



Aquelarres de formación en Cultura comunitaria

Junio de 2020

Educación artística
y procesos comunitarios

DIRECCIÓN GENERAL DE
VINCULACIÓN CULTURAL
COMUNITARIA

SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
CONTINUA DE CULTURA
COMUNITARIA



GOBIERNO DE LA
CIUDAD DE MÉXICO

SECRETARÍA
DE CULTURA

Aquelarres de formación en Cultura comunitaria

Volumen 2
Junio 2020

Educación Artística
y procesos comunitarios

Aquelarres de formación en Cultura Comunitaria es una recopilación de textos de la Dirección General de Vinculación Cultural Comunitaria de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. Las instancias que colaboran para su diseño y producción son: Cuenca, Formación Continua Comunitaria y el Centro de Diagnóstico y Acompañamiento Comunitario (CDAC).

Primera edición, junio de 2020.

Jefa de Gobierno de la Ciudad de México
Claudia Sheinbaum Pardo

Secretario de Cultura de la Ciudad de México
José Alfonso Suárez del Real y Aguilera

Director General de Vinculación
Cultural Comunitaria
Benjamín González Pérez

Directora de Vinculación Cultural
Raquel Dávila Salas

Director de Desarrollo Cultural Comunitario
Jorge Mariano Mendoza Ramos

Subdirectora de FAROS
Yojana Jautzin Pupuri Melchor Campos

Subdirectora de Educación
Continua Comunitaria
Gabriela Anguiano Zamudio

Compilación:
Samuel González Contreras

Diseño editorial:
Daniela Arriaga

En la elaboración de este número participaron:
Josefina Valencia Toledano, Margarita
Sánchez Pacheco, Miguel Ángel Patricio Rubio,
Víctor Hugo Pacheco Chávez, Isabel Alejandre,
Patricia Cruz, Zadel Patricio Lúa, Adriana
Morales Solares y Avilinia Reyes García.

Índice

- 4** Presentación
-
- 5** Lo importante
Por Herminia Brumana
-
- 6** Educación y participación comunitaria
Por Paulo Freire
-
- 17** ¿Qué es la educación artística?
Por Juan Acha
-
- 41** Identidad cultural y educación
Por Paulo Freire
-
- 48** El maestro ignorante
Entrevista a Jaques Ranciére
-
- 53** Apuntes sobre los objetivos pedagógicos generales de los talleres de artes y oficios. Por Argel Gómez Concheiro
-
- 57** Con ternura venceremos: estrategias pedagógicas de las organizaciones de lxs chicos en Argentina.
Por Florencia Zubieta
-
- 73** Diálogo de vivires y narración: lazos construidos con niños y niñas del barrio y la escuela
Por Luciana María Melto y Mariela Muñoz Rodríguez.

Presentación

La Dirección de Vinculación Cultural Comunitaria de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México considera vital desplegar dispositivos de formación colectivos que permitan fortalecer los procesos comunitarios en marcha, así como dinámicas institucionales alternativas. Por ello, esta recopilación de textos pretende ser una modesta herramienta para la cimentación de una plataforma de intercambio y construcción de saberes comunitarios; que además sea capaz de proporcionar algunas coordenadas comunes y de alentar procesos autogestivos de formación, al tomar como referencia experiencias y proyectos que nos antecedieron. Por medio de estas publicaciones, deseamos circular una serie de insumos que incentiven la discusión colectiva, así como la apropiación crítica y plural de sus contenidos. En nuestra opinión, los procesos y dinámicas de formación deben lograr enlazar las necesidades colectivas e institucionales con apuestas locales y personales, en pro de la generación de un horizonte común propio del contexto que enfrentamos. Asimismo, quisiéramos que este vínculo abreve de las experiencias de cada una de las personas que habitamos este proyecto.

Lo importante

Herminia Brumana

La maestra me lo explica:

-Yo me dedico especialmente a las “materias fundamentales”.

-Cuáles-pregunto

-Aritmética, lectura, escritura e idioma nacional. -me contesta, un poco asombrada de mi ignorancia.

- “Cierto-pienso. -Así se designan-desde que yo vivo, por lo menos-esas materias”

Pero parece imposible que, en estos tiempos, después de las visitas y conferencias de tantos pedagogos y de haberse escrito tanto sobre la nueva educación, las maestras hablen todavía sobre “materias fundamentales”.

Ella no me responde nada, ni falta que hace: ya sabe bien lo que piensa de mí al darle esa indicación.

Pero piense lo que quiera, yo creo que “en la escuela hay que adquirir el hábito de no mentir y de atender a las molestias y sufrimientos del prójimo. Hay que salir de ella verídico, compasivo y cortés. Y es de lo que nadie se ocupa.”

Educación y participación comunitaria

Paulo Freire

*Paulo Freire, *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1997, p. 73-87.

En una primera aproximación al enunciado que contiene el tema sobre el que debo hablar hoy me parece fundamental tomar distancia de él para alcanzar así su sustantividad. Su significación más profunda.

En último análisis, lo que el enunciado sugiere es que, partiendo de una comprensión crítica de la *práctica educativa* y de una comprensión crítica de la *participación comunitaria*, nos extendamos en consideraciones y análisis acerca de sus relaciones. Acerca de cómo, haciendo educación en una perspectiva crítica, progresista, nos obligamos, por coherencia, a generar, a estimular, a favorecer, en la propia práctica educativa, el ejercicio del derecho a la *participación* por parte de todos los que están directa o indirectamente vinculados con el quehacer educativo.

Así, comencemos a pensar un poco y en voz alta sobre lo que entendemos por práctica educativa. Dejemos la comprensión de cierta práctica educativa, la progresista, para más adelante, y detengámonos ahora en el esfuerzo por inventariar connotaciones de la práctica educativa que están presentes tanto si se trata de una práctica progresista como si se realiza para tratar de mantener el *statu quo*; tanto si es neoliberal, posmodernamente conservadora, como si es, por el contrario, posmodernamente progresista. Lo que nos interesa ahora, entonces, es descubrir ciertos núcleos fundamentales que hacen que podamos decir: ésta no es una práctica educativa; ésta sí es una práctica educativa.

Me parece que el primer aspecto que hay que destacar es que la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social, igual que la práctica productiva, la cultural, la religiosa, etcétera.

En cuanto práctica social la práctica educativa, en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia, y por lo mismo un fenómeno exclusivamente humano. Y también por eso es histórica y tiene historicidad. La existencia humana no tiene el punto determinante de su

trayectoria fijado en la especie. Al inventar la existencia, con los “materiales” que la vida les ofreció, los hombres y las mujeres inventaron o descubrieron la *posibilidad*, que implica necesariamente la libertad que no recibieron sino que tuvieron que crear en la lucha por ella. Seres indiscutiblemente programados, pero “programados para aprender”, como destaca François Jacob¹, y por lo tanto seres curiosos, sin lo cual no podrían saber, las mujeres y los hombres se arriesgan, se aventuran, se educan en el juego de la libertad.

Sin la invención del lenguaje nada de eso habría sido posible, pero por otro lado el lenguaje, que no existe sin pensamiento, mientras que es posible pensamiento sin lenguaje, no surgió o se constituyó por pura decisión inteligente del animal convirtiéndose en persona. Las manos sueltas, liberadas, trabajando instrumentos para la caza, que alargaban el cuerpo ampliando así su espacio de acción, tuvieron una importancia indiscutible en la construcción social del lenguaje.

Hace mucho tiempo que Sollas dijo: “Los trabajos hechos por las manos del hombre son su pensamiento revestido de materia.”²

No hay duda de que el lenguaje se desarrolló y se desarrolla mientras los individuos hacen cosas para sí mismos o también para otros, en cooperación. Pero es preciso reconocer que el uso de instrumentos y su fabricación no eran suficientes, como tampoco el trabajo no aislado. Otros animales usan instrumentos y, más aún, cazan juntos, y no por eso hablan.

“La actividad específica de los seres humanos—dice Josef Schubert³— es el uso cooperativo de instrumentos en la producción y en la adquisición de alimentos y otros bienes.”

Fue reinventándose a sí mismo, experimentando, sufriendo la tensa relación entre lo que hereda y lo que recibe o adquiere del contexto social que crea y que lo recrea, como el ser humano fue convirtiéndose en este ser que para ser tiene que estar siendo. Este ser histórico y cultural que no se puede explicar solamente por la biología o por la genética, ni tampoco solamente por su cultura. Que no se puede explicar solamente por su conciencia –como si ésta hubiera sido la creadora todopoderosa del mundo que lo rodea, en lugar de haberse constituido socialmente y haber transformado su cuerpo en un cuerpo consciente— ni tampoco como puro

1 François Jacob, “Nous sommes programmés, mais pour apprendre”, *Le Courier de l’Unesco*, Paris, febrero de 1991.

2 Ashley Montagu, “Toolmaking, hunting and the origin of language”, en Bruce Bain (ed.), *The sociogenesis of language and human conduct*, Nueva York, Plenum Press, p. 3.

3 Josef Schubert, “The implications of Luria’s theories for crosscultural research on language and intelligence”, en Bruce Bain (ed.), *The sociogenesis of language and human conduct*, cit., p. 61.

resultado de las transformaciones que se han operado en este mundo. Este ser que vive, en sí mismo, la dialéctica entre lo social sin lo cual no podría ser—y lo individual —sin lo cual se disolvería en lo puro social, sin marca y sin perfil.

Este ser social e histórico que somos nosotros, mujeres y hombres, condicionado pero capaz de reconocerse como tal, de ahí que sea capaz de superar los límites de su propio condicionamiento, “programado [pero] para aprender”, tenía necesariamente que entregarse a la experiencia de enseñar y de aprender.

La organización de su producción, la educación de las generaciones más jóvenes o el culto de sus muertos, así como la expresión de su asombro frente al mundo, de sus miedos, de sus sueños, que son cierta “escritura” artística de su realidad que él siempre “leyó,” mucho antes de haber inventado la escritura o del intento siempre presente de descifrar los misterios del mundo por la adivinación, por la magia y, después, por la ciencia, todo eso tenía que acompañar a mujeres y hombres como creación suya y como instigación a aprender más, a enseñar más, a conocer más.

Fijémonos ahora en la práctica educativa en sí, tal como la llevamos a cabo hoy, e intentemos detectar en ella las señales que la caracterizan como tal. Tratemos de descubrir sus componentes fundamentales, sin los cuales no hay práctica educativa.

En forma simple, incluso esquemática, pero no simplista, podemos decir que toda práctica educativa implica:

a] Presencia de sujetos. El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña.

Educador y educando.

b] Objetos de conocimiento que han de ser enseñados por el profesor (educador) y aprehendidos por los alumnos (educandos) para que puedan aprenderlos.

Contenidos.

c] Objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta o se destina la práctica educativa.

Es precisamente esta necesidad de ir más allá de su momento actuante o del momento en que se realiza —*directividad de la educación*— la que, impidiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador que asuma en forma ética su sueño, que es político. Por eso, imposibilitada de ser neutra, la práctica educativa plantea al educador el imperativo de decidir, y por consiguiente de *romper* y de *optar*, tareas de sujeto participante y no de objeto manipulado.

d] Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado.

Si los seres humanos no hubieran llegado a ser capaces —debido entre otras cosas a la invención del lenguaje conceptual— de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no hubieran llegado a ser capaces de evaluar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el cual luchan, de cantar y decantar el mundo, de admirar la belleza, no habría por qué hablar de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero tampoco habría por qué hablar de educación. Hablamos de educación porque podemos, al practicarla, incluso negarla.

Es el uso de la libertad lo que nos lleva a la necesidad de optar, y ésta a la imposibilidad de ser neutrales.

Ahora bien, la total imposibilidad de ser neutrales frente al mundo, al futuro —que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como un tiempo por hacer a través de la transformación del presente con que se van encarnando los sueños—, nos plantea necesariamente el derecho y el deber de tomar posición como educadores. El deber de no omitirnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política. De ahí que, si la nuestra es una opción progresista, sustantivamente democrática, debamos —respetando el derecho que los educandos tienen también de optar y de aprender a optar, para lo cual necesitan libertad— darles testimonio de la libertad con que optamos (o de los obstáculos que encontramos para hacerlo) y jamás intentar imponerles nuestras opciones, subrepticamente o no.

Si la nuestra es una opción democrática y si somos coherentes con ella, de manera que nuestra práctica no contradiga nuestro discurso, no nos es

posible hacer una serie de cosas que a menudo realizan personas que se proclaman progresistas.

Veamos algunas:

1] No tomar en consideración el conocimiento de experiencia hecho con que el educando llega a la escuela, y sólo valorar el saber acumulado, llamado científico, del que es poseedor.

2] Tomar al educando como objeto de la práctica educativa de la que es un sujeto. En esta forma, el educando es pura incidencia de su acción de enseñar. A él como sujeto le corresponde enseñar, es decir transferir paquetes de conocimiento al educando; a éste toca recibir dócil y agradecido el paquete y memorizarlo.

Al educador democrático también le corresponde enseñar, pero para él o ella enseñar no es ese acto mecánico de transferir a los educandos el perfil del concepto del objeto. Enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se apropien de la significación profunda del objeto de la única manera como, *aprehendiéndolo*, pueden *aprenderlo*.

Para el educador progresista coherente enseñar y aprender son momentos del proceso mayor de conocer. Por eso mismo implican búsqueda, viva curiosidad, equívoco, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad, pero también satisfacción, placer, alegría⁴.

3] Gritar a los cuatro vientos que quien piensa de otra manera, es decir, quien respeta el saber con que el educando llega a la escuela, no para quedarse girando alrededor de él sino para ir más allá de él, es populista, focalista y licencioso.

4] Defender la visión estrecha de la escuela como un espacio exclusivo de “lecciones que enseñar y lecciones que tomar,” por lo cual debe estar inmunizada (la escuela) contra las luchas, los conflictos, que se dan “lejos de ella”, en el mundo distante. La escuela, después de todo, no es un sindicato...

⁴ Sobre esto véase Georges Snyders, esp. *La jote a Pécole*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986.

5] Hipertrofiar su autoridad al punto de ahogar las libertades de los educandos y, si éstos se rebelan, la solución es reforzar el autoritarismo.

6] Adoptar constantemente posiciones intolerantes en las que es imposible la convivencia con los que son diferentes.

La intolerancia es sectaria, acrítica, castradora. El intolerante se siente dueño de la verdad.

No es posible crecer en la intolerancia. El educador coherentemente progresista sabe que estar demasiado seguro de sus certezas puede conducirle a considerar que fuera de ellas no hay salvación.

El intolerante es autoritario y mesiánico. Por eso mismo, en nada ayuda al desarrollo de la democracia.

7] Fundar su búsqueda del mejoramiento cualitativo de la educación en la elaboración de “paquetes” de contenidos, a los que se suman manuales o guías dirigidos a los profesores para el uso de los paquetes.

Se percibe cómo una práctica semejante exuda autoritarismo. Por un lado, en la total falta de respeto por la capacidad crítica de los profesores, por sus conocimientos, por su práctica; por otro, en la arrogancia con que media docena de especialistas que se consideran iluminados elabora o produce el “paquete” que deberá ser dócilmente seguido por los profesores, que para hacerlo deberán recurrir a las guías. Una de las connotaciones del autoritarismo es el total descreimiento en las posibilidades de los demás.

Lo máximo que hace la dirigencia autoritaria es el remedo de democracia con que a veces procura oír la opinión de los profesores sobre el programa, que sin embargo ya está elaborado.

En lugar de apostar a la formación de los educadores, el autoritarismo apuesta a sus “propuestas” y a la *evaluación* posterior, para ver si el “paquete” fue realmente aceptado y seguido, desde un punto de vista coherentemente progresista, y por lo tanto democrático, las cosas son diferentes. El mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se basa en la práctica de analizar la práctica. Es pensando su práctica, naturalmente con asistencia de personal altamente calificado, como se

puede percibir integrada en la práctica una teoría no percibida antes, poco percibida o ya percibida pero poco asumida.

Entre los “paquetes” y la formación permanente el educador progresista coherente no vacila: se entrega al trabajo de formación. Es que él o ella sabe muy bien, entre otras cosas, que es poco probable obtener la criticidad de los educandos a través de la domesticación de los educadores. ¿Cómo puede la educadora provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria para el acto de conocer, el gusto por el riesgo y la aventura creadora, si ella no confía en sí misma, no se arriesga, si ella misma se encuentra amarrada a la “guía” con que debe transferir a los educandos los contenidos considerados como “salvadores”?

Esta forma autoritaria de apostar a los paquetes y no a la formación científica, pedagógica, política de los educadores y las educadoras revela cómo el autoritario teme a la libertad, la inquietud, la incertidumbre, la duda, el sueño, y anhela el inmovilismo. Hay mucho de necrofílico en el autoritario, igual que hay mucho de biofílico⁵ en el progresista coherentemente democrático.

Creo que, después de todas las consideraciones hechas hasta ahora, podemos empezar a reflexionar en forma crítica también sobre la cuestión de la participación en general y de la participación comunitaria en particular.

La primera observación que hay que hacer es que la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía, se encuentra en relación directa, necesaria, con la práctica educativa progresista, si los educadores y las educadoras que la realizan son coherentes con su discurso. Lo que quiero decir es lo siguiente: es una contradicción flagrante, una incoherencia flagrante, aquella práctica educativa que se pretende progresista pero se realiza dentro de modelos tan rígidos y verticales que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, de voz en las profesoras y profesores que deben estar sometidos a los paquetes; en los educandos cuyo derecho se resume en el deber de estudiar sin indagar, sin dudar, sometidos a los profesores; en los celadores, cocineras y vigilantes, que puesto que trabajan en la escuela son también educadores y deben tener voz; en los padres y las madres, a los que se invita a ir a la escuela para las fiestas de fin de año o para recibir quejas sobre sus hijos o para participar en trabajos comunitarios

5 Sobre necrofilia y biofilia véase Erich Fromm, sobre todo *El corazón del hombre. Su potencia para el bien y para el mal*, México, FCE, 1966.

de reparación del edificio o incluso para “contribuir” con dinero para la compra de material escolar. En los ejemplos que he dado tenemos, por un lado, la total prohibición o inhibición de la participación; por el otro, la falsa participación.

Cuando fui secretario de Educación de la ciudad de São Paulo, obviamente comprometido en hacer una administración que, en coherencia con nuestro sueño político, con nuestra utopía, tomara en serio –como debe ser– la cuestión de la participación popular en los destinos de la escuela, tuvimos, mis compañeros y yo, que empezar por el mero principio. Es decir, empezamos por hacer una reforma administrativa para que la Secretaría de Educación trabajara en forma diferente. Era imposible hacer una administración democrática, en favor de la autonomía de la escuela que, siendo pública, debe ser también popular, con estructuras administrativas que sólo viabilizaban el poder autoritario y jerarquizado. Del secretario a los directores inmediatos, de éstos a los jefes de sección que a su vez extienden las órdenes a las escuelas. En éstas, la directora, sumando a las órdenes recibidas algunos caprichos suyos, hace enmudecer a celadores, vigilantes, cocineras, profesoras y alumnos. Claro que siempre hay excepciones, sin las cuales el trabajo de cambio sería demasiado difícil.

No es posible poner a la red escolar a la altura de los desafíos que nos plantea la democracia brasileña, apenas en aprendizaje, estimulando la tradición autoritaria de nuestra sociedad. Es preciso, por el contrario, democratizar el poder, reconocer el derecho natural de voz a los alumnos, a las profesoras, reducir el poder personal de las directoras, crear nuevas instancias de poder con los consejos de escuela, deliberativos y no sólo consultivos, a través de los cuales, en un primer momento, padres y madres vayan teniendo injerencia en los destinos de la escuela de sus hijos; y en un segundo momento esperamos que la propia comunidad local, teniendo a la escuela como algo suyo, se haga presente en la conducción de la política educacional de la escuela. Era preciso, por lo tanto, democratizar la Secretaría. Descentralizar decisiones. Era necesario inaugurar un gobierno colegiado que limitase el poder del secretario. Era preciso reorientar la política de formación de los docentes, trascendiendo los tradicionales cursos de vacaciones en que se insiste en el discurso sobre la teoría, pensando que después las educadoras ponen en práctica la teoría de que se habló en el curso por la práctica de discutir la práctica. Ésta es una forma eficaz de

vivir la unidad dialéctica entre práctica y teoría. Lo que quiero dejar claro es que un mayor nivel de participación democrática de los alumnos, de los profesores, de las profesoras, de las madres, de los padres, de la comunidad local, de una escuela que siendo pública aspire a ir haciéndose popular, requiere estructuras livianas, disponibles para el cambio, descentralizadas, que hagan viable la acción gubernamental con rapidez y eficiencia. Las estructuras pesadas, de poder centralizado, en que soluciones que requieren celeridad se arrastran de sección en sección, a la espera de un parecer aquí y otro más allá, se identifican y sirven a administraciones autoritarias, elitistas y sobre todo tradicionales, de sabor colonial. Sin la transformación de estructuras así, que terminan por perfilarnos a su manera, es imposible pensar en participación popular o comunitaria. La democracia requiere estructuras democratizantes y no estructuras inhibitorias de la presencia participativa de la sociedad civil en el comando de la *res-pública*.

Fue eso lo que hicimos. Debo de haber sido el secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo que menos poder personal haya tenido, pero por eso mismo pude trabajar eficazmente y decidir con los demás.

Recientemente, una alumna⁶ de posgrado del Programa de Supervisión y Plan de Estudios de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, que trabaja en su tesis de maestría sobre “Participación popular en la escuela: un aprendizaje democrático en el país de las exclusiones”, en una conversación con madres de alumnos de una de las escuelas municipales preguntó a una de ellas si creía que el Consejo de Escuela es importante y por qué, y recibió la siguiente respuesta:

“Sí. Es bueno porque en parte la comunidad puede saber cómo es la escuela por dentro. Qué es lo que hacen con nuestros hijos, cómo utilizan el dinero. Antes la comunidad quedaba del portón para afuera. Sólo entrábamos a la escuela para saber las notas y oír reclamaciones sobre nuestros hijos. Antiguamente sólo para eso llamaban a los padres, o para que trajeran algún dulce para las fiestas.”

“Con la llegada del Consejo —continuó la madre—, se abre un espacio para que el padre, al entrar en la escuela, empiece a conocerla por dentro. A través del Consejo conseguimos almuerzo para el segundo turno, porque por el horario los niños no pueden almorzar en su casa.”

⁶ Margarite May Berkenbrock, a quien agradezco por haberme permitido citar una afirmación de una de sus entrevistas.

No fueron pocas, sin embargo, las resistencias que encontramos por parte de directoras, coordinadoras pedagógicas, profesoras que “albergaban” en sí la ideología autoritaria, colonial, elitista.

“¿Qué es eso? preguntaban a veces, entre sorprendidas y ofendidas—, ¿ahora vamos a tener que soportar opiniones y críticas de esa gente ignorante que no sabe nada de pedagogía?”

La ideología, cuya muerte ha sido proclamada pero que continúa bien viva, con su poder de hacer opaca la realidad y hacernos miopes a nosotros, les impedía percibir que el saber “hecho de experiencia” de los padres, los primeros educadores, tenía mucho que contribuir en el sentido del crecimiento de la escuela, y que el saber de las profesoras podía ayudar a los padres a una mejor comprensión de los problemas vividos en la casa. Finalmente, la huella autoritaria no les permitía ni siquiera presentir la importancia que tiene para el desarrollo de nuestro proceso democrático el diálogo entre esos saberes y la presencia popular en la intimidad de la escuela. Es que para los autoritarios la democracia se deteriora cuando las clases populares van haciéndose demasiado presentes en las escuelas, en las calles, en las plazas públicas, denunciando la fealdad del mundo y anunciando un mundo más bonito.

Quisiera terminar mi contribución a este encuentro dentro del tema sobre el cual me tocó hablar insistiendo en que la participación comunitaria en el campo del que más he hablado, el de la escuela en busca de su autonomía, no debe significar, en mi opinión, la omisión del Estado.

La autonomía de la escuela no implica que el Estado escape de su deber de brindar educación de calidad y en cantidad suficiente para responder a la demanda social.

No acepto cierta posición neoliberal que, viendo perversidad en todo lo que el Estado hace, defiende una privatización *sui generis* de la educación. Se privatiza la educación pero el Estado la financia. Toca al Estado pasar el dinero a las escuelas organizadas por dirigencias de la sociedad civil.

Algunos grupos populares han adoptado esa línea sin percibir el riesgo que corren: el de estimular al Estado a que se lave las manos como Pilatos frente a uno de sus compromisos más serios —el compromiso con la educación popular.

Los grupos populares ciertamente tienen derecho a organizarse para crear sus escuelas comunitarias y a luchar para hacerlas cada vez mejores. Tienen derecho incluso a exigir la colaboración del Estado, a través de convenios de naturaleza nada paternalista. Pero deben tener presente que su tarea no es sustituir al Estado en su deber de atender a las capas populares y a todos y todas los miembros de las clases más favorecidas que busquen asistir a sus escuelas.

Pero no se debe hacer nada en el sentido de ayudar al estado elitista a descargarse de sus obligaciones. Por el contrario, dentro de sus escuelas comunitarias o dentro de las escuelas públicas, las clases populares deben luchar, aguerridas, para que el Estado cumpla con su deber.

La lucha por la autonomía de la escuela no es antinómica de la lucha por la escuela pública.

São Paulo, 25 de octubre de 1992

¿Qué es la educación artística?

Juan Acha

* Juan Acha, *Educación artística, escolar y profesional*, México, trillas, 2001, p. 11-34.

¿Qué es la educación artística?

Iniciemos nuestro estudio respondiendo a la pregunta anterior al parecer forzosa y fácil de manejar. Seguros estamos de saber qué es la educación al pensar en maestros impartiendo cursos a sus alumnos. Lo estamos también de lo que significa la educación artística, al recordar que enseña a realizar actividades artísticas. Quienes así pensamos, nos atenemos exclusivamente al trabajo simple o a labores percibibles y a sus frutos o productos. Personas provistas de mayor información vincularán tal educación con diversas funciones y componentes, múltiples aspectos y significados. Entonces, elegirán otra respuesta. Dirán, por ejemplo, si la educación artística forma o no creadores o productores de obras únicas y, por ende, maestras; si se imparte en academias y/o en clases escolares donde a los niños se les instruye a expresarse libremente; si enseña a dibujar o pintar, danzar o tocar un instrumento musical etc., todas respuestas parciales o medias verdades.

En rigor, hemos formulado mal la pregunta; ninguna realidad, menos aún una actividad cultural, es para siempre. La educación artística dista mucho de constituir un producto o realidad estable, inamovible, que se toma o se deja, como generalmente suponemos los latinoamericanos de mentalidad colonial. Más realista sería esta otra: ¿Qué entendemos hoy por educación artística? Estaríamos ubicando la materia de nuestro estudio en un tiempo, lugar y persona determinados, sobre todo, porque la buena formulación de una pregunta promueve respuestas correctas. La ubicación es acertada, sin duda, por tratarse de un proceso o sistema cultural. Los latinoamericanos casi nunca atinamos a ver la creación o producción que, como proceso, antecede indefectiblemente a los productos, es porque éstos nos, obnubilan. A los países dependientes nos llegan los bienes culturales nuevos, casi nunca los creamos y muy pocas veces nos permiten reproducirlos, estamos para comprarlos.

Como procesos, la educación y lo artístico cambian con el tiempo y la cultura. Por añadidura, sus respectivas amplitudes, profundidades y complejidades son siempre definidas por personas según la parte que ellas ven o estiman en la educación o en lo artístico. Lamentablemente, pocos perciben sus totalidades fenoménicas, las que también comprenden actividades distributivas y consuntivas, al lado de las productivas de los educadores y de los artistas, y asimismo involucran teorías junto con sus prácticas. Nuestra pregunta, en suma, tiene muchas respuestas, en otras palabras, la educación artística, igual que cualquier otro proceso cultural, genera varias definiciones, cada una parcial y sin lograr, todas juntas, agotar el conocimiento de sus intimidades.

El nombre mismo de lo que nos ocupa constituye una suerte binomial, cuyo sustantivo *educación* y cuyo calificativo *artístico* son susceptibles, juntos o separados, de diversos significados. Si, por ejemplo, la educación se halla integrada por modos o maneras propios de la pedagogía y la didáctica, la artística comprenderá muchas artes, cada una con sus principios, medios y fines específicos. Abundan las variantes al lado de las constantes, esto quiere decir que cualquier definición de la educación artística depende de nuestro punto de vista, esto es, de cómo enfoquemos las realidades de la educación y las de lo artístico por separado, vale decir, sus definiciones posibles constituyen cuestiones epistemológicas o teóricas.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y ARTÍSTICA

Las salidas a estas cuestiones las encontrarnos en la denominada formación pedagógica y formación artística, en cuanto en todo tiempo y cultura coexisten conceptos emergentes, residuales y dominantes de pedagogía y arte, cuya elección y práctica dependen de la actitud del elector: progresista o conservadora, radical o reaccionaria. Siempre habrá pugnas entre estas actitudes y entre dichos conceptos. Si, por ejemplo, nos preguntamos cuáles son los principios, medios y fines educativos y artísticos, tendremos que elegir entre varias respuestas coexistentes o, lo que es igual, en circulación en nuestro medio.

En ocasiones los maestros poseen criterios actualizados de pedagogía, por ser su especialidad, pero con frecuencia, disponen de viejas ideas acerca del arte. Comprobarnos tal anacronismo en muchos arqueólogos, sociólogos y psicólogos que trabajan con ideas residuales de arte. Los problemas

comienzan con las consecuentes prácticas acarreadas por el desequilibrio con que funcionan los conocimientos pedagógicos en relación con los artísticos. Por doquier se presenta la misma crisis en la educación artística, y erróneamente se cree que el remedio es pedagógico y no epistemológico o relativo al arte enseñado, como en realidad lo es.

Si, por ejemplo, suponemos que el arte es un don divino y que se nace artista, resultará lógico que rechacemos la educación artística por inútil. El arte no se enseña, afirmaremos muy orondos, con mayor razón sí pecamos de finalismo y sólo nos importa la posada y no el camino; veremos únicamente el ideal que es la creación y la convertiremos en realidad innata y, por ende, encontrable en todo ser humano. La creación no se enseña, apuntaremos sin titubeos. Pocos se dan cuenta de que la creación no constituye la finalidad de ninguna educación, pese a que cualquier persona posea creatividad. Contados son, pues, quienes penetran con realismo en los mecanismos de la enseñanza y descubren sutilezas, verbigracia: que nadie puede enseñar a quien no quiere aprender o carece de las aptitudes pertinentes. Son los educadores artísticos los que evidente mente existen, pues sonaría mal llamarles enseñadores de arte; en definitiva, la educación educa y educa a seres humanos.

Como vemos, caben muchos pareceres en nuestras respuestas y ninguno se halla libre de impugnaciones. Esta innegable verdad nos lleva a la afirmación de que en América Latina están incomodando los maniqueísmos; necesitamos matizar y precisar nuestros pareceres. tal como lo exigen las realidades concretas. Las respuestas que buscamos han de señalar, por tanto, hasta qué punto el arte es o no enseñable, educable y aprendible: lo mismo en cuanto a deslindar las diferentes ausencias y presencias de la creación y de cada arte, así como a superar o, lo que es lo mismo, conciliar oposiciones o contradicciones internas.

LAS DOS CLASES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Sea como fuere, debemos ir conceptuando y definiendo en términos generales y paso a paso, lo que actualmente entendemos por educación artística. Iniciemos con una de las definiciones constitutivas o clasificatorias: Existen dos clases de educación artística, la escolar y la profesional: una diferente de la otra y cada una con sus particularidades y subdividida en sus

géneros. Se diferencian entre sí por sus principios, medios y fines. La profesional siempre existió y fue cambiando con el tiempo, pasando de la personal con un maestro único a la de varios maestros, que es la característica de las academias o escuelas superiores de arte. Los fines escolares, que ni siquiera cuentan con más de 200 años de vida, son obviamente distintos de los profesionales y, a la vez, igualmente estéticos y educativos. Sus medios, mientras tanto, se distinguen por su grado, extensión y duración. Los principios, por último, difieren en su didáctica y en el género que se enseña.

Enfoquemos ahora la educación como sistema para ir definiéndola en términos generales, después haremos lo mismo con la totalidad del arte, como sistema de sistemas. Dejaremos atrás eso de reducirla al trabajo simple de educar o enseñar que concreta la percibible relación maestro-alumno. Lo correcto está en mirar la complejidad del fenómeno sociocultural que en verdad es toda educación y que, como tal, se dirige a otra complejidad, la de cada alumno. Ya lo dijimos: se educa a un ser humano. Por consiguiente, estamos frente a totalidades humanas: vale decir que al alumno se le educan su sensorialidad, sensibilidad, mente y fantasía. Estas facultades principales del ser humano, que aquí representan su totalidad psíquica, han de estar orientadas hacia las cuestiones artísticas, en las que cada género corporiza una completa y compleja totalidad (pintura o danza, música o dibujo).

En lo que acabamos de ver estriban los fines más notorios de la educación artística, para concluir con la educación íntegra de la personalidad de cada alumno. Los medios educativos empleados son los pedagógicos, lo mismo que sus principios, medios y fines, que varían según el criterio rector a que ella obedezca.

CRITERIOS RESIDUALES

Entre los criterios residuales coexistentes encontramos aquel empirismo que constriñe la educación artística al trabajo simple, esto es, a las actividades sensoriales o técnicas con los materiales, herramientas y procedimientos específicos de cada género artístico: las manuales en pintura, dibujo y música, o las corporales en danza e histrionismo. Por un lado, se impone la disciplina como el único cumplimiento de las normas académicas de tipo mimético. Por otro, postula el *cientifismo* al creer que el ser humano tiene un centro en el que se resuelven las cuestiones artísticas, como las manos o la garganta, un hemisferio cerebral o tales o cuales músculos. Lo demás

—se conjetura con exagerado optimismo— viene forzosamente adherido a la habilidad sensorial adquirida. No se considera al ser humano como una totalidad, se le “descuartiza” para poder elegir un pedazo supuestamente medular: igual se procede con el arte y con la educación, al reducir el primero a meras técnicas sensoriales, y la segunda a simples metodologías didácticas.

Sin lugar a dudas, la sensorialidad va siempre junto con la sensibilidad, y en especial con la mente, ya que se trata de un ser específicamente racional, esto es, humano. Se hace caso omiso de la pedagogía contemporánea que subraya al hombre integral, vale decir, a su total funcionalidad psíquica. Nadie discute que no sea lícito dividirla en partes por razones metodológicas. La educación artística opta por una sucesión de cursos, cada uno centrado en una parte humana para acentuarla e influir en las otras hasta llegar a su totalidad. Sin embargo, esta verdad sospechada por los educadores de criterio residual, tendrá mucho mayor eficacia si se utilizan sucesivamente partes psíquicas, como adiestramientos separados y como obligadas puertas diferentes de la totalidad humana.

No está por demás advertir que nos estamos refiriendo a la actualidad de estas actitudes residuales o anacrónicas, pues hasta fines del siglo XIX tuvieron sus razones históricas de ser.

Las actitudes residuales lastran hasta ahora a la educación artística, tanto la escolar como la profesional, al limitarse academismo, como el dibujo con modelo, cuyos ideales miméticos o naturalistas fueron válidos en épocas prefotográficas. Para ser exactos, estuvieron vigentes hasta el impresionismo, iniciador de la sucesión de nuevos modos antiacademicistas de pintar, como lo más importante. Dicho sea de paso, de estos lastres se salvaron los deportes, de manera ejemplar, al decidir razonar con lógica y sentido crítico sus tácticas de entrenamiento y sus estrategias de juego, logrando así rendimientos nunca imaginados. Recordemos, además, que los citados lastres están presentes en la época actual, cuando la docencia insiste en la importancia de la formación del pensamiento humano con preguntas literales, inferenciales, estratégicas y críticas que el estudiante ha de habituarse a responder.

La educación profesional no sólo se ocupa de las artes cultas tradicionales, también denominadas renacentistas, cubre asimismo las artes tecnológicas o diseños y, en algunos países latinoamericanos, las artes prerrenacentistas

o artesanías, ocupaciones de personas que aún viven en condiciones precapitalistas. No es de extrañar, pues, que se apliquen criterios residuales en la enseñanza de las artesanías, casi siempre oficial: aparte del aprendizaje familiar o con un maestro único que después de siglos subsiste.

Los diseños, en cambio, exigen una educación que proveniente de la *bauhaus* alemana y del *vjutemas* soviético, emplean esencialmente criterios hoy dominantes y entonces emergentes. Sin embargo, la lastran actualmente criterios residuales al tomar los diseños por artes aplicadas y negar su identidad estético-estructural específica, por decirlo así. Su finalidad consiste en producir proyectos y modelos para la producción masiva, en los que deben predominar las soluciones estéticas de una eficaz funcionalidad práctico-utilitaria, condicionada por prioridades económicas y tecnológicas, y lograda con los medios o recursos propios del diseño respectivo. A diferencia del artista libre, el diseñador es un asalariado, salvo excepciones, pero con frecuencia olvida la actual importancia de sus actividades.

CRITERIOS DOMINANTES

El criterio de la educación artística dominante en nuestros días va más allá de las disciplinas y promueve la libertad de expresión. Pero exageró y se fue al otro extremo: actuó de contragolpe obligada por el justificado rechazo de los abusos de las férreas disciplinas. Su ideal, surgido a fines del siglo pasado, reside en la habitual expresión del niño, aparentemente libre, y entroniza, de este modo, la expresión en su calidad de máximo ideal, si no único, de las artes. No en vano hoy en el mundo rige la media verdad de que el arte es expresión. Prácticamente viene a ser el mínimo grado de creación humana o cultural, pese a su sobrevaloración narcisista.

Aún hoy se sigue confundiendo la inocente ignorancia del niño con la libertad de expresión del artista, habida cuenta de que ésta implica librarse de algo; en su caso, del dominio técnico. En este anacronismo opera aun soslayadamente esa rezagada idea *teísta* de creación artística, conceptuándola un don sobrenatural o divino. Los artistas se esfuerzan, incluso, por expresarse como niños. El puerilismo cromático y el dibujo gestual o *grafológico* se ponen de moda. La subjetividad impera en las actividades educativas.

Después de 1950, se sumaron a la educación artística algunas preocupaciones por las operaciones sensitivas y racionales de los educandos. La *interdisciplinariedad* busca predominio y, sin dejar de girar en torno al hacer manual o trabajo simple –como lo más importante–, se extiende a la comunicación visual y a la comunicación gráfica. Fue la inevitable respuesta a los persuasivos entretenimientos audiovisuales de los medios masivos o industria cultural. La semiótica, la informática y la lingüística habían demostrado la importancia del receptor. La obra pasó, así, a ser un texto cuya esencia estaba en cómo lo leía el receptor.

Se comenzó a buscar desatendidos equilibrios vitales: uno, entre la disciplina y la libertad de expresión, para hacer de la memoria un coadyuvante creativo. Cuando la técnica aprendida con disciplina va al aparente olvido del subconsciente automatizador, la conciencia y la memoria juntas pueden ocuparse de crear.

Otro equilibrio buscado es aquel de la teoría y la práctica o, lo que es igual, del taller y el aula. Pero se empezó a incurrir en teoricismos, al no haber vínculos directos entre las prácticas y las teorías elegidas. Para evitar los empirismos, también se fue sobrevalorando el trabajo intelectual en desmedro del manual. Lo importante estaba en concebir un proyecto sin importar quién lo realizara. Pasó un buen tiempo antes de advertir que tales vínculos sólo eran posibles con las teorizaciones de las prácticas; que teorizaciones implican una toma de conciencia de las operaciones manuales.

Todas las normas académicas habían desaparecido y en los años sesenta se abundó en sucesivas tendencias, dando la impresión de que se trataba de la libertad de expresión. Sin embargo, las normas se habían multiplicado, no desaparecido. Cada tendencia poseía sus postulados y muy pocos profesores de la educación superior los conocían: por tanto, no podían encauzar los trabajos de los alumnos. La expresión desbocada era la solución más cómoda.

Los criterios dominantes utilizados en la enseñanza de los diseños sufren en nuestros días una ofensiva doble: por un lado, los profesores progresistas reconocen la importancia de lo específico de los diseños y tratan de llevar más adelante las enseñanzas bauhausianas, pero su entusiasmo los lleva a incurrir en tecnologismos y cientifismos con menoscabo de la carga estética. Por otro lado, lo peor, los profesores, obnubilados por la fetichización de

las artes tradicionales o practicantes de éstas, buscan aplicar criterios prebauhausianos y *teístas* para poetizar las prácticas de los diseños o bien desdeñarlos por su conjeturada calidad de artes aplicadas. En síntesis, falta que el manejo de los recursos recupere el equilibrio entre la función estética y la función práctico utilitaria para poder actualizarse.

CRITERIOS EMERGENTES

Los criterios emergentes, por último, se hallan bifurcados al finiquitar el siglo XX; por un camino van en busca de la prioridad, que debe tener la apreciación artística y la consiguiente expresión verbal y crítica de sus experiencias, sean éstas objetivas o subjetivas. La educación abandona la terapia de la catarsis que se había tornado en una suerte de *autismo* narcisista, con el fin de orientar científicamente 'su docencia. Se tiene en mente, entonces, a un alumno integral y se utiliza un concepto de arte integral para educarlo. La educación también se toma integral, como veremos después.

En la actualidad la educación escolar forma en el alumno su sensorialidad y sensibilidad, mente y fantasía. Él es iniciado en las actividades básicas del artista y del crítico, del teórico y del historiador. En concreto, razones históricas obligaron a la educación artística escolar a reducir, a partir de la niñez, el déficit de aficionados que venían sufriendo las artes tradicionales. Pierde sentido querer iniciar a los alumnos de las escuelas primarias y secundarias en las actividades de los artistas, quienes hoy pululan e inundan los centros mundiales de las artes con una nunca vista sobreproducción.

También los conceptos de arte son ahora otros para el criterio emergente. Al lado de la producción se da a conocer a las escolares nociones del consumo de los aficionados y de la distribución de los medios intelectuales que realizan los científicos del arte. Se comienza asimismo a diferenciar entre lo estético y lo artístico, de tal suerte que se llega a dos innovaciones:

- a) La multifuncionalidad de la obra de arte, lo temático; lo estético y lo artístico.
- b) El concepto de cultura estética, de cada sociedad, individuo o país.

Más adelante veremos los pormenores de esos cambios epistemológicos en las cuestiones artísticas y estéticas.

Hasta aquí la educación escolar emergente. En la profesional, la apreciación adquiere la importancia que siempre tuvo en la literatura, en cuanto el escritor se forma tanto leyendo como escribiendo. Lo decisivo está ahora en las estrategias que han de normar los sucesivos entrenamientos sensoriales, sensitivos, mentales y creativos. Todos juntos cubren la totalidad psíquica del aprendiz a. artista y cambian con cada clase de artes, plásticas o musicales, literarias o corporales (danza e histrionismo), y con sus respectivos géneros y tendencias.

Los entrenamientos sensoriales se amplían a lo visual o auditivo. Lo manual o lo corporal ya no basta. Dicho de otra manera, el dominio manual o corporal de materiales, herramientas y procedimientos artísticos, se combina con la destreza visual o la auditiva en el uso de los recursos compositivos (ritmos, proporciones, simetrías y direcciones), según el plano semántico que se quiera acentuar en el mensaje: semántico (el parecido o las relaciones entre los signos y la realidad visual por éstos representada), sintáctico (composición o relaciones entre los signos) y pragmático (efectos sorpresivos o las relaciones entre los signos y el receptor o sociedad).

A su vez, los ejercicios sensitivos, tanto los relativos a la producción como al consumo, van centrándose sucesivamente encada una de las categorías estéticas (belleza o fealdad, dramaticidad o comicidad, lo sublime o lo trivial, la tipicidad y la novedad) y a lo largo de este camino se va instruyendo al alumno en la consecución sucesiva de los efectos o dimensiones comunicativas, conocidas como miméticas (el parecido naturalista), ornamentales (la belleza), expresivas (las emocionales), emblemáticas (representación de realidades invisibles) y heurísticas (las inventadas). Además, cada arte posee sus tropos o figuras, como metáforas, sinécdoques, elipsis, etc., que el artista debe saber leer en las obras de varias artes.

Las actividades mentales del alumno, mientras tanto, son entrenadas en la utilización eficazmente profesional de conceptos, razonamientos críticos e informaciones históricas, psicológicas y sociológicas. El pensamiento lógico, crítico y dialéctico del aprendiz de artista ha de ir acostumbrándose a razonar las orientaciones temáticas, estéticas y creativas de todas y cada una de sus actividades.

Simultáneamente, y mediante talleres de experimentación, se va predisponiendo al alumno a la creatividad como una necesidad vital de su conciencia artística en formación.

En la enseñanza de los diseños también se utilizan los recursos antes descritos y centrados en las tres totalidades, la educativa, la del alumno y la artística, como entidades integrales.

EDUCACIÓN ESTÉTICA

En estos momentos (1994) vemos despuntar tímidamente en el horizonte el otro camino del criterio emergente respecto a la educación artística, a saber: el de la educación estética en su calidad de matriz de la artística, como efectivamente comienza a ser definida. La proponen aislados estudiosos occidentales, quienes detectan la urgencia de dar prioridad a la cotidianidad estética del hombre común. Son recusadas, así la sobrevaloración del arte y su entronización en el altar de los museos, como un fin en sí mismo. En estos dos “trofeos” de nuestro tiempo, nosotros vemos una perversidad y una degeneración evidenciables a quien recuerde la función esencial del arte: ser un medio de enriquecer y enmendar, ampliar o afirmar la cultura estética de los individuos y, por ende de las colectividades vale decir, sus relaciones sensitivas con la naturaleza y sus semejantes.

Resulta placentero ver cómo aumenta el número de personas que prefieren la estética de la flora, fauna y geología a la de los museos. Aunque pocas otras ponen atención en las relaciones interhumanas de todos los días, en que indefectiblemente actúa aquella ética desterrada de las artes desde mediados del siglo XIX, por los formalismos tan afectos a los objetos: Por fortuna, las estéticas populares continúan desarrollándose en su cotidianidad y festividades sin necesidad de museos.

Sin embargo, por mucho tiempo las multitudes de turistas seguirán visitando museos para satisfacer la necesidad de practicar el consumo masivo de suyo espurio: necesidad inculcada en ellas por el espíritu consumista de nuestro tiempo lo llamamos espurio por suplantar el placer estético con el agrado de ver algo que los medios masivos han declarado importante. Pero lo peor: suplanta las manifestaciones artísticas de su ámbito diario con un digerido conjunto de obras fuera de su contexto social. Tal digerido viene a ser, a lo sumo, un complemento de las artes que circulan en nuestro hábitat y que testimonia glorias del pasado. No rechazamos los museos, ni siquiera los modernos o contemporáneos, cuyas obras no han pasado por la vida diaria de la sociedad. Todo museo tuvo siempre valores positivos para la educación verbalizada de adultos y para quienes saben dialogar con la individualidad y universalidad de las obras de arte.

La educación antes aludida es diferente a la que quisieron llevar a cabo los diseños o artes tecnológicos para embellecer la vida humana entera: la cotidiana y la festiva del tiempo libre. Su propósito fue embellecer todo nuestro entorno: el gráfico, las afirmaciones; el industrial, los utensilios diarios; el arquitectónico, los espacios habitables; y el urbano, los espacios transitables. Aún hoy incurrimos en el error de ver sinonimia entre estetizar y embellecer. Al lado de los cuatro diseños antes citados, que son los oficiales, encontramos otros dos que lo *son de facto* y que conocemos como ciencias de la comunicación: los audiovisuales (entretenimientos televisuales y cinematográficos) y los icónico-verbales (tiras cómicas, fotonovelas y dibujos animados), que ocupan el tiempo libre del hombre actual y utilizan todas las categorías estéticas, en especial algunos derivados demagógicos del dramatismo (sentimentalismo), la comicidad (lo grotesco), la belleza (lo bonito) y la trivialidad (vulgaridad).

Palmario nos resulta a todos el fracaso de los diseños en popularizarse. El industrial terminó en *boutiques*, mientras los audiovisuales y los icónico-verbales se hallan controlados por la industria cultural y copan el interés popular. Sea como fuere, los diseños nunca remplazarán a las artes tradicionales: se complementan mutuamente, como lo hacen el hombre-masa, receptor de ellos, y el individuo, destinatario de éstos, que todos llevamos en nuestro interior.

La educación estética aludida por nosotros es la concerniente a la vida diaria de la sensibilidad, gusto o como quiera denominarse a la cultura estética del ser humano en general, que debería ser impartida en los jardines de niños y en las primarias. Todo niño mantiene relaciones sensitivas con su entorno y aprecia las realidades ambientales, según sus habituales preferencias y aversiones estéticas. Desde la infancia tenemos una intensa y auténtica actividad estética: sentimos cada categoría, tanto en las actividades diarias, como en las festivas y las correctivo-renovadoras. La vida estética de cualquier persona es más intensa que la del artista, pues éste, frente a lo estético de la naturaleza o a la de sus semejantes, actúa profesionalmente: lo capta, pero de inmediato lo intelectualiza y artiza, no lo experimenta en toda su intensidad y extensión sensitivas como el hombre común.

La cultura estética de cada individuo, con sus preferencias y aversiones, es producto del ambiente, tanto familiar como de su clase social y de su

país. La determinan los objetos habituales y la gente del entorno con sus aditamentos corporales y sus diversos comportamientos, más las nociones de cada una de las categorías estéticas que pone en circulación el idioma por medio de los padres. Sin embargo, desde 1950 la televisión invade los hogares y éstos comenzaron a desmoronarse en los países desarrollados, en tanto los medios masivos dominaban el hábitat o, si el lector lo prefiere, la industria cultural regía el curso de las culturas estéticas del mundo. Así, el hogar dejó de ser el inicio y el soporte de las artes tradicionales, en consecuencia, es urgente recuperar la importancia del hogar, mediante una educación estética escolar que contrarreste los efectos de la televisión y de las artes. Con mayor razón en América Latina, cuyas clases medias son escuálidas en número y en tradiciones artísticas cultas. De tal suerte que nuestros profesionales vienen de hogares sin obras de las artes tradicionales.

Urge encauzar la cultura estética de nuestros niños, mediante una educación que les haga tomar conciencia de sus preferencias y aversiones sensitivas frente a los componentes de cada uno de los tres reinos de la naturaleza. La percepción y la experiencia estética deberán ser guiadas, con especial esmero, hacia las relaciones humanas con el fin de detenerse en los valores éticos y políticos, compañeros inseparables de los estéticos, propios de dichas relaciones. Iniciar a los niños en las cuestiones artísticas será asunto posterior y corresponderá a la educación secundaria. Lo importante estará en ir más allá de las bellezas de los objetos, para preferir las humanas.

Es posible también que influya el prestigio financiero y tecnológico de Japón, para en un futuro próximo gestar rituales profanos diarios de solidaridad humana. En nuestro favor tenemos el hecho de que por todo el mundo se reconoce el derecho de cada uno para practicar las preferencias y aversiones de su gusto. Se reconocerá con facilidad, por consiguiente, la coexistencia de muchas estéticas o sensibilidades, tanto individuales como colectivas.

Entendamos: no estamos aludiendo a la estetización de la moral impuesta, sino al revés, la moralización de la carga estética de las relaciones íterhumanas en dirección de un mayor sentido comunitario o de cooperación íterhumana. Antecedentes de la educación estética encontramos en Platón y, sobre todo, en F. Schiller, el poeta alemán, en cuyo texto *Cartas sobre la educación estética*, aconsejaba recobrar el equilibrio de

varios pares dialécticos, perdidos entonces con las dificultades de manejar la libertad del individuo, entre los intereses de éste y los de la colectividad, que había postulado la Revolución Francesa. Nos referimos a los siguientes pares: sensibilidad/razón, instinto/moral, belleza/otras categorías, trabajo/juego, individuo/colectividad, creación/redundancia, sagrado/profano.

Seguramente el lector se asombre del optimismo con que estamos enfocando esta utópica educación estética en favor de la solidaridad humana. Nos desaniman muchas dudas, es cierto, pero algunos indicios o síntomas nos reviven las esperanzas. En primer lugar, vemos la resistencia del ser humano a sentirse plenamente satisfecho con las imágenes audiovisuales del cine y la televisión, perfectas al parecer, al preferir asimismo las imágenes dibujadas que colman los espacios gráficos en el mundo entero.

Detectamos otro indicio, vinculado al anterior, en los actuales ajeteos de los individualismos narcisistas por encontrar, como asidero, una solidaridad humana que esté más allá de la religión, la etnia y de reducidos grupos marginados, toda solidaridad un tanto rudimentaria. Tales individualismos no pueden evitar, a pesar suyo, el deseo de que sus mensajes sean legibles para muchas personas. ¿Es que tendremos un mayor caos comunicativo en las artes, capaz de dejar la Torre de Babel como un inocente juego infantil? ¿Acaso la iconografía cotidiana usada por las actuales tendencias artísticas está sirviendo de lenguaje de fácil lectura mundial? ¿Bastará la globalización de las imágenes?

Como quiera que sea, la educación estética materializa una alternativa que sólo puede interesar, por ahora, a contados estudiosos. Por mucho tiempo será imposible que las burocracias estatales pongan atención en ella y busquen su aplicación práctica, insertándola en la instrucción pública.

Viéndolo bien, hemos arribado a la médula de lo idiosincrásico de la subjetividad o identidad del yo, que es el gusto o la sensibilidad estética. Y esto de la identidad nos concierne directamente a los latinoamericanos, pues en ella se conjugan lo personal y lo colectivo, la teoría y la práctica, la individuación y la universalización, cuyos respectivos desequilibrios están obstaculizando nuestra creatividad.

De aquí cabe deducir la importancia vital que puede poseer la autoconciencia estética, como parte de nuestro autoconocimiento, por su capacidad para fungir de punto de partida y llegada de nuestras artes, y poder

llevarnos a una suerte de subconsciente colectivo. En este caso, las artes pasarían a ser meras tecnologías provenientes de Occidente, que sirven para expresar todo tema y los sentimientos de cualquier cultura estética. En síntesis, en la autoconciencia estética vemos la posibilidad más factible de lograr nuestra autodeterminación estética y la artística, como un ejercicio obligado de nuestra soberanía conceptual en el conocimiento de nuestras realidades.

Tomar conciencia de nuestras realidades o, lo que es igual, conocerlas significa asumir nuestra pluralidad cultural y estética. En esta última, destacará la riqueza mítica de las estéticas populares, fuentes obligadas de nuestras artes. Nos referimos a los mitos populares, a sus pensamientos míticos y a sus sentimientos estéticos que estrechan lo divino con lo profano, más las crudas realidades de su pobreza. Lo que nuestros artistas comen de estos viveros ha de ser individuado, en un mensaje, y universalizado, en su lectura. En síntesis, la educación estética sería un instrumento ideal y primordial para emprender con eficacia nuestro autoconocimiento.

EL CRITERIO QUE ARTE INTEGRAL

Toda educación artística actualizada y realista parte de un concepto integral del arte. Obviamente no podemos educar dando a conocer al alumno tan sólo una de las partes del arte que él aprende. Ante todo, cabe definir el arte como un conjunto de artes, en el que unas están entrando, como el video o las instalaciones, y otras saliendo, como la caligrafía hace ya un buen tiempo. Así, como una generalización, el arte deviene en sistema de sistemas. Ningún arte constituye únicamente un conjunto de productos dados, como muchos erróneamente piensan: corporiza –y esto es lo importante– un sistema cultural o un fenómeno sociocultural complejo y complicado.

Cada sistema o género artístico tiene por objetivo, entre otros, transmitir cosas que el idioma no puede expresar; Propiamente, viene a ser un derivado estético de algún lenguaje o tecnología. La poesía, por ejemplo, no nace como tal por ahí: es más bien un derivado del idioma que como producto colectivo de fines prácticos habla su sociedad o país.

Como toda ciencia o tecnología, el arte consta de actividades productivas, distributivas y consuntivas que, realizadas por sus respectivos profesionales, ningún educando ni profesional puede ignorar, sobre todo en la actualidad,

cuando una cruel e irremediable competencia espera a todo profesional y le demanda una serie de capacidades afines, al lado de las específicamente profesionales. El aprendiz de artista no sólo debe estar adiestrado para producir obras mediante el dominio del trabajo simple: el manejo manual y visual corporal o auditivo, de herramientas, procedimientos y materiales diversos y específicos. Al lado del adiestramiento en estos medios materiales de producción, el artista ha de estar instruido también en el uso de los medios intelectuales, sensitivos y creativos que siempre participan en el uso de los medios materiales. En fin, los procesos sensoriales no bastan.

En otras palabras, el educando debe ir aprendiendo a tomar conciencia de cada paso del proceso sensitivo mental y creativo que vayan acompañando al sensorial. Este es el único puente capaz de unir directa y seminalmente la práctica con la teoría, el taller con el aula. Las otras teorizaciones influyen también, claro está, pero indirectamente y a largo plazo. La teorización de las prácticas es lo único que fusiona teoría y práctica de modo fructífero.

Para un mejor enfoque de todos los mecanismos que intervienen en la producción artística en general, que deben ser tomados en cuenta por la educación artística, tanto escolar como profesional, hemos elaborado el cuadro 1.1.

En el cuadro aparecen, primero, las diferentes clases de artes que regularmente se enseñan: musicales y corporales, plásticas y literarias, con sus correspondientes géneros más conocidos. Larga sea la lista de las tendencias de cada género. La educación escolar acostumbra cubrir las artes plásticas, la música, la danza y el teatro.

Ideal sería centrar la educación artística escolar en el cine y la televisión, tan familiares para los niños, se les enseñaría a estimar estas dos artes y a través de ambas instruir en las otras, aunque quizá cuestiones económicas lo impidan. Las artes literarias, por lo demás, son incluidas en el curso escolar del castellano, pero no tienen una educación formal o universitaria: aprendizaje autodidacto impera en ellas.

El cuadro 1.1 enuncia lo que se debe educar en el alumno integral: su sensorialidad o cinco sentidos, su sensibilidad, su mente y su creatividad, ya mencionadas antes, luego señalamos en lo que debe ser instruido: en el manejo, ante todo, de materiales, herramientas y procedimientos manuales o corporales específicos de cada género. Es de lamentar que se incurra en el más craso empirismo al exagerar la importancia de este trabajo simple.

Las habilidades se imponen, mediante recetas, y degeneran en estériles y pueriles virtuosismos.

Cuadro 1.1. La educación artística.

Artes en que se educa

Clases	Musicales	Corporales	Literarias	Plásticas
Géneros	Instrumental Canto Composición Dirección	Danza Coreografía Teatro Cine. TV	Novela Poesía Cuento Ensayo	Pintura Dibujo Escultura Arquitectura

Qué debe educarse en el alumno

- Sensorialidad
- Sensibilidad
- Mentalidad
- Creatividad

a) Los principios

En qué se le debe educar

- En las convenciones genéricas en cuanto al uso de materiales, herramientas y procedimientos.

b) Los medios o tropos

- Los principios ordenadores: ritmo y simetría, proporciones y direcciones.
- La acentuación de uno de los planos comunicativos: semántico, sintáctico o pragmático.
- Los efectos que se quieran lograr en la obra: miméticos, ornamentales, expresivos, emblemáticos y/o heurísticos.

c) Los fines u orientaciones

Para qué se enseña

- Para lograr en el producto un tema o función práctica, lo estético y lo artístico (las tres funciones principales de la obra de arte), más lo creativo o fantasía.
- A través de la sensibilidad, lo estético: belleza o fealdad, lo dramático o lo cómico, lo sublime o lo trivial, lo típico y lo nuevo.
- Mediante la fantasía, lo creativo: individuación y universalización del tema, lo estético y los principios genéricos (lo artístico).

Los procedimientos que acabamos de señalar consisten en la utilización profesional de los principios ordenadores nos ritmos y proporciones, simetrías y direcciones), según el plano que se quiera acentuar (el semántico, el sintáctico y el pragmático), de acuerdo con los efectos por lograr el producto u obra de arte (los miméticos, los ornamentales, los expresivos, los emblemáticos y los heurísticos). En estos manejos, las manos o cuerpo, junto con la vista y/o el oído, vienen acompañados por sentimientos, pensamientos y fantasías.

Por último, aparecen las finalidades que, como orientaciones, deben tener los procedimientos (o manejo de principios y medios) de producción: la temática, la estética y la creativa. La finalidad u objetivo final consiste en obtener obras que contengan un tema o función práctica (en el caso de la arquitectura y de los diseños), lo estético y lo artístico genérico (pictórico, escultórico o arquitectónico), impregnadas las tres de alguna innovación como logro creativo.

Las actividades sensitivas serán ejercitadas en cada una de las categorías estéticas, no sólo en las lecturas que éstas tienen en diferentes obras de arte, sino también en las acentuaciones que tales categorías reciben en la propia producción. El artista ha de saber analizar o leer tanto las obras de otros como las propias (autocrítica) durante su producción y después. Lamentablemente, aún impera el criterio residual de limitar lo estético a la belleza. Se incurre en el vicio de la bellomanía. Todos aceptamos la importancia vital de la sensibilidad en los artistas, aunque se la suele sobrevalorar y aun se la considera autárquica, cuando realmente no hay sentimientos sin pensamientos. Los criterios emergentes de la educación artística buscan el equilibrio entre las sensaciones (sensorial, los sentimientos (sensibilidad), los pensamientos (mente) y las fantasías (creatividad).

Las acciones mentales de los alumnos, a su vez, han de familiarizarse con los conocimientos históricos, sociológicos y psicológicos, con los conceptos básicos o teóricos y con los razonamientos críticos, todos muy ligados al género artístico que se estudia. No sólo esto, también es conveniente instruir al alumno en los diferentes mecanismos de la distribución de su arte, así como en el consumo de éste. Al saber analizar o leer obras de arte, el educando conocerá consecuentemente los mecanismos correctos que el público debe poner en práctica. Pero él también necesita conocer las clases

de consumos artísticos que circulan en su sociedad y las clases de personas que practican su arte: los profesionales, los aficionados y los pacientes del uso terapéutico. En un mundo de acentuada competencia profesional, resulta indispensable adquirir conocimientos del mercado de trabajo con que puede contar el artista de la especialidad que el alumno estudia.

Igualmente, vitales son los conocimientos acerca de las políticas culturales de su sociedad. Estas políticas comprenden la educación artística escolar y la profesional, los museos y casas de cultura, así como el periodismo cultural. Este periodismo no sólo lo practican los periodistas, sino también los críticos, teóricos, historiadores y museógrafos de arte. El artista no puede ignorar estas actividades distributivas, tan importantes en la actualidad para la adaptación social del recién egresado de una educación artística de nominada “superior”, los tiempos cambian. Hasta ayer la producción era lo importante, hoy lo es la distribución o mercadotecnia. Fácil resulta producir, pero arduo es vender o convencer a la gente de que consuma tal o cual producto. Quiérase o no, esta es la situación de nuestro tiempo.

Para terminar la revisión de la totalidad interna del arte, pasemos ahora a la creatividad, facultad humana que debe ser educada. Por lo regular, se emplean para ello talleres de experimentación. Como su nombre lo indica, en éstos se busca salir de la rutina. Recordemos, además, la expresión libre como uno de los caminos hacia el desarrollo de la creatividad. Esta fue siempre la propensión existencial a la creación para la educación artística escolar.

En un capítulo aparte trataremos las intimidades de la creatividad, diferenciaremos entre la existencial, aludida en el lenguaje cotidiano, y la cultural, que exige un cúmulo de conocimientos. Nos arriesgaremos a sostener que sí bien la creación cultural constituye una anomalía, existen creaciones valiosas que son derivaciones y, por ende, enseñables. A éstas las tenemos cuando del arte extraemos arte. Otra cosa muy distinta si convertimos en artístico algo que no lo es y, por tanto, dista mucho de ser previsible. En este caso, estaremos frente a una creación radical que no se deja enseñar: mayor radicalidad, más anómala será la creación cultural.

Mientras tanto, nos bastará adelantar que la educación artística escolar sólo puede predisponer al alumno a la creatividad, como una facultad en la que interviene su personalidad, sin llegar, por esto, a ser necesariamente creador. Estamos frente a una posibilidad o potencialidad. En la educación profesional, en cambio, se educará la creatividad artística del aprendiz

y se relacionará su proceso con conocimientos de ciertos indicios o condiciones que, aunque indispensables, no garantizan la creación. Se enseñará a conjugar los conocimientos con las ficciones, los artificios con las realidades, las individuaciones con las universalizaciones, esto es, la memoria con la fantasía, la conciencia con el inconsciente, que es lo vivido sin saberlo. También se diferenciará entre las, distintas creaciones posibles en cada género artístico.

La enseñanza de los diseños toma en cuenta todos los componentes considerados en el cuadro 1.1, pero con una diferencia: tal educación acentúa la función práctico utilitaria del producto y, por consiguiente, han de ser respetadas las prioridades económicas y tecnológicas por el diseñador; estas últimas demandan un cúmulo de conocimientos especializados de terrenos no-artísticos. Los diseños cumplen propiamente con los procedimientos que siempre tuvo la arquitectura. En nuestro estudio iremos enfocando cada uno de los géneros artísticos que se enseñan, para particularizar y precisar las generalidades mostradas en el cuadro 1.1.

No podemos abandonar las generalidades artísticas, sin describir sucintamente la situación actual de las artes tradicionales, que justamente son materia de la educación que nos ocupa. Consideramos un deber hacerlo, porque hoy se piensa que todo vale y que ya no existen las normas, ni siquiera es válida la razón de ser de todo arte: decir algo que no podemos expresar con el idioma que hablamos. Si los síntomas no nos engañan, la mayoría de los artistas no tiene nada que decir y si algunos de ellos dicen algo, no salen del monólogo. Quienes en pintura tan sólo ven una libertad ilimitada, pese a conservar el formato que le garantiza al cuadro su destino parietal en el hogar o en el museo, suponen que lo mismo les debe suceder a las demás artes. Todo está permitido en la superficie tradicional de la pintura de caballete, he aquí una prueba de que todo lo vemos por medio de la pintura y de quienes la venden.

La realidad nos dice, sin embargo, que el cine y la televisión, la arquitectura y la música, más la escultura como articuladora de espacios, mantienen una estructura básica, cumplen unas normas y logran unos valores intrínsecos en sus productos. No importa si ahora son plurales. Es más todavía: todos aceptamos la presencia de un cine comercial en las grandes salas y otro –el artístico– en las filmotecas; distinguimos entre la literatura de los best seller y la verdadera. En pintura ha triunfado el comercio del arte y no hay

diferencias entre el valor comercial y el intrínseco. Entonces el primero suplanta al segundo. Hasta los científicos se dejan obnubilar por los valores comerciales y masivos.

Algunos estudiosos ya comienzan a reconocer la actual crisis en que se encuentran los individualismos narcisistas, al buscar asideros comunes a muchas personas y con éstos salir de su aislamiento, casi siempre autárquico. Entonces muchos de ellos recurren al grupo marginado, al que pertenecen, a un nostálgico pasado o a una realidad hasta ahora desdeñada, mientras muy pocos se dan a la caza de fantasías. Pronto nos topamos, eso sí, con la evidencia de que sea cuales fueren sus mensajes, éstos deben tener una lectura accesible a muchas personas; vale decir, deben ser comunicativos, sobre todo cuando sus mensajes son de interés humano. Los individualismos se han decidido por lo más cómodo; por realidades existentes, que convierten en mensajes, y por la iconografía en circulación por todo el mundo, que toman por lenguaje.

En buena cuenta, estamos aquí aludiendo al clima posmodernista que ha invadido nuestros ámbitos artísticos, haciendo estragos en los grupos indigentes en conceptos e ideales. Como secuela, hoy encontramos justificadas las “citas” nostálgicas, los eclecticismos y las confusiones entre la pluralidad (diferentes medios con los mismos fines) y la diversidad (distintos medios y diferentes fines). Estas secuelas posmodernistas han devenido en atajos que liberan al artista de su obligación de disponer de una sólida personalidad artística y de una fuerte identidad del yo personal, él prefiere abdicar, de su fantasía y se escuda detrás de lo existente. Así, el artista claudica de su función principal: poner algo nuevo y personal en el mundo; no repetir lo que otros hacen, ni simplemente expresarse u opinar utilizando lugares comunes.

No faltan los individualismos que buscan salida en el sentido del humor con el pretexto de ridiculizar o contrarrestar la solemnidad. Sin lugar a dudas, han existido muchos bufones con entretenimientos de profundidad filosófica, pero abundan los que sólo entretienen con mensajes “desechables”, por vacuos.

En épocas de crisis, como la artística actual, tenemos una alternativa: o nos dejamos arrastrar por los nihilismos o los eclecticismos o bien buscamos superarla, encauzando la creatividad hacia individuaciones de la realidad que se quiere expresar o denunciar en el mensaje, universalizando su lectura.

Hasta aquí las intimidades del arte. Pasemos ahora a las de la educación artística.

EDUCACIÓN INTEGRAL

Por integral entendemos el interior completo de la educación, en general, y la artística en particular; no lo integral del alumno ni del arte. Nos estamos refiriendo a su mecanismo central que siempre fue la dicotomía enseñanza/aprendizaje. Lamentablemente, la gran mayoría de las instituciones educativas no la han utilizado aún en su verdadera contextura ni en todos sus alcances. La balanza sigue inclinada hacia la enseñanza. Motivos convencionales de jerarquía han convertido la interdependencia profesor/alumno, en una acción lineal de causa y efecto únicos. Sin embargo, la realidad de nuestros días nos dice que, por lo regular, el platillo del aprendizaje está hoy más abajo, aunque casi nadie quiere percatarse de ello.

Sobran las razones para que hoy sea más importante el aprendizaje. Una de ellas la encontramos en la palmaria facilidad con que cuenta cualquier persona para obtener suficientes y frescas informaciones. Ahí están las bibliotecas y los centros de datos computarizados de las grandes ciudades donde funcionan precisamente los centros principales de enseñanza artística superior. Tal facilidad permite a los alumnos la superación de las deficiencias y los anacronismos de sus profesores, así como refuerza la voluntad de los autodidactos, sin que, por esto, se elimine la imposibilidad de ser autodidacto en varias actividades profesionales.

Otra razón válida vemos, en la intensa, competencia que hoy impera en el mercado del trabajo profesional y que impele a los educandos de espíritu realista a multiplicar su ahínco personal (la autogestión) y constituirse en excepciones. Hay una conocida paradoja en toda educación: prácticamente ésta vale por sus alumnos excepcionales, los que justamente la superan con largueza a tuerza de empeños personales. La otra paradoja es producto de nuestro tiempo y ya la hemos mencionado: la actual competencia impone a la educación adiestrar al alumno en actividades afines, además de las específicamente profesionales.

Ante dos personas de la misma capacidad profesional, se elige a quien posea otras capacidades o conocimientos adyacentes.

Nuestra posición es clara: insistir en la interdependencia mutua de

la enseñanza y el aprendizaje, con el objeto de darle a éste la prioridad exigida por nuestro tiempo; vale decir, actualizado o, lo que es lo mismo, adecuarlo, a la realidad actual. La relación enseñanza/aprendizaje cambia con el tiempo y materia. Profesor y alumno, actividad y sociedad. Una cosa es enseñar un rojo y otra muy distinta proporcionar un dato o información, explicar un hecho o mostrar una actividad manual: lo mismo acontece con los aprendizajes. En la práctica, la educación va aplicando múltiples y variadas enseñanzas; el educador es también instructor y guía, entrenador y divulgador.

En nuestros días no sólo debemos promover el aprendizaje como un imperativo ético y práctico de todo escolar y estudiante, también estamos obligados a fomentarlo como lo más importante de la educación: educación en la que interviene la personalidad entera del educando. En primer término, hemos de considerar todo lo que trae consigo el alumno: su vocación y actitudes; sus aptitudes y conocimientos, todos relativos al arte que él aprende.

Hemos dicho lo anterior porque es la enseñanza la que debe amoldarse a dicho bagaje, para que después suceda lo contrario: que los alumnos se esfuercen para aprender las enseñanzas que reciban. En especial, que sigan el encauzamiento que los profesores hacen de sus personalidades, con el fin de inculcarles la necesidad de una introspección y autocrítica, una autotransformación y autogestión personales. Por este camino, los esforzados alumnos llegarán a ser excepciones, excepciones capaces de llegar a la anomalía de la creación.

En otras palabras, el profesor emprende la educación como la acción de despertar en el alumno actitudes dormidas y de desarrollar sus facultades, de suyo innatas. Por eso, es preferible aludir a educar, pues se educa a seres humanos que no son páginas vírgenes donde el profesor escribe simplemente. En cambio, se enseñan cosas o actividades, actitudes o aptitudes, etc. Al fin y al cabo, se trata de personalidades con sus preferencias de permanencia o de cambio, sus filias y sus fobias, sus facilidades y sus dificultades. En América Latina, el educador artístico tiene que tratar con alumnos acostumbrados al memorismo, emocionalismo y empirismo. Una mala instrucción escolar, precedida de una peor alfabetización, no les ha permitido desarrollar sus respectivos pensamientos lógicos y críticos.

Nuestra idea básica apunta a poner en práctica el concepto de educación integral, en su naturaleza de proceso complejo que hemos de asumir en sus variadas pluralidades y diversidades que la constituyen. El peor enemigo del conocimiento de la realidad está, a nuestro juicio, en los simplismos o reduccionismos, que consisten en el vicio de tomar la educación, el arte y el alumno como realidades unidimensionales o simples. El pensamiento moderno ya dejó de interesarse en reducir las realidades a definiciones cortas en torno a un elemento único y supuestamente específico: asir la complejidad y la simultaneidad.

No se trata, pues, de aludir exclusivamente a la formación de artistas o a su enseñanza, como si todo consistiese en haber únicamente formadores y formados, enseñadores y enseñados. Tampoco cabe referirnos a cumplir técnicas o recetas artísticas o creativas, como si todo fuese creación en las artes y todas las obras de arte la poseyesen. En suma, estamos frente al proceso complejo de una educación relacionada con otros dos procesos igualmente complejos: el alumno y el arte por enseñar.

Impertinentes asimismo son las explicaciones teístas y las biológicas del artista excepcional o de la creación artística, como si se quisiese descargar a la enseñanza (o al aprendizaje) de sus responsabilidades. En capítulo aparte nos explayaremos sobre los por menores de lo enseñable y lo aprensible en arte. No existe el ser humano que traiga todo consigo; adquiere mucho en sus inevitables relaciones con el medio familiar, sociedad y país en que vive.

El concepto de educación integral nos hace ver que su presente crisis no es pedagógica, como creen las burocracias oficiales. La crisis es epistemológico artística. Tales burocracias recurren a los pedagogos y maestros cuando desean diseñar una educación artística nueva, cuando es indispensable incluir a teóricos, sociólogos y psicólogos. Por lo general, los maestros son obstáculos de los cambios y es necesario actualizar sus conocimientos. Lo decisivo es la formación conjunta (educación, alumno, arte) de una sólida conciencia artística en los alumnos de la superior y en la apreciación artística de los de la escolar. Esta conciencia incluye, el adiestramiento sensorial, sensitivo, mental y creativo en los principios, medios y fines del arte que se estudia.

El citado adiestramiento consiste en ir conociendo el mayor número de posibilidades elegibles en cada paso del proceso creativo de producción. Su elección puede ser científica o intelectual, empírica o intuitiva, la elegida

se aplica en individuaciones y universalizaciones del artista. Todo esto se ha de cumplir en los cursos aislados o en la sucesión de que consta la educación académica de varios años.

EL ALUMNO INTEGRAL

A lo largo de nuestras consideraciones hemos aludido con frecuencia al alumno integral, hemos mencionado sus sentidos, sensibilidad, mente y fantasía, y las facultades más notorias que van obviamente junto con las demás actividades psíquicas. El cuerpo entero funciona. No necesitamos, pues, volver sobre esto.

En síntesis, de todo lo expresado en este primer capítulo, cabe afirmar que la educación artística tiene que ver con tres complejidades: la educativa, la del alumno y la artística en que éste se forma.

Identidad cultural y educación

Paulo Freire

*Paulo Freire, *Cartas a quien se pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 2002, p. 115-122.

Preguntarnos sobre las relaciones entre la identidad cultural -que siempre tiene un elemento de clase social- de los sujetos de la educación y la práctica educativa es algo que se nos impone. Es que la identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, me parece que analizar la cuestión de la identidad de los sujetos de la educación, educadores y educandos, implica recalcar, desde el comienzo de tal ejercicio, que la identidad cultural, expresión cada vez más usada por nosotros, no puede pretender agotar la totalidad del significado del fenómeno cuyo concepto es la *identidad*. El atributo cultural acrecentado por el restrictivo de *clase* no agota la comprensión del término “identidad”. En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A través de una larga historia conseguimos desplazar de la especie el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos.

Hay algo en lo que heredamos que François Jacob¹ destaca en una entrevista de El Correo de la UNESCO y que es de la más alta importancia para la comprensión de nuestro tema: “Estamos programados, pero para aprender”, - dice Jacob-. Y es precisamente porque nos fue posible, gracias a la invención de la *existencia* -algo más que la vida misma y que nosotros creamos con los materiales que la vida nos ofreció-, desplazar de la especie para nosotros el punto de decisión de mucho de lo que estamos y estaremos siendo. Y más aún, porque con la invención social dellengrnye, lado a lado con la operación sobre el mundo, prolongamos el mundo natural, que no

¹ Le Courier de L'UNESCO, op. cit.

hicimos, en uno cultural e histórico, que es producto nuestro, nos volvimos animales permanentemente inscriros en el proceso de aprender y de buscar, proceso que sólo se hace posible en la medida en que “no podemos vivir a no ser en función del mañana”.²

Aprender y buscar, a los que necesariamente se juntan enseñar y conocer, que por su parte no pueden prescindir de libertad no sólo como donación sino como algo indispensable y necesario, como un *sine qua non* por el que debemos luchar permanentemente, forman parte de nuestra manera de estar siendo en el mundo. Y es justamente porque estamos programados pero no determinados, condicionados pero al mismo tiempo conscientes del condicionamiento, que nos hacemos aptos para luchar por la libertad como proceso y no como meta. Por eso también es que el hecho de que “cada ser - dice Jacob contiene en sus cromosomas todo su propio futuro” no significa de ninguna manera que nuestra *libertad* se ahogue o se sumerja en las estructuras hereditarias, como si ellas fuesen el lugar indicado para la desaparición de nuestra posibilidad de vivirla.

Condicionados, programados pero no determinados, nos movemos con un mínimo de libertad del que disponemos en el marco cultural para ampliarlo. De esta manera, a través de la educación como expresión también cultural podemos “explorar más o menos las posibilidades inscritas en los cromosomas”.³

Queda clara la importancia de la identidad de cada uno de nosotros como sujeto, ya sea como educador o educando, en la práctica educativa. También la importancia de la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos, relación contradictoria en la que a veces lo que adquirimos en nuestras experiencias sociales, culturales, de clase, ideológicas, interfiere vigorosamente a través del poder de los intereses, de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de lo que se viene llamando “la fuerza del corazón”, en la estructura hereditaria. Por eso mismo es que no somos ni una cosa ni la otra. Repitamos: ni sólo lo innato ni tampoco únicamente lo adquirido.

La llamada “Fuerza de la sangre”, para utilizar una expresión popular, existe, pero no es determinante. Con la presencia de lo cultural, ella sola no lo explica todo. En el fondo, la libertad como hazaña creadora de los seres humanos, como aventura, como experiencia de riesgo y de creación, tiene mucho que ver con la relación entre lo que heredamos y lo que adquirimos.

2 *Id.*

3 *Id.*

Las interdicciones a nuestra libertad son resultado mucho más de las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, históricas, ideológicas, que de las estructuras hereditarias. No podemos tener dudas sobre el poder de la *herencia* cultural, sobre cómo nos conforma y nos obstaculiza para ser. Pero el hecho de ser programados, condicionados y conscientes del condicionamiento, y no determinados, es lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales. La transformación del mundo material, de las estructuras materiales, a la que debe agregarse simultáneamente un esfuerzo crítico educativo, es el camino para la superación, jamás mecánica, de esta herencia.

Lo que no es posible, sin embargo, en este esfuerzo por la superación de ciertas herencias culturales, que repitiéndose de generación en generación a veces dan la impresión de petrificarse, es dejar de considerar su existencia. Es muy cierto que los cambios infraestructurales a veces alteran rápidamente las formas de ser y de pensar que perduraban desde hace mucho tiempo. Por otro lado, el reconocer la existencia de las herencias culturales debe implicar el respeto hacia éstas, respeto que de ninguna manera significa nuestra adecuación a ellas. Nuestro reconocimiento y nuestro respeto, sin embargo, son condiciones fundamentales para el esfuerzo por el cambio. Por otro lado, es preciso que seamos bien claros con relación a algo que es evidente: esas herencias culturales tienen un innegable corte de clase social. Es en ellas donde se van constituyendo muchos aspectos de nuestra identidad, que por eso mismo está marcada por la clase a la que pertenecemos.

Pensemos un poco en la identidad cultural de los educandos y en el respeto necesario que le debemos en nuestra práctica educativa. Creo que el primer paso a dar en dirección a ese respeto es el reconocimiento de nuestra identidad, el reconocimiento de lo que estamos siendo en la actividad práctica en la que nos experimentamos. Es en la práctica de hacer las cosas de una cierta manera, de pensar, de hablar un cierto lenguaje (como por ejemplo: “la canción *de* que te hablé” y no “la canción *que* te hablé”, sin la preposición *de* rigiendo al pronombre *que*), es en la práctica de hacer, de hablar, de pensar, de tener ciertos gustos, ciertos hábitos, donde acabo por reconocerme de cierta forma, coincidente con otra gente como yo. Esa otra gente tiene un corte de clase idéntico o próximo al mío. Es en la práctica de experimentar las diferencias donde nos descubrimos como *yo* y como *tú*. En

rigor, siempre es el otro, en cuanto tú, el que me constituye como yo en la medida en que yo, como tú de otro, lo constituyo como yo.

Es una fuerte tendencia nuestra la que nos empuja a afinar que lo diferente de nosotros es inferior. Partimos de la idea de que nuestra forma de estar siendo no sólo es buena sino que es mejor que la de los otros, diferentes de nosotros. Esto es la intolerancia. Es el gusto irresistible de oponerse a las diferencias.

Sin embargo la clase dominante, debido a su propio poder de perfilar a la clase dominada, en tma primera instancia rechaza la diferencia, en segundo lugar no piensa quedar igual al diferente, y en tercer lugar tampoco tiene la intención de que el diferente quede igual a ella. Lo que ella pretende es admitir y remarcar en la práctica la inferioridad de los dominados al mantener las diferencias y las distancias.

Uno de los desafíos para los educadores y las educadoras progresistas, en coherencia con su opción, es no sentirse ni proceder como si fuesen seres inferiores a los educandos de las clases dominantes de la red privada que, arrogantes, maltratan y menosprecian al maestro de clase media. Pero tampoco, por el contrario, sentirse superiores, en la red pública, a los educandos de las favelas, a los niños y las niñas populares, a los niños sin comodidades, que no comen bien, que no “visten bonito”, que no “hablan correctamente”, que hablan con otra sintaxis, con otra semántica y con otra prosodia.

Lo que se le plantea en ambos casos a la educadora progresista y coherente es en primer término no asumir una posición agresiva hacia quien simplemente responde, y en segundo lugar tampoco dejarse tentar por la hipótesis de que los niños, pobrecitos, son naturalmente incapaces. Ni una posición de revancha ni de sumisión en el primer caso, ni una actitud paternalista o de desprecio hacia los niños de las clases populares en el segundo, sino la de quien asume su responsable autoridad de educadora.

El punto inicial hacia esta práctica comprensiva es saber y estar convencida de que la educación es a su vez una práctica política. Por eso es que repetimos: la educadora es *política*. En consecuencia, se hace imperioso que la educadora sea coherente con su opción, que es política. Ya continuación, que la educadora sea cada vez más competente desde el punto de vista científico, lo que la hace saber lo importante que es conocer el mundo concreto en que viven sus alumnos. La cultura en la que se encuentra en ac-

ción su lenguaje, su sintaxis, su semántica, su prosodia, en la que se vienen formando ciertos hábitos, ciertos gustos, ciertas creencias, ciertos miedos, ciertos deseos no necesariamente fáciles de aceptar por el mundo concreto de la maestra.

El trabajo formativo, docente, es inviable en un contexto que se piense teórico, pero que al mismo tiempo tienda a permanecer alejado e indiferente con respecto al *contexto concreto* del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos.

Crear posible la realización de un trabajo en el que el *contexto teórico* se separa de tal modo de la experiencia de los educandos en su *contexto concreto* sólo es concebible para quien juzga que la enseñanza de los contenidos se hace con indiferencia e independencia frente a lo que los educandos ya saben a partir de sus experiencias anteriores a la escuela. Creer posible esta posición no es para quien rechaza con razón esa dicotomía insustentable entre contexto concreto y contexto teórico.

La enseñanza de los contenidos no puede ser hecha de manera vanguardista como si fueran cosas, saberes que se pueden sobreponer o yuxtaponer al cuerpo consciente de los educandos -a no ser en forma autoritaria-. Enseñar, aprender y conocer no tienen nada que ver con esa práctica mecanicista.

Las educadoras precisan saber lo que sucede en el mundo de los niños con los que trabajan, el universo de sus sueños, el lenguaje con que se defienden, con maña, de la agresividad de sumundo. Lo que saben y cómo lo saben fuera de la escuela.

Hace dos o tres años, dos profesores de la Universidad de Campinas, el físico Carlos Arguelo y el matemático Eduardo Sebastiani Ferreira, participaron en un encuentro universitario en Paraná en el que se discutió la enseñanza de la matemática y de la ciencia en general. Al regresar al hotel luego de la primera mañana de actividades encontraron a un grupo de niños remontando cometas en un campo abandonado. Se aproximaron a los niños y comenzaron a conversar.

“¿Cuántos metros de cuerda acostumbras soltar para remontar tu cometa?”, preguntó Sebastiani.

“Más o menos cincuenta metros”, dijo un niño llamado Gelson.

“¿Y cómo calculas para saber que sueltas más o menos cincuenta metros de cuerda?”, indaga Sebastiani.

“Cada tanto, más o menos cada dos metros, le hago un nudo a la cuerda. Cuando la cuerda está corriendo en mi mano voy contando los nudos y entonces sé cuántos metros de cuerda suelta tengo.”

“¿Ya qué altura crees que está la cometa ahora?”, preguntó el matemático.

“Cuarenta metros”, dijo el niño.

“¿Cómo los calculaste?”

“Por la cantidad de cuerda que he soltado y la barriga que ésta ha hecho.”

“Podríamos calcular este problema basados en la trigonometría o por semejanza de triángulos”, dijo Sebastiani.

Sin embargo el niño dijo: “Si la cometa estuviese alta, bien arriba de mi cabeza, estaría a los mismos metros de altura que los que yo solté de cuerda, pero como está inclinada, lejos de mi cabeza, está a menos metros de altura que los que yo solté de cuerda”.

“Aquí hubo un razonamiento de grados”, dijo Sebastiani.

A continuación Arguelo pregunta al niño sobre la construcción del molinete y Gelson le responde haciendo uso de las cuatro operaciones fundamentales. Irónicamente, concluye el físico, Gelson (tan gente como Gelson, digo yo) había sido reprobado en matemática en la escuela. Nada de lo que él sabía tenía valor para la escuela porque lo había aprendido con su experiencia, en lo concreto de su contexto. Él no hablaba de su saber con el lenguaje formal y de buenos modales, mecánicamente memorizado, que la escuela reconoce como el único legítimo.

Una situación peor se da en el dominio del lenguaje, en el que casi nunca se respetan la sintaxis, la ortografía, la semántica y la prosodia de clase de los niños populares. Jamás he dicho ni sugerido que los niños de las clases populares no deban aprender el llamado “modelo culto” de la lengua portuguesa en el Brasil, como a veces se afirma. Lo que sí he dicho es que los problemas del lenguaje siempre abarcan cuestiones ideológicas y, con ellas, cuestiones de poder. Por ejemplo, si hay un “modelo culto” es porque hay otro que es considerado inculto.

¿Y quién perfiló el inculto como tal? En realidad, lo que he dicho, y por lo que peleo, es que se les enseñe a los niños y a las niñas de clases populares el modelo culto, pero que al hacerlo se destaque:

a] que su lenguaje es tan rico y tan bonito como el de los que hablan el modelo culto, razón por la cual no tienen por qué avergonzarse de cómo hablan;

b] que aun así es fundamental que aprendan la sintaxis y la prosodia *dominante* para que:

- 1] disminuyan sus desventajas en la lucha por la vida;
- 2] ganen un instrumento fundamental para la lucha necesaria contra las injusticias y las discriminaciones de las que son blanco.

Es pensando y actuando así como me siento coherente con mi opción progresista, antielitista. No soy de los que estuvieron en contra de Lula para la presidencia de la república porque sostenían que él decía “menos verdad” y votaron a Collor, con tanta verdad de menos.

Concluyendo, la escuela democrática no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde, para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado.

La escuela democrática que precisamos no es aquella en la que sólo el maestro enseña, en la que el alumno sólo aprende y el director es el mandante todopoderoso.

El maestro ignorante

Entrevista a Jacques Rancière.

**Clionauta: Blog de Historia*, 30 de mayo de 2008,
versión electrónica

El suplemento cultural (adncultura) del rotativo argentino *La Nación* ha ofrecido a sus lectores una entrevista con este pensador francés, del que ya hemos hablado en alguna que otra ocasión:

Por Luisa Corradini
Corresponsal en Francia – París, 2008

En 1818, la teoría de un extravagante pedagogo francés provocó una revolución en el rígido universo de la educación europea: “Quien enseña sin emancipar embrutece”, predicaba Joseph Jacotot. Todo hombre, todo niño, postulaba, tiene la capacidad de instruirse solo, sin maestro. El papel del docente debe limitarse a dirigir o mantener la atención del alumno. Jacotot proscribía a los maestros “explicadores” y proclamaba como base de su doctrina ciertas máximas paradójicas con las que se ganó virulentas críticas: todas las inteligencias son iguales. Quien quiere puede. Es posible enseñar lo que se ignora. Todo existe en todo.

Un siglo y medio después, el filósofo Jacques Rancière consagró un libro, *El maestro ignorante* (Libros del Zorzal), a ese personaje singular, alternativamente revolucionario, capitán de artillería, profesor de química, latinista y fundador de un corpus teórico bautizado “la educación universal”. El tema no podía ser más apropiado para Rancière que, a partir de la experiencia de Jacotot, analiza los principios de su teoría y los compara con el sistema educativo y social moderno, basado en la admisión de la desigualdad entre saber e inteligencia.

¿Podemos recordar el comienzo de esa aventura singular?

La historia comenzó cuando Jacotot, un apreciado filósofo y pedagogo en Francia, se instaló en Bélgica por razones políticas durante la Restauración (1814-1830). Allí fue contratado por la Universidad de Lovaina para enseñar francés. Jacotot, que no sabía una palabra de holandés, distribuyó a sus

alumnos una versión bilingüe del Telémaco de Fénelon y los dejó solos con el texto y con su voluntad de aprender. Sorprendentemente, pocos meses después todos eran capaces de hablar y de escribir en francés sin que el maestro les hubiese transmitido absolutamente nada de su propio saber. Jacotot dedujo entonces que sus alumnos habían utilizado la misma inteligencia que usa un niño para aprender a hablar. ¿Qué hace un niño pequeño? Escucha y retiene, imita y repite, se corrige, tiene éxito gracias al azar y recomienza gracias al método. Todo sin ningún maestro.

Y así nació la teoría de la “educación universal” o “método Jacotot”. En el nivel empírico, ¿podríamos decir que el maestro ignorante es aquel que enseña lo que él mismo ignora?

-Así es. Según Jacotot, es posible enseñar lo que uno ignora si uno es capaz de impulsar al alumno a utilizar su propia inteligencia.

Esa osadía hizo temblar a toda la Europa intelectual, desde Bruselas hasta San Petersburgo.

-Porque la osadía de Jacotot consistió en oponer la “razón de los iguales” a la “sociedad del menosprecio”. En realidad, el objetivo de ese apasionado igualitarista era la emancipación. Jacotot pretendía que todo hombre de pueblo fuese capaz de concebir su dignidad humana, medir su propia capacidad intelectual y decidir cómo utilizarla. En otras palabras, se convenció de que el acto del maestro que obliga a otra inteligencia a funcionar es independiente de la posesión del saber. Que era posible que un ignorante permitiera a otro ignorante saber lo que él mismo no sabía; es posible, por ejemplo, que un hombre de pueblo analfabeto le enseñe a otro analfabeto a leer. Y aquí llegamos al segundo sentido de la expresión “maestro ignorante”.

¿Cuál es?

-Un maestro ignorante no es un ignorante que decide hacerse el maestro. Es un maestro que enseña sin transmitir ningún conocimiento. Es un docente capaz de disociar su propio conocimiento y el ejercicio de la docencia. Es un maestro que demuestra que aquello que llamamos “transmisión del saber” comprende, en realidad, dos relaciones intrincadas que conviene disociar: una relación de voluntad a voluntad y una relación de inteligencia a inteligencia.

Pero usted dice que no hay que equivocarse sobre el sentido que tiene esa disociación.

-Hay una forma habitual de interpretarla: como una disociación que intenta destituir la relación de autoridad magistral para remplazarla solo por la fuerza de una inteligencia que ilumina otra inteligencia. Ese es el principio de innumerables pedagogías antiautoritarias.

¿Como la mayéutica socrática, en la que el maestro finge la ignorancia para provocar el saber?

-Así es. Pero en la teoría de Jacotot, el maestro ignorante opera la disociación de una forma totalmente diferente. En realidad, haciendo creer que su objetivo es suscitar una capacidad, la mayéutica busca demostrar una incapacidad. Sócrates no solo demuestra la incapacidad de los falsos sabios, sino también la incapacidad de todo aquel que no es llevado por el maestro por la buena senda, sometido a la buena relación entre inteligencia e inteligencia. El “liberalismo” mayéutico no es más que la variante sofisticada de la práctica pedagógica ordinaria, que confía a la inteligencia del maestro el trabajo de llenar la distancia que separa al ignorante del saber.

¿Y Jacotot invierte el sentido de la disociación?

-Sí. Para él, el maestro ignorante no establece ninguna relación de inteligencia a inteligencia. El maestro es solo una autoridad, una voluntad que ordena al ignorante que haga su camino. Es decir, echa a andar las capacidades que el alumno ya posee, la capacidad que todo hombre demostró logrando sin maestro el más difícil de los aprendizajes: aprender a hablar.

Pero volvamos a los defectos del método explicativo. ¿Por qué la explicación es “el principio mismo del sometimiento”?

-El problema reside en la lógica misma de la razón pedagógica, en sus fines y sus medios. El fin normal de la razón pedagógica es el de enseñar al ignorante aquello que no sabe, suprimir la distancia entre el ignorante y el saber. Su instrumento es la explicación. Explicar es disponer de elementos del saber que debe ser transmitido en conformidad con las capacidades supuestamente limitadas de los seres que deben ser instruidos. Pero muy pronto esta idea simple se revela envenenada: la explicación se acompaña generalmente de la explicación de la explicación. Hay que recurrir a los libros

para explicar a los ignorantes lo que deben aprender. Pero esa explicación es insuficiente: hacen falta maestros para explicar a los ignorantes los libros que les explicarán el conocimiento.

Un proceso que podría volverse infinito

– si la autoridad del maestro no pusiera un punto final, transformándose en el único capaz de decidir dónde las explicaciones ya no necesitan seguir siendo explicadas. Jacotot creyó poder resumir la lógica de esta aparente paradoja: si la explicación puede llegar a ser infinita es porque su función esencial es la de volver infinita la distancia misma que ella está destinada a reducir.

¿Se podría decir entonces que la utilización de la explicación es mucho más que un medio práctico al servicio de un fin?

-Es un fin en sí misma. Es la verificación de un axioma primario: el axioma de la desigualdad. Explicar algo a un ignorante es, ante todo, explicarle que no comprendería si no se le explicara. Es demostrarle su incapacidad. La explicación se presenta como el medio para reducir la situación de desigualdad en la que se hallan los que ignoran en relación a los que saben. Explicar es suponer que hay, en el tema que se enseña, una opacidad específica que resiste a los modos de interpretación y de imitación mediante los cuales el niño aprendió a traducir los signos que recibe del mundo y de los seres hablantes que lo rodean. Esa es la desigualdad específica que la razón pedagógica ordinaria pone en escena.

Usted va más lejos en su libro y afirma que esa desigualdad específica, ese axioma “desigualitario” es el modelo con el que funciona el sistema social. En consecuencia, la oposición filosófica se transforma también en oposición política.

-Exactamente. Esa oposición no es política porque denuncia un saber ejercido desde arriba en beneficio de una inteligencia de abajo. Lo es en un nivel mucho más radical porque atañe a la concepción misma de la relación entre igualdad y desigualdad. Jacotot demuestra que la lógica explicativa es una lógica social, una forma en la cual el orden “desigualitario” se representa y se reproduce.

Los años en que se produjo la polémica en torno al método de Jacotot corresponden, en efecto, al momento en que se instaló en Europa un proyecto de orden social nuevo, basado en la demolición de la Revolución francesa.

-Es el momento preciso en que se quería terminar con la revolución. En que se pretendía pasar de la edad “crítica” de la deconstrucción de las trascendencias monárquicas y divinas a la edad “orgánica” de una sociedad que reposara en su propia razón inmanente. Es decir, una sociedad que armonizara sus fuerzas productivas, sus instituciones y sus creencias, y que las hiciera funcionar según un único régimen de racionalidad. Y ese paso de la edad crítica y revolucionaria a una edad orgánica exigía, ante todo, resolver la relación entre igualdad y desigualdad.

Ese proyecto no tiene, según usted, muchas diferencias con nuestras sociedades orgánicas actuales.

-El proyecto de sociedad orgánica moderna es un proyecto de mediaciones que establecen dos elementos esenciales entre lo de arriba y lo de abajo: un tejido mínimo de creencias comunes y posibilidades limitadas de desplazamiento entre los distintos niveles de riqueza y de poder.

Y el maestro ignorante es aquel que se sustrae a ese juego.

-Sí, en el acto de oponer la emancipación intelectual a la mecánica de la sociedad y de la institucionalización progresivas. Oponer la emancipación intelectual a la institucionalización de la instrucción del pueblo es afirmar que no hay etapas en la igualdad. Que esta es una, entera, o no es nada.

Apuntes sobre los objetivos pedagógicos generales de los talleres de artes y oficios.

Argel Gómez Concheiro

**Faro de Oriente: Proyectos, balances y tareas, México, Ediciones del basurero, 2006, p. 109-113.*

EN CONVERSACIONES en los pasillos del Faro, en reuniones con alumnos, talleristas y promotores culturales, en la solución de los problemas que surgen en los talleres, en la evaluación del trabajo, en las lecturas compartidas sobre otras experiencias pedagógicas en el ámbito artístico, en encuentros con artistas y hombres y mujeres de la cultura se han formulado y discutido ideas útiles para una definición de objetivos y métodos de la educación artesanal y artística que se imparte en el Faro de Oriente.

Este intercambio emocionado ha permitido elaborar los siguientes apuntes. Confiamos en que esta tarea colectiva continúe y que el debate se enriquezca con los textos publicados en las *Ediciones del basurero*.

Descubrir y desarrollar la capacidad creadora

La capacidad creadora del alumno se desarrolla a través del aprendizaje de una o varias técnicas, las cuales son aplicadas con finalidades artesanales y artísticas. Por medio de los materiales y las herramientas, los sonidos y los instrumentos, la palabra escrita o hablada o del propio cuerpo humano, se crean bienes culturales.

Un estímulo indispensable para la creatividad es el juego. La actividad lúdica sirve para familiarizarse con los materiales y las herramientas y permite a los alumnos deshacerse de los temores que acarrea el trabajo en áreas nuevas.

El sistema pedagógico del Faro se basa en el taller práctico. En palabras del pedagogo brasileño, Paulo Freire, “pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella.”

Así, en los talleres se crean las condiciones y se promueve la producción de obra plástica y artesanal, montajes escénicos y coreográficos, composiciones y presentaciones musicales, entre otras. En este trabajo productivo, que

puede ser individual o colectivo y en el que pueden intervenir una o más áreas, se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje fundamental.

Pero este despliegue de la capacidad del hombre para transformar la materia con el fin de producir bienes debe estar acompañado de un proceso creativo. Así, la educación estará dirigida hacia los indicios o condiciones de toda creatividad, como son la sensibilidad, la flexibilidad y la originalidad, además de la capacidad de redefinición, de abstracción y de síntesis. Como lo señala Artur Efland, historiador de la educación artística: “Los profesores deben concienciar a sus alumnos de la gran variedad de niveles de interpretación existentes, de los constantes cambios e influencias a los que está sujeto el entendimiento, y del hecho de que esta flexibilidad del conocimiento resulta vital para la formación de un pensamiento creativo.”

Este desarrollo de la creatividad supone que es indispensable no enseñar en función de soluciones dadas, sino por el contrario ofrecer las herramientas para que el alumno encuentre sus propias soluciones. El proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en el taller hace del trabajo y la experimentación una necesidad vital de la conciencia artística en formación. Esta liberación de las fuerzas creadoras y de la capacidad artística de los estudiantes en el trabajo no enajenante, estimula la capacidad intelectual y devuelve su humanidad al educando.

Un objetivo fundamental de los talleres del Faro, que definió desde sus inicios la oferta educativa, es el de borrar las fronteras entre las artes y la artesanía. De hecho distintas experiencias de escuelas de arte, fundamentan su propuesta formativa a partir del aprendizaje de distintos oficios. Por ejemplo, Walter Gropius, director fundador de la Bauhaus, lo definía de esta manera: “Se postula como base indispensable de todo logro artístico la formación artesanal básica de todos los estudiante”.

Fue justamente el planteamiento de reunificación de los trabajos artísticos y técnicos lo que provocó que la Bauhaus influyera tanto en el arte moderno, como en el desarrollo de diseños para la industria. En la actualidad algunos de los oficios de esa época se han consolidado como disciplinas aparte (arquitectura, diseño gráfico, diseño industrial) mientras que otras técnicas para la producción de bienes artesanales (también llamadas artes aplicadas) permanecen como oficios que se aprenden en el taller y siguen retroalimentándose de las artes plásticas. Por otro lado es patente que los artistas, en el contexto actual, requieren encontrar alternativas de producción de artesanías como medio para su sustento.

Más allá del debate sobre si es posible la formación de artistas sabemos que es posible impulsar la creación artística, sin importar la edad, los medios con los que se cuenta, ni las condiciones en las que se vive. Coloquialmente en el Faro decimos: todos somos artistas hasta que se demuestre lo contrario.

Educación estética

Se trata de desarrollar la sensibilidad del estudiante o, más propiamente, cultivar su capacidad humana de llevar a cabo una relación estética con la realidad. Esta peculiar forma de apropiación humana del mundo, la estética, debe florecer en el aprendiz de artista y artesano.

Nos referimos no sólo al cultivo de la apreciación artística sino a dar prioridad a la cotidianidad estética del hombre. Aprender a observar, a escuchar y a sentir; a interactuar con el objeto estético, trátase de aquellos que existen en la naturaleza, al margen de la praxis, o de los productos de la actividad del hombre: de la artesanía, el arte, la técnica o la industria.

De esta manera, la educación estética fecunda la práctica artística y artesanal del estudiante, pues éste no sólo se nutre del conocimiento de la producción artística sino de la experiencia social y estética del mundo al que pertenece.

Justamente este mundo al que nos referimos es evidentemente diverso, por lo que es indispensable un enfoque multicultural en la elaboración curricular. Una educación multicultural implica no sólo el conocimiento de las distintas expresiones artísticas nacionales o de otros países, sino el estudio cultural, social, económico y en su contexto histórico, para evitar el análisis de las culturas con parámetros ajenos a ella.

Por otro lado, es importante remarcar que lo enseñable de la sensibilidad no estriba en lo que debemos sentir. Por el contrario, cada quien debe reaccionar de acuerdo con sus experiencias, expectativas y personalidad, partiendo desde las vivencias personales y las condiciones sociales de las que forma parte.

Esta educación estética permite inculcar en el estudiante la necesidad de introspección, de autocrítica y de autogestión.

Formación de artesanos y artistas

Para la formación de artesanos y artistas se requiere una educación integral. No sólo se trata del aprendizaje de diversas técnicas, para la formación

de artistas y artesanos se requiere una aproximación a otro conjunto de conocimientos y capacidades extra artísticas y extra artesanales.

Entendido el aprendizaje como un proceso continuo que nunca llega a su fin, resulta indispensable inculcar en los estudiantes la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, lo que ayudará a continuar permanentemente con su formación.

El artista o artesano debe entenderse como un agente cultural de su comunidad. Como persona creativa debe jugar un papel importante en el tejido social y puede reconstruir con su trabajo lazos y espacios de convivencia y de identificación comunitarios.

En la experiencia que el Faro ha acumulado queda patente la necesidad de conocer el mercado del arte y el de la artesanía. Este conocimiento requiere ser abordado críticamente por el estudiante para conocer opciones como la autogestión, los mercados alternativos, la exclusión, o la participación en el mercado tradicional buscando transformarlo. También es necesario el acercamiento a los circuitos de exhibición y consumo de arte que son generalmente copados por una élite bajo un sistema de exclusión social.

Resulta fundamental el estudio e incorporación de las manifestaciones del llamado arte popular. El arte contemporáneo se ha caracterizado por su acercamiento con él y sin duda alguna esto ha fecundado la práctica artística.

Existen producciones artísticas como el video, el teatro y la pintura mural, entre otras, que implican un trabajo multidisciplinario y colectivo.

Es necesario aprender a trabajar en equipo, lo que requiere tolerancia y reconocimiento del otro para hacerlo posible.

Con Ternura Venceremos: Estrategias pedagógicas de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo en Argentina

With Tenderness We Will Win: Pedagogical strategies of the Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo in Argentina

Florencia Zubieta¹

**Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e investigación Militante*, No. 4, Santiago de Chile, abril-septiembre de 2020, p. 77-88.

Resumen:

En el año 2017, un grupo de dirigentes y referentes de organizaciones comunitarias de niñez en Argentina, decidieron retomar una organización colectiva para dar respuestas a un territorio arrasado por las políticas neoliberales del gobierno de Cambiemos². A partir de la iniciativa de organizaciones de La Plata, Berazategui, Bernal, La Matanza, San Martín, entre otros distritos de la provincia de Buenos Aires, junto con organizaciones de Santa Fe y San Luis, nacen las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo: una comunidad social y política en construcción que se reconoce heredera del Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo surgido a principios de los 80, que se propone, retomando consignas de aquella experiencia y sumando nuevas, la construcción de una política nacional de niñez y adolescencia. Este artículo procura rastrear los orígenes de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, articular las voces de algunos de sus principales referentes, y presentar su patrimonio pedagógico: el amor como categoría política, la ternura y los vínculos afectivos como metodología, y la comunidad como el lugar donde se expresan los proyectos personales y sociales. Si son los vínculos humanos un blanco de ataque de las políticas neoliberales, ¿serán estas respuestas comunitarias las principales armas de defensa?

¹ Argentina. Licenciada en Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Integrante del equipo de Comunicación de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, y de la Dirección de Formación e Investigaciones Culturales de la Subsecretaría de Políticas Culturales de la provincia de Buenos Aires. Contacto: florencia.zubieta@gmail.com / Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4073-002X>

² Cambiemos fue una coalición política nacional que gobernó Argentina entre el 10 de diciembre de 2015 y el 10 de diciembre de 2019, bajo la presidencia de Mauricio Macri. Según el «Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe» de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), a fines de 2018 Argentina pasó a ser el país más endeudado de América Latina tras alcanzar una deuda pública del 77,4% del Producto Interno Bruto (PIB). Por otra parte, a fines de 2019, la pobreza alcanzó al 35% de la población (16,4 millones de habitantes).

1. El Movimiento Nacional de los Chicos³ del Pueblo como memoria colectiva

«No tenemos casa ni familia. No tenemos nada que festejar», le espetó un grupo de chicos a un sacerdote de Berisso⁴ que les pedía que se fueran a festejar Nochebuena a su hogar. A cuarenta kilómetros de ese lugar, una pareja de maestros que se había instalado a dar clases en el barrio La Serranita de Berazategui, se encontraba con que a los pibes, cuando se sacaban el guardapolvo⁵, lo que les faltaba era un plato de comida, un hogar al que regresar. En Avellaneda, cerca de una cancha de fútbol, un sociólogo abría un comedor para chicos en situación de vulnerabilidad, les enseñaba oficios y anticipaba: «Nadie huye de la ternura⁶».

Carlos Cajade, Enrique «Quique» Spinetta, Claudia Bernazza y Alberto Morlachetti, entre tantos otros, se fueron encontrando en el camino. A principios de la década del 80, miles de chicos deambulaban por las estaciones de trenes de Buenos Aires, mientras que soldados niños habían muerto en una guerra absurda⁷. En ambos casos, los adultos no habían medido consecuencias. Las infancias no escaparon a los estragos de las políticas neoliberales de la dictadura cívico-militar (1976-1983), y cientos de chicos elegían las calles como espacio de supervivencia, porque ese era el único hogar posible. En ese escenario, dirigentes sociales, profesores, abrían espacios y casas para abrazar a los pibes, expresando una de sus primeras consignas: Ellos son Nuestros Hijos⁸.

En Villa Ballester⁹, un profesor de educación física convenció a sus alumnos de cambiar el viaje de egresados por la apertura de un hogar (hogar MAMA, Mis Alumnos Más Amigos), invitando a la actriz Olga Zubarry¹⁰ a esta

3 La elección de la palabra «chicos» se debió al modo característico rioplatense de referirse a los niños y niñas por aquel entonces. Se rescatan las nominaciones propias de América Latina: pibes/as, meninos/as, gurises, changuitos/as, botijas, guaguas, chavos/as, gamines.

4 Berisso, Berazategui, Avellaneda (así como la mayoría de las ciudades mencionadas en este artículo) son localidades populosas cercanas a las capitales de la provincia de Buenos Aires (La Plata) y la Nación (Buenos Aires) que forman parte de grandes cordones urbanos.

5 Delantal blanco de uso escolar.

6 La frase pertenece a Alberto Morlachetti. Quienes lo conocieron, afirman que la usaba con frecuencia. Para conocer más sobre su historia se puede consultar el sitio web <https://www.pelotadetrapo.org.ar/>

7 Se hace referencia a la “Guerra de las Malvinas”, conflicto bélico desarrollado en 1982 entre Argentina y Reino Unido por la disputa de las islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur.

8 Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, «Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo: orígenes y acta fundacional», (documento), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/quienes-somos/>

9 Villa Ballester es una ciudad que pertenece al partido de General San Martín, en la provincia de Buenos Aires.

10 Olga Zubarry (1929-2012) fue una reconocida y premiada actriz de cine, teatro y televisión en Argentina.

aventura. El padre Luis Farinello abría una Casa del Niño en la villa más poblada de Quilmes. El padre Elvio Mettone recibía chicos en una pequeña capilla de Paso del Rey¹¹, lo mismo hacía Teresa Rodas, en el partido de Moreno. Mujeres del Gran Buenos Aires¹² — José C. Paz, La Matanza, entre otros distritos— se organizaban para abrir jardines comunitarios para sus hijos. Alberto Morlachetti y Quique Spinetta fueron en su busca. Así nació, a principios de la década del 80, el Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo.

11 Paso del Rey es una localidad que pertenece al partido de Moreno, en la zona oeste del Gran Buenos Aires.

12 «Gran Buenos Aires» es la denominación genérica que refiere a la megaciudad argentina que comprende la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su conurbación sobre la provincia de Buenos Aires, sin constituir en su conjunto una unidad administrativa.

Siguiendo las lecturas de Paulo Freire y del pedagogo ruso Antón Makárenko, todos entendían que el compromiso con los niños no es caritativo ni piadoso: es un compromiso amoroso. Claudia Bernazza, de Lugar del Sol de Berazategui, señala que «esa militancia era una memoria: la memoria de los militantes de los años 70. Muchos de nosotros éramos sobrevivientes¹³». El legado, para los que quedaron, era urgente: devolverle a los pibes la ternura que una tierra arrasada por el liberalismo les había robado al nacer.

El Movimiento Nacional los Chicos del Pueblo fue un lugar de encuentro y movilización de 400 organizaciones comunitarias de todo el país que acompañaban y vivían con niños, niñas y adolescentes en estado de riesgo y abandono. La versión final del acta de constitución del Movimiento se firmó el 30 de setiembre de 1987 en la capilla Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa de Florencio Varela, a cargo del presbítero Miguel Hrymacz:

*Acta de constitución Movimiento Nacional Chicos del Pueblo
Porque hemos elegido a los chicos del pueblo como nuestro compromiso de vida, y a ellos nos hemos dedicado.
Porque vivimos con ellos, en algún rincón de los barrios más olvidados del país.
Porque nos hemos decidido a ofrecerles un futuro más digno que la calle.
Y porque somos hermanos en este camino, aun cuando nuestras obras sean autónomas e independientes entre sí.
Nos hemos unido para promulgar la siguiente DECLARACIÓN de PRINCIPIOS, la que levantaremos como bandera donde los chicos necesiten¹⁴.*

Un año después de su conformación, el 26 de noviembre de 1988, se celebró en la Confederación General del Trabajo (CGT) el «Primer Congreso de los Chicos de la Calle». Los documentos que se conservan de ese encuentro avizoran una grieta que persiste: «El universo de la niñez y la adolescencia es hoy un mundo partido en dos. De un lado, el universo de los niños de la “región del bien”. Del otro, el universo de los niños de la “región del mal”... Los chicos de la calle¹⁵». José Luis Arana, actual integrante de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, explica la importancia que tuvo la elección

13 Claudia Bernazza, «Pedagogía de la presencia», Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, (conferencia, Santa Fe, 12 de octubre de 2019), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

14 Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, «Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo: orígenes y acta fundacional», (documento en línea), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/quienes-somos/>

15 Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, Memoria del congreso «Chicos de la Calle», (documento en línea), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

de la palabra «pueblo» en el nombre: «Es una categoría que se definió en la década del 70 a partir de su antagonismo con el antipueblo, con la oligarquía ¹⁶». En la fuerza de ese concepto, Arana explica su vigencia en las nuevas denominaciones.

Este grupo de pioneros fundó su acción en la conciencia de que los chicos de la calle eran, en realidad, hijos del pueblo. Estado y comunidad eran responsables de su destino, de su desarrollo y bienestar, porque el Estado y la sociedad habían sido responsables del desmembramiento de sus lazos familiares y sociales. Conservar la palabra «pueblo» en los nuevos espacios que se abrieron (Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo) es una conexión con esa historia y una reafirmación de ese ideario.

Arana enfatiza otros tres rasgos fundantes y distintivos de aquel Movimiento que hoy se mantienen:

-La ternura. El vínculo con los niños, con los adolescentes, con los jóvenes, el vínculo humano. Es decir, son organizaciones que, no solo pelean por los derechos de los niños, sino que están en la cotidiana, conviven con ellos, ayudan en su crianza.

-La construcción política como forma de organización. No todas las organizaciones se plantean una construcción política para incidir, no solo en las políticas de niñez, sino en la construcción de una sociedad más justa.

-El Estado como espacio de disputa. Abogan por una alianza entre un Estado popular y una comunidad presente. Conciben el Estado como espacio de disputa y, a partir de la consolidación de democracias populares, de construcción. Tienen vocación de trabajar con el Estado en la «organización de una sociedad mejor¹⁷».

Claudia Bernazza resume las consignas históricas del Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo de este modo: «El hambre es un Crimen, es un diagnóstico; Ellos son Nuestros Hijos, es una posición; y Con Ternura Venceremos, es una metodología¹⁸».

A partir del año 2000¹⁹, las organizaciones del Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo optaron por diferentes caminos:

16 José Luis Arana, «Quiénes Somos», Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, (conferencia, Santa Fe, 12 de octubre de 2019), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

17 *Ibíd.*

18 Claudia Bernazza, «Nuestras Banderas», Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, (conferencia, Junín, 8 de noviembre de 2019), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas>.

19 Entre 2003 y 2015, Argentina estuvo bajo gobierno de las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, que se caracterizaron por una ampliación de derechos de amplios sectores de la población. En diciembre de 2015 asumió el gobierno de Cambiemos.

Con la llegada del kirchnerismo hubo distintas lecturas de las organizaciones: algunas siguieron más el derrotero de las respuestas comunitarias que fueron acompañando los programas públicos del gobierno de Cristina y de Néstor Kirchner, y en otros casos se siguió con una confrontación a las políticas de gobierno. Eso dio lugar a separaciones desde el punto de vista del debate ideológico²⁰.

La vuelta de las políticas neoliberales con el gobierno de Cambiemos hizo que referentes de aquella primera experiencia se volvieran a reunir. «Volvió la agenda del hambre, la agenda de los chicos y las familias en la calle, y creíamos que era necesario poner en valor a la niñez y a las respuestas comunitarias de niñez», explica Bernazza²¹.

20 Claudia Bernazza, «Nuestras Banderas», Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, (conferencia, Junín, 8 de noviembre de 2019), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

21 *Ibíd.*

2. «Otro presente, otro destino para los Chicxs del Pueblo²²»

Las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo atesoran un saber-hacer sobre las infancias y adolescencias de nuestro país fraguado en años de convivencia, trabajo, lecturas, aprendizajes experiencias compartidas con niños, niñas y adolescentes. A las banderas históricas les fueron sumando nuevas y, en conjunto, completan el acervo ideológico de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo:

¡Bajen las armas, aquí solo hay pibes comiendo!, legado que dejó Claudio «Pocho» Lepratti, asesinado en Rosario por las fuerzas represivas en el estallido de 2001; la lucha de las Abuelas de Plaza de Mayo, quienes nos enseñaron a reivindicar la identidad como un derecho humano; una identidad que el destino de América Latina desde sus *guaguas*, sus botijas, sus changos, sus *changas*, sus *meninos*, *meninas*, todos los nombres que nuestras comunidades les han dado a los chicos; *la convicción de que Ningún Pibe Nace Chorro*; y de que *La Patria son lxs Pibxs*.

En la actualidad, las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo nuclean a más de 100 organizaciones dentro del territorio nacional. Se presentan tal como se piensan, en plural: «Somos organizaciones, grupos de compañeros y compañeras, que caminamos junto con los pibes y las pibas de la Argentina²³». Su vocación excede los límites de cada territorio y, en virtud de su naturaleza política, abarca la formulación y gestión de políticas públicas locales, provinciales y nacionales.

Si buceamos por las voces y las experiencias de algunos de sus principales referentes, ¿con qué nos encontramos?

22 «Otro presente, otro destino para lxs Chicxs del Pueblo» es el título de la actual declaración de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo. El nombre conserva la palabra «pueblo» del antiguo movimiento, y conserva con modificaciones la palabra «chicos», que pasó a escribirse con la letra «x». Esta elección responde a una discusión dentro de la nueva organización sobre el modo de incorporar un lenguaje inclusivo. Sus integrantes optaron por el uso de la letra «x» en vez de la letra «e». Este trabajo respeta esa decisión.

23 Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, «Otro presente, otro destino para lxs Chicxs del Pueblo», (abril de 2019, documento en línea), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/quienes-somos/>

2.1 «Para criar a un niño hace falta una aldea entera²⁴»

Quique Spinetta del hogar Lugar del Sol, que fundó junto con Claudia Bernazza en Berazategui, enfatiza el derecho a la familia en clave comunitaria: «Uno de los derechos de los pibxs es el derecho a tener alguien que diga que sos fantástico y alguien que te ponga límites. Cualquier respuesta que no tenga en cuenta esto, para pibxs que han perdido vínculos, no está respetando el derecho del pibe a tener una familia, a terminar de conformarse como sujeto²⁵». Lugar del Sol fue la casa de una pareja de maestros en Berazategui que abrió sus puertas y se transformó en una aldea. Fue una estrategia amorosa de respuesta convivencial²⁶ que se convirtió en un semillero prestador de identidad, en palabras de la pedagoga Graciela Frigerio. Frigerio explica este proceso muchas veces invisibilizado:

Los adultos contraen para con los nuevos, para con los recién llegados una deuda de vida (responsabilidad de hospitalidad, protección, cuidado), modo de nombrar el equipamiento necesario para el acceso a la palabra y la integración a la sociedad. Cuestión de transmisión y emancipación, deber de los grandes para con los que no lo son aún (y para que quieran serlo). La deuda de vida alude al deber de los llamados prestadores de identidad, referentes, adultos (...) ²⁷.

Dentro de los prestadores de identidad se incluyen los antepasados, los procreadores, los que ofician de función materna/paterna, los que asumen la posta²⁸ (educadores), las figuras e imágenes parentales y los contemporáneos. La familia es, en este escenario, parte de un clan mayor, de una comunidad prestadora de identidad, la que es corresponsable del despliegue de proyectos de vida. Desde este enfoque, el Estado es el garante de que se produzcan estos fenómenos de identificación y desarrollo.

24 La frase es un proverbio africano que forma parte de la actual declaración de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo.

25 Enrique Spinetta, «Las respuestas vinculares», Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, (conferencia, Santa Fe, 12 de octubre de 2019), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

26 Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, «Propuestas convivenciales y de acompañamiento», (documento en línea) <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

27 Graciela Frigerio, «Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad» (artículo, 2003), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

28 «Asumir la posta» o «tomar la posta» es una expresión de uso coloquial que se refiere al hecho de asumir una responsabilidad que antes le correspondía a otra persona. 'Posta' es un italianismo que históricamente designaba al «conjunto de caballerías que se apostaban en los caminos cada dos o tres leguas, para que los tiros, los correos, etc., pudiesen ser relevados» (DRAE, 2014).

Para posibilitar estos procesos en familias e infancias arrasadas, aparecen en la comunidad respuestas convivenciales. Este tipo de respuesta surge con el retorno de la democracia en abierta oposición al sistema de Patronato de la Infancia²⁹, que proponía como solución a los problemas de la infancia la internación de los «chicos-problema» (que casualmente siempre eran pobres) en institutos de menores. Estas respuestas alternativas se implementaron bajo la modalidad de casas abiertas y familias solidarias: un ámbito de convivencia integrado a una comunidad. Así funcionan La Casita del padre Elvio, Pelota de Trapo, la casa del padre Cajade, MAMA, Lugar del Sol y tantas casas a lo largo y a lo ancho de la Argentina, especialmente en el Gran Buenos Aires. Casas que entienden, además, que una política nacional de niñez y adolescencia no puede pensarse desligada de un entorno comunitario.

Otro tipo de respuestas comunitarias desplegadas en todo el país son las de acompañamiento. Actúan como complemento, como refuerzo de la red vincular que abraza y contiene a chicos y chicas. En esta categoría se inscriben las propuestas pedagógicas, deportivas y culturales de municipios, militantes, referentes barriales, escuelas, jardines comunitarios, comedores, clubes, comunidades religiosas, sociedades vecinales, centros juveniles, centros de día, casas del niño, etc.

El criterio que orienta ambos tipos de respuestas es que a mayor desvinculación o debilitamiento de la comunidad de origen en contextos de exclusión, se deberá garantizar un mayor entramado de vínculos comunitarios³⁰. Las respuestas convivenciales y de acompañamiento no pueden reducirse a ser propuestas alimentarias, o de salud o de apoyo escolar: «Es todo eso, reunido con otras actividades que conforman una propuesta pedagógica para afianzar proyectos de vida, para dar los primeros pasos en una vida en comunidad³¹», explica Bernazza.

29 La «Ley de Patronato Estatal de Menores» estuvo vigente en Argentina desde 1919. Permitía a los jueces decidir de manera discrecional sobre el futuro de menores en situación de abandono y de pobreza. Fue derogada en 2005 y reemplazada por un régimen de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

30 Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, «Propuestas para una política nacional de niñez y adolescencia», (documento, CABA, 27 de noviembre de 2019), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

31 Claudia Bernazza, «Pedagogía de la presencia», Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, (conferencia, Santa Fe, 12 de octubre de 2019), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

2.2. Voluntad de hacer con otros

La mayoría de los referentes de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo tienen la habilidad de hacer poesía, en sentido literal y metafórico, porque tienen una forma de interrogar la realidad y generar respuestas que suponen también una sensibilidad poética:

¿Cómo podíamos hacer para que seres invisibles, que no tenían propiedad, que no tenían capacidad de hablar, de defenderse, que solo lo hacían con golpes o en forma violenta, o mimetizándose con el bonae-rensense para no ser discriminados, perdiendo su forma de hablar, su forma de soñar, de pensar; cómo podíamos hacer para que de alguna manera los compañeros, el barrio, pudieran tener una presencia que se notara? Primero, saliendo de esa invisibilidad³².

Esta pregunta se hace Margarita Palacios, referente de la Asociación de Mujeres La Colmena (integrante de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo), cuando relata la creación del colectivo que empezó con un jardín de infantes para que los pibes no quedaran sueltos en la calle. Se privatizaron los trenes, los papás quedaron desempleados y las mamás tuvieron que salir a trabajar todo el día. A ese jardín lo sucedieron varios más, jardines maternas, casas del niño, centros juveniles, una orquesta, una radio comunitaria. En 2019, la Asociación logró el reconocimiento del Jardín «La Colmenita» como el primer jardín de infantes de carácter comunitario del Partido de General San Martín, por parte de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires³³.

Y toda esa zona que era del descarte, de la basura, de la contaminación, de los olores inmundos, de las ropas horribles, de las casas que se caían, de las inundaciones y del barro, por su fuerza, por su creatividad, por su persistencia, por la valorización de la educación, se la ha declarado desde el Concejo Deliberante de San Martín como «Territorio Educativo³⁴».

32 Margarita Palacios, «Hacer visible lo invisible», Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, (conferencia, Junín, 9 de noviembre de 2019), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

33 «Noticias UNSAM», Universidad Nacional de San Martín, acceso el 19 de febrero de 2020, <http://noticias.unsam.edu.ar/2019/10/10/la-colmenita-reconocido-como-el-primer-jardin-de-infantescomunitario-de-san-martin/>

34 Margarita Palacios, «Hacer visible lo invisible», Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, (conferencia, Junín, 9 de noviembre de 2019), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

Un inicio similar lo tuvo la Red Arco Iris de La Matanza (adherente a las Organizaciones de lxs Chicos del Pueblo), con Delia Juárez como una de sus referentes. Delia cuenta que en los albores de la democracia, González Catán³⁵ tenía una población de 500.000 habitantes y un solo jardín de infantes. Lo que hicieron muchas organizaciones territoriales fue plantearse que si no tenían jardines podían empezar a construir espacios de infancia, con voluntades. «Es importante tener la voluntad de hacer las cosas, es importante tener esa visión: qué es lo que yo quiero hacer, y además con otro³⁶». A partir de allí empezaron a conformarse como redes para compartir herramientas. Para Delia y para la Red Arco Iris, si los proyectos surgen del corazón de la comunidad, desde sus propias inquietudes y demandas, lo que hay que hacer es generar las instancias de diálogo que permitan que esos actores puedan conversar. En sintonía con el ideario de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, lejos están de avalar prácticas que extrapolen experiencias de un lugar a otro sin consultar con las comunidades de destino³⁷.

Esta idea de generar respuestas que surjan desde el seno de la propia comunidad —que parece una verdad de perogrullo— suele verse deslegitimada desde algunas políticas públicas nacionales. Al respecto, podemos rescatar un fragmento del *Poema Pedagógico* de Antón Makárenko (escrito entre 1920 y 1930), donde el pedagogo ucraniano relata los meses de «desesperación» que vivió en la colonia «Máximo Gorki» ante la impotencia que sentía por no poder implementar sus teorías pedagógicas con los primeros educandos. No acertaba a dar en la tecla con esos jóvenes que empezaban a desbandarse: «En toda mi vida había leído yo tanta literatura pedagógica como en el invierno de 1920» —confiesa—, y más tarde reflexiona: «el fruto principal que yo obtenía de mis lecturas era una firme y honda convicción de que no poseía ninguna ciencia ni ninguna teoría, de que era preciso deducir la teoría de todo el conjunto de fenómenos reales que transcurrían ante mis ojos³⁸». El Poema de Makárenko —citado con frecuencia por los referentes de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo— recorre un largo

35 González Catán es una localidad ubicada en la zona oeste del Gran Buenos Aires que pertenece al partido de La Matanza, el más poblado de toda la provincia de Buenos Aires.

36 Delia Juárez, «Apuntes sobre la experiencia comunitaria», Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, (conferencia, Junín, 9 de noviembre de 2019), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

37 *Ibíd.*

38 Antón Makárenko, *Poema Pedagógico*, (Biblioteca Virtual Antorcha), 18 <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

periplo, pero no deja de interesarnos el acierto y la honestidad de esta primera «verdad» a la que arriba.

El saber-hacer de la Red Arco Iris, en palabras de Delia, enlaza la tarea del educador con la comunidad, de allí la denominación que emplean: «educador comunitario». «Es todo aquel que se instala en un territorio acompañando a alguien en el aprendizaje y aprendiendo a la vez»³⁹, explica. Así, lo primero que hicieron los educadores comunitarios en esos espacios de infancia de González Catán fue «instrumentar»⁴⁰. Se trata de transmitir y compartir herramientas; tareas que pueden ponerse en práctica en la sociedad de fomento, en un centro de salud o en la escuela.

La unidad sanitaria está integrada por médicos del municipio, profesionales recibidos de la universidad, pero si tienen un trabajo con la comunidad, es una salita comunitaria. Si la escuela incorpora a los padres, se transforma en una escuela comunitaria. Si el médico, cuando atiende, escucha el reclamo de la mamá y del papá, es un médico que tiene un perfil comunitario. Lo comunitario no quiere decir que los que no saben asuman tareas que no saben, lo comunitario es una opción de vida. Es entender que la construcción se hace en colectivo, y ese colectivo es el barrio⁴¹.

Lugar del Sol, la Colmena, la Red Arco Iris, son ejemplos de recuperación de proyectos de vida para los pibes y de transformación territorial; ejemplos que están presentes en todas las organizaciones que integran a los Chicxs del Pueblo⁴². Tienen, siempre, una intencionalidad política: «Si hay algo que tenemos claro, es que no somos sociedades filantrópicas. No hacemos caridad. Nuestra pedagogía y práctica educativa está basada en una mirada política de la historia y de nuestros territorios. Hay un compromiso con la política como la herramienta que nos permitirá alcanzar la sociedad que anhelamos, la que comenzamos a construir en nuestras casas. Tenemos

39 Delia Juárez, «Apuntes sobre la experiencia comunitaria», Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, (conferencia, Junín, 9 de noviembre de 2019), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

40 *Ibíd.*

41 *Ibíd.*

42 Organizaciones que acompañan y adhieren a la declaración de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo: Obra del Padre Carlos Cajade / Para que Nunca Te Rindas / Lugar del Sol / Pantalón Cortito La Plata - San Luis / La Casita de los Pibes / Colectivo La Casa / Juntos a la Par / El Garelli / Casanova en Movimiento / Casa del Niño Arco Iris / Fundación La Casita - Paso del Rey / La Colmena / Zapatillas Gastadas / Red Arco Iris / Centro de Día y Jóvenes Ramón Carrillo / Centro de Apoyo Escolar y Juvenil Joven Alegría. Para conocer el listado completo se puede ingresar a https://www.facebook.com/chicxsdelpueblo/?epa=SEARCH_BOX

una lectura histórica que comprende al neoliberalismo como la antítesis de lo que venimos diciendo, cantando, escribiendo y jugando en nuestras casas»⁴³, resume Juan Pablo Campos, de El Garelli, Asociación Civil Villa Valdocco en Bernal⁴⁴.

43 Juan Pablo Campos, «Apuntes de educación popular. Pedagogía de la presencia: La praxis como camino», Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, (documento, s/f), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-deherramientas/>

44 Bernal es una localidad que pertenece al partido de Quilmes, ubicada en la zona sur del Gran Buenos Aires.

3.-Por una Niñez en la Agenda Nacional. Conclusiones

«Hacer que algo devenga posible cuando todo parece indicar lo contrario⁴⁵» es una invitación que propone Graciela Frigerio en su artículo La habilitación de la oportunidad; y es también uno de los hallazgos fundamentales tanto del Movimiento Nacional como de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo: posibilitar. Posibilitaron proyectos de infancia y adolescencia que difícilmente podrían haber existido sin ese abrazo amoroso. Fue un hallazgo, y fue también una resistencia.

¿No son, acaso, las respuestas comunitarias, una forma de contrarrestar la avanzada neoliberal? ¿De oponer a la prosperidad individual, el bienestar de lo colectivo? ¿No son las construcciones de vínculos afectivos una respuesta subversiva al modelo de discriminación por mérito que pregona el neoliberalismo?

Los testimonios de los educadores comunitarios que forman parte de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo nos permiten inferir el aporte sustancial que han tenido y mantienen en la construcción de identidades. Ya no son chicos sueltos en la calle, o en un terreno baldío, al desamparo de una comunidad; ahora son sujetos que pudieron renombrarse, tejer una nueva historia. Pudieron hacerlo porque existieron adultos que asumieron esa responsabilidad, que habilitaron discursiva y políticamente la ocasión.

Debemos insistir, junto con Joan Scott, en que los procesos de producción de identidad implican una naturaleza discursiva de la experiencia y, por tanto, suponen una construcción política. «La experiencia es, a la vez, siempre una interpretación y requiere una interpretación. Lo que cuenta como experiencia no es ni evidente ni claro y directo: está siempre en disputa, y por lo tanto siempre es político⁴⁶». Quique Spinetta, de Lugar del Sol, lo resume con un ejemplo en una frase: «Antes de que llegaran los milicos en Argentina había pleno empleo⁴⁷». Si ocho años después, en lugar de pleno empleo lo que había eran calles pobladas de niños y niñas, entonces hay una interpretación política insoslayable.

45 Graciela Frigerio, «Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad» (artículo, 2003), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

46 Joan W. Scott, «Experiencia», traducido por Moisés Silva, en *Feminist theorize the political*, editado por Judith Butler y Joan W. Scott, (Nueva York: Routledge, 1991): 72-73

47 Enrique Spinetta, «Las respuestas vinculares», Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, (conferencia, 12 de octubre de 2019), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>

José Luis Arana explicaba, páginas arriba, la importancia que las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo le otorgan al Estado como espacio de disputa y construcción política. Hoy, parte de esa disputa radica en hacer que la «Niñez» regrese a la agenda nacional de la mano de las respuestas desde entornos comunitarios. Dice Claudia Bernazza:

Cuando el Estado está presente y genera esas estrategias profesionales da una enorme respuesta. Lo que pasa es que el abrazo, el vínculo que salva al pibe del consumo problemático, es un compromiso de vida. Y en eso el Estado tiene un límite. Ese abrazo que es compromiso de vida lo da la comunidad. (...) Eso es lo que pedimos: que el Estado ponga en valor las respuestas comunitarias, no que las juzgue o las quiera acomodar a programas diseñados en una oficina. Esa es nuestra pelea⁴⁸. El patrimonio pedagógico de este grupo de referentes —ese conjunto de saberes, experiencias y caminos recorridos, construidos y reinventados colectivamente—, le otorga al amor la dimensión de categoría política, ofrece la ternura y los vínculos afectivos como metodología, y ubica la comunidad como el lugar donde se expresan los proyectos personales y sociales. Cada grupo humano que integra las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, sin importar la localidad en la que se asienten, sin importar incluso que se conozcan todos entre sí — recordemos que son más de 100 organizaciones, y se siguen sumando— han sabido «elaborar» esta misma receta.

Permitásenos una digresión para retomar luego en este último punto. En febrero de este año, el fallo de una jueza de provincia de Argentina tomó trascendencia en todo el territorio nacional⁴⁹. Varios medios de comunicación se hicieron eco de la sentencia de Mariana Rey Galindo, jueza Civil en Familia y Sucesiones de la provincia de Tucumán⁵⁰. «Juli, tenés razón cuando decís que no querés elegir entre tus dos papás. Tenés derecho a conservar a los dos: al papá Roberto y al papito Jorge. También tenés razón al no permitir a los grandes que te exijan ese tipo de elección. No hay nada que elegir»⁵¹, se puede leer en el escrito. El fallo autoriza a una niña de 9 años a tener una mamá y dos papás, porque esa es la voluntad de la menor, que fue escuchada. La decisión implica, en términos legales, que el acta de naci-

48 Claudia Bernazza, «Nuestras Banderas», Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, (conferencia, Junín, 8 de noviembre de 2019), <https://chicxsdelpueblo.com.ar/caja-de-herramientas/>.

49 Es necesario tener en cuenta que hasta 2005, en Argentina, los jueces tenían amplia potestad para decidir el destino de niños y niñas en situaciones vulnerables, optando en muchos casos por su internación en institutos de menores. El accionar de los jueces y juezas en nuestro país fue ampliamente denunciado por varias de las organizaciones comunitarias que integran lxs Chicxs del Pueblo, de allí que la percepción social sobre su trabajo suele ubicarlos como «desentendidos» o «desconectados» de las necesidades infantiles. Ver más en nota 28.

50 Tucumán es una de las 24 provincias que forman parte del territorio argentino, ubicada al noroeste del país.

51 Adolfo Ruiz, «“Juli, tenés razón”: el increíble fallo de una jueza de familia», Marca Informativa (sitio web de noticias), 17 de febrero de 2020. <https://www.marcaformativa.com/justicia/juli-tenes-razon-el-increible-fallouna-jueza-familia-n2646>

miento de Juli se modifique e incluya a los tres. A lo inédito de la sentencia se le suma el estilo de escritura que la jueza Galindo elige utilizar en varios pasajes del documento. Una «amorosa sentencia⁵²» mencionan los diarios. Claro que sí. Pero ese estilo amoroso, que tiene como primera destinataria a una niña de 9 años, en realidad interpela, le llega a la sociedad toda; como si los adultos necesitáramos, más que Juli, que nos escriban, que nos expliquen las cosas con sencillez; con esa ternura de lo simple y franco. «Juli, tenés razón» da lugar a un deseo, autoriza un derecho, modifica una escritura.

El fallo, aquí comentado, nos sirve para ilustrar cómo, al igual que lo que pregonan las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, el amor adquiere categoría política. Pero además, este fallo hizo que la agenda mediática diera a conocer demandas de la niñez que no tienen que ver con la hambruna. Por unos días, la niñez y sus demandas vinculares, afectivas, adquirieron visibilidad en la agenda nacional. Esto es lo que las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo reclaman: Una Niñez en la Agenda Nacional.

Porque, y para decirlo todo, el acervo pedagógico de lxs Chicxs del Pueblo genera una competencia de saberes que suscita tensiones territoriales cada vez que aparece, o quiere implementarse, una política pública que desoye o se desentiende de la comunidad de destino. Si las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo supieron habilitarse, cuando todo parecía indicar lo contrario, para generar otro mundo posible —parafraseando a Frigerio—, esa misma osadía, hoy, los habilita a ellos mismos a disputar la elaboración de políticas de niñez y adolescencia a lo largo y a lo ancho de todo el territorio nacional.

Diálogo de vivires y narración colectiva: lazos construidos con niñas y niños entre las vivencias del barrio y la escuela

Dialogue of living and collective narration: ties
built with girls and boys between the experiences
of the neighborhood and the school

Luciana María Melto¹ y Mariela Muñoz Rodríguez²

* *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e investigación Militante*, No. 4, Santiago de Chile, abril-septiembre de 2020, p. 89-104.

Resumen:

Nos proponemos compartir la experiencia del taller escolar “En el barrio las niñas y niños cuentan”. Este fue un espacio interdisciplinar e intersectorial en que buscamos construir desde las voces y vivencias de niños y niñas relatos colectivos que involucren dimensiones de su vida cotidiana. En el trabajo reflexionamos sobre algunos desplazamientos necesarios en el proceso de construir narrativas comunitarias con infancias de sectores populares a partir de asumir como desafío su protagonismo y la construcción colectiva en el contexto escolar. En este sentido aparece como dimensión fundamental, reconocer las infancias como sujetos colectivos políticos con posibilidades de leer su realidad y actuar sobre ella. Por otro lado, nos interpela como adultos/as a revisar los vínculos intergeneracionales que construimos con las infancias y desde las instituciones.

1 Argentina. Licenciada en Cine y TV. Docente Comunicación Audiovisual de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias FCH/UNSL. Participante en proyectos comunitarios desde el arte y la comunicación. Contacto: meltoluciana@gmail.com

2 Argentina. Magister en Psicología Social. Becaria de doctorado de CONICET- UNSL. Docente de la materia Salud Mental Comunitaria de la Universidad de Mendoza. Activista en colectivos de salud colectiva y en la red de profesionales por el derecho a decidir. Contacto: mariela.munozr@gmail.com / Registro ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3960-6304>

Introducción

La participación de niñas/os en los ámbitos que transitan de manera cotidiana (familia, barrio, escuela, grupos de pares, iglesias, organizaciones barriales) y la capacidad de adultas/os para reconocer la relación de poder que se ejerce en el vínculo a través de distintas opresiones, sigue siendo un gran desafío al que nos enfrentamos como sociedad.

Nos proponemos compartir la experiencia del taller escolar “En el barrio las niñas y niños cuentan” y reflexionar sobre algunos desplazamientos necesarios en el proceso de construir narrativas comunitarias con infancias de sectores populares a partir de asumir como desafío su protagonismo y la construcción colectiva.

Entendemos que construir espacios escolares con dinámicas y relaciones que den cabida a la expresión de sus diversas maneras de sentir y vivir, pueden significar diálogos que posibiliten su participación. A la vez, la recuperación de vivencias en nuevas historias que mezclan ficción y realidad puede ser un medio para no naturalizar las condiciones de vida de las niñas y niños así como una forma de problematizar aspectos naturalizados.

En este sentido, el diálogo de saberes y de vivires -en tanto horizonte transformador y desafío cotidiano- fue la lógica que signó los encuentros en la búsqueda continua del reconocimiento mutuo y la posibilidad de la construcción colectiva de relatos que nos proponen pensar el barrio desde la vivencia de los

niños y niñas.

El derecho de las niñas y niños a la salud, a la comunicación y a ser oídos en cuestiones que afectan aspectos fundamentales de su vida son los sentidos que dan base y funcionan como ejes del proyecto.

Para acercarnos a la experiencia, en primer lugar relataremos brevemente aspectos generales que entendemos ayudan a comprender el contexto de la misma. En segundo lugar, desarrollaremos los ejes teóricos que nos guiaron en el recorrido, así como los retos que suponen.

Finalmente, compartiremos la experiencia haciendo hincapié en los desafíos que presenta la construcción de narrativa comunitaria en tanto espacio que sostiene procesos creativos desde las voces y vivencias de niños y niñas.

Descripción de la propuesta

El proyecto “En el barrio las niñas y niños cuentan” fue llevado a cabo en una escuela pública de la ciudad capital de San Luis (Argentina) durante el año 2017, con niñas y niños de 10-11 años quienes cursaban quinto grado de nivel primario. La escuela es de gestión pública y está ubicada en la periferia oeste de la ciudad, en la cual confluyen numerosos barrios fundados en distintos momentos. En ellos habita gran cantidad de población migrante nacional o de países limítrofes de primera o segunda generación.

El proyecto surgió a partir de la iniciativa de una de las integrantes que se encontraba trabajando en la escuela desde un proyecto de investigación. El taller se construye como un proyecto interinstitucional entre la escuela, el centro de salud e integrantes de la universidad del área de comunicación, psicología y salud interesadas en realizar abordajes comunitarios interdisciplinarios. Por lo que se conformó un equipo de trabajo interdisciplinar compuesto por docentes y estudiantes de comunicación social, psicología, nutrición y docentes de área de lengua.

La propuesta parte de múltiples inquietudes que guiaron su diseño. Por un lado, responde a la preocupación de actores internos y externos del barrio de generar estrategias que promuevan diálogos en la construcción de la salud colectiva. Por otro lado, busca generar espacios de participación de niñas y niños en la creación de otros relatos audiovisuales sobre las infancias de sectores populares. A su vez, surge de la escucha de las infancias, quienes identificaron la escasez de espacios de juego y/o de actividades recreativas en el barrio como un factor que afecta a su bienestar.

El objetivo trazado, conjuntamente entre todas las integrantes del proyecto, consistió en construir relatos de manera colectiva donde los niñas y niños pudieran narrar sus historias, vivencias e intereses en un taller que priorizara la expresión a través del juego. En este dispositivo, el formato audiovisual constituyó un soporte flexible que organizó el encuadre del trabajo, permitiendo tomar los emergente y deseos de niños y niñas en la

planificación del taller. La experiencia se desarrolló en la escuela, principalmente en horario posterior a la jornada escolar, con una frecuencia semanal de planificación y otra de desarrollo del taller con los y las niñas.

También, se lograron articular algunos espacios comunes de actividades áulicas dentro del horario escolar. La modalidad de trabajo se fue configurando de diferentes formas de acuerdo a los momentos y posibilidades que el grupo y la institución proponían.

Luego de una primera etapa de familiarización, se trabajó en la creación de audiovisuales. Para esto, se comenzó con una etapa de investigación sobre distintos temas, las niñas y niños armaron las historias y luego se realizó la producción del material audiovisual. El formato elegido fue animación con figura recortada (stop motion) o documental. Para el primero se realizaron los dibujos (de acuerdo a escenarios y protagonistas), se tomaron las fotografías recreando el movimiento y grabaron los audios necesarios para cada narración. En el caso del documental, luego de elegir el tema y redactar las preguntas se registraron entre pares y se realizaron entrevistas a familiares de algunos niños y algunas niñas. El proceso de edición de los audiovisuales lo llevamos a cabo las coordinadoras del taller, decisión que se tomó en función del tiempo y la tecnología disponible para trabajar en la escuela. Pese a ello, el armado final tomó los comentarios y aportes de los niños y niñas recuperadas en sucesivas instancias de visualización del material.

Se logró la socialización del proceso y los videos en espacios áulicos como también externos a la escuela. Estas instancias, permitieron exhibir el material en algunos casos y compartir la experiencia en otros. La participación en estos espacios fue consensuada con las y los participantes y en algunos casos también se lograron relatos colectivos de la experiencia desde sus voces.

Nuestros puntos de partida

Pensamos la narración en tanto fenómeno complejo de la cultura humana que posibilita a hombres y mujeres, niños y niñas a construir significados sobre el mundo que los rodea y el modo de habitarlo, a partir de la creación y el intercambio de historias posibles³. En esta trama que emerge de recrear e intercambiar sentidos, la comunicación configura un proceso complejo intersubjetivo que posibilita la construcción de identidades colectivas asumiendo la tensión dialéctica entre acuerdos y conflictos. Barbero⁴ expresa que la relación entre narración e identidad cultural no es sólo de índole expresiva sino fundamentalmente constitutiva. Las identidades colectivas, siempre dinámicas y en reconfiguración, se constituyen a través de múltiples procesos discursivos en los cuales los diferentes sectores sociales construyen relatos sobre sí mismos.

Asumiendo que la construcción de las identidades culturales no se agota en los relatos de los medios, concebimos el audiovisual comunitario como una estrategia posible en la construcción de discursos, imaginarios y expresiones de los colectivos en resistencia. Desde allí su importancia, en tanto espacio político, desde el cual construimos relatos propios frente a las representaciones masivas de los medios, y en tanto apuesta a descentralizar la hegemonía de producción audiovisual de significados sociales.

El audiovisual como estrategia de comunicación comunitaria, tiene un largo camino recorrido en América Latina y en nuestro país. Estos espacios toman sentido en torno al derecho a la comunicación en tanto reivindicación de los y las excluidas y silenciadas en el discurso público⁵.

Si bien no se puede homogeneizar las características de los proyectos que se enmarcan dentro del audiovisual alternativo, popular y/o comunitario, sí podemos entenderlos como espacios que tienen horizontes y sentidos comunes vinculando la comunicación y luchas políticas transformadoras⁶. La autora pone de relieve como características distintivas de estas experiencias

³ Jordi Sánchez Navarro, *La narrativa audiovisual* 13-14 (Barcelona: Ed UOC, 2006)

⁴ Barbero “*Claves de debate. Televisión pública, televisión cultural: entre la renovación y la invención*”. (Buenos Aires: Ed. La Crujía, 2005).

⁵ Alfonso Gumucio *El cine comunitario en América Latina y El Caribe*. (Bogotá: Ed. FES Comunicación, 2014)

⁶ Natalia Vinelli *La Televisión desde abajo* (Buenos Aires: Ed. Río Suena, 2016).

el constituirse en prácticas de contra-información, expresar la realidad de sectores de la comunidad que no están visibles en los medios comerciales o gubernamentales, construir una voz pública desde una agenda propia de los sectores populares, tener independencia en la toma de decisiones y generar la participación de la comunidad en el mismo proceso de producción. A esto, puede agregarse la necesidad de descentralizar los circuitos de circulación de las narraciones, valorizando los espacios barriales, escolares, comunitarios como lugar de encuentro con otros y otras desde donde se producen pensamientos contrahegemónicos que a su vez pueden tomar forma en nuevas narraciones que permitan compartirlos.

Desde estos enfoques, se disputa fuertemente el sentido de la imagen, marcando distancia de los circuitos de la industria que asumen los contenidos audiovisuales como productos; de los círculos artísticos que los conciben en tanto obras de arte propiedad de un autor y de los usos ideológicos partidarios que entienden al receptor como una persona pasiva. Polanco y Aguilera⁷ proponen pensar el sentido del audiovisual desde la comunicación comunitaria a partir de la idea de imagen-política, en la que el sentido está puesto en los procesos sociales que sostienen y en las transformaciones que genera en lo colectivo, trascendiendo el momento de la creación audiovisual. Así, sintetizan como ejes centrales de estos enfoques la construcción colectiva de las narraciones, la apropiación de las comunidades de las habilidades comunicativas, la utilización de las piezas audiovisuales en la dinamización de procesos sociales y la incidencia de estos mensajes en la propia comunidad.

A su vez, cuando pensamos en los colectivos de sectores populares aparecen las infancias como grupo social doblemente silenciado. Por un lado, porque son parte de sectores sociales históricamente excluidos económica y culturalmente del lugar de autorrepresentación, a quienes se les desconoce su condición de actor social capaz de entender críticamente su realidad y de actuar para transformarla. Los sectores populares son representados por los discursos hegemónicos desde la carencia

⁷ Gerylee Polanco y Camilo Aguilera. *Luchas de representación. Prácticas, procesos y sentidos audiovisuales colectivos en el sur-occidente colombiano* (Colombia: Universidad del Valle. 2011).

o la criminalización, ocultando sus tramas y estrategias de organización. Por el otro, en relación a la niñez y su palabra subordinada a la mirada adulta. En este sentido, los niños y niñas principalmente son nombrados y comprendidos desde una incompletud aparente (en tanto aún no son adultos o adultas), lo que hace que en el aquí y ahora su palabra, sus sentimientos y vivencias posean un valor relativo.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN)⁸ viene a poner en escena esta dificultad históricamente construida en los vínculos intergeneracionales, institucionales, así como en las ciencias. En estos espacios, sus voces, formas de nombrar y sentir, se comienzan a reconocer como legítimas y aparecen como desafío para la adultez en los vínculos intergeneracionales y sus modos de ejercicio de poder en los encuentros con ellas y ellos. La escucha, el respeto y valoración de su opinión, el acceso a la información y la posibilidad de decisión en temas vinculados a sus vidas comienzan a ser dimensiones centrales para repensar y habilitar su participación.

Sin embargo, la CIDN así como las políticas públicas que son creadas desde ella, no son inmediatas en su aplicación sino que implican un desandar las maneras instituidas de vinculación con las infancias en tanto desafío a la inclusión de sus voces en las prácticas cotidianas. Uno de estos espacios sociales, con grandes dificultades para hacer lugar al protagonismo infantil es la escuela. Esta posee un rol homogeneizador y desarrollista que prioriza una visión ideal de la infancia, reproduciendo principalmente un modelo de ciudadano eurocéntrico desde el cual se niegan las características múltiples de las infancias latinoamericanas⁹. Estrategias discursivas que también poseen los medios de comunicación hegemónicos y su programación.

En este proceso de reconocimiento de las infancias como sujetos políticos, portadores de saberes y lecturas de su realidad, el diálogo de vivires puede constituirse en un marco epistemológico y metodológico que aporta potentes herramientas para la construcción de puentes intergeneracionales que permiten

⁸ Naciones Unidas Convención internacional de los derechos del niño. 1989

⁹ M. Fernanda Cobo Correa, Sara Quintero Campo, y L. Vanesa Muñoz Rodríguez, "Colonialidad e Invención de la niñez: anuncios publicitarios revista cromos 1957-1975" (trabajo de grado, Universidad San Buenaventura Cali. 2013).¹⁰ Ana Masi et al, "Diálogo de Saberes y Educación" (San Luis: Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L. 2017).

reconocer múltiples infancias desde sus experiencias, creencias, cosmovisiones, historias familiares, sentires, deseos. Ello supone asumir el diálogo de vivires, en tanto posibilidad del encuentro entre la palabra y la escucha: como relación de reconocimiento recíproco de las diversas vivencias cargadas de saberes vitales, en las que intergeneracionalmente podemos crear proceso de aprendizajes colectivos significativos que generen espacios de participación potencialmente transformadores. Desde allí, entendemos el diálogo de vivires como un lugar de encuentro que potencia la tarea común de conocer(nos) y actuar colectivamente¹⁰.

En el reconocimiento de la niñez como colectivo de derechos se comprende su protagonismo, en tanto capacidad para incidir en las relaciones sociales de las que participan con su acción y opinión transformadora¹¹. Por lo tanto, en nuestra experiencia, emprender un proceso conjunto intergeneracional lo entendemos posible desde una construcción colectiva en la que las voces de todos y todas las participantes pudiera ir armando un proyecto común. En éste, emergen como desafíos tensionar las lógicas adultocéntricas en contexto escolar: por un lado las rutinas, reglas y modos de interacción entre niñas y niños y adultas y por otro lado, el reconocimiento de sus voces como válidas en contextos en los que principalmente es la voz adulta la portadora de saber, doblemente validada por el adultocentrismo y las perspectivas bancarias que, generalmente, predominan en la educación.

10 Ana Masi et al, *“Diálogo de Saberes y Educación (San Luis: Nueva Editorial Universitaria -U.N.S.L. 2017)*

11 Valeria Llobet *Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina. Fractal, n. 23(2011).*

El taller como espacio de encuentro y el camino compartido con las niñas y niños

Recorrer las experiencias con el objetivo de aprender colectivamente de lo vivido desde los espacios de educación popular, implica un esfuerzo analítico importante que supone un proceso dialéctico entre distanciamiento e implicación¹². La complejidad que emerge de las experiencias que buscan desandar caminos ya conocidos, nos impone definir los límites de lo que se pretende comprender, ya que las experiencias (y en mayor medida las que dejan huellas en nuestras subjetividades) generalmente desbordan las explicaciones ordenadas.

En este escrito, nos enfocamos en revisar la experiencia del taller desde las posibilidades y desafíos del protagonismo infantil, la revisión de las matrices adultocéntricas que estructuran los vínculos intergeneracionales y las posibilidades del diálogo de vivires para entablar nuevas relaciones en el contexto escolar.

En el proceso del proyecto podemos identificar tres momentos que ayudan a comprenderlo: la familiarización y construcción de acuerdos, la articulación entre el taller y el aula escolar para la feria de ciencia y la construcción de historias del barrio desde la mirada de las infancias en el espacio taller¹³.

12 Pedro Enriquez y Gabriela Luciano “Investigación e intervención socio-política. *Diálogo y encuentro entre dos prácticas humanas transformadoras*” (San Luis: Nueva Editorial Universitaria, 2018).

13 Sonia Ávila et al. “*En el barrio los niños y las niñas cuentan: relatos de un proyecto de articulación*” (Ponencia, Universidad Nacional de Cuyo, 18 de noviembre de 2017).

Re Aprendiendo en el encuentro:

La familiarización, en tanto proceso de reconocimiento mutuo desde la pluralidad en los que se entablan vínculos, acuerdos y se empiezan a construir confianzas, alianzas y límites entre los distintos participantes, la entendemos como un momento central en las condiciones de posibilidad de los proyectos. En este proceso se construyen los primeros puntos de referencia comunes, se desarrollan formas de comunicación e inicia un proyecto compartido¹⁴. En ese contacto con la realidad también el verdadero proyecto empieza a tomar forma desde las necesidades, posibilidades e intereses de quienes participan. En nuestra experiencia, estos puntos de partida fueron un lugar planificado que buscaron crear puentes entre el barrio y la escuela y entre quienes participamos del proyecto. Una caminata por el barrio para recorrerlo desde las miradas de los niños y niñas fue la primera actividad de esta etapa. Nos permitió conocernos entre los y las participantes y comenzar a vincularnos. También nos encontramos con las burocracias institucionales.

Se realizó un mapeo territorial para identificar los lugares que les interpelaban, que despertaban su interés, los accesibles y los prohibidos, los que portan historias, las personas, negocios, instituciones que son parte de su cotidianeidad. Con las vivencias puestas en diálogo, las niñas y niños dibujaron un mapa del barrio marcando anécdotas y puntos de referencia que les eran relevantes. Estos mapas se pusieron en común entre los tres grados y se comentó la propuesta de trabajo del taller en un horario posterior a la jornada escolar. A su vez las docentes tomaron la experiencia para trabajar sobre narración en el aula, algunas de manera escrita, otras oral.

Al ser una actividad a realizar en la escuela pero que no era parte de la propuesta sólo académica, se convocó a padres y madres para realizar un encuentro en donde se construyeron algunos acuerdos de trabajo: objetivos del espacio, horarios y días que les parecían más apropiados, lógicas de cuidado, autorizaciones, solicitud de consentimientos, entre otras.

14 Maritza Montero, *Hacer para transformar* (Buenos Aires: Paidós, 2006)

Los primeros talleres con niñas y niños tuvieron como finalidad imaginar cómo sería el espacio, qué actividades les gustaría realizar y cuáles serían los acuerdos para relacionarnos. En estos encuentros se pusieron en práctica y en tensión estas primeras construcciones. En la primera etapa participaron niñas y niños de los tres quintos grados. El mayor desafío fue crear un marco de trabajo conjunto, ya que existían problemas vinculares entre las divisiones que quedaban invisibilizadas en la tarea escolar. Desde el inicio, entre las coordinadoras del taller, comenzaron a emerger preguntas en torno a la autoridad al menos en dos sentidos. Por un lado, aparecía la duda de cómo se comprendía la autoridad, junto a temores y resistencias de caer en actitudes autoritarias frente a la dificultad de manejar el grupo. Por otro lado, intentamos comprender nuestra inserción institucional y las lógicas que desde la escuela se manejaban para hacer frente a los conflictos entre pares, que a su vez muchos de estos tenían una historia escolar.

Así, se pusieron en juego los límites y posibilidades para crear nuevas maneras de relacionarnos ya que se poseía un modelo de vinculación intergeneracional en donde la regla y la sanción eran pedidas por los y las estudiantes. Ante esta situación, la propuesta continuó apuntalada desde generar una forma de vinculación más horizontal, en la que conviviera la diversidad y se pudiera ir consolidando acuerdos a la par de fomentar el cuidado mutuo. Entendíamos que desde estas lógicas se construirían lentamente modos de relación donde las disputas de poder (que influyen como factores reproductores de las condiciones de dominación) se fueran deconstruyendo y así se permitiera la inserción de nuevas formas de relación entre pares e intergeneracional.

Crear el espacio vincular del taller en tanto posibilidad de participación y escucha de la palabra entre compañeras y compañeros constituyó un eje de trabajo previo y transversal a la construcción colectiva de las historias y la realización audiovisual. En este sentido, el primer gesto de escucha que debimos hacer fue registrar la imposibilidad de las niñas y niños de participar en el marco que habíamos creado, por lo cual se adaptó la propuesta trabajando con cada grado por separado, definiendo la tarea a partir de sus particularidades e intereses.

Entre la tarea y el juego: el taller en el aula

El encuentro con las maestras se hacía difícil por las diferencias de horarios laborales y al no ser el taller un eje central de la planificación pedagógica. En este contexto, las docentes pidieron colaboración para el armado de los proyectos de la feria de ciencias y entendimos que era una buena instancia para construir en conjunto. La segunda etapa del taller se desarrolló dentro del aula y en el marco de la feria de ciencias escolar. Dos de los cursos trabajarían sobre la temática de los estereotipos de belleza y uno abordaría los saberes familiares sobre hierbas y plantas medicinales. Para la creación de relatos audiovisuales trabajamos en los diferentes cursos partiendo de las temáticas propuestas por las docentes, entendiendo que esto era una posible limitación en torno a la participación ya que no partía desde sus inquietudes y respondía a las lógicas de tarea escolar.

Para construir los relatos sobre los estereotipos de belleza con las niñas y niños asistimos una semana completa a los cursos, acompañadas de las docentes y realizamos talleres para desarrollar diferentes ejes temáticos e ir construyendo las narraciones. Si bien, el proceso fue acordado y planificado entre las adultas, no en todos los casos pudo llevarse a cabo de la manera pautada, ya que las diferentes posturas pedagógicas y didácticas frente a la producción de saberes entraron en tensión. Sin embargo, cada grupo de estudiantes realizó producciones en donde fue posible encontrar aspectos que les interesaban, permitiendo así mostrar sus modalidades de denuncia, preocupación y en algunos casos de resistencia frente a los problemas que entendían como centrales frente a la belleza.



Imagen 1. Historia de la princesa luchadora



Imagen 2. Puesto de pan y torta con chicharrones

Uno de los grupos basó su narración en una princesa luchadora, libre y valiente, que trabaja para poder resolver sus necesidades básicas. En este relato aparece un rol político de la mujer desde su protagonismo y autonomía, tensionado con la mirada hegemónica de una mujer dependiente. La princesa, protagonista de la historia, habita en un barrio en el Valle San Juanito, viste polleras cortas y botas de cuero y trabaja en la elaboración de pan para alimentar y ayudar a su hermano. Un día se pierde en el bosque y convive con los animales quienes le ayudan a encontrar el camino a su casa. Los hombres y mujeres del pueblo no le creen que haya resuelto sola la situación, sin la ayuda de un príncipe que la rescate. Son los animales quienes al contar lo sucedido en el pueblo logran que le crean. En esta historia se observa una actitud autónoma de la princesa, cambiando las lógicas hegemónicas tanto de los cuentos como de las mujeres en sí.

Además, se observan las dificultades en los vínculos intergeneracionales y patriarcales en los que el ser mujer y joven condicionan el descreimiento de los adultos y adultas. A su vez en la narración se entraman situaciones cotidianas características de las condiciones socioeconómicas del barrio como el trabajo familiar desde los oficios para sostenerse, con modelos de personajes protagonistas que responden a relatos ficcionales hegemónicos.



Imagen 3. Una historia para reconocer la belleza.

Otra de las narraciones, tensiona la mirada externa e interna de la belleza, donde el aspecto físico hegemónico no necesariamente condiciona el ser buena persona. Es por cariño que se puede cambiar. El protagonista es un chico muy lindo, del que todas las chicas están enamoradas pero que tiene conductas nocivas (trata mal a las personas, se burla, se droga y fuma). Conoce a una cantante joven y trata de convencerla de que fume. Ella no accede y pide que la respete. Él cambia porque la quiere, pasean y toman helados. Si pensamos estos elementos en el marco de las lógicas heteropatriarcales, es comprensible dentro del amor romántico.

La tercera historia plantea aspectos de discriminación entre pares en el ámbito escolar, donde la burla y sobre todo los apodosos son un factor que genera intenso malestar en los niños y las niñas. Martina es una niña que se siente muy linda y al llegar a la escuela sus compañeras y compañeros se burlan y le ponen apodosos. Comienza a sentirse fea y triste. La solución que encuentran en la narración es la mediación de un nuevo compañero con el grupo. Él hace revisar que hay distintos tipos de belleza y que Martina también es linda. Esto hace que ella recupere su bienestar. Es interesante ver cómo la solución es conseguida entre pares y no es la adultez quien la media.



Imagen 4- La belleza por dentro

Estos procesos mostraron posturas políticas claras de cada grupo en la construcción de las narraciones, evidenciando cómo “el orden socio-político produce las subjetividades en sí”¹⁵. Estas se ponen en juego en significaciones, sensibilidades y prácticas de niños y niñas. Los espacios posibles para crear sus propios discursos y poner en juego sus lugares de producción de saber y sus vivencias, se hacen presentes en los intersticios que dejan las lógicas educativas prescritas desde el currículum. Cada una de las narraciones logra recuperar aspectos de interés o preocupaciones de cada grupo, profundizando en ejes diferenciales de sentido. Así como también, algunas despliegan construcciones que se escapan de los lugares hegemónicos de producción discursiva, otras las recrean y en otras conviven y se tensionan.

Durante la realización del trabajo sobre las plantas medicinales el aspecto más evidente fue que las niñas y niños que tenían y usaban plantas en sus casas de manera cotidiana se mostraron más entusiasmados en los relatos, búsqueda de información o tenían anécdotas para compartir, teniendo así lugares de participación más activos frente a la tarea. La participación encuentra sentido en el vínculo entre su saber familiar y cotidiano y el espacio del aula como legitimador de este conocimiento.

¹⁵ Andrea Bonvillani, “Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes” (Bogotá: CLACSO, 2012): 192.

Es significativo el caso de una niña que frecuentemente su participación, en la tarea escolar y los vínculos dentro del aula, se desarrollaba desde la oposición o la disrupción. Descubrir que la escuela entendía como valioso algo que en su casa también tenía un significado importante y que la información construida con su mamá implica un saber que podía compartir en el aula, le permitió modificar su lugar de participación en el grupo y a atravesar la experiencia de aprender desde el entusiasmo. El entusiasmo no entendido como diversión o entretenimiento, sino como reconocimiento de que eso que está pasando tiene que ver conmigo, por lo tanto, me moviliza y me reconoce. Entendemos, que esta transformación en las dinámicas áulicas, que en alguna medida creó lazos entre los vivires de las niñas y niños y la escuela, fue posible a partir del reconocimiento escolar del saber de sus familias y de la valoración de las voces de adultas referentes de sus vidas dentro del aula.

En la realización de los audiovisuales se utilizó la técnica stop motion para contar los relatos referidos a los estereotipos sociales y en el caso de las plantas medicinales se eligió el registro documental. A nivel de realización, se pusieron en juego los roles frente y detrás de cámara, tarea sostenida desde la exploración y el juego intergeneracional. En esto se ponen en juego modos diferentes de aprender aquello que les entusiasma, desde la prueba y error, desde lo lúdico. Las habilidades y gustos por la fotografía hicieron que preguntaran, probaran y también nos fotografiaran o posaran con nosotras. Así, cada uno de los pasos se re-convertían a través del juego, la curiosidad y el ensayo en lugares de diálogo y autodeterminación que, en tanto se iban articulando, posibilitaban crear vínculos desde los intereses y características personales.

Estas realizaciones fueron presentadas en la feria de ciencias de la escuela, actividad abierta al barrio, los compañeros y compañeras de otros grados, las docentes y las familias.

Creaciones desde las vivencias en el barrio: el taller después de clases

La última etapa se optó por trabajar con las divisiones por separado y dedicar un mes a cada grado en talleres luego de la jornada escolar, retomando el objetivo de indagar sus vivencias sobre el barrio y sus espacios cotidianos.

Los talleres con cada división se iniciaron con una técnica de diagnóstico sobre el barrio basado en el FODA, adaptado para niños y niñas a través de emociones y deseos de cambio: fortalezas desde la emoción de alegría o aspectos que les gustan de su barrio, oportunidades aspectos que les gustaría cambiar, debilidades aspectos que los ponen tristes o no les gustan, amenazas aquellas que le dan miedo. Los diferentes grupos se identificaron con aspectos de sus barrios que pudieron plasmar en los audiovisuales, eligiendo a su vez el género desde el que construirían la narración. Así, aparecieron historias de terror que ocurría en el barrio incluyendo en las tramas aspectos diferenciales propios de los problemas cotidianos como son el agua en las calles y la situación de vulneración y maltrato de los perros en la perrera. La historia de los perros muertos sucede en la bicisenda del barrio cercana a la perrera, donde un grupo de niñas y niños investigadores descubren que los trabajadores maltratan a los perros. Buscan ayuda con la policía, quienes acuden al lugar a detener a quienes matan los perros. Al encontrarse con ellos, explican que son obligados a hacerlo y si no pierden el trabajo con el que alimentan a sus familias. La perrera es quitada al dueño y queda en manos de un pariente de una niña quien trata bien a los animales.

En el proceso de construcción de este relato, aparecen otros problemas propios de los sectores populares como son la flexibilidad laboral, las lógicas extorsivas que la inestabilidad laboral presenta, o la función de protección social que niños y niñas entienden que la policía debería cumplir.

Otro de los grupos, visibilizó su gusto por la música, mostrando la murga como actividad de recreación barrial que los convoca. Para este grupo, el toque colectivo característico de la murga constituyó una oportunidad para dejar las tensiones vinculares

de lado, y les desafió a reconocerse incorporando en el ritmo o bailes a cada uno de las y los participantes del espacio.

Nos resulta significativo el proceso de este grupo de niños y niñas, quienes decidieron no trabajar con la técnica de animación propuesta desde el taller y realizar un registro documental de esta actividad que los identifica desde su barrio. En este momento, se puede percibir que se han apropiado del espacio taller para expresar lo que les gusta y lo que les aburre asumiendo como posible construir en conjunto nuevos acuerdos sobre la tarea.

A la vez, esta posibilidad de decidir permite implicarse en lo que acontece en el taller como a la vez mostrar sus habilidades físicas de piruetas y danza que en el espacio escolar no son permitidas. Con estos acuerdos de base los límites también se podían tomar de otra manera. Así se pudo reflexionar sobre los modos de hacer las cosas y buscar en conjunto otras posibilidades.

El tercer grupo trabajó en una narración que muestra la vida cotidiana en el barrio, los espacios de juego y las dificultades que perciben en él. En el transcurso de la historia muestran una situación en la que se ven amenazadas las niñas y niños frente a los varones adultos y su agresividad. Además, describen una asociación entre estas situaciones y el consumo de sustancias.



Imagen 5- Historia de los niños humildes-

Esto les impide hacer un mandado que la madre les ha pedido pero no pueden contarle sobre el temor que han sentido y le mienten. Aspecto que habla de la desprotección sentida frente a las situaciones de amenaza.

También aparecieron sus lugares de disfrute, el juego con sus amigos y su capacidad solidaria para resolver un problema del barrio, en este caso la limpieza de la plaza. Otro de los aspectos visibilizados por el grupo fue la precarización laboral y el lugar que ocupa los planes sociales en los actores y actrices barriales, específicamente el rol de las mujeres en la limpieza de los espacios públicos.

Todos los temas que atraviesan las historias comprenden procesos de subjetivación política, en tanto retoman desde su experiencia puntos de vista, construcciones de sentido y emociones que aparecen en las historias y se entranan en los nudos narrativos. Estos temas no aparecen sueltos, sino articulados desde sus experiencias vitales, intereses, sentimientos y significaciones que expresan su comprensión barrial articulados con sus modos de vida. Muchos de ellos dan cuenta de la segregación social que viven, esa misma que disputan y les da a su vez sentido de lo común, de lo conocido así como de la diferencia. Andrea Bonvillani¹⁶ sostiene que no es posible realizar una separación tajante entre las historias personales y las prácticas políticas por las que se producen los modos de subjetivación.



Imagen 6- Corrimientos estéticos

16 Andrea Bonvillani, “Pensar en la intemperie. Tensiones ontológicas-epistemológicas y metodológicas” Quaderns de Psicologia, 19 (2017)

Dar cabida a la narración audiovisual colectiva desde la niñez implica asumir ciertos desafíos y corrimientos de los modos de construcción narrativa audiovisual convencional. En este camino, fue necesario priorizar el proceso de expresión y de escucha de las niñas y niños por sobre las convenciones estéticas - narrativas del relato. Esto supone asumir el desafío de la autoría colectiva respetando las formas de pensamiento de la niñez, donde la mirada única del autor/narrador se complejiza en una construcción que integra múltiples miradas y fractura la idea hegemónica de género, unidad estética y narrativa y lleva al límite el criterio de verosimilitud creado desde lógicas adultas. Así, historias de terror tomaron la forma plástica de lanas rosas; princesas protagonistas de polleras cortas, remeras raras y botas de cuero, trabajan para alimentar a su familia; niñas humildes con elegantes vestidos de princesas juegan en espacios verdes del barrio y ayudan a trabajadoras del plan social a limpiar la plaza.

Acompañar el proceso de expresión de niñas y niños nos exige vigilancia en torno a establecer una escucha abierta, a revisar nuestras miradas adultocéntricas y en ocasiones a renunciar a entender y disponernos a disfrutar. Para los y las compañeras también fue un desafío poder aceptar una estética híbrida resultado de la construcción colectiva, que en muchas ocasiones contradice los estereotipos de imagen creados desde los modelos de audiovisuales mediáticos. Es interesante percibir cómo quienes pudieron aceptar sin reglas preestablecidas la propuesta del otro y otra pudo mantenerse en la tarea colectivamente proponiendo diálogo y resoluciones frente a los malestares.

Otro desplazamiento importante es aceptar la inexistencia de un público ideal para quien se crea el relato. Para los niños y niñas el sentido de la historia está anclada en el presente mismo de inventarla, y más precisamente en el acto de fabricarla con dibujos o con imágenes documentales junto a sus compañeros y compañeras. Este sentido puesto en el hacer no inhabilita la posibilidad de entramar su imaginación con sus experiencias de la vida cotidiana en el barrio, las cuales pueden leerse en las tramas de las historias, sino que se potencia en el hacer colectivo

que se sostiene en el juego como proceso de aprendizaje. El taller enmarcado en un espacio institucional de educación formal trajo desafíos en el tensionar la idea de eficiencia y producción con el juego, entendiendo en lo lúdico la necesidad genuina de los niños y niñas por sobre – o en diálogo con las expectativas de las adultas en la relación enseñanza-aprendizaje de contenidos.

Los videos estuvieron terminados en noviembre y se presentaron en diferentes jornadas comunitarias: en la jornada de estudiantes de educación “Jugate Jugando”, el trabajo fue escrito a partir de su narración de la experiencia; en el II Festival de Artistas Populares “Haciendo Ruido” organizado por espacios comunitarios, organizaciones sociales y el Centro de Prácticas Pedagógicas y Socio-Comunitarias de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, del que participaron diferentes bandas musicales y proyectos artísticos barriales; y en el V Encuentro Nacional de Psicología Comunitaria llevado a cabo en Mendoza. Cada una de las instancias fue consultada con ellas y ellos para contar con su permiso para la reproducción de los videos. También a inicios de 2018 se proyectaron los videos en el jardín de infantes de la escuela ya que los niñas y niños de quinto grado manifestaron este interés.

Algunas ideas de cierre

En las temáticas y procesos emergentes aparecen aspectos que nos permiten visibilizar la convivencia de instancias de autodeterminación y también protagonismo. Esto en tanto aparecen niños y niñas reconociendo sus propias vivencias, gustos y saberes, escuchando y construyendo con otras y otros pares, así como con personas de otras generaciones. Emergen también los modos en que niños y niñas muestran sus preocupaciones y teorías desde la conciencia social y conocimiento profundo y político sobre sus territorios, no sólo en relación a temas familiares o personales sino también barriales y colectivos. Estas posibilidades de descripción y explicación de las realidades de sus barrios muestran subjetividades políticas que al expresarse tienen muchas más preocupaciones de las que el adultocentrismo les atribuye. De esta manera aparecemos las adultas y adultos como responsables de poder leerlas y retomarlas poniendo en valor sus miradas y saberes sobre el mundo. Se hace evidente la necesidad de deconstrucción de la mirada adultocéntrica donde se reconocen lo infantil como superficial, inmaduro, ingenuo y concreto.

Esto implica como desafío la reconstrucción de la adultez en otros lugares de co-protagonismo que reconozca a niños y niñas y sostenga las condiciones de posibilidad de los procesos colectivos.

La escuela, en tanto institución vertical y con matrices profundamente adultocéntricas, es uno de los espacios fuertemente interpelados desde los derechos de niños y niñas a la participación en los procesos educativos que acompaña. Entendemos que esto es necesario para que las y los niños habiten con sentido las escuelas y se apropien de sus procesos de enseñanza aprendizaje entendiéndolo como proyecto social colectivo que albergue sus subjetividades políticas. Esto implicaría tolerar la incertidumbre de transitar experiencias que integren procesos de deconstrucción con reconstrucciones reflexivas de las instituciones educativas y sus praxis con niños y niñas, hacia nuevas ideas y prácticas que hagan más incluyentes y participativos estos espacios.

Cuando los vínculos se construyen con una lógica de poder verticalista, las resistencias actuadas de manera individual o grupal por las infancias, la mayoría de las veces son leídas como rebeldía dentro de los espacios institucionales. Sin embargo, asumir el desafío de transitar espacios de escucha y participación, permitió en esta experiencia que las niñas y niños expresaran sus deseos, saberes, sentimientos y vivencias a través del diálogo reflexivo o bien en actividades que querían realizar o les gustaban. Esto generó mayor bienestar en relación a la tarea pudiendo construir objetivos comunes desde sus saberes y vivencias. Este punto muestra cómo sus posibilidades de expresión, sean desde planos más individuales o grupales, terminan poniendo en juego necesidades colectivas que invitan a repensarnos en el vínculo intergeneracional para desde la participación comprender los procesos hacia el logro de mayor autonomía.

En la construcción colectiva de relatos audiovisuales se observa el protagonismo de niños y niñas expresado de diferentes modos a lo largo del trabajo. En los primeros momentos, por la posibilidad de compartir sus experiencias y saberes, poniendo en juego sus gustos o aburrimientos, también sus malestares. Luego, en sus narrativas con las significaciones políticas que emergen de sus producciones. Sin embargo, nos es difícil pensarla desarticulada de la relación intergeneracional, es decir de lo que la adultez sanciona, propone y/o habilita. Las generaciones, con sus posibilidades y lógicas de representación, hacen posible diferentes sentidos puestos en la participación, por lo tanto al ser el vínculo intergeneracional principalmente asimétrico, la capacidad de protagonismo de los niños y niñas es creada¹⁷. Aparecemos los adultos y adultas necesitando reformular por un lado nuestros lugares de protagonismo y a la vez se precisa cambiar nuestros marcos de comprensión de la participación. Muchas veces al sostenernos desde la modernidad racional vemos la participación sólo en y a través de la palabra; pero la participación de las infancias se expresa también en las emociones, en las resistencias y en la acción. Por

17 Santiago Morales y Gabriela Magistris, *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. (Buenos Aires: Nadia Paola Fink, 2018)

18 Alejandro Cussianovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura* (Lima, IFEJANT, 2010).

lo tanto, entendemos que generar espacios y vínculos donde la expresión de sus ideas, sentimientos y vivencias es validada, es una forma de hacer posible su protagonismo. Este hacer juntos y juntas intergeneracionalmente Cussianovich¹⁸ propone que sea pensado como un co-protagonismo. Esto sostenido en una transformación mutua tanto de los lugares y ejercicio del poder como al reconocer los aprendizajes que niños y niñas provocan a partir de sus formas de relación y saberes del mundo.

Entendemos, que recuperar la vida cotidiana significa incluir las experiencias de las personas, y por ende también implica incluir sus saberes generados en dichas vivencias. Para esto, es necesario que prime el esfuerzo de escuchar y escucharse para construir la voz común no sólo desde el lenguaje verbal. Para esto, coincidimos con De Sousa Santos,¹⁹ necesitamos romper antagonismos que hegemónicamente se sostienen. En este caso entre las generaciones y las diferentes culturas, para posibilitar el reconocimiento mutuo, la comunicación profunda y la coconstrucción de los significados comunes. Esto permite avanzar a “la creación de un saber colectivo y participativo basado en intercambios cognitivos y emotivos iguales, un conocimiento como emancipación”²⁰.

19 Boaventura De Sousa Santos, “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”. *El Otro derecho*, 28 (2002).

20 De Sousa Santos, “Concepción multicultural de derechos humanos”, 75-76.



GOBIERNO DE LA
CIUDAD DE MÉXICO

SECRETARÍA
DE CULTURA