa diferencias y gustos particulares en pos del espacio de trabajo común? ¿Existen representaciones escolares, que educan, y representaciones no educativas? ¿La posibilidad de favorecer el desarrollo de marcas personales, no constituiría una forma de apropiación, un modo de habitar el espacio?

Además de los elementos señalados por los alumnos, es posible reconocer otras ausencias significativas. No se han observado en estas aulas obras de arte y es sumamente escasa la presencia de representaciones no figurativas o composiciones espaciales asimétricas emparentadas con tendencias contemporáneas del diseño gráfico y otras expresiones plásticas. Por lo general la simetría, la «prolijidad», la alineación rectilínea, la figuración son los rasgos salientes. ¿Por qué es tan escasa la presencia de producciones plásticas que son consideradas valiosas en contextos extraescolares?, ¿qué pierden y qué ganan los alumnos al privarlos de la multiplicidad, contradicción, y «desprolijidad» propias de la cultura, el arte y el diseño contemporáneos? ¿La escuela primaria preserva a los niños de la complejidad, la ambigüedad, las aristas peligrosas del mundo no escolar? Podría pensarse que existe un modo de disponer el espacio propio de la escuela primaria una «estética escolar», es decir una forma de organización de lo sensible privativa de los espacios escolares en la que sólo algunas formas de representación estarían legitimadas por la cultura escolar. En esta dirección cabría detenerse además en la persistencia de prácticas históricamente arraigadas en la escuela y en la escasa formación artística de los profesores/as generalistas. Queda por indagar entonces a qué obedece esta forma de organización y qué consecuencias produciría para la educación.

Los elementos dispuestos en el aula constituyen una producción compleja donde no es posible reconocer a simple vista quién es el autor. El caso de La pared construida ha permitido reconocer una trama compleja en la que docente y alumnos/as participan de la conformación de lo que se observa. El espacio de discusión acerca de lo que se cuelga, y la utilización de la letra de la profesora para facilitar la legibilidad son algunos ejemplos de esta construcción compartida. En el caso de La pared activa se destaca la intervención de un programa estructurado por fuera de la institución como el autor intelectual de lo que se observa en las paredes, mientras que se asigna a las profesoras su implementación práctica con sus alumnos. En cuanto a La pared alegórica es posible reconocer la «tradición» de solicitar materiales a los alumnos para una conmemoración determinada. Son en este caso los

padres, mediante la provisión de las revistas infantiles los que participan del proceso de conformación<sup>9</sup>.

En el proceso de conformación o estructuración de lo que se observa se han reconocido distintas etapas: *Diseño. Producción. Emplazamiento. Uso. Bajada*. Estas etapas se desarrollan de modo particular en cada uno de los casos estudiados y en ellas intervienen distintos actores. En el caso de la pared construida se ha podido reconocer la distinción entre la elaboración intelectual y la producción o realización manual de las formas de representación. El «uso» es la etapa o instancia que se prioriza al momento de decidir los emplazamientos. En la etapa de emplazamiento si bien es la docente quien decide la distribución los alumnos/as tienen también una participación activa, la bajada se vincula con otros emplazamientos, se trata de un proceso circular, dinámico, permanente.

En la pared activa se destaca la participación de los alumnos/as sólo en la etapa de uso, mientras que el diseño, la producción el emplazamiento y la bajada las desarrollan las docentes de modo sistemático y ajustado a un programa. En la pared alegórica se destacan las fechas y el calendario escolar como los estructuradores del proceso de conformación y su uso se relaciona más con la ambientación del aula que con la enseñanza de un contenido en particular.

En lo que refiere a la participación de los alumnos/as en la conformación del espacio dispuesto del aula «la pared» puede considerarse como espacio de «negociación» y en cada caso se manifiesta distinto grado de consenso y participación en este proceso. Vale destacar que todos los alumnos/as entrevistados coinciden en afirmar que les gusta que sus trabajos sean expuestos, y esto se vincula con el reconocimiento a su producción y a su persona.

En cuanto a la enseñanza específicamente, los elementos que se observan cumplen más de una función. En el caso de La pared construida se destaca la función de registro, memoria, testigo de lo realizado, la pared es en cierto sentido la materialización de la reflexión y evaluación realizada por alumnos. En la pared activa, las paredes son utilizadas para estructurar el tiempo y el espacio de las actividades de enseñanza y son además proveedoras de actividad. La pared alegórica se vincula con la formación ciudadana, y en cierta medida patriótica de los alumnos/as, retomando aquí la noción del aula como espacio «pedagogizado» del aula tradicional.

En estrecha relación con el concepto de cultura visual (Hernández, 1997), se ha podido establecer que los alumnos/as otorgan sentido a lo que se ubica en las aulas en el marco de su trabajo escolar. Los niños/as construyen el significado de las formas de representación que se encuentran en las paredes en el contexto del trabajo cotidiano y valiéndose de los recursos socioculturales de que disponen. En todos los casos este significado es compartido con sus profesoras.

---

<sup>9</sup> Este hecho permite reconocer además una práctica extendida socialmente en Argentina, la de incorporar en las revistas para niños material específico para la escuela en las efemérides. Así, por ejemplo en la semana del 17 de agosto, día en el que se conmemora la muerte del Gral. San Martín, las publicaciones entregan retratos, reproducciones del cruce de los Andes, información escrita etc.

En función de esto, entiendo que esta valiosísima dotación de sentido que construye cotidianamente la escuela y que se manifiesta de modo evidente en los significados compartidos por profesores/as y alumnos/as en relación con las paredes de sus aulas puede ser aprovechada, amplificada. Enriquecer y extender el horizonte de los contenidos culturales que se introducen en el aula, utilizando sus paredes como portadoras, podría ser útil para generar un movimiento espiralado en el que al nutrir la cultura visual escolar los alumnos/as tendrían la posibilidad de contar con más herramientas a la hora de construir nuevos significados por fuera de la escuela y a la vez, con esta mirada enriquecida del mundo volver a reinterpretar su espacio de trabajo cotidiano.

El espacio dispuesto en la escuela primaria, las paredes del aula en tanto portadoras y a la vez productoras de las marcas, de las huellas de la actividad escolar podrían ser consideradas, parafraseando a Bruner, como «las puertas de la cultura», encargadas de poner en contacto a los niños/as con numerosas y variadas formas de representación, lenguajes, maneras de pensar, de decir, de hacer y en estrecha relación con el mejoramiento y la democratización de la calidad de la enseñanza.

Las paredes como parte del espacio escolar tienen como rara condición su escaso tratamiento y por lo tanto escasa prescripción, y como virtud principal sus múltiples posibilidades para ser modificadas, reinventadas. Éstas pueden ser empleadas para reproducirse a sí mismas o para ampliar los horizontes de la escuela y establecer un diálogo enriquecedor entre la cultura escolar y otros mundos.

## Referencias bibliográficas

ARNHEIM, R.

1979 *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.

BAURET, G.

1999 *De la fotografía*. Buenos Aires: La marca. Biblioteca de la mirada.

BAYER, R.

1993 *Historia de la estética*. México: Fondo de Cultura Económica.

BERGER, J.

2000 *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili. 2000.

BODEI, R.

1998 *La forma de lo bello*. Madrid: Léxico de Estética. Visor.

BOWEN, J.

1967 Introduction in: Comenius, J. A. *Orbis Sesualium Pictus*. Facsimile of the third London Edition 1672. Sidney University Press. Australia.

1977 *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CARLÓN, M.

1994 *Imagen de arte/ Imagen de información*. Buenos Aires: Atuel.

- DEWEY, J.  
 1934 *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Co.  
 1989 *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E.  
 1998 *Cognición y Curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu.  
 1995 *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M.  
 1999 *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- GAUTHIER, G.  
 1996 *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Buenos Aires. Cátedra.
- GENARI, M.  
 1997 *La educación estética*. Barcelona: Instrumentos Paidós.
- GLASER, B. y STRAUSS, A.  
 1967 *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- GOETZ, J. P. y LE COMPTE, M. D.  
 1988 *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata 1988.
- HARGREAVES, D.  
 1991 *Infancia y Educación artística*. Madrid: Morata.
- LITWIN, E.  
 1998 «La investigación didáctica en el debate contemporáneo». En Carretero Mario. Buenos Aires: *El debate constructivista*. Aique.
- LÓPEZ, A.; HERNÁNDEZ, F.; BARRACÁN, J. M.  
 1997 *Encuentros del arte con la antropología la psicología y la pedagogía*. Barcelona: Angle.
- LOUGLIN, C. E.; SUINA, J. H.  
 1997 *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.
- MALAGUIZZI, L.  
 1995 «El taller tiene una larga historia y se incluye dentro de un proceso educativo». En Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.
- MILSTEIN, D.  
 1996 *Estética Escolar y Violencia Simbólica en la Escuela Elemental*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. UBA.
- MUKAROVSKY, J.  
 1977 «El lugar de la función estética entre las demás funciones». Conferencia en el Círculo Lingüístico de Praga 1942. En *Escritos de Estética y semiótica del arte*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- OLORON, C.  
 2000 «Imágenes de unos rituales escolares» en GVIRTZ, SILVINA comp. *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.

- PROSSER, J.  
1998 *Imaged-based Research*. Reino Unido: Falmer Press.
- SCILLER, F.  
1990 *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos (1795).
- SUÁREZ PALOS, M.  
1987 «Organización espacial del aula». *Revista de Educación* Número 282. Madrid, 1987.
- SIRVENT, M. T.  
1998 «El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología». *Taller de investigación» Maestría en Política y Gestión de la Educación*. Universidad Nacional de Luján.
- STEIMBERG, O.  
1988 *Semiótica de los medios masivos*. Ed. Atuel. Colección del Círculo.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J.  
1991 *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and technics* London: Sage Publications.
- SHUSTER, F.  
1992 *El método de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CEAL.



Berger, John, *El sentido de la vista*, 2006, Madrid: Alianza Forma.

## **Sobre la visibilidad**

*Mirar:*

Todo lo que sobresale del perfil, el contorno, la categoría, el nombre de lo que es.

Todas las apariencias están continuamente intercambiándose: visualmente, todo es interdependiente. Mirar es someter el sentido de la vista a esta interdependencia. Mirar buscando algo (un alfiler que se ha caído) es lo opuesto a mirar. La visibilidad es una cualidad de la luz. Los colores son los rostros de la luz. Por eso mirar es reconocer, entrar en un conjunto. La identidad de un objeto o el color o la forma es lo que revela la visibilidad: es una conclusión de la visibilidad; pero no tiene nada que ver con el proceso de la visibilidad, que es incontenible, que es tanto una forma de energía como la propia luz. La luz que es fuente de vida. Lo visible es una característica de esa vida; no puede existir sin ella. En un universo muerto nada es visible.

La visibilidad es una forma de crecimiento.

Objetivo: ver la apariencia de una cosa (de algo inanimado incluso) como una etapa más en su crecimiento, o una etapa en un crecimiento del que forma parte. Ver su visibilidad como una suerte de floración.

Las nubes reúnen la visibilidad, y luego se dispersan en la invisibilidad. Todas las apariencias tienen la naturaleza de las nubes.

El jacinto se hace visible. Pero lo mismo pasa con el granate o el zafiro.

No decir, a la manera platónica, que detrás de las apariencias reside la verdad. Es muy posible que la visibilidad sea la verdad y que lo que existe fuera de ella sean sólo las «huellas» de lo que ha sido o será visible.

Mirar a la luz.

Reconocer que los contornos son una invención.

Trascender el tamaño: unas cuantas hojas de hierba tan grandes como grande parece el cielo; la hormiga que coexiste visiblemente con la montaña: comparable en su visibilidad a la montaña. Tal vez esto sea lo importante. El hecho es que la visibilidad (inseparable de la luz) es mayor que sus categorías de medición (pequeño, grande, distante, cerca, oscuro, luminoso, azul, amarillo, etc.).

Mirar es redescubrir, por encima y allende esas medidas, la primacía de la visibilidad propiamente dicha.

El ojo que recibe.

Pero también el ojo que intercepta. El ojo intercepta la relación continua entre la luz y las superficies que la reflejan y absorben. Los objetos separados son como las palabras aisladas. El significado sólo puede encontrarse en la relación existente entre ellas. ¿En dónde hemos de buscar el significado de lo visible? Una forma de energía que no cesa de transformarse.

## **EJERCICIO**

*Mirar:*

Visillos blancos transparentes en la ventana.

La luz entra por la derecha.

Las sombras de los pliegues, los pliegues mismos, que cuelgan más oscuros que las nubes.

De repente, la luz del sol.

El marco de la ventana hace ahora sombras en las cortinas.

Las sombras se curvan siguiendo los pliegues: el marco de la ventana es recto, rectangular.

Entre los visillos y la ventana: un espacio similar a las pautas sobre las que se escriben las notas musicales; pero es tridimensional, y las notas son luz y no sonido. El espacio entre el marco rectangular de la ventana y sus sombras se enroscaba porque los visillos forman pliegues medio transparentes.

Al mirar por la ventana: una nube que cruza el cielo, con su borde superior color plata amarillenta ondulándose casi al mismo ritmo que las circunvoluciones de las sombras (ahora desaparecidas porque se ha ocultado el sol.) La nube avanza rápida. Casi a la velocidad de un vendaval. Los balcones de hierro de las casas de enfrente están totalmente inmóviles. Por un momento vuelve a salir el sol.

La sombra de una culebra: desaparecida.

Las nubes avanzando.

El mar encrespado.

Vuelve la furgoneta de Charlie.

Un fuerte olor a mar.

Un recuerdo. Visual.

Altos acantilados. Blancos. Cruzados de rectas líneas horizontales de pedernal gris oscuro, brillante. Entre las líneas, siglos de depósitos calcáreos.

El borde del acantilado destacándose en el cielo; la hierba que cuelga. La espesura de la hierba en relación con la altura de los acantilados, parecida a la espesura del pelo de un animal. Al ras de la hierba vuelan en círculos las gaviotas. Ocho figuras recortadas contra el acantilado. Las sombras que éste forma sobre el mar (la marea está subiendo, alcanzando casi los acantilados).

Hacia fuera, justo allende la sombra del perfil de la hierba, el mar es verde mezclado con un poco de blanco. El verde que toma el cobre al oxidarse, pero con sol. Mientras escribo esta frase, sale el sol sobre Noel Road, proyecta la sombra del marco de la ventana en los visillos; los visillos se mueven con la brisa, mi pluma proyecta una sombra sobre el papel, y el sol se oculta.

*Mirar:*

Todo lo que sobresale del perfil, el contorno, la categoría, el nombre de lo que es.

**Fontal Merillas, O.** *La educación artística en el contexto posmoderno. Un paso por las nuevas tecnologías.*

Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92566&referente=docentes> [Consultado el 29/11/14]

### **FRAGMENTO:**

*"Por fortuna, nuestra intuición lógica o percepción formal, es en realidad mucho más poderosa de lo que a menudo creemos y nuestro conocimiento (...) es considerablemente más amplio que nuestro discurso.(...)"* (Eisner, 1994, 5-6).

A propósito de Eisner, nos introducimos en la DBAE (término acuñado por Greer en 1984 y cuyas siglas significan "Discipline Based Art Education"). Se trata de un proyecto curricular para la educación artística de la enseñanza general, que viene desarrollándose desde 1982 en el Centro Getty para la educación en las artes de Los Ángeles (California). Bajo este panorama, ¿qué visión plantea la DBAE acerca de la formación del profesorado? O, mejor, ¿qué se deduce de sus planteamientos a este aspecto? De forma muy general podemos entender que la autoexpresión creativa concedía más importancia a lo que sería la labor de enseñanza del profesor mientras que para la DBAE lo esencial es la formación de ese profesor (Clark, Day y Greer, 1987, 129-193). Una vez más, es necesaria una síntesis. Es decir, el acto de enseñanza-aprendizaje debe estar avalado por una formación completa del educador, de la misma forma que una buena formación tan sólo es la base para que sea posible una buena transmisión de contenidos o capacidades. Ni es posible una clase magistral sobre el expresionismo sin el conocimiento de la historia de principios de siglo, ni es deseable una clase acerca del expresionismo empleando como estrategia la clase magistral sobre historia.

Ni se debe enseñar a pintar únicamente viendo obras de artistas célebres, ni se puede transmitir el acto de pintar si uno nunca lo ha experimentado. O, lo que es lo mismo, la formación deseable del profesor de arte debe al menos conjugar tres aspectos:

- Una formación interdisciplinar: historia, crítica, estética y práctica del arte (básicamente).
- Una sólida formación en pedagogía, concretamente en didáctica del arte.
- Una actitud reflexiva.



## **V. DESDE LA ENSEÑANZA DEL ARTE HASTA LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS**

Para que un profesor de arte sepa qué es la síntesis aditiva, que sepa además cómo se hace una veladura de color, que sepa analizar compositiva y semiológicamente el Gernika de Picasso, que sepa además reconstruir el contexto en el que surgió el barroco italiano, etc., es necesaria una formación de base realmente completa.



### **V.I LA CONCRECIÓN DE LA DISCIPLINA: HACIA EL MESTIZAJE**

Si acudimos en busca de una definición de profesor de arte obtendremos las claves para diseñar la lógica que nos conduce hasta la Educación Patrimonial :

- ¿El que enseña a dibujar, pintar, fotografiar, etc? **PRÁCTICA DEL ARTE**
- ¿El que enseña técnicas de dibujo, de revelado, de cerámica, etc? **TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS**
- ¿El que enseña a plantearse el arte como actividad humana? **FILOSOFÍA DEL ARTE, ANTROPOLOGÍA DEL ARTE**
- ¿El que enseña a comentar y valorar obras de arte? **CRÍTICA DE ARTE**
- ¿El que enseña a ver más allá de la obra de arte? **SEMIOLOGÍA**
- ¿El que enseña a enseñar arte? **DIDÁCTICA DEL ARTE**
- ¿El que enseña a ver el arte como una forma de relación social? **SOCIOLOGÍA DEL ARTE**
- ¿El que enseña a entender distintas formas de arte en las distintas culturas? **ANTROPOLOGÍA DEL ARTE, ETNOGRAFÍA DEL ARTE**
- ¿El que enseña los procesos psicológicos que implica la experiencia artística? **PSICOLOGÍA DEL ARTE**
- Etcétera.

La enseñanza del arte, como concepto o, si se quiere, como planteamiento meramente teórico, exige un perfil interdisciplinar netamente diferente del de la profesión de artista: diseñador, creador

audiovisual, performer, pintor, escultor, fotógrafo, etc. Para poder enseñar el arte en su conjunto es necesario tener una visión de conjunto. Visión que únicamente puede ofrecer una formación orientada a la enseñanza. Para que un profesor de arte sepa qué es la holografía o la infografía, para que sepa quién es Jeff Koons o Tony Oursler, para que pueda explicar la organización interna de una Bienal de Venecia o de una Documenta de Kassel, es necesario otra responsabilidad clave: formación permanente. Aquí es precisamente donde adquiere una enorme importancia el conocimiento de las nuevas tecnologías, veremos más adelante en qué sentido. En disciplinas que necesariamente evolucionan día a día, en las que la actividad expositiva o de comercio de un año es mucho mayor que la habida en los cuatro últimos siglos, es necesario dedicar una atención especial a lo que se entiende por actualidad: periódicos, revistas, exposiciones, últimas tecnologías.

Naturalmente, es necesaria una actualización de la materia pero, además, es necesaria una constante actualización de la propia concepción de la enseñanza-aprendizaje de esa materia.

## V.2 LA ACTITUD REFLEXIVA COMO CLAVE PARA SITUAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Un docente ha de ser un conocedor de su materia, pero no únicamente en el ámbito de los contenidos. Esto significa que al conocimiento puramente técnico hay que sumarle el conocimiento reflexivo y altamente "nutritivo" que aportan, por ejemplo, las nuevas tecnologías. Por otra parte, debemos contar con una pedagogía capaz de proporcionar a los estudiantes las condiciones necesarias para poder filtrar lo que ellos experimentan como algo indiscutible (generalmente proveniente de los media). Una pedagogía que se haga eco de la diversidad y la ambigüedad, una pedagogía que rechace definitivamente la tenaz distinción entre lo cotidiano y lo popular o lo noble y lo elitista. Una pedagogía que se plantee seriamente la enseñanza como un ámbito que participa en la construcción moral y cultural así como en la construcción de la identidad social e individual y "que enfatice la creación de ciudadanos educados como forma de emplazamiento, como una construcción geopolítica, como un proceso en la formación de la geografía del deseo cultural" (Mc Laren, 1995, 40).

Además de todo ello, y si tenemos en cuenta que la enseñanza de las artes está directamente vinculada con aspectos como la contemporaneidad (entendida como actualidad), como la cotidianidad o como la privacidad, encontramos que el profesional de la docencia de las artes también debería "tener la suficiente conciencia y perspicacia para analizar las formas de vida contemporáneas" así como todas aquellas actitudes u opiniones que predominan en la sociedad en general y en la escuela en particular (Peters, 1987, 197). Este autor plantea una concepción de la reflexión realmente íntegra entendiendo que la reflexión es "el examen de actividades, tanto de aquellas que están 'mal', como de aquellas que están 'bien'. La reflexión puede darse en cualquier momento de la actividad didáctica: durante o después de la planificación, durante o después de la enseñanza interactiva" (Peters, 1987, 195).

Si un docente es reflexivo presenta, como es lógico, los resultados de su reflexión, pero consigue quizá lo más importante, transmitir un modo de proceder, una actitud: el proceso de reflexionar. Con esto entrena a los estudiantes a que lleven a cabo procesos similares y les ayuda así a ser "abiertos mentalmente, vivaces, a plantear preguntas y a tener sentido de la responsabilidad" (Peters, 1987, 200).

## V. 3 RELACIONES ENTRE NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

¿Existen conexiones entre las nuevas tecnologías y la educación artística? Probablemente, al intuir la respuesta positiva, el primer nexo de unión que nos planteemos sea la concepción didáctica de las mismas. Lógicamente esta es una opción válida, pero probablemente no sea la más comprometida y, por supuesto, no es la única.

Si pensamos en la obra de autores como Stelarc, Nancy Burson o Paco Cao, por citar tres ejemplos muy dispares, encontramos que las nuevas tecnologías han pasado a formar parte de los mecanismos de creación en el arte contemporáneo. Hay artistas que las emplean como "lienzo" sobre el que imaginar, otros prefieren utilizar su vertiente comunicativa con obras que se llevan a cabo desde internet; existen galerías digitales, museos virtuales, etc. Es decir, las nuevas tecnologías han entrado en el sistema del arte y lo han hecho a través de todas sus vértebras, desde el subsistema de comunicación (exposición, difusión...), pasando por el sistema económico (venta, subasta, patrimonio, alquiler, etc.) hasta el propio sistema de creación. De tal manera que

aquella enseñanza del arte que se plantee la dimensión contemporánea como una cuestión importante, por cuanto que forma parte de la lógica del presente, debe al menos conocer estos usos y la lógica que siguen.

El siguiente paso es introducir estas cuestiones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si volvemos a la idea de obras en las que se puede participar por internet (contribuyendo muchas veces a la propia ejecución de la obra) o de visitas a galerías y páginas de autores que sólo se encuentran en la red, es más que evidente la importancia de utilizar estos vehículos tecnológicos en el propio proceso. Pero, en este caso, no están siendo utilizados como recursos, sino como meros vehículos de conocimiento o, en definitiva, de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, no son más que canales de comunicación, que cumplen su propio fin.

Si seguimos este rastro, también nos ocuparemos de otros vehículos mass mediáticos desde los que se accede al conocimiento, como la propia TV, la prensa, etc. El siguiente paso, el que se refiere al uso pedagógico de las nuevas tecnologías, es el que puede estar gestionado desde la educación artística; no sólo por la transmisión de imágenes sino, especialmente, porque le incumbe la propia coherencia de los discursos artísticos. En este caso, la acción educativa pasaría por la superación de todos los planteamientos teóricos que hemos propuesto, desde la reflexión, la formación continua o la propia concepción de la disciplina. Todo ello, indudablemente, nos remite a planteamientos mestizos, que predicán la comunicación entre disciplinas y, sobre todo, que entienden ese mestizaje como una opción razonable en la complejidad del presente.

## VI. Bibliografía

- Berger & Luckman. (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1988), *La distinción*, Madrid, Altea.
- Cabanellas, I. (1998), "Las nuevas tecnologías en educación infantil", en *Aula de Innovación Educativa*, 73-74. 8-10.
- Caja, J. y J.M. González. (1998), ¿Educación plástica y visual. digital?, en *Aula de Innovación Educativa*, 73-74, 6-7.
- Clark, G.; M. Day; W. Greer (1987),. Discipline-based Art Education: becoming Students of Art, en *Journal of Aesthetic Education*, 21, 2, 129-193.
- Eisner, E.W. (1987), *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*, Barcelona, Martínez Roca.
- \_\_\_\_\_ (1994), *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós.
- Hargreaves, A. (1997). *La investigación en la era postmoderna*, Revista de Educación, 1, 312, 111-130.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Madrid, Morata.
- Hernández y Hernández, F. (1991), El dilema de la Educación Artística: ¿enseñar habilidades o estrategias de conocimiento?, en F. Hernández; A. Jodar y R. Marín Viadel, *¿Qué es la Educación Artística?*, Barcelona, Sendai, 67-84.
- Kris, E. y O. Kurz. (1979), *La leyenda del artista*, Madrid, Cátedra.
- Lowenfeld, V. y W. Lambert (1977), *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Marín Viadel, R. (1991), La enseñanza de las artes plásticas, en F. Hernández; A. Jodar y R. Marín Viadel, *¿Qué es la Educación Artística?*, Barcelona, Sendai.
- \_\_\_\_\_ (1992): Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: la educación artística como disciplina, *Revista Icónica*, 1, 12, 55-63.
- Marín Viadel, R. (coord.) (2003). *Didáctica de la educación artística para Primaria*, Madrid, Pearson.