

Arte y educación, y otros modos de conocer



Flora M. Hillert

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Fecha de recepción: 10 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2023

Resumen

Este trabajo explora el análisis de la relación arte-conocimiento-educación desde las conceptualizaciones de autores como Benjamin, De Sousa Santos, Morin, Wallerstein y Zaffaroni, ensayando traducciones entre saberes. Para ello parte de considerar dos acontecimientos que afectaron y afectan la vida en las aulas en los últimos tiempos: las innovaciones introducidas a raíz de la pandemia de coronavirus, y los desafíos planteados por la llamada “educación emocional”. En ambos casos, se manifiesta con fuerza el tema del arte, cuya existencia es ineludible en los escenarios de la escuela, de la enseñanza y de la formación docente. Así lo demuestran las investigaciones UBACyT “Horizontes y Sentidos Culturales en experiencias de Formación Docente Inicial y Continua” (2014-2017) y “Subjetividad docente: arte, cultura y ciudadanía. Tensiones entre conformismo y transformación” (2018-2020). En consistencia con esos proyectos este artículo ahonda en el tema del arte como forma de conocimiento y en la necesidad de extender su presencia en la educación. Para ello rastrea en la realidad actual del sistema, en la historia de la Escuela Nueva argentina, y en las ideas de figuras internacionales de la Escuela Nueva. Este ir y venir del presente al pasado y de la teoría a los procesos, retorna después de cada digresión al arte como tema principal.

Palabras clave: arte, educación, conocimiento, epistemología, traducción.

Art and education, and other ways (modes) of knowing

Abstract

This work explores the analysis of the art, knowledge, education relationship from the conceptualizations of authors like Benjamin, De Sousa Santos, Morin, Wallerstein, Zaffaroni, testing translations among different ways of knowing. To do this, it starts from considering two events that have affected and affect life in the classroom in recent times: the innovations introduced as a result of the coronavirus pandemic, and the challenges posed by the so-called “emotional education”. In both cases, the theme of art is strongly manifested, whose existence is unavoidable in the scenarios of school,

teaching, and teacher training. This is demonstrated by the UBACYT UBACyT investigations “Horizons and Cultural Senses in experiences of Initial and Continuing Teacher Training” (2014-2017) and “Teacher subjectivity: art, culture and citizenship. Tensions between conformism and transformation” (2018-2020). Consistent with these projects, this article delves into the subject of art as a form of knowledge and the need to extend its presence in education. To do this, it traces the current reality of the system, the history of the New School in Argentine, and the ideas of international figures of the New School. This coming and going from the present to the past and from theory to processes, returns after each digression to art as the main theme.

Keywords: art, education, knowledge, epistemology, translation.

El nuevo milenio y el conocimiento valioso. Epistemologías, problemas, traducción e investigación

*La temática de lo sensible y de su expresión es una cuestión política fundamental.
Sadin, Página/12, 24/10/2022.*

El corto siglo XX (Hobsbawm, 1997) ha sido una centuria de cruentas guerras mundiales y parciales, el siglo del predominio de la industria de bienes y servicios levantada sobre el modelo del fordismo y de la coexistencia de estados capitalistas e intentos socialistas. El siglo XX tuvo un tipo de conocimiento hegemónico, el científico-técnico.

Eric Sadin nos invita a revisitar la historia del capitalismo como un proceso tecnológico. En ese recorrido pasamos de la artesanía a la manufactura que reunió a conjuntos de trabajadorxs bajo un mismo techo imponiendo regímenes de tiempo y disciplina, pero también conformó personalidades colectivas y solidaridades; de la manufactura avanzamos a la gran industria. Y cada uno de estos progresos fue un peldaño más en la alienación de lxs trabajadorxs, en su entrega de conocimientos, autonomía, individualidad y humanidad.

Hacia finales del siglo XX y comienzos del XXI, la informática y la robotización invaden la producción; con ello se desencadenan cambios antes poco imaginables en el mundo del trabajo, en especial en el de oficina, donde la presencialidad, el estar juntxs en un mismo espacio generador de comunidad, ya no es una condición de la producción.

La virtualidad da otra vuelta de tuerca a la alienación, porque hay un nuevo distanciamiento de lo real, de lo sensible. Por eso la recuperación de la sensibilidad y de la individualidad es una necesidad y una lucha política.

Los afluentes de este momento de inflexión de la cultura y la subjetividad son muchos y distintos: coexisten la incertidumbre, el desánimo y el descarte efectivo de una gran parte de la humanidad debido a la crisis del capitalismo, la reducción de esa clase obrera industrial que había puesto su sello al siglo XX, el fracaso de los modelos socialistas y con ello la ausencia de horizontes y de esperanzas sentidos y teorizados; persisten diversos modos de producción del pasado sedimentados junto a los más actuales, se amplían lxs sujetxs protagonistas de los cambios sociales así como las dificultades para pasar de su dispersión a su reunión; y se diversifican las banderas de lucha, entre las cuales se destacan las feministas y las ecologistas.

Distintxs autorxs cuestionan por qué las teorías críticas desarrolladas en los últimos siglos —De Sousa Santos menciona al racionalismo cartesiano del siglo XVII, las

críticas de la razón pura y práctica de Kant del siglo XVIII, e incluso las teorías elaboradas con el objetivo de transformar el mundo como el marxismo en el siglo XIX— no lograron su objetivo. Y por qué el pensamiento conservador parece haber tenido más éxito en convertirse en el sentido común de los inicios del siglo XXI.

Cabe preguntarnos qué caracteriza a las teorías mencionadas, a qué clase de conocimiento —o a qué forma del conocer— pertenecen. Y también, ¿qué conocimientos necesitamos para pugnar por los cambios alternativos y necesarios y por nuestra sobrevivencia como especie? La realidad actual demanda revalorizar distintos tipos de conocimiento, en general, y en la educación, en particular.

Si en el mundo académico nos urge filtrar los conocimientos útiles y necesarios y construir otros alternativos para enfrentar el siglo XXI, en la escuela secundaria lxs docentes ya no pueden trabajar con programas enciclopédicos y lxs estudiantes se preguntan para qué sirven muchos de esos contenidos. Por eso en este trabajo elegimos ceñirnos al problema del conocimiento, al problema epistemológico.

Epistemologías dominantes

Decía Bertold Brecht en su obra *Galileo Galilei* (1956), que el conocimiento de la época —el geocentrismo— había ordenado al Sol girar en torno de la Tierra, al sirviente en torno del señor, a lxs necesitadxs tras lxs poderosxs, y tras ellxs lxs artesanxs, las gallinas, lxs hambrientxs y los canes. Concluía Brecht que este conocimiento ordenador establecía un orden consumado.

En forma análoga, dice De Sousa Santos (2019) que la política dominante debe defender como único conocimiento válido el que refuerza su poder, debe defender una epistemología. Y por lo mismo, una hegemonía cultural y política alternativa demanda una nueva epistemología.

Este pensador denomina Epistemologías del Norte al pensamiento dominante, el conocimiento propio de los tiempos del capitalismo, el patriarcado y el colonialismo. Y acudiendo a Michel Foucault (1968) toma la idea de una línea abisal que lo separa de las Epistemologías del Sur, la línea que en la Modernidad occidental distancia las sociedades metropolitanas de las coloniales. Deja en claro que no se trata de una línea geográfica porque, como entre otrxs autorxs decía Paulo Freire, todo primer mundo tiene un tercer mundo en su interior.

En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Edgar Morin (UNESCO, 1999: 9) se refiere al “... ‘gran paradigma de Occidente’ formulado por Descartes e impuesto por los desarrollos de la historia europea desde el siglo XVII” y dice que “Esta disociación atraviesa el universo de un extremo al otro:

Sujeto / Objeto
Alma / Cuerpo
Espíritu / Materia
Calidad / Cantidad
Finalidad / Causalidad
Sentimiento / Razón
Libertad / Determinismo
Existencia / Esencia.”

Este paradigma aprecia sobre todo el racionalismo y el pensamiento abstracto de lxs seres humanxs, atributos que nos colocarían por encima de los animales no humanxs y en oposición a la naturaleza en general.

Epistemología y conocimiento residual¹ y emergente²

Desde la Antigüedad, Aristóteles incluía en la enseñanza cuatro disciplinas: lectura y escritura, gimnasia, dibujo y música. Elogiaba a la música para la formación del carácter, el cultivo de la inteligencia y el uso noble del ocio (1988: 464); e incitaba a enseñar dibujo entre las

(...)disciplinas útiles no sólo por su utilidad, como por ejemplo la lectura y la escritura, sino porque mediante ellas puede llegarse a otros conocimientos; e igualmente deben aprender el dibujo (...) porque el dibujo da capacidad de contemplar la belleza de los cuerpos. El buscar en todo la utilidad es lo que menos se adapta a las personas magnánimas y libres. (Ibidem: 461)

Sandra Torlucci (2018) sostuvo en el centenario de la Reforma Universitaria de 1918 que las artes nos ofrecen el conocimiento a través de perceptos —no conceptos— que nos muestran el clima y la cultura de una época, y que los mitos y leyendas nos transmiten una forma de conocimiento de la realidad, de las emociones de un período (<https://www.nodal.am/2018/06/la-exposicion-de-la-rectora-de-la-una-en-la-cres/>). Pero señaló que en el siglo V a. C., el siglo griego de la luz, se afianzó el pensamiento racionalista y comenzó un epistemicidio que lleva ya veinticinco siglos, cuando “el logocentrismo define que el mitos, o todas las creaciones poéticas y artísticas, están fuera de la categoría de producción de conocimiento”. Desde entonces, agregó, se discute si el arte produce o no conocimiento.

A partir del siglo XVII, las ciencias y las técnicas realizaron avances excepcionales que impulsaron rápidamente nuevos descubrimientos e invenciones, las industrias, la explotación de la naturaleza, demostrando su superioridad práctica sobre las humanidades y las artes (Wallerstein, 1998).

De Sousa Santos sostiene que los pueblos de América, África y Oceanía sufrieron más violentamente el epistemicidio masivo provocado por la ciencia moderna.³

En nuestro continente, Rodolfo Kusch sondea en las culturas de los pueblos originarios la sabiduría de la “América madura, la que brota desde la barbarie y no contra la barbarie, la que no necesita atarse a un poste, como Ulises con las sirenas, y menos ponerle taponos en los oídos a los remeros...” (Cullen, C. A., 2007). Desde la barbarie y no contra la barbarie, se trata de encontrar los puntos de contacto entre culturas para superar críticamente el dualismo epistemológico Norte-Sur.

1 “Lo residual, por definición, ha sido formado efectivamente en el pasado, pero todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural; no solo —y a menudo ni eso— como un elemento del pasado, sino como un efectivo elemento del presente.” (Williams, 1980: 144).

2 “(...) en la estructura de toda sociedad real, y especialmente en su estructura de clases, existe siempre una base social para los elementos del proceso cultural que son alternativos o de oposición a los elementos dominantes.” (Williams, 1980: 146). “Sin embargo, también debemos observar que no es el único tipo de emergencia. (...) ningún modo de producción y por lo tanto ningún orden social dominante y por lo tanto ninguna cultura dominante verdaderamente incluye o agota toda la práctica humana, toda la energía humana y toda la intención humana. (Ibidem)

3 Un accidente sucedido en Colombia en 2023 nos alecciona sobre estos conocimientos y su negación y epistemicidio: cuatro niños colombianos de 13, 9 y 5 años y una bebé, permanecieron cuarenta días perdidos en la selva amazónica después de que se estrellara el avión en que viajaban y fallecieron su madre y otros adultos. Uno de los líderes indígenas que participó en la búsqueda afirmó: “Fue una combinación entre sabiduría ancestral y sabiduría occidental” (Página 12, 12/06/2023). En una entrevista para *BBC Mundo* un profesor universitario indígena relata que es una de las zonas más peligrosas del continente, donde habitan jaguares y anacondas. Pero los menores pudieron imitar técnicas de caza y recolección de alimentos de sus padres y de los animales, saber cómo poder comer, conseguir agua y aguantar el hambre. “Hubo una conversa espiritual con los espíritus de la madre selva. Cada árbol, cada planta, cada animal indica dónde estamos, qué hay disponible y cuáles son las amenazas. Y los niños saben interpretar eso.” (*La Nación*, 10/06/2023).

En el plano epistemológico existen y se renuevan epistemologías experienciales⁴ —no experimentales—. Pero unas no anulan a las otras, y es posible establecer puentes entre los dos grupos.

Y en cuanto a los tipos de conocimiento o formas de conocimiento, sin pretender una enunciación exhaustiva, y menos aún una taxonomía, nos referimos básicamente a la ciencia, la técnica, la artesanía, el arte, la religión, la ética. Reafirmamos la concepción del arte como una de las formas de conocimiento de la realidad.

Los problemas, la traducción y la metodología de investigación

Construir una epistemología del Sur, requiere, según De Sousa Santos (2019: 38), atender a distintos problemas. Mencionamos algunos de los enunciados por el autor, para referirlos luego a experiencias pedagógicas: la corporalidad del saber; el calentamiento de la razón o el corazonar; el papel de la ciencia en la ecología de saberes, o cómo articular el conocimiento científico con el conocimiento no científico; la combinación de saberes científicos y artesanales; el problema de la oralidad y la escritura; el problema de la experiencia; la combinación del archivo del presente con el del pasado para hacer posible uno del futuro.

En las huellas de Walter Benjamin, el camino que propone De Sousa Santos para el trabajo entre conocimientos y saberes, y entre agentes de distinta extracción social y formación, es la *traducción* intercultural, traducción que construye formas de hibridación, aunque no deja de presentar sus propias dificultades.

Benjamin opinaba que la traducción literal impide por completo la reproducción del sentido y amenaza con conducir directamente a la incompreensión. En sus palabras, “la fidelidad en la reproducción de la forma acaba complicando la del sentido” (1971: 5). A la inversa, la conservación del sentido no requiere forzosamente una traducción literal. Y concluía que en toda traducción, además de lo transmisible, queda siempre algo imposible de transmitir. El autor ilustró con una comparación la relación entre lo traducido y el original: escribió que la traducción roza ligeramente el original, solo en el punto infinitamente pequeño del sentido, para seguir luego su propia trayectoria, así como la tangente roza solo ligeramente al círculo en un punto, y luego continúa su trayectoria recta hacia el infinito.

Siguiendo a Benjamin, De Sousa Santos propone el concepto de zona de contacto (equivalente a ese punto del círculo rozado por la tangente), o “espacios sociales en que culturas distintas se encuentran, chocan entre sí y se implican unas en otras, muchas veces en relaciones de dominación y subordinación altamente asimétricas —tales como el colonialismo, la esclavitud o sus secuelas que sobreviven hoy por todo el mundo” (2007: 118, Nota 40).

La traducción es, simultáneamente, un trabajo intelectual, político y emocional. Pero la labor de traducción, como tarea argumentativa, se distingue por requerir capacidad intelectual. Esa función intelectual puede ser llevada a cabo tanto por intelectuales profesionales, entre ellxs lxs docentes, como por dirigentes de movimientos sociales.

⁴ En este trabajo nos referimos en varias ocasiones al Proyecto de Investigación Científico Técnica PICT 2029 (2007-2010) “Temas abiertos-Red: ‘Colaboración entre Universidades Nacionales e Institutos de Formación Docente sobre comunicación, instituciones y ciudadanía, en territorios marcados por la desigualdad social’” de la Agencia Nacional de Investigaciones Científico Técnica, dirigido por Flora Hillert. Este Proyecto desarrolló en su Nodo 1 el tema “Lenguajes y Comunicación en la Formación Docente”, a cargo de un equipo de la Universidad de Buenos Aires, con un enfoque de Investigación Participativa Experiencial (IPE), no experimental, que se explicita en el apartado siguiente “Los problemas, la traducción y la metodología de investigación”.

El trabajo de contacto y traducción se da entre formas del conocimiento —ciencia y arte; ciencia y técnica; arte y artesanías; arte y técnica; ciencia y ética; y otras interrelaciones de conocimientos posibles—; y entre las prácticas y sus agentes.

Decir que se da entre formas de conocimiento es distinto a decir que se da entre disciplinas. La ciencia tiene sus disciplinas —exactas, naturales, sociales, humanas—, y requiere del trabajo interdisciplinario. El arte tiene sus disciplinas —visuales, audiovisuales, musicales, dramáticas, del movimiento— y explora también formas de relación interdisciplinarias.

Wallerstein (1998) plantea que desde una visión racionalista la ciencia se propuso buscar solo la verdad y dejar de lado lo bello y bueno. Pero lxs humanxs aspiramos a que los conocimientos sociales sirvan para mejorar nuestra vida social, lo que exige volver a reunir lo verdadero, con lo bueno y lo bello —respetando diversidades contextuales—. Es por eso que una ciencia social emancipatoria no puede ser exclusivamente racional.

Los métodos de la investigación social emancipatoria —o con miras a una epistemología del Sur o posabisa— no pueden mantener una distinción sujeto-objeto “extractivista”, en la que unxs extraen información de otrxs. Por eso avanzan las estrategias participativas, de coconstrucción de conocimientos.

Un caso de investigación que ensayó este paradigma fue el proyecto “Lenguajes y comunicación en la Formación Docente” (PICT N° 2029, 2007-2010. Ver Nota 4) llevado adelante entre profesoras de un Instituto de Formación docente que participaban como investigadoras y profesoras investigadoras universitarias: el equipo conjunto se indagó a sí mismo y a las actividades investigativas y formativas que desarrolló. El diseño y las etapas de la investigación fueron programadas en forma colaborativa, lo que le dio el carácter de participativo. Aunque con diferenciación de tareas en el transcurso de la investigación, por ejemplo, la devolución permanente del registro de las reuniones conjuntas estuvo a cargo de las docentes universitarias.

Las acciones que investigamos consistieron en experiencias (eso que sucede, que sorprende y deja huellas en el sujeto). Pero en educación la experiencia debe ser intencional, buscada, direccionada, programada, porque no toda experiencia es educativa (Dewey, 2010). Además, la experiencia necesita de la verbalización. Ricardo Forster (2009) subraya que el lenguaje verbal interviene en la experiencia y acompaña sus posibles traducciones, y que la experiencia y las vivencias sin palabras, sin pensamiento, no dejan huellas comunicables, no construyen conocimiento.

Porque en nuestro proyecto de investigación evitamos el modelo experimental —que separa claramente objeto investigado y sujeto que investiga— y porque las acciones que investigamos consistieron en experiencias, denominamos a nuestro enfoque metodológico Investigación Participativa Experiencial-IPE, que puede entenderse como una variación de la Investigación Acción Participativa-IAP (Sirvent, 1984).

Investigamos experiencias artísticas educativas, previamente planificadas con las docentes formadoras, a través de las cuales las docentes universitarias vivimos una experiencia de conocimiento análoga a la que experimentaron las docentes formadoras y las estudiantes en formación (Hillert, 2014, 2019). Una investigación en espiral, porque al estudiar aspectos de la formación docente inicial de lxs alumnx, se estudiaba y reflexionaba sobre el papel de lxs docentes formadorxs (superiores y universitarix), y sobre la propia relación entre docentes superiores y universitarix.

Desde estos conceptos, en la continuación del trabajo nos abocaremos a tomar la propuesta de traducción para intentar traducciones entre las nociones sociológicas expuestas y las experiencias y teorías pedagógicas actuales e históricas.

Turbulencias en la actividad y el conocimiento educativos antes, durante y en la pospandemia

La pandemia interpeló al modelo gutemberiano que hoy es preciso ligar a otras opciones

Antes —y es difícil precisar cuándo, antes de la pandemia pero también antes del antes— lx docente universitarix podía dar una prolongada clase teórica expositiva, oral, sujeta a la lógica hipotético-deductiva, que lx estudiante recibía auditivamente y procesaba mediante el pensamiento abstracto, a veces apoyado en apuntes propios escritos que convertían el mensaje auditivo en visual. En la clase podía haber ejemplos, diálogos, dinámicas de grupo, pero el código era siempre verbal, oral o escrito. Abundaron los análisis y las prescripciones, también las críticas, sobre la clase expositiva y la explicación docente (Freire, 1993; Rancière, 2003).

Hoy no podríamos imaginar así el paisaje de la clase, ni durante su preparación ni en su transcurso. Hace años —años que incluyen a la pandemia pero la exceden en el tiempo, hacia atrás y hacia adelante— que lxs docentes universitarixs no podemos sostener teóricos orales de tres o cuatro horas, sin introducir fragmentos audiovisuales, no solo lógico-verbales sino también pictóricos, musicales, cinematográficos.

La pandemia, con la educación a distancia, o no presencial, o virtual, obligó a lxs docentes a armar clases multimediáticas, en las que alternan la exposición, el video, el *power*, una canción. Un *power* es una producción que pone en juego el conocimiento artesanal docente; una canción, un video incorporados, pueden llegar o no al nivel artístico. Con la incorporación de más tecnología el código se hizo audiovisual, dejó de ser solo verbal. En la educación a distancia, estas modalidades favorecen estrategias inclusivas. Y cuando cruzan el espacio presencial cuestionan los conceptos de “la clase” y “la explicación” (Maggio, 2022).

En la escuela secundaria, atravesando siglos, la secuencia clásica de enseñanza y aprendizaje fue la clase de lx profesorx, el estudio del libro de texto, la lección oral de lxs alumnx, la prueba escrita. Hoy lxs estudiantes secundarixs ya saben que en clase o fuera de ella deben conectarse a distintos canales para resolver un problema o una tarea, aunque estos continúen predominantemente ceñidos al lenguaje verbal oral y a la lectura, sea en soporte libro impreso, texto digital o internet.

Este es un tema crucial para la educación escolar, porque la escuela moderna se funda en la palabra y en el paradigma gutemberiano, en la palabra impresa.

Es indudable que es necesario continuar trabajando con este artefacto cultural, más aun, garantizando la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la lectura fluida, deficitaria en nuestros tiempos.

Los diferentes grados de dominio de la lectura y la escritura generan diferencias en el uso de los códigos ampliado y restringido del lenguaje verbal, códigos que hace falta conectar entre sí porque los restringidos reposan sobre la metáfora y los elaborados lo hacen sobre la racionalidad (Bernstein, 1988).

Recuperar diversos lenguajes en la vida escolar es tender puentes entre la cultura científica y la humanista, y es también tender puentes entre los patrimonios culturales de lxs educandxs de todas las edades y contextos con la cultura escolar.

Sin embargo, es necesario reconocer que existe una tensión entre la ampliación de lenguajes expresivos y el lenguaje verbal: este posee una delicadeza y ductilidad casi infinitas, imposible de ser transmitidas por una limitada colección de ideogramas: la literatura y el teatro dan muestra de ello.⁵ Pero más allá del meme, la imagen no verbal, cuando se acerca al arte, encierra un mensaje sensible, inefable, que trasciende la palabra o el concepto.

Lo cierto es que la escuela se ha visto invadida y sorprendida por formas de expresión unas veces enriquecedoras y otras empobrecedoras, que alteran el modelo gutemberiano de su origen.

Emociones, sentimientos, cultura y arte en la escuela

En los últimos años, el tema de la educación emocional irrumpió en el escenario pedagógico desde afuera, desde la neurología, y avanzó apoyado en el poder político, los laboratorios, las editoriales y la capacitación docente, hasta hacerse rápidamente parte del sentido común de familias y educadorxs.

Los promotores de la educación emocional critican a la escuela por desconocimiento o negación de lo que en ella sucede; ignoran los tesoros escolares que es preciso aquilatar, acrisolar.

El discurso de la educación emocional invita a reconocer emociones como la alegría, la tristeza, la rabia, la ira, el miedo, la calma y a “manejarlas” para obtener “el bienestar”. Existen “emocionarios” —diccionarios de emociones— que describen decenas de estados emocionales y “emociómetros” para identificarlas en computadoras, tabletas o pizarras digitales.

Desde lo pedagógico, el sentido de la educación entendida como el mayor despliegue posible de las potencialidades humanas en una sociedad más justa y democrática, se desliza hacia el control de las emociones y “la buena conducta”.

Para responderle, en el campo académico, fue necesario apelar ineludiblemente a la interdisciplina: las iniciativas de leyes o las leyes ya aprobadas en varias provincias⁶ (Misiones, Corrientes, Jujuy, Chaco) obligaron a especialistas en política educacional a ocuparse de un tema que en otros tiempos les hubiera parecido totalmente ajeno.

⁵ Vigotsky escribió: “Una comprensión verdadera y completa del pensamiento del otro es posible sólo cuando comprendemos su base afectivo-volitiva. Ilustraremos esto mediante un ejemplo ya usado: la interpretación de los papeles en una obra teatral. Stanislavsky, en sus instrucciones a lxs actores, hizo una lista de los motivos que ocultaban las palabras de sus papeles, por ejemplo:

Texto de la pieza *Motivos paralelos*

SOFÍA

Pero Chatsky, ¡estoy contenta de que para ocultar su confusión hayas venido!

(...)

CHATSKY

Bueno, supongamos que así es. Dejemos esta conversación, etc.

(Vygotsky, 1987: 194)

⁶ Norma Filidoro menciona en su artículo “A mis emociones las quiero maleducadas” (2019) dos Proyectos nacionales sobre el tema: el Proyecto de Ley presentado por Daniel Aníbal Lovera el 13/11/2018 en el Senado de la Nación Argentina. Expediente: 4201-18, que modifica la Ley 26.206 de Educación Nacional incorporando la Educación Emocional Temprana (recuperado el 6/06/19 de <https://dequesetrata.com.ar/proyecto/senado-ar/proyecto-de-ley-que-modifica-su-similar-26206-educacion-nacional-incorporando-la-educacion-emocional-temprana-22342>). Y el Proyecto de Ley que crea el Programa Nacional de Educación Emocional, presentado por María Magdalena Oarda el 26/03/2018 en el Senado de la Nación Argentina. Expediente: 813-18 (recuperado el 6/06/19 de <https://dequesetrata.com.ar/proyecto/senado-ar/proyecto-de-ley-que-crea-el-programa-nacional-de-educacion-emocional-16370>).

Por otro lado, las argumentaciones neurológicas obligaban a atender un área que otros campos del saber y el poder en educación desestimaban privilegiando los contextos socioeconómicos y socioculturales del aprendizaje; y la didáctica tuvo que volver a debatir con las viejas taxonomías que separaban el aprendizaje en conceptos, habilidades, actitudes.

Este asalto a la educación y la pedagogía, que continúa avanzando, fue posible por distintos motivos: 1) el descuido de campos teóricos —el psicológico, el psicopedagógico, el lingüístico entre otros—; 2) la falta de aceptación del trabajo interdisciplinario y la continuidad del hábito de cuidado de los límites de la disciplina propia; y 3) la insuficiencia de diálogos teoría-praxis (áulicos, escolares, institucionales) que permitieran mostrar toda la fuerza con que las emociones, los sentimientos y la afectividad sí circulan en las escuelas.

Este problema de la actualidad clama por la interdisciplina y también por la transdisciplina. Fue necesario recordar que no es el cerebro el que aprende, sino el ser humano con ayuda del cerebro (Leontiev, 1978), en un contexto sociohistórico cultural. Y en lxs humanxs, el problema es cómo se produce la integración de las emociones en los sentimientos —sutiles, delicados, individuales—, proceso que requiere del lenguaje y la cultura. O, en otros términos, de la cultura y todos los lenguajes que la constituyen, entre los cuales el arte guarda una íntima relación con las emociones y los sentimientos. ¿Cómo atraviesan la vida escolar las emociones y los sentimientos individuales e intersubjetivos y las distintas formas de conocimiento?

Las verdades del presente

Un maestro de escuela Primaria de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cita a Peteco Carabajal, que en una de sus chacareras escribió: “La luna es un terrón que alumbra con luz prestada”. Y se pregunta: “¿Es menos ‘cierto’ o más ‘irreal’ llamar ‘luz prestada’ a las consecuencias de la reflexión óptica?” (Cárdenas, 2013: 172)

Si el conocimiento científico trabaja sobre todo con conceptos y teorías, el conocimiento artístico lo hace con imágenes y metáforas.

Arte y sensorialidad del saber

En los marcos de la epistemología moderna eurocéntrica solo la mente conoce y, según ciertas creencias, los sentidos incentivan el pecado. El cuerpo de emociones y afectos, donde residen el olfato, el tacto, el oído, la vista y el gusto —el sabor—, no está incluido en esa arquitectura epistemológica.

Pero en las latitudes nuestroamericanas se practica el conocer como una actividad corporal. La construcción de las epistemologías populares emancipatorias crece en contextos que valoran los sentidos. La danza, el canto, el compartir la comida son interacciones sociales en que se ve, se oye, se saborea, se huele y se toca, y generan confluencias intersensoriales y comunión humana.

Dice Paulo Freire:

Me encanta comer. No sé si estarás de acuerdo conmigo, pero creo que existe cierta conexión entre el comer, el hecho de disfrutar comiendo, la sensualidad y la creatividad. (...) Para mí, comer es un acto social, igual que conversar. (...) También me gusta beber un poco. No sólo zumos de fruta, que me encantan, sino la cachaba brasileña o un

buen vino francés, chileno o californiano. Y realmente adoro el buen vino portugués. También amo todo tipo de música, no sólo la así llamada música clásica. Cuando estoy en casa, agotado por una sobrecarga de trabajo, escuchar música me revitaliza. Vivaldi, o música brasileña, Villa-Lobos. Villa-Lobos me transporta al misterio del Amazonas. En su fantástica música existe la poderosa fuerza de la tierra. (Freire, 1990: 193)

Giorgio Agamben (1978) describe cómo hasta el siglo XVII el conocimiento se obtenía a través de la experiencia de los sentidos —tocar, ver, escuchar— y el cuerpo era una herramienta válida para ello. Pero la ciencia y la filosofía modernas destituyeron la sensibilidad como vía de conocimiento.

El conocimiento desplegado en el Sur apela a la experiencia, y no hay experiencia sin sentidos y sentimientos. Spinoza ya había anticipado esa unión de la razón y la pasión, que en nuestros tiempos y en nuestra geografía Fals Borda (2009) desarrolló como sentipensar o corazonar.

Seguidamente, presentamos algunas experiencias de Formación Docente que ponen en juego la sensorialidad, la corporalidad, el corazonar, la articulación de conocimientos artísticos y científicos, y la relación arte, juego y educación popular.

Formación docente y sensorialidad

Los cuerpos, sus posturas, dolores, fuerzas, flexibilidad, sentidos, llevan las marcas de la explotación y la dominación, laboral, colonial, patriarcal. Por eso dice De Sousa Santos que la sensorialidad se distribuye en forma desigual y es necesaria una pedagogía para la liberación de los sentidos.

Presentamos a continuación una experiencia en línea con estos postulados, que pone en juego la corporalidad del saber y todos los sentidos, en una actividad llevada a cabo como parte del Proyecto de Investigación mencionado, que incluía etapas o partes que pueden considerarse estrategias posabisaes.⁷

En un trabajo con una escuela secundaria de zona vulnerable de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, nos trasladamos con estudiantes de un 5º año —alrededor de veinticinco adolescentes de 16 a 18 años, argentinx y de nacionalidades hermanas— a un parque de la ciudad. Allí nos esperaban alumnxs del Profesorado del Instituto Vocacional de Arte (IVA), apenas mayores que nuestrxs jóvenes, que coordinarían las actividades del día. La primera actividad fue un trabajo de Expresión Corporal. Se hizo evidente que lxs estudiantes argentinx participaban de la actividad, mientras lxs estudiantes bolivianxs permanecían en cuadro contra las paredes, sin moverse.

La siguiente actividad nos sorprendió a lxs docentes universitarix, investigadorxs: lxs estudiantes de Profesorado vendaron los ojos de lxs adolescentes, con lo cual suspendían el uso del sentido privilegiado por la Modernidad, la vista. Y durante unos minutos contactaron sus manos con las de los demás; esto ponía en juego el sentido del tacto, la comunicación a través de la piel. El tacto es considerado el sentido más básico, y el órgano sensorial del tacto se halla en la piel. La vida sin tacto es imposible, conduce a la pérdida del sentido de realidad.

Esta conexión instaló la confianza entre los cuerpos, lxs estudiantes secundarix de origen boliviano, antes pasivxs, se entregaron a sus pares, jóvenes docentes en formación —saltando por encima de obstáculos de clase y etnia—, en una actividad que en

⁷ Proyecto PICT (2007-2010), dirigido por Flora Hillert, mencionado en Nota 4.

distintos momentos, durante más de una hora, proponía sentir los sentidos, reconocer distintos objetos a través del olfato, del gusto, del oído.

Formación docente y corporalidad

La corporalidad del saber también es un problema a trabajar en la Formación Docente. Una Profesora del Taller de Expresión Corporal del Profesorado de Nivel Inicial (Tabak, 2019)⁸ relata una experiencia cuatrimestral en la que las alumnas nombraban sus vivencias corporales desde los dolores y los diagnósticos médicos. Y se pregunta:

¿Cómo pensar la formación docente del nivel, que implica el cuidado y la educación de niños desde los 45 días y los 5 años, sin una formación corporal que atraviese toda la formación docente y que permita comprender las implicaciones corporales de entrar en relación con un niño pequeño, en los primeros tiempos de la vida, donde se construye el cuerpo y se organizan los principios del desarrollo temprano?

Y concluye:

(...) hacen falta espacios en la formación docente donde se permita el despliegue de las corporalidades, la experiencia de los encuentros y los desencuentros, las sintonías y los desacuerdos, vividos a nivel corporal.

Formación docente y el corazonar

El corazonar es una categoría que proviene de los pueblos indígenas andinos, construida desde el sentir, la sabiduría, la espiritualidad, los sueños y las energías.

Diversxs autorxs sostienen que el conocimiento nunca se moviliza solo en base a razones, conceptos, pensamientos, análisis o argumentos. Estos no se convierten en acción si no se impregnan de afectividad. Entre las muchas disciplinas que podrían descubrirnos el corazonar elegimos la literatura y sus incidencias en la Formación Docente.

La Escuela Normal Superior N° 7 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires organiza anualmente Jornadas de *Contramaratón de lectura e irrupciones poéticas* que involucran a todos los niveles de la Institución, y llegan con poesías a las calles y las plazas del barrio. En 2016 fueron preparadas por las profesoras Cecilia Bajour y Vanina Estévez.⁹

En una de las actividades de la Jornada, durante un recreo, se lanzaron avioncitos de papel con poemas seleccionados por 7° A y B de Primaria, acompañados por la puesta en voz grupal de alumnos de 2° año de media.

Dice una docente en formación:

Es difícil poner en palabras algo de lo que pasó ahí, porque más allá de los hechos en sí, hubo algo casi energético, un clima de tensión-sorpresa-atención que fue maravilloso. (Jazmín Berta, fragmento de su trabajo final de Seminario, octubre de 2016)

⁸ Proyecto UBACyT: "Subjetividad docente: arte, cultura y ciudadanía. Tensiones entre conformismo y transformación. (2018-2019), dirigido por Victoria Orce.

⁹ Proyecto UBACyT 2014-2017: "Horizontes y Sentidos Culturales en experiencias de Formación Docente Inicial y Continua", dirigido por Flora Hillert.

Formación docente y articulación de conocimientos artísticos y científicos

También de la Formación docente, presentamos una experiencia de enseñanza denominada “Sonidos primarios: Arte Sonoro y Enseñanza de las Ciencias en cruce”¹⁰ (Novelli, 2019), desarrollada en un Taller de Espacios de Definición Institucional (EDI) sobre Música, que dio lugar después a una práctica de residencia en 5° grado del Nivel Primario, articulando contenidos de Música y Ciencias Naturales. En esta experiencia, un grupo de docentes venía trabajando como talleristas en la Villa 31 (Barrio Carlos Mugica) en la construcción de micrófonos:

El taller tenía como objetivo el armado y la construcción de micrófonos de contacto (también llamados micrófonos piezoeléctricos), dispositivos que permiten ampliar y dislocar la escucha de sonidos que, por ser demasiado débiles, habitualmente no pueden ser percibidos. El sonido de un roce, de una tela, de una textura, esa “materia” sonora que está a nuestro alrededor pero que no llegamos a percibir...

“cómo suena una pelusa...”, Qué sucedería si pudiéramos, a través de estos dispositivos, escuchar éste y otros “sonidos primarios” que nos rodean. (Novelli, 2019)

Una ex alumna del taller relata:

“El sonido” es un contenido que está presente en la Enseñanza de las Ciencias de Nivel Primario. (...) Dado que el concepto físico de onda involucra sucesos a nivel microscópico que son complejos para este nivel, se propone que la enseñanza se apoye en aquellas nociones intuitivas que permitan avanzar en la idea de que siempre que hay un sonido, este se debe a la vibración de algún material; por eso, la noción de onda en este nivel está asociada a la de vibración.

He aquí un camino abierto, un diálogo inicial entre dos formas de conocimiento y un aporte de los lenguajes artísticos a la Formación Docente disciplinar.

Formación docente y arte, juego, y educación popular

Como parte del Proyecto UBACyT 2014-2017, tuvo lugar un trabajo de campo¹¹ de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la escuela Normal Superior N° 5.

Lxs profesorxs destacan que los Espacios de Definición Institucional (EDIs) del Instituto se orientan a la Educación popular, formal y no formal; toman lo académico y lo no académico, se proponen abrir las puertas del Profesorado a la comunidad. Dice un docente:

(...) lo primero que tiene que entender alguien que se está formando como docente, es entender que la escuela es comunitaria, que la escuela está abierta a la comunidad.

Conocimos y participamos de la Jornada de Juegos “Antón Pirulero” que suele realizarse todos los años. La escuela trabaja con instituciones y organizaciones que se agregaron a la Jornada: un centro cultural llamado “Compadres del Horizonte”, la escuela Isauro Arancibia que se acercó con su grupo musical y su emprendimiento de panadería, el Frente de Artistas del Borda con su espectáculo de “Teatro Callejero”, la Orquesta

¹⁰ Proyecto UBACyT 2018-2019, citado en Nota 8, dirigido por Victoria Orce.

¹¹ Proyecto UBACyT “Horizontes y Sentidos Culturales en experiencias de Formación Docente Inicial y Continua”. El Trabajo de Campo es un espacio formativo de la carrera de Ciencias de la Educación. Este trabajo en particular, estuvo coordinado por las profesoras Laura G. Tarrío, Raquel Gamarnik y Sonia Laborde. Segundo Cuatrimestre de 2017. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Infanto-Juvenil de Barracas. A la pregunta sobre si se trataba de una Jornada de arte o de juego, un profesor respondió:

Si vos lo mirás de afuera es un evento artístico. (...). Tiene mucho que ver con el arte, tiene mucho que ver con los diferentes lenguajes que el arte puede mostrar.

Los legados del pasado

En este apartado intentaremos un diálogo entre las experiencias actuales presentadas, las experiencias de maestrxs autorxs de obra de la Escuela Nueva en Argentina de las décadas de 1940 y 1950 (Tarrío, 2014) y las teorías pedagógicas de la Escuela Nueva nacidas en otras latitudes que ya cumplen cien años. Un diálogo entre archivos del presente y del pasado.

El arte en la Escuela Nueva argentina

Las hermanas Cossettini y La Escuela Serena

Las hermanas Cossettini dirigieron la experiencia de *La escuela serena*, que funcionó en Rosario entre 1935 y 1950. Seleccionamos de sus *Obras Completas* (Cossettini, L. y Cossettini, O., 2001) un recorte de “La enseñanza del lenguaje y la lectura en primer grado”, que descubre cómo se entretajan la escuela y el arte, con la naturaleza y el ambiente social:

Lectura y lenguaje íntimamente asociados; sirviendo de alimento a ambos, los hechos de la vida diaria que influyen en el acontecer infantil, ya sea la escuela, la casa y el barrio, con los compañeros, la maestros, vecinos, pájaros, plantas, animales, el río, el cielo, la lluvia, el viento, etcétera, así como los acontecimientos históricos más cercanos a la comprensión del niño, la música, el canto, el juego, el dibujo, el teatro, hechos que se registran día a día como si estuviesen enlazados, necesarios los unos a los otros, vitales todos, nacidos “justamente” para que el niño los sienta como suyos. (2001: 259)

La naturaleza y la vida social —entre niños, entre niños y adultos— se traducen a lenguaje verbal, a dibujo y a música, y es imposible separar el proceso de aprendizaje de la lectura de las imágenes, metáforas y producciones artísticas que lo intervienen.

Luis F. Iglesias y la Escuela Rural Unitaria

Luis Fortunato Iglesias dirigió y enseñó en la Escuela N° 11 de Tristán Suárez, una escuela rural unitaria de la Provincia de Buenos Aires, entre 1938 y 1957. En la película *Luis F. Iglesias: el camino de un maestro* (Rajschmir, 2011, You Tube, parte 02) dice Iglesias: “Yo nací maestro y escritor”.

En la misma película, cuenta Carlos Gorostiza, que entre un grupo de amigos —Iglesias, Gorostiza, Juan Sebastián Tallón, Javier Villafañe y otrxs—, armaron el grupo de discusión “Liluli”, título de una novela de Romain Rolland. Queremos destacar quiénes eran lxs amigxs del arte que rodeaban la escuela del maestro Iglesias y lxs autorxs en que ellos se inspiraban. En su autobiografía, Gorostiza relata que él iba a la escuela de Iglesias con su retablo de títeres, y recuerda la anécdota de la marca dejada en uno de sus alumnos luego de la presentación de la obra *Platero en Tiirilandia*, en la cual se muestra cómo el alma del burro de Juan Ramón Jiménez se encuentra con el alma del poeta en el país de los títeres.

Los textos escritos por Gorostiza para el grupo quedaron reunidos en el libro *La Clave Encantada* (1943) que incluía otras dos obras de títeres para niños: *La vaquita triste* y *El quijotillo* (Girotti, 2015)

El arte y la Escuela Nueva de principios del siglo XX: Decroly y Kilpatrick

La Escuela Nueva argentina, y de otros países de la región, mantuvo lazos con otros inspiradores del escolanovismo a nivel global, que en todos los casos promovieron la relación de la educación con el arte y la creatividad. Nos referiremos en especial a Decroly y Kilpatrick. Decroly (1871-1932) dejó como legado los Centros de Interés; Kilpatrick (1871-1965), el Método de Proyectos.

Un artículo de Perfiles de educadores de *Perspectivas de la Unesco* (1992) recuerda que Decroly objetó el protagonismo de la palabra en los programas escolares y por eso propuso reemplazar el término “lenguaje”, en general limitado a la palabra articulada, por el de expresión:

La expresión moviliza el cuerpo (gesto, movimiento, mímica, danza); la mano (experimentación, diseño, construcción); la palabra (llamamiento, canto, discurso); la escritura (lectura, escritura, código); el arte (pintura, música, poesía, teatro). La distribución de estos distintos modos de expresión en la vida cotidiana muestra la importancia y el valor de las manifestaciones no verbales (...). (1992: 414)

También criticó el dominio de la inteligencia sobre la afectividad y propuso que el tiempo escolar tuviera en cuenta esto.¹² Defendió la existencia de razonamientos no verbales, y por eso introdujo los ejercicios de los sentidos.

Adjudicaba al estudio sistemático de técnicas, reglas y teorías el fracaso del 75% de la población de la escuela primaria (Decroly, 1929). Imposible no sentirnos aludidos ni desestimar el peso de estas reflexiones ante los problemas que nos plantean la inclusión/exclusión, el desgranamiento y la deserción, a principios del siglo XXI.

Su original introducción de “centros de interés”, que se utiliza en muchos contextos escolares, contraría abiertamente la forma y la gramática establecidas: el centro de interés se orienta al medio cercano al niño,

(...) le abre paulatinamente el espacio (naturaleza, ciudad, fábrica, mercado, oficinas, museos, instituciones) y lo fortalece mediante la educación física, los trabajos manuales y la manipulación de herramientas (martillo, sierra, cepillo, laya, rastrillo). ¿Por qué, pues, la escuela escogió el “escritorio de burócrata” para endosar al niño una “cultura de funcionarios” en la que la cultura general se ve disminuida en favor de la cultura intelectual? (1992: 418)

Decroly plantea que el trabajo por centros de interés exige al adulto avanzar en sus conocimientos al ritmo de la evolución de las ciencias y adoptar una metodología de investigador, lo que mostraría a los niños que la omnisciencia no existe. Además reclama un trabajo docente en equipos interdisciplinarios, porque “los temas propuestos por los alumnos requieren con frecuencia la colaboración de diversos especialistas tanto en primaria como en secundaria” (1992: 422). Esto sucede porque los temas de centros de interés presentan aspectos científicos —económicos, geográficos, históricos—, literarios y jurídicos, intervinculados.

¹² En la actualidad Amelia Álvarez y Pablo del Río (2015) sugieren que la mitad de la educación escolar se dirija a la construcción de lo humano.

En América latina sus ideas se difundieron sobre todo en Colombia, país que visitó durante las décadas de 1920 y 1930, realizando conferencias y formando maestros en esta pedagogía. En ese país los centros de interés se institucionalizaron en 1935.

Desde Chile, Gabriela Mistral le dedicó varios escritos. Por ejemplo, sobre un centro de interés correspondiente al “fuego”, escribió:

(...) la sala se puebla de la escena lejana hecha presente: forja o mina. En torno del fuego, el elemento bello por excelencia, se agrupan los oficios del fuego: el deshollinador, el herrero, la cocinera. (Mistral, 1927: 269. Citado por Yarza y Rodríguez, 2005)

En 2018, Francisco Imbernon celebró por medio de un artículo el centenario de un trabajo del estadounidense William H. Kilpatrick, que exponía el método de Proyectos. Kilpatrick fue docente y director de escuela, interesado en el movimiento de la Escuela Nueva y discípulo de John Dewey, con quien compartió la concepción sobre el papel de la experiencia en educación.

Su propuesta rescata los intereses de lxs niñxs y jóvenes como base para la realización de proyectos, y el trabajo riguroso de lx docente para la elaboración de guías de trabajo, el diseño de materiales y el planeamiento de investigaciones, así como también el agrupamiento de varias disciplinas en áreas.

El método de Proyectos renace una y otra vez en los niveles primario y secundario y en las actuales propuestas de reforma de la escuela secundaria.¹³ Por lo general implica un trabajo por áreas y/o disciplinas afines. Dos conceptos quedan resonando desde estxs autorxs, bullen en la vida escolar, y reverberan en el lenguaje docente: “proyecto” y “experiencia”.

Racionalismo y cultura: “ser cultos para ser libres” (Martí, 1963)

Desde el planteo cartesiano, el ser humano se propuso conocer la naturaleza para dominarla y ponerla a su servicio. Esto implicaba una escala de las formas del conocimiento y otra entre los seres humanos que poseían unos u otros saberes. En nuestra historia y literatura argentinas, se trataba de “civilización o barbarie”.

Siguiendo a Eugenio Zaffaroni (2012), este proceso de dominación era concebido como el *progreso de la razón contra lo irracional*. Pero el autor analiza que se trató de un *racionalismo poco razonable*, una *guerra* contra el ecosistema *que deviene suicida*, emprendida por *una cultura, no la cultura* y demuestra que sus consecuencias están a la vista y desde nuestra América replica:

(...) como la raíz ideológica de la cultura del Buen Vivir es por completo ajena al exabrupto cartesiano, puede fundar una ética entre todos los entes que formamos parte del planeta sin renunciar a la señalización dignificante del humano (...) (Zaffaroni, 2012: 73)

En ese modelo, el arte quedaba recludo en el campo de lo no cognitivo. Pero “...el arte es tanto una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento.” (Orce e Hillert, 2021). El arte despliega una inteligencia sensible, perceptual, no conceptual, no

¹³ Ver Resolución CFE N° 93/09: “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”.

verbal. Y “Los lenguajes artísticos en particular, con su mayor carga emotiva, afectiva y expresiva, facilitan entre otras cuestiones, el diálogo intercultural” (Orce, XXXX, 2021). Generan una forma de conocimientos que no realizan la ciencia ni la técnica.

Por eso la Rectora de la Universidad Nacional de las Artes Sandra Torlucci (2018) resaltó el reclamo de que se empezara a formular en los planes nacionales de desarrollo y en los planes de estudio de las carreras universitarias la fórmula “ciencia, técnica y artes”. Argumentó que todo profesional —sea ingeniero, arquitecto, sociólogo, médico, matemático, psicólogo, antropólogo o educador— debía formarse en artes. (<https://www.nodal.am/2018/06/la-exposicion-de-la-rectora-de-la-una-en-la-cres/>)

Nuestro presente exhibe una saturación de situaciones límites y dramáticas a las que distintos pensadorxs y dirigentes sociales responden con lucidez y energía: agresiones a la diversidad de género son enfrentadas desde las luchas feministas en todo el planeta; la xenofobia es replicada con prácticas y demandas de fraternidad; la destrucción del ecosistema es enfrentada con la defensa del medioambiente; pero se ha extendido una peligrosa naturalización de la guerra que arrasa con la conciencia pacifista ganada en la segunda mitad del siglo XX.

Las anticipaciones de Ray Bradbury sobre el *retramiento cultural* amenazan con cumplirse, y cuando vemos asomar al neofascismo regresan a nuestra memoria las opiniones y acciones del nazismo sobre el arte y la cultura. Por eso retorna enfatizada la pregunta que se hacía Adorno, “¿Cómo educar para que Auschwitz no se repita?”. En el campo del conocimiento brama la idea de que para vencer al neofascismo, tenemos que acudir a todos los lenguajes humanos, acudir al arte y a la cultura. De ahí la actualidad de la frase de Martí: “ser cultos para ser libres”. La parcelación del conocimiento, la formación de hiperespecialistas carentes de cultura general, de conocimientos psico-socio-artísticos y de humanismo, de capacidades de comunicación, viene siendo nefasta para nuestra supervivencia como especie.

En los tiempos que vivimos, de debilitamiento y fragmentación de la cultura colectiva, es imprescindible la acción dramática y expresiva. Álvarez y del Río (2015), en una línea vigotskiana, postulan que el desarrollo sentimental y moral necesita del momento dramático que pueden ofrecer el teatro, el cine, la poesía, el juego, los cuentos, la religión. Y que el relato y el drama deben ser contruidos socioculturalmente, conscientemente, a través de la educación. Estos aspectos no pueden ser ajenos ni extraños a la transmisión de todo el caudal de la herencia cultural.

En las epistemologías del Sur, los conceptos, argumentos, teorías tienen que arder a la lumbre de las emociones y los afectos, del fuego que transforma las razones para actuar en imperativos para actuar.

Como decía Galeano en el *Libro de los Abrazos* (1993), en su relato “El mundo”: “somos un mar de fueguitos”. (...) “Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende”. Pasión, encenderse, arder, son posiciones de nuestras subjetividades rebeldes —de educandx educadorx y de educadorx educandx— en permanente formación.

Referencias bibliográficas

- » Álvarez, A. y del Río, P. (2015). Arte y educación. Una aproximación vigotskiana. En Elichiry, N. *Comunidades de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*. Buenos Aires/México, Noveduc.
- » Agamben, G. (1978). Infancia e historia. Ensayo sobre la deconstrucción de la experiencia. En *Infancia e Historia*, 4ª ed. aum. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- » Aristóteles. (1988). *Política*. Madrid, Gredos.
- » Benjamin, W. (1971). *La tarea del traductor. Angelus Novus*. Barcelona, Edhasa.
- » Bernstein, B. (1988). *Clase, Código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal Universitaria.
- » Brecht, B. (1956). *Galileo Galilei*. Buenos Aires, Losange.
- » Cárdenas, H. (2013). *Diario de ruta. Enseñar y aprender en tiempos del renacer indoamericano*. Buenos Aires, Colihue.
- » Cossettini, L. y Cossettini, O. (2001). *Obras Completas*. Santa Fe, Asociación del Magisterio de Santa Fe-AMSAFE.
- » Cullen, C. A. (2007). Reconocer que estamos. Prólogo. En Kusch, R. *Obras completas*, tomo I, 2ª ed. Rosario, Fundación A. Ross.
- » Decroly, O. (1992 [1927]). *Quelques notions sur l'évolution affective chez l'enfant*. Bruselas, Lamertin.
- » Decroly, O. y Buysse, R. (1929). Introduction à la pédagogie quantitative. *Eléments de statistique appliqués aux problèmes pédagogiques*. Bruselas, Lamertin.
- » Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*, 2ª ed. Madrid, Biblioteca Nueva.
- » Dubreucq, F. (1992). Perfiles de educadores: Jean-Ovide Decroly, 1871-1932. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, XXII, 3: 379-399. París, UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095090_spa
- » De Sousa Santos, B. (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, CLACSO/CIDES/UMSA/Plural Editores.
- » ----- (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid, Trotta.
- » Fals Borda, O. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. En Moncayo, V. M. (comp.). *Antología*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores/CLACSO.
- » Filidoro, N. (2019). A mis emociones las quiero maleducadas. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPED), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Forster, R. (2009). Los tejidos de la experiencia. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*, pp 121-142. Rosario, Homo Sapiens.
- » Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- » ----- (1993). *Pedagogía de la Esperanza*, México, Siglo XXI.

- » Girotti, B. (2015). Vínculos entre el teatro de títeres y el teatro independiente: El caso de “La Estrella Grande”. *Actas de las VII Jornadas Nacionales y II Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Crítica Teatral*. Disponible en: https://www.academia.edu/31025908/V%C3%ADnculos_ent.
- » Loyola, C.; Spravkin, M. y Kuguel, S. (2019). Prólogo. En Rinesi, E. *Presentación: Martelli, S. Travesías entre el arte, la investigación y la formación docente*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- » Loyola, C.; Alonso, V.; Pipkin, D.; Spravkin, M. y Kuguel, S. (2014). Lenguajes artísticos y formación docente: historia de una experiencia (Proyecto de Investigación “Comunicación y lenguajes en la formación docente”, PICTR (2007) N° 2029/1). Buenos Aires, Colección Docencia e Investigación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » ----- (2019). Senderos y espesuras de la investigación. Investigación Participativa Experiencial. (IPE). En *Travesías entre el arte, la investigación y la formación docente*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- » Galdopórpura, N.; Greco, A. M.; Ingénito, P.; Lewinsky, V.; Luchansky, A, y Reisin, M. (2013). La educación secundaria en un escenario de reformas: una aproximación etnográfica. *Revista de Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 33. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Canessa, G. et al. (2009). Proyectos de extensión Universitaria a término: una experiencia de la carrera de Ciencias de la Educación con la Escuela Media. *Revista Espacios* N° 40: 96-103. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Hillert, F. (2008). En tiempos del giro copernicano de la Iglesia, el giro copernicano pedagógico de Freire y su praxis liberadora. *Revista Novedades Educativas* N° 209: 9-13, mayo.
- » ----- (2002). Las Ciencias de la Educación y la Revolución Paradigmática. Ficha de Cátedra. Buenos Aires, OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Hobsbawm, E. (1997). *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Barcelona, Crítica.
- » Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires, Ediciones Ciencias del Hombre.
- » Maggio, M. (2022). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires. Tilde Editora. Formato Epub
- » Martí, J. (1963 [1884]). Maestros ambulantes. *La América*. Nueva York, en *Obras completas*, Vol. VIII, pp. 288-292. La Habana, Editorial Nacional de Cuba. Disponible en: <https://www.ensayistas.org/antologia/XIXA/marti/martij.htm>
- » Mistral, G. (1927). El método Decroly. *Letras y Encajes*, N° 16: 268-269. Medellín. Citado por Yarza, A. y Rodríguez, L. M. (2005).
- » Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO.
- » Orce, V. e Hillert, F. (2021). Arte, conocimiento y ciudadanía en la formación docente. *Revista F-ILIA*, N° 3:103-116. Guayaquil.
- » ----- (2018-2019). Directora del Proyecto UBACyT: “Subjetividad docente: arte, cultura y ciudadanía. Tensiones entre conformismo y transformación. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- » ----- (2020-2021). Directora del Proyecto UBACyT: “Arte, memoria y proyectos en la construcción de la subjetividad política de los docentes en formación”. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Barcelona, Laertes.
- » Tarrío, L. G. (2014). Las pedagogías de la expresión creadora en América Latina. Los aportes y concepciones de los maestros autores: Jesualdo y Luis F. Iglesias. En *Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- » Wallerstein, I. (1998). *Abrir las ciencias sociales*. México, Siglo XXI.
- » Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.
- » Yarza, A. y Rodríguez, L. M. (2005). Ovidio Decroly: Educación de los sentidos y del cuerpo del niño anormal. *Lúdica pedagógica*, vol. 2, Nº 10. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/ludica.num10-7635>
- » Zaffaroni, E. R. (2012). *La Pachamama y el Humano*. Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo/Colihue.

Documentos y otras fuentes

- » Bajour, C. (2017). La experiencia física de leer poesía como pedagogía de lo poético. Ponencia leída en el Panel: “Poesía y enseñanza: experiencias, sentidos”. *IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Corrientes, 28 de julio.
- » Cómo se salvaron los niños desaparecidos en la selva colombiana. *Página12*, /06/2023. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/557405-el-saber-ancestral-salvo-a-los-ninos-en-la-selva>
- » ¿Cómo sobrevivieron los cuatro niños que pasaron 40 días en la Amazonía colombiana?: “La selva no era la amenaza, la selva los salvó”. *BBC Mundo/La Nación*. 10/06/2023. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/como-sobrevivieron-los-cuatro-ninos-que-pasaron-40-dias-en-la-amazonia-colombiana-la-selva-no-era-la>
- » Imbernon, F. (2018). 1918-2018. Cien años de la metodología de proyectos. Disponible en: <https://eldiariodelaeducacion.com/author/francescimbernon/>
- » Novelli, G. (2019). Sonidos primarios: Arte Sonoro y Enseñanza de las Ciencias en cruce. (Escuela Normal Superior Nº 8), *Jornadas Artes y experiencias en la Formación Docente*, 16/3/19. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- » Rajschmir, C. (2011). *Luis F. Iglesias: el camino de un maestro*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos. (You Tube, parte 02) <https://www.youtube.com/@infcdcomunicacion> - Producido por el Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EUvV7aMhdGo>
- » Resolución Nº 84. (2009). Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Consejo Federal de Educación, República Argentina.
- » Resolución Nº 88. (2009). *Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria*. Consejo Federal de Educación, República Argentina.

- » Resolución N° 93. (2009). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Consejo Federal de Educación.
- » Sadin, E. (2022). Estamos en un proceso de pantallización de la existencia. 24/10/2022. *Página12*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar> › El mundo › Eric Sadim
- » Torlucci, S. (2018). Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018), Mesa debate “Artes y patrimonio cultural en la educación superior”. Córdoba. Disponible en: <https://www.nodal.am/2018/06/la-exposicion-de-la-rectora-de-la-una-en-la-cres/>
- » Tabak, G. (2019). Disponer del cuerpo (Escuela Normal Superior N° 11). Jornadas *Artes y experiencias en la Formación Docente*, 16/03/2019. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.

Flora M. Hillert

Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora Titular Consulta, Departamento de Ciencias de la Educación. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

<https://orcid.org/0000-0001-5502-6054>

Correo electrónico: fmhillert@gmail.com