

Docentxs en formación situada: ciudadanxs del arte y la cultura

Flora María Hillert

“... el moderno sistema mundial, como sistema histórico, ha entrado en una crisis terminal y dentro de cincuenta años es poco probable que exista”. [...] el período de transición será una época de tremendas perturbaciones, porque lo que se juega en la transición es mucho y porque la capacidad de pequeños inputs para afectar el resultado es muy grande”.

Wallerstein, 2001

“... lo que algún día tendrá que sustituir al capitalismo como sociedad, necesariamente tendrá que ser otra civilización que libere e irradie a escala mundial todas esas fuerzas y poderes comunitarios, hoy existentes, pero sometidas al lucro privado”.

García Linera, 2015

El nuevo contexto nuestro americano

Durante más de una década en muchos países de la región nuestro americana predominaron gobiernos pos neoliberales con los que nuestros pueblos avanzaron más en libertades, igualdad y fraternidad, que en los 200 años anteriores (García Linera, 2015).

En la actualidad, en cambio, asistimos a la imposición de gobiernos de derecha y ultraderecha, y en varios casos no dudamos en detectar sus inclinaciones, tendencias, componentes ideológicos fascistas o neofascistas. Los ejemplos más claros son Brasil y Argentina, donde sus gobernantes desconocen la división de poderes, avalan un Estado policial, promueven la represión y algunos de sus representantes hasta admiten a viva voz la tortura y la eliminación de los opositores.

Lejos quedaron los debates escolásticos de la década de los 70, cuando ciertos sectores, a partir de las viejas definiciones de los años 30 sobre el fascismo como dictadura terrorista del gran capital imperialista, ponían en duda la probada posibilidad de formas fascistas en países dependientes.

Hoy diversos movimientos, organizaciones y pensadores encontramos esa orientación fascista –claro que no desplegada– en estos y en otros gobiernos del globo. Al mismo tiempo, líderes y acciones en distintos confines –desde nuestra América hasta Europa– apelan a la memoria de los años 30, reviven las canciones de la resistencia española y de los partisanos italianos. En nuestra tierra, cuando se trata de derechos humanos y crímenes de lesa humanidad no titubeamos en corear: “Como a los nazis les va a pasar, adonde vayan los iremos a buscar”. Afortunadamente, todo está cargado, clavado en nuestra memoria, guardianas alertas de este presente; afortunadamente, tenemos anticuerpos.

En Argentina, en las últimas cuatro décadas han crecido como nunca los organismos, las movilizaciones y la conciencia sobre los derechos humanos políticos y civiles, empezando por las organizaciones de Madres y Abuelas, continuando por Hijos/as y Nietos/as –esa generación que los desaparecidos estaban seguros de haber hecho desaparecer–; y ante la admiración del mundo, brotaron nuevos nucleamientos de hijos/as de genocidas que hacen pública su identidad y repudian a sus padres.

Sin embargo, el neoliberalismo no actúa solo en el nivel de los derechos humanos civiles y políticos; son visibles las consecuencias de su programa en costo de vida, tarifas, transporte, salarios, desocupación, previsión social, educación, salud, ciencia y tecnología, pobreza e indigencia. Y los pueblos no reivindicamos solo los derechos civiles y políticos, sino también los derechos sociales, culturales, ambientales –los derechos de la Pachamama–, sexuales y de género. Por eso, no podemos dejar de preguntarnos por qué grandes mayorías de la población permanecen indiferentes a la política en general, a la política que se manifiesta en la vida cotidiana y en las conmociones de nuestro continente, y optan por la pasividad y el distanciamiento.

Necesidades y derechos: ¿asunto de vecinxs o de ciudadanxs?

Sin duda hay proximidades y distancias entre sentirse vecinx y sentirse ciudadanx.

El interlocutor al que se dirigieron las actuales autoridades argentinas, durante la campaña electoral y luego desde la gestión de gobierno, fue el vecinx, la gente: una imagen de vecinx prefigurada en los clip de campaña como “Doña Rosa y el Beto”, sujetos de lo particular. Fue explícita la intención de eliminar mensajes y contenidos políticos de los medios y de la vida cotidiana, y esa posición aparentemente apolítica y neutralista ganó el apoyo de gran parte de jubiladxs, docentes, y otros trabajadores y habitantes.

Podemos ensayar algunas aproximaciones a esa idea de vecinx que se quiso oponer a la de ciudadanx.

Agnes Heller denomina actividad política a la que se desarrolla con cierta conciencia de un nosotros, en interés de una cierta integración (Heller, 1977:172). En la política está siempre presente cierta generalidad, una perspectiva que trasciende la reproducción de los particulares propia de la vida cotidiana. Pero lo genérico parece alejado de la mayoría de la gente, la autora dice que habrá siempre personas que no desarrollan nunca o solo excepcionalmente intereses y actividades genéricas políticas (Heller, 1977:177). Un compromiso masivo con lo político suele darse solo en casos de grandes agitaciones sociales, como una revolución o una guerra.

Es natural que la primera preocupación de cada unx, y de cada familia, consista en asegurar sus medios de vida, como tener trabajo o llegar a fin de mes. Decir natural es intencional: porque no nos referimos a la “naturalización”, sino a la satisfacción de necesidades reales, que no pueden ser ignoradas, y menos aún mal miradas, y que tienen que ver con nuestra vida material; preocupaciones naturales también porque nos implican como parte de la naturaleza. En la vida cotidiana nos mueve la satisfacción de las necesidades, la reproducción de la existencia, y por lo tanto el consumo. Ya se dijo que la primera premisa de toda historia humana es la existencia de individuos humanos vivos; además, que para vivir hace falta comer, beber, alojarse bajo un techo, vestirse y algunas cosas más, y que el primer estado real del individuo es su organización corporal y, como consecuencia de ello, su comportamiento hacia el resto de la naturaleza. Hablar de nuestra organización corporal y del “resto de la naturaleza” supone que los seres humanos somos también naturaleza (Marx y Engels, 1973).

Dicen Hinkelammert y Jiménez que el ser humano es un sujeto necesitado, un sujeto de necesidades, y no solo fisiológicas sino antropológicas (materiales, afectivas, espirituales). La necesidad genera derechos –donde hay una necesidad hay un derecho–. Pero su satisfacción se ha dado bajo una lógica instrumental, utilitaria, mercantilista –donde hay una necesidad hay un negocio–, depredatoria de la naturaleza y de nosotros mismos, excluyente de la mayoría del género humano. Una lógica que hoy amenaza la sobrevivencia de la humanidad y del planeta (Hinkelammert y Jiménez, 2009). Desde sus inicios, el actual gobierno argentino dio indicaciones de evitar el término “derechos” en todos los nuevos documentos oficiales, y de ser posible borrarlos de los documentos anteriores.

En nuestra América, en tiempos de los llamados gobiernos populistas las aspiraciones de consumo crecieron tanto como se expandió la llamada “clase media”, o capacidad adquisitiva de la población¹. Los deseos de consumo pueden ser ilimitados, y pesan además con sentido de inmediatez: “tutto e súbito”. Esto conduce a lo que “Pepe” Mujica –ex presidente de Uruguay– y el papa Francisco acusan de consumismo. Vaya paradoja: unos tienen la necesidad de consumir para sobrevivir, otros padecen el mal del consumismo.

Si el ciudadanx es el sujetx de la política, el vecinx –así prefigurado en el discurso de la derecha– es el sujetx de la vida cotidiana, particular, en la que predomina el conocimiento de sentido común.

¹ En un análisis reducido a datos relativos al acceso a bienes y servicios, sea como consumidores sea como sujetos de derechos, el Banco Mundial estimaba que hacia 2012 las “clases medias” habían crecido en un 50% en América Latina, y que en varios países ya constituían el 30% de la población (Noticias del Banco Mundial, 13 de noviembre de 2012 http://cdn.rt.com/actualidad/public_images/2015.07/article/55af1684c461889a018b45d0.jpg. Consultado el 13/2/15). En el mismo sentido, varios gobiernos de América Latina hablaron de la ampliación de la “clase media”; esto aludía, en realidad, a la elevación del poder adquisitivo de vastos sectores antes sumergidos, que en los últimos lustros han sido integrados a la ciudadanía, al mercado de trabajo, a la educación, la salud y la previsión social, y como consecuencia de estas inclusiones, también han elevado su participación en el consumo. Así considerada, en Argentina la “clase media” creció en un 17,5%; en Ecuador, un 13,4%; en Perú un 10,9%, seguido por Brasil con un 10,3% (Informe del Pew Research Center, Télam, Argentina, 22 de julio de 2015).

El sentido común tiene un núcleo de buen sentido, pero tiene mucho de pensamiento conservador. Su núcleo de buen sentido reside en nuestro derecho –el derecho de todxs– a una vida mejor. Su contenido conservador, en el rechazo a la igualdad, la dignidad y la fraternidad –también derechos de todxs–.

En el antagonismo promovido entre yo y el otro el sentido común olvida que yo soy el otro de mi prójimo, que el aumento del consumo de las mayorías favorece también a los sectores medios, que la inversión en salud –vacunas, por ejemplo– evita enfermedades para todxs; que los progresos en educación y en ciencia y tecnología permiten sentar las bases de un modelo productivo nacional mejor que el vigente.

Este antagonismo inducido entre yo y el otro responde a un pensamiento simple, que evita los conflictos y las contradicciones y busca respuestas sencillas a problemas complejos: “si yo no tengo trabajo la culpa es de quien sí lo tiene”. Incentiva la discriminación, la exclusión, las violencias, y el delito. Favorece el fundamentalismo religioso, étnico, político; elude el diálogo y los argumentos.

Diseño curricular de Construcción de ciudadanía de la Provincia de Buenos Aires

La amplitud de los derechos humanos ha venido creciendo históricamente, porque los derechos se refieren a las necesidades humanas; y las necesidades humanas no tienen límites y generan derechos. Las necesidades y derechos han pasado de ser solo civiles y políticos (DCP), a ser necesidades y derechos económicos, sociales y culturales (DESC) cada vez más extendidos; por ejemplo, a la salud, a la educación durante toda la vida, al acceso al arte en sus distintas manifestaciones, a las lecturas, a los viajes, a las distintas formas de conectividad. A estos se suman los derechos ambientales, los derechos de la Madre Tierra o Pachamama, que nos incluyen. Los DDHH se basan en los principios de interdependencia, indivisibilidad y universalidad, porque se conectan unos con otros y deben ser cumplidos en su totalidad.

El neoliberalismo ve en cada necesidad la posibilidad de ofrecer mercancías a cambio de dinero². El enfoque de derechos sostiene que la sociedad en su conjunto, y los Estados, tienen la responsabilidad de garantizar y satisfacer la mayor cantidad posible de necesidades en forma gratuita. Enfoque de derechos y papel del Estado van de la mano.

En 1989, la Convención sobre los Derechos del Niño reconoció a los niños, niñas y adolescentes como legítimos titulares y sujetos de derecho, lo que genera para los Estados deberes orientados a la satisfacción de esos derechos. En Argentina se ha dictado en 2005 la ley nacional 26.061: “De protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes”.

En el cumplimiento de los derechos son importantes también los procedimientos de participación, igualdad, no discriminación, el respeto por las minorías y por las diferencias.

Siguiendo el enfoque de derechos de niños, niñas y adolescentes, en 2007, siendo Directora General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires la doctora Adriana Puiggrós, fue aprobado el diseño del espacio curricular de Construcción de Ciudadanía para el Primer Ciclo de la Escuela secundaria. Las virtudes de este documento sirven de ejemplo del enfoque de derechos en educación.

En su fundamentación, el diseño sostiene que suele identificarse a la ciudadanía con el voto; por lo tanto, se ha difundido la idea de que es ciudadano aquél que vota. Esta idea considera *no ciudadanos* a las y los adolescentes y jóvenes, pues limita la ciudadanía a la ciudadanía política. A diferencia de esta mirada, el diseño de Construcción de Ciudadanía en la escuela secundaria propone otra perspectiva sobre los derechos y responsabilidades de jóvenes y adolescentes, porque supone el reconocimiento de las y los alumnos/as como ciudadanos del presente, en primer lugar al interior de la escuela. La escuela no se

² Hacia fines de 2018 se conoció el proyecto de un habitante de Purmamarca que se considera dueño de parte de los terrenos del Cerro de Siete Colores y quiere hacerlo objeto de lucro. Ver *Insólito: un artista quiso cercar parte del cerro de Siete Colores y generó una fuerte polémica*. Un músico local aseguró ser dueño del terreno y proyecta construir un anfiteatro a metros del emblemático cerro jujeño, declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. <https://www.clarin.com/26/12/18> (consultado 5/1/19).

propondría una larga propedéutica para una ciudadanía futura, sino trabajar con estudiantes –ciudadanxs del presente–, para comprometerlos en acciones de interrelación, de asunción de responsabilidades, de generación de vínculos y lazos sociales, en proyectos ciudadanos colectivos, por medio de una ciudadanía activa.

Entre las formulaciones del diseño destacamos las de generar un espacio escolar donde los sujetos comprendan y aprendan la ciudadanía como construcción sociohistórica y como práctica política; además, para proyectar acciones colectivas de ejercicio y exigibilidad de derechos y responsabilidades.

Estos lineamientos curriculares levantaron inmediatamente una oposición virulenta de la derecha, que insistió en que la escuela forma a los ciudadanos del futuro, por lo que primero hay que estudiar para después poder actuar; atacaron especialmente el carácter activo de la formación ciudadana.

La propuesta de desarrollar este espacio curricular bajo la forma de proyectos requirió definir ámbitos de referencia. Se denominaron ámbitos a los espacios del *contexto sociocultural*, en los cuales se producen luchas sociales para el establecimiento de derechos, obligaciones y responsabilidades de los *sujetos*, y en los que se establecen y negocian sus posiciones diferenciales. Como espacios sociales de construcción de *ciudadanía* recortados para su abordaje en el aula, se definieron los siguientes ámbitos: 1. Ambiente. 2. Arte. 3. Comunicación y tecnologías de la información. 4. Estado y política. 5. Identidades y relaciones interculturales. 6. Recreación y deporte. 7. Salud, alimentación y drogas. 8. Sexualidad y género. 9. Trabajo (Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Construcción de Ciudadanía, 2007: 41).

Desarrollo de Proyectos en la Escuela Secundaria

Estos nuevos ímpetus no fueron exclusivos de la Provincia de Buenos Aires. En los primeros años del siglo, se desplegaron cientos de proyectos escolares en torno a problemáticas ambientales, de género, de trabajo, de radios comunitarias y otros, a lo largo y ancho del país,

subsidiados por el Ministerio de Educación nacional. Muchos fueron desarrollados en conjunto con universidades nacionales y organismos de ciencia y técnica.

A modo de muestra, mencionamos solo dos ejemplos referidos a experiencias escolares que pueden considerarse ejercicio de ciudadanía en ciencias sociales y en ciencias naturales en la escuela secundaria³.

CIENCIAS SOCIALES (PROVINCIA DE BUENOS AIRES)

La Comisión por la Memoria de Provincia de Buenos Aires, promueve los Encuentros anuales “Jóvenes y Memoria”, que se realizan en Chapadmalal. Entre 2000 y 2012 se había estimado una participación de 10.000 jóvenes. Desde 2008 contaron con la colaboración de estudiantes de Historia, Ciencias de la Educación, Periodismo y Comunicación Social, Trabajo Social y Cine de la Universidad Nacional de La Plata. Los Encuentros funcionaban en el marco del Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación, actualmente suspendido. Hacia 2013 el Catálogo del Programa Jóvenes y Memoria reunía 2770 producciones artísticas. Entre ellas 1845 audiovisuales, 179 obras de teatro, 164 murales, 28 libros, 26 CD multimedia. Temáticamente, 312 correspondían a biografías de desaparecidos, 302 a la Guerra de Malvinas, 460 a discriminación, género y violencia, 214 a agenda actual de derechos humanos, 171 a educación ayer y hoy, entre otros temas. (<http://www.comisionporlamemoria.org/>. Consultado 22/10/14).

CIENCIAS NATURALES (PROVINCIA DE SANTA FE)

El equipo de la EDEM n° 203 “Juan Bautista Alberdi” (Escuela Normal) de Reconquista, fue premiado en la Feria Nacional de Ciencias, Tecnología y Sociedad de 20104 por el trabajo “La delgada línea verde.

³ Estos ejemplos son tomados de Hillert (2015: 55,98).

⁴ Desde 1998 existe el Programa Nacional de Ferias de Ciencias y Tecnología, que estimula y supervisa las ferias en el país y la participación argentina en ferias de ciencias del extranjero. En la feria nacional se presentan cada año producciones de todos los niveles y modalidades educativas. Participan alrededor de un millón de alumnos, que exponen durante el año escolar en las ferias locales, regionales y provinciales hasta llegar a la feria nacional (Álvarez, 2005).

Cuantificación de la incidencia de un área libre de agroquímicos en torno a las poblaciones incluidas en la Asociación para el Desarrollo Regional”, elaborado por estudiantes de 1° y 5° año. Los estudiantes criticaron el modelo productivo agrícola, basado en el paquete tecnológico siembra directa-semillas transgénicas-agroquímicos, que genera desocupación, migración y fumigaciones sistemáticas (https://cepronat.org.ar/data/arch_cont/articulos/125.pdf).

Enfoque de Derechos y Formación Docente

La pregunta obligada en relación con el enfoque de derechos es: “¿Qué tipo de docentes requieren estos cambios educativos y cómo debería ser su formación?”

Durante muchas décadas predominó en la formación docente el modelo de Escuela Normal nacido en el siglo XIX. Este modelo positivista, civilizatorio, alfabetizador, jugó un enorme papel desde su origen hasta mediados del siglo XX y trabajó a favor del prestigio de los docentes y de la institución escolar.

A contramano del normalismo, el neoliberalismo desprecia a los docentes, pone el acento en el aprender por sí mismo más que en la tarea de enseñanza, sueña con un mundo sin maestrxs ni escuelas (Puiggrós, 2017; Tatián, 2017).

El neoliberalismo del siglo XXI ataca a las escuelas normales; en especial, por sus avances en pedagogías críticas, dialógicas, democráticas y populares, y codicia el campo de la formación para el mercado.

En América Latina el normalismo ha tenido sus máximas expresiones en México y Argentina. La lucha neoliberal contra los normales tuvo su punto culminante en México con el asesinato de los 43 estudiantes normalistas de Ayotsinapa. En Argentina, el plan neoliberal planeó cierres de cursos y orientaciones en todo el país y en la Ciudad de Buenos Aires pergeñó el cierre de los 29 Institutos de profesorado existentes y su reemplazo por una universidad, la UNICABA. Este proyecto despertó inmensas luchas de la comunidad educativa, que no alcanzaron para frenar la aprobación de la nueva universidad, pero que en principio han logrado evitar el cierre de los

Institutos de Formación Docente (IFD); las batallas en torno de la formación y el trabajo docente están lejos de haber llegado a un punto final.

Entretanto, el normalismo se ha venido renovando desde sus entrañas, con el protagonismo de sus propios actores, a partir de las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad.

Decir que se viene renovando desde sus entrañas significa claramente que en una educación situada, no desde paquetes globalizados sino en un diálogo entre diferentes, las experiencias de enseñanza son a un tiempo experiencias de transformación del contexto y de los sujetos: en las que aprenden estudiantes, docentes, y miembros de la comunidad.

Además, los docentes hemos aquilatado nuevos conocimientos vivos, nuevas estrategias de enseñanza, en la búsqueda de alternativas de enseñanza y de educación cada vez más democráticas, cada vez más territoriales.

La transformación democrática de los docentes y de la formación docente en los normales es un hecho de fácil acceso, un hecho fácil de reconocer.

Eso fue lo que nos propusimos “ver” por medio del Proyecto de investigación UBACYT 2014-2017.

Proyecto de Investigación: “Horizontes y Sentidos Culturales en experiencias de Formación Docente Inicial y Continua”⁵

Este proyecto, que fue desarrollado entre 2014 y 2017 desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA, abordó en particular la formación en lenguajes artísticos en las experiencias de los EDI (Espacios de Definición Institucional)⁶ y los

⁵ Fueron investigadoras del proyecto Victoria Orce, Claudia Loyola, Inés Cappellacci, Susana Martelli, Raquel Gamarnik, Stella Kuguel, Laura Tarrío, Sonia Laborde, Patricia Guijarrubia, Soledad Areal, Marisa Casal, y otras colaboradoras.

⁶ Los EDI (Espacio de Definición Institucional) son horas que los diseños curriculares dejan libres para ser programados por los docentes de las instituciones, en forma individual o colectiva.

LAEs (Lenguajes Artístico Expresivos) en los currículos de formación docente para los niveles inicial y primario, en cinco institutos de la Ciudad de Buenos Aires.

Muchos de esos espacios curriculares procuran ofrecer herramientas para descifrar y comprender las diferentes dimensiones del arte y la cultura: teatro, cine, danza y otras expresiones artísticas, así como el lugar que ocupan los medios en la vida contemporánea y en la construcción de los gustos. En contacto con estas manifestaciones culturales, mediadas por el docente formador, el docente en formación construye sentidos sobre el conocimiento; los derechos humanos y la democracia; la ciudadanía activa; la igualdad, la discriminación, la inclusión; lo popular; el trabajo docente, la transmisión y la enseñanza. La construcción de estos sentidos vincula lo universal con lo local y territorial; los presentes, con los pasados y los futuros.

Las experiencias en relación con lenguajes artísticos, aportan al conocimiento del mundo otras lógicas que reclaman un espacio junto a la racionalidad hipotético deductiva que predomina en el sistema escolar.

Consideramos que esas experiencias pedagógicas son experiencias de ciudadanía cultural, de ampliación de derechos ciudadanos de acceso, disfrute y creación en los campos del arte.

La referencia a los horizontes culturales en el título del Proyecto, puede entenderse desde lo temporal, desde lo espacial, desde lo temático.

HORIZONTES TEMPORALES

El neoliberalismo absolutiza un presente ahistórico y sin futuro. Quien no accede más que a su estrecho presente no podrá reconocer sus raíces identitarias ni levantar expectativas, esperanzas, proyectos. El arte como forma de conocimiento nos acerca vivencial y éticamente al pensamiento del hombre de Cromañón, los cultivos aztecas, las tensiones de la guerra civil española, la ficción tecnológica, el suspenso de las aventuras extraterrestres, el pulso de las pasiones shakespearianas, los aleteos del sentimiento romántico, la parálisis del terror pinochetista, lo inexistente, y en general a la capacidad de imaginar y fantasear.

¿Qué sucede cuando docentes formadores de un instituto formador del barrio de Lugano llevan a sus estudiantes, docentes en formación, a ver *La terquedad*? Obra que, nos dice su autor, parte de *La mesa de los pecados capitales* pintada por El Bosco a fines del siglo XV, y establece un diálogo con el fascismo, que, "... nunca se presenta como el mal. Siempre se presenta como *el cambio* y la gente lo abraza con ahínco, porque naturalmente todo está mal y la idea de *cambio* implica adelanto tecnológico, progreso" [la cursiva me pertenece. FMH]. El tiempo, dice el autor, es el gran tema de la obra: girar el escenario permite mostrar el adelante y el detrás de una misma acción (Diario *Clarín* 14/3/17).

Dejamos planteado el desarrollo de la ampliación de horizontes temporales como tema abierto de la formación docente.

HORIZONTES ESPACIALES

Desde lo espacial, en las últimas décadas se ha producido una fragmentación de los lugares sociales generada por las políticas neo-conservadoras. Por un lado, han avanzado los barrios cerrados, la vida enclaustrada en un pequeño mundo propio de ciertos sectores altos. Por otra parte, ha cobrado fuerza la noción de territorio como el contexto geográfico, socioeconómico y cultural en que se despliega la vida cotidiana de los sectores más desposeídos, sus formas de organización y de lucha. Un espacio de conflictos y sedimentación de conflictos, de desigualdad social y educativa, donde las formas de democracia directa y participativa se han multiplicado. Pero no pensamos que la formación de docentes deba circunscribirse a una zona para esa zona, lo que cerraría un círculo de aislamiento cultural. Sí pensamos en una formación docente y una educación arraigadas en el conocimiento de la riqueza cultural del contexto –las tradiciones y producciones culturales de cada barrio, de cada contexto–, en cruce con el análisis de obras artísticas –teatrales, musicales, pictóricas, televisivas, y otras– que presentan la diversidad de la cultura occidental y de las culturas de otros meridianos, “nuestro” mundo y otros mundos.

HORIZONTES TEMÁTICOS

Mientras los medios machacan un horizonte limitado a la supervivencia, el trabajo reproductor, la inseguridad, la corrupción y la violencia, la educación y la formación docente en particular abren a la diversidad de amplios horizontes temáticos, que incluyen y problematizan la historia argentina, “nuestroamericana” y universal; la ecología, el feminismo y la ESI (educación sexual integral); las relaciones intra e intergeneracionales, religiones, racismo y xenofobias, el mundo del trabajo posible y a crear en el tercer milenio, las conquistas de la ciencia y de la técnica, el mundo de los sentidos, la sensibilidad y los sentimientos.

La noción de experiencia

En este Proyecto tuvo singular importancia la noción de experiencia, porque las acciones que investigamos consistieron en experiencias; nos propusimos primero encontrar experiencias vinculadas a los lenguajes artísticos, y luego seguirlas y conocerlas en el grado de profundidad que nos fuera posible. Por eso, denominamos a nuestro enfoque metodológico IPE: Investigación Participativa Experiencial.

La experiencia intervino en nuestra investigación en un doble carácter: como investigación de experiencias de otrxs, y como estrategia metodológica, porque como equipo de investigación hicimos y analizamos nuestra propia experiencia de investigar experiencias; un ejercicio también para nosotrxs surcado por sorpresas, imprevistos y reprogramaciones.

Theodor Adorno afirma que la conciencia más profunda y la capacidad de pensamiento no derivan simplemente de la lógica formal, sino que se vinculan a la capacidad de hacer experiencias. Y por eso, dice el autor, la educación para la emancipación y la educación para la experiencia coinciden, son idénticas entre sí. La experiencia conjuga sensibilidad y entendimiento y debe ser apropiada activamente. (Adorno, 1998).

En términos pedagógicos, quizá la instrucción pueda prescindir de la experiencia, pero la educación como formación solo puede darse por medio de la experiencia. A diferencia de la mera información, la experiencia deja huellas en el sujeto individual, lo perturba, lo cambia, lo transforma relativamente.

Autores como Skliar y Larrosa (2009) y Forster (2009) entienden que la experiencia genera incertidumbres porque nos extraña, porque no está controlada; es una travesía con alarmas y desconciertos.

Sin embargo, el docente debe preverla y planificarla: no puede dejar de preparar parcialmente al grupo para lo que vendrá –una visita a la exESMA⁷ o al Teatro Colón–; aún más, debe conocer antes el terreno y pensar en los sentidos de esa experiencia.

No obstante, la introducción del arte en la escuela rompe la idea de que las previsiones del docente deben llegar a un puerto seguro: “Dar lugar a la creatividad del otro implica perder el control de la situación. Ya no es el maestro que conduce hacia la construcción de lo ya previsto por él” (Ponencia de profesora de literatura de uno de los institutos en el que trabajamos).

En esta paradoja del trabajo docente con el arte hay un planeamiento docente estratégico⁸ de la experiencia pedagógica, así como “Hay una impredecibilidad constitutiva de la praxis pedagógica” (Merieu, 1998: 92).

Dewey reivindicó una educación basada en la experiencia, y al hacerlo reconoció la falta de una teoría y una filosofía de la experiencia y planteó la necesidad de elaborarlas (Dewey, 2010).

En *El arte como experiencia*, (Dewey, 2008) sostiene que las experiencias a desarrollar en pedagogía son aquellas en las que existen tensiones, resistencia y conflicto, emociones, ideas, intenciones

⁷ ESMA: Escuela de Mecánica de la Armada. Allí funcionó uno de los centros de tortura y exterminio más emblemáticos del país, del que partieron los vuelos de la muerte durante el Proceso de Reorganización Nacional. Hoy funciona en ese predio el Museo de la Memoria, el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti y el Espacio Cultural Nuestros Hijos (ECuNH).

⁸ “La estrategia es un escenario de acción que puede modificarse en función de las informaciones, de los acontecimientos, de los azares que sobrevengan en el curso de la acción. [...] la estrategia es el arte de trabajar con la incertidumbre” (Morin, 1994: 439).

conscientes, voluntad, y que por eso dejan huellas en el sujeto. La máxima expresión de experiencias de este tipo es la experiencia estética.

Con estas ideas básicas, nos lanzamos a la búsqueda de experiencias artísticas en la formación docente, para analizar luego cuál es la marca que dejan en el sujeto en formación. Presentamos a continuación experiencias formativas de dos IFDs de la Ciudad.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR “A”: ARTE Y CIUDADANÍA

Este IFD ofrece en el Campo de la Formación General, LAEs sobre Literatura –Talleres de narración, Talleres literarios–, movimiento y sonido –el cuerpo y la voz como instrumentos del arte–; LAEs de Juego, Música y Expresión corporal. Y en el Campo de la Formación Específica, EDIs de Análisis de diseños de proyectos culturales, de Análisis de medios audiovisuales, de Teatro, de Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad.

Todos estos espacios curriculares brindan material asequible para ser analizado desde la idea de “horizontes culturales”.

Como la institución alberga a los otros niveles, existe una juegoteca para inicial y primaria organizada por estudiantes, graduados y docentes del normal. Esta opción se sustenta en un sentido de transformación y apropiación de los espacios cotidianos de la escuela (pasillos, patios, aulas), proponiendo usos diferentes de ellos vinculados al juego y a la participación; es decir, que los niños de los otros niveles puedan elegir propuestas y espacios donde quedarse o circular, y crear colectivamente.

Hay además una juegoteca itinerante constituida por graduadas, que organizó el día de la familia en una plaza, y está disponible para acercarse a otros espacios, como las organizaciones sociales.

Estudiantes y graduadxs participan de un centro cultural cercano que lleva el nombre de una víctima del terrorismo de Estado.

Esta dimensión comunitaria promueve el encuentro y el trabajo con el barrio en espacios no escolarizados y se sostiene desde la autogestión.

Dice la investigadora que ingresó a esta institución⁹: “...las paredes y transparentes de la escuela participan de la estética propia de la institución escolar, su tipo de soporte: notas en papel afiche, escritos con marcador, recortes: la arquitectura escolar sobre la que ‘alguien’ pega y deja su huella y su información. El espacio arquitectónico dado como el lugar de lo público”.

Allí pueden verse “... secuencias de historias de lucha como la que da cuenta de un relato que evoca la figura del maestro Fuentealba, invitación a paneles y jornadas sobre educación sexual, congresos sobre género y sexualidad, llamado a elecciones de representantes al Consejo Directivo de la agrupación docente La Simón Rodríguez, convocatoria a marcha y paro docente por parte de gremios –UTE y ADEMYS–, reuniones de tutorías, agenda cultural promocionada por la escuela [...]. Imágenes, texto e información que de alguna manera dan cuenta de la construcción de la vida cotidiana de la escuela pero además de la contextualización institucional, la enseñanza situada y atravesada por cuestiones políticas y sociales”.

Estas observaciones nos permiten analizar la diversidad de horizontes temáticos pertenecientes al horizonte temporal del presente.

Del conjunto de experiencias del Normal, elegimos para acercarnos: Teatro, Narrativas y Taller literario. Presentamos a continuación reflexiones sobre la experiencia acerca de este último.

La profesora a cargo de ese espacio relata que el taller había comenzado como taller de lectura, y le “[...] pidieron que enseñara a escribir de acuerdo con las normas de la gramática”. Pero ella dijo: “Yo creo que cuando se abren los espacios hacia la creación, cuando se da lugar a una actividad creadora, las cuestiones normativas aparecen por una necesidad”.

La docente constató que los estudiantes no tenían el hábito de la lectura, e intentó ir de la escritura a la lectura de textos seleccionados por sus valores artísticos. La escritura comenzó por la descripción de lo cotidiano, lo diario, los objetos de la infancia propios o de otro. Luego, vino la metamorfosis del objeto, para despegarse del realismo.

⁹ Se trata de la profesora de Artes, Susana Martelli.

Y a partir de allí comenzaron a leer textos de Felisberto Hernández, de Silvina Ocampo, de: “[...] Anderson Imbert, Stephen Vincent Benét, Ambrose Bierce, Camilo Blajakis, Truman Capote, Santiago Davobe, Lafcadio Hearn, Virgilio Piñera, Alan Lightman, Octavio Paz, Guy de Maupassant y entre los conocidos: Julio Cortázar, Alejandra Pizarnik, Silvina Ocampo, Franz Kafka, Gómez de la Serna, Oliverio Girondo[...]”.

Nuevamente, para nuestra investigación, abonamos la idea de horizontes culturales.

La profesora añade: “... otro de los efectos secundarios del taller de literatura es ese: la ampliación del canon de lecturas de los futuros maestros. Una invitación a conocer autores, géneros, tipos de textos a los que no suelen estar acostumbrados. Esto es manifiesto cuando abordamos el género fantástico. Como verán no andamos con chiquitas. Leemos a los más grandes y los textos no son fáciles”.

En una ponencia, la profesora subraya que el pensamiento creativo es antidogmático¹⁰, imprevisible, que escapa a los controles... Desarrolla que “[...] La literatura no es un dispositivo para enseñar moral, historia, no tiene que ser apoyo de otras materias[...] La literatura no es eso, es arte”. Por eso, defiende que “[...] es clave en la formación docente y en la escuela: reflexionar sobre cuál es el lugar que otorgamos a la imaginación, a la creatividad, al arte y particularmente a la literatura en la escuela, en la vida de las personas”.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR “B”: “IDENTIDADES, RECREACIÓN Y CIUDADANÍA”

Uno de los EDIs¹¹ de esta institución formadora eligió como orientación la educación popular. Para ello, las profesoras que lo redactaron tomaron en cuenta que la mayoría de sus egresados se iniciaron en escuelas de la Ciudad a las que asisten niñas y niños de sectores con derechos vulnerados: falta de documentación, acceso

¹⁰ Carranza, M.: “El peligroso e inútil hábito de imaginar” (mimeo, sin fecha).

¹¹ Documento Proyecto de Definición Institucional: *La educación popular en la Formación Docente*.

deficiente a la vivienda, a la alimentación, a la salud. Además de la consecuente vulneración del derecho a la educación: deserción, fracaso escolar, repitencia. Los docentes formadores constataron el desconocimiento histórico de tendencias pedagógicas latinoamericanas como las pedagogías de la liberación, las ideas de Paulo Freire, las experiencias innovadoras de Luis Iglesias, las hermanas Cossettini, o Jesualdo entre otros; experiencias que fueron realizadas dentro del sistema educativo y que ponen de relieve el compromiso con la escuela laica, gratuita y pública.

Las profesoras consideran que el conocimiento del paradigma de educación popular es de vital importancia. De acuerdo con Isabel Hernández (1985), definen a la enseñanza de la educación popular como una práctica social que se inscribe al interior de un proceso más amplio que el meramente educativo: una praxis social en el sentido freireano, como *acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo*.

El desafío consistió en cómo desplegar la enseñanza de la educación popular dentro de la educación formal, dado que históricamente se la concebía como una educación construida fuera del sistema.

Lxs docentxs propusieron varios EDIs, los que realizaron un relevamiento y tomaron contacto con diversas organizaciones sociales y experiencias de educación popular. Al mismo tiempo, el profesor de Educación Física, había iniciado la *Juegoteca*.

Los EDIs de educación popular organizaron el encuentro “Donde está Freire” y convocaron a la Juegoteca para generar algunas situaciones lúdicas. Así comenzó la relación entre ambos espacios curriculares.

En 2012, se organizó la primera Jornada de Juegos, a la que fueron citados todos los EDIs y todas las cátedras que se quisieran sumar para armar un espacio lúdico cultural.

También fueron convocadas todas las organizaciones sociales con las cuales estaba vinculada la escuela: el “Frente de Artistas del Borda”, que hacía un espectáculo de teatro callejero; el Movimiento Popular “La Dignidad”; el Centro Cultural “Compadres del Horizonte”, que realiza apoyo escolar. En años siguientes participaron: “La Enredadera”, una ONG que trabaja desde lo lúdico temas de género, y “Teatro del Oprimido”, que trabaja sobre situaciones de opresión de las mujeres

en ámbitos laborales y familiares. El Isauro Arancibia¹² participó con su emprendimiento de panadería, haciendo pública su lucha por un edificio para el funcionamiento y contra el cierre, en busca del apoyo de la comunidad del Normal.

Dice el profesxr que organiza la jornada de juego: “... y fue, la verdad una convocatoria que nos sorprendió a todos! [...] La Jornada de Juego comienza con 500 personas a las 2 de la tarde y termina con 500 personas a las 6...”.

Del Normal participaron los niveles de inicial, primaria, media, terciario “... pero más allá de eso, vino el barrio, vino gente [...] familias enteras [...] la Jornada de Juego está atravesada por cuestiones artísticas pero también está atravesada por cuestiones lúdicas fundamentalmente [...]: Si vos lo mirás de afuera es un evento artístico. O sea, el arte está presente en todos los espacios, hasta en el juego [...] no podemos decir que es un evento de juego, ni tampoco podemos decir [...] que es un evento netamente artístico! [...] no, están las dos cosas ahí muy entramadas!”.

Continúa expresando el profesxr: “... y una de las premisas que queríamos era ocupar el espacio público. Recuperar en todo caso el espacio público para el juego, para la familia, para la escuela [...]. Es casi una militancia de lo público! [...] no? [...] de luchar por lo público, no? [...] por lo público de calidad, por lo público con intervención de lo comunitario”.

Retorno sobre necesidades y derechos: asunto de vecinxs y de ciudadanxs

PUENTES PARA VINCULARLOS

Para Freire los aspectos conservadores del sentido común solo podían superarse mediante la educación, mediante la conciencia. ¿Qué,

¹² Escuela fundada hace 20 años por un grupo de maestrxs para “niños de la calle”, dirigida por la educadora Susana Reyes, ex detenida desaparecida.

si no mayor conciencia necesitamos hoy en nuestra América? Por eso no es casual que Freire figure en el listado de los autores actualmente censurados en Brasil.

La referencia a la conciencia no implica iluminismo: el iluminismo impuso un modelo paternalista de vanguardia –y de docente– siempre colocado sobre, por encima del pueblo al que debía educar. Hoy, en cambio, asistimos al surgimiento de nuevos modelos de alianzas al interior del pueblo, entre universitarios y no universitarios, entre sindicatos y movimientos, entre géneros en los hogares y en las calles, entre habitantes de distintos orígenes étnicos; alianzas signadas por el diálogo de saberes y la confluencia en las vías públicas. Es ni más ni menos en estos diálogos y estas luchas que se nutre y robustece la conciencia.

Desde los comienzos de la modernidad, se entendió que el pensamiento crítico es imprescindible para avanzar más allá del pensamiento espontáneo e ingenuo, del sentido común, de los prejuicios, del contagio de la opinión pública. Los educadores lo asumimos como supuesto clave de nuestra tarea: plantear la pregunta, la problematización, no aceptar respuestas fáciles a problemas complejos, buscar la multicausalidad. El pensamiento crítico nace ligado a las ideas de emancipación y autonomía.

El pensamiento ingenuo en cambio no problematiza, sirve a la dominación, a la hegemonía dominadora.

Por eso, Alejandro Rozitchner (Asesor del Presidente Mauricio Macri, 2015-2019) y Marcos Peña propagan la confianza en el optimismo y el entusiasmo acríticos. Marcos Peña (Secretario de Gabinete durante la presidencia de Mauricio Macri, 2016) declara: “En la Argentina se piensa que ser crítico es ser inteligente, pero nosotros creemos que ser entusiasta y optimista es ser inteligente, y que el pensamiento crítico llevado al extremo, le ha hecho mucho daño a la Argentina”. Para Alejandro Rozitchner (2016), el “pensamiento crítico” es un “valor negativo” enseñado en las escuelas nacionales por los docentes. Por eso se pregunta “¿Cómo hacemos para que la educación les de a los chicos algo que los haga más felices, capaces y productivos?”, y para ello propone “talleres de entusiasmo”.

Este pensamiento no necesita ni de estudios ni de intelectuales; absolutiza y naturaliza el presente; no se ocupa de las causas y huye del cambio y de las transformaciones; promueve el mantenimiento del *statu quo*; el temor a lo desconocido; el temor a una sociedad alternativa (Hillert y Lobasso, 2017).

El neoliberalismo siembra en el sentido común la desconfianza y el miedo al otro, la desconfianza para unirse, la desconfianza hacia los movimientos sociales, los líderes y dirigentes sindicales, y también hacia el docente como intelectual y dirigente. Promueve el menosprecio hacia su tarea, quiere rebajarla (Puiggrós 2017; Tatián, 2017).

La escuela es una institución a la vez estatal y territorial; recibe orientaciones y prescripciones del Estado y participa de las necesidades de la comunidad a la que pertenece en la sociedad civil, articula relaciones entre sociedad civil y Estado (Cullen, 1997).

Además, la política requiere pasar de lo doméstico, de lo económico particular, a lo general; de lo que me preocupa a mí, de mi vida cotidiana, de asegurar mi subsistencia diaria a lo colectivo, a lo más público, donde muchas veces residen las causas, tanto de mis avances como de mis retrocesos, de mis logros como de mis obstáculos (en lenguaje neoliberal, éxitos y fracasos, *winners and losers*).

Esas causas remiten a pensar y hablar de otros temas menos habituales, más distantes y muchas veces más dolorosos para lxs vecinxs: de la moda admirada a los talleres clandestinos; del disfrutado partido de fútbol a los negociados y la violencia, del aire acondicionado a los intereses transnacionales, de los viajes en crucero a la deuda externa. Temas más dramáticos que te sacan del mundo indoloro, ingenuo, inocente, y te introducen en las sombras de túneles donde existe el peligro de sufrir; y para colmo, sin garantías de finales felices.

Hay problemas que claman por ser tratados entre muchos, colectivamente, que son imposibles de ser resueltos en el ámbito personal o doméstico, ni siquiera con más esfuerzo, más trabajo y más ingresos individuales: inundaciones, epidemias, tarifas, escuelas, exigen un tratamiento público y general, tanto especializado como participativo.

La distancia que hay entre el vecinx y el ciudadanx es la distancia que hay entre pensar que los problemas son solo míos a pensar que son compartidos; y de pensar que son así naturalmente a pensar que tienen causas y responsables.

El pensamiento crítico mueve al compromiso colectivo. Y ante la crisis del Estado moderno nos plantea el desafío de concebir un nuevo Estado, que se sostenga no solo en la democracia representativa sino también en la participativa, para así brindar un amplio espacio a los poderes de la comunidad.

En palabras de García Linera, la nueva civilización comunitaria emergente puede ser un *ayllu planetario*.

En palabras de un docentx: “(...) lo primero que tiene que entender alguien que se está formando como docente, entender que la escuela es comunitaria, que la escuela está abierta a la comunidad. Eso es algo que nosotros tratamos de poner en evidencia en esto; no es una escuela de puertas cerradas sino de puertas abiertas... para estar con familias, [...] enriquecerse con lo que aportan las organizaciones sociales, hay un saber hacer ahí, que nos parece sumamente interesante que el que se está formando vea eso”.

Bibliografía

- Adorno, Theodor W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Álvarez, María Cristina (2005, 26 y 27 de agosto). “El proceso de evaluación en las Ferias de Ciencias”. *VII Congreso Nacional de Ciencias Exploraciones Fuera y Dentro del Aula*. Costa Rica. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/feria-de-ciencias/> (consultado 17 de mayo de 2014).
- Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, Jhon (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía para la Educación Secundaria.

- Forster, Ricardo (2009). “Los tejidos de la experiencia”. En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (121-142). Rosario: Homo Sapiens.
- García Linera, Álvaro (2015, 22 de enero). *Discurso en la Posesión Presidencial de Evo Morales 2015-2020*. Disponible en: www.cta.org.ar/discurso-de-alvaro-garcia-linera.html (consultado 15/3/15).
- Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández, Isabel y otros (1985). *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda-CEAAL.
- Hillert, Flora María y Lobasso, Florencia (2017, 29 y 30 de noviembre, y 1° de diciembre). “El docente: trabajador intelectual, autonomía y condicionamientos”. *IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI*. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.
- Hillert, Flora María (2015). “Educación democrática y popular en la escuela pública”. En Suárez, Daniel, Hillert, Flora María, Ouviaña, Hernán y Rigal, Luis (2015). *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular* (55-98). Buenos Aires: Noveduc.
- Hinkelammert, Franz y Mora Jiménez, Henry (2009). “Por una economía orientada hacia la reproducción de la vida”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* (33), 39-49. FLACSO-Ecuador.
- Marx, Carlos y Engels, Federico (1973). “Feuerbach. Contraposición entre la concepción materialista y la idealista. (Capítulo 1 de La ideología alemana)”. En Marx, Carlos y Engels, Federico. *Obras escogidas*. Tomo IV. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Merieu, Philippe, (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Morin, Edgar (1994). “Epistemología de la complejidad”. En Fried Schnitman, Dora (comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Peña, Marcos (2016). “El pensamiento crítico”. *Política argentina* Disponible en: <https://www.politicargentina.com/notas/201612/18240-pena-el-pensamiento-critico-llevado-al-extremo-ha-hecho-mucho-dano.html>

- Puiggrós, Adriana Victoria (2017). “No es solo contra los docentes, es contra la escuela”. *Página 12*. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/31108-no-es-solo-contra-los-docentes-es-contra-la-escu> (consultado 11/4/17).
- Rozitchner, Alejandro (2016). “El pensamiento crítico es un valor negativo”. *La Nación*. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/politica/alejandro-rozitchner-el-pensamiento-critico-es-un-valor-negativo-nid1968830> (Consultado 22-12-2016)
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Tatián, Diego (2017). Un mundo sin docentes. *Página 12*. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/33858-un-mundo-sin-docentes> (consultado 30/4/17).
- Wallerstein, Immanuel (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo*. México: Siglo XXI Editores.