

Un proceso de enseñanza-aprendizaje como itinerario de conocimiento

Lorena Gago ¹

Doctora en Artes, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

No es la realidad la que carece de esperanza, sino el saber que —en el símbolo fantástico o matemático— se apropia de la realidad como esquema y así la perpetúa.

Adorno y Horkheimer, *Dialéctica del Iluminismo* (1970)

A través de la investigación “Educación artística: paradigmas y saberes en el aula”, de corte etnográfico, que realicé como becaria de la Universidad Nacional de La Plata, he abordado los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Plástica en doce grupos escolares de la secundaria básica en la ciudad de La Plata. Para ello he descrito prácticas y representaciones de alumnos y docentes en torno al lenguaje visual. Además he acompañado esa descripción con el registro fotográfico de las imágenes producidas por los alumnos.

De las distintas observaciones que he realizado en el trabajo de campo tomaré el caso de una escuela de la periferia, correspondiente al segundo año de la educación secundaria básica. Mi objetivo es estudiar qué supuestos orientaron la enseñanza en el proceso observado, para lo cual incorporaré los aportes de la Teoría Crítica, en especial los de Herbert Marcuse (1969, 1970) sobre la “cultura afirmativa” y la “razón instrumental” y los de Theodor Adorno y Max Horkheimer (1970), también sobre “razón instrumental”, y sobre las nociones de “industria cultural”, “sustitución por generalización” y “sustitución específica”. Por otro lado, vincularé este análisis con los modos de

conocimiento desarrollados por Alicia Entel (1988) en *Escuela y conocimiento*.

Destaco que el método que atraviesa este trabajo tiene relación con el paradigma indiciario. José Emilio Burucúa señala como antecedente de este paradigma a Aby Warburg y lo relaciona con estudios que individualizan, a la vez que universalizan, y que apuntan a visualizar “los hilos que unen lo individual y lo pequeño con los movimientos mayores del devenir humano” (Burucúa, 2007). En el mismo sentido, Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada (1999) señalan que el trabajo del etnógrafo se basa en la producción de descripciones densas, que son microscópicas porque atienden a los detalles que se entretajan en la acción social como modo de contextualizar las grandes realidades sociales.

Esto tiene cercanía con la Teoría Crítica por la importancia que la Escuela de Frankfurt da a la superación de las dicotomías¹, instauradas por el orden burgués, que tiende a reificar la razón. Tal superación se lograría a través de la posibilidad de gestación de un pensamiento “que aprenda a descubrir el proceso en el detalle” (Entel, 2005). Esta forma de reflexión constituye un método micrológico que permite dar cuenta de la totalidad, apreciando lo micro, lo particular, y contribuye a no naturalizar nociones respecto al mundo.

La idea de totalidad es concebida, por ejemplo, en Adorno (bajo la influencia de Walter Benjamin) como constelación. El pensamiento que conoce al objeto en su constelación es aquel que recupera al proceso histórico del mismo y le devuelve una identidad no tamizada por la razón instrumental, que oculta las condiciones materiales de existencia y se constituye en factor de reproducción de un orden social: el burgués. Una manera de acceder al carácter histórico de cosas y seres es a través del detalle en tanto síntoma que encierra el devenir del objeto (cf. Entel, 2005: 42-43).

¹ Dicotomías asentadas en la separación entre cultura y praxis. Esto significa que se aparten las distintas dimensiones de la cultura —en tanto “metacultura abstracta” (Entel, 2005, p. 34) — de prácticas transformadoras de los ideales burgueses.

Institución escolar y cultura afirmativa

Como contextualización histórica del fenómeno que me propongo abordar creo necesario poner en relación a la caracterización de la institución escolar argentina con la noción de “cultura afirmativa” desarrollada por Herbert Marcuse en *Cultura y Sociedad* (1970), donde la define en los siguientes términos:

[...] su característica fundamental es la afirmación de un mundo valioso, obligatorio para todos, que ha de ser afirmado incondicionalmente y que es eternamente superior, esencialmente diferente del mundo real de la lucha cotidiana por la existencia, pero que todo individuo desde su interioridad, sin modificar aquella situación fáctica, puede realizar por sí mismo.

Marcuse identifica a la “cultura afirmativa” como aquella nacida del orden burgués y la vincula, por su alejamiento de las condiciones materiales de existencia, con el alma como reservorio de un mundo idealizado: “Pero lo que realmente interesa es el alma: la vida no expresada, y no realizada del individuo. En la cultura del alma entraron —de manera falsa— aquellas fuerzas y necesidades que no encontraban lugar en la existencia cotidiana”. Y también denuncia la abdicación de la burguesía respecto a los ideales emancipatorios con los que había nacido: “Con ayuda del alma la burguesía de la última época pudo enterrar sus antiguos ideales. Decir que lo que importa es el alma es útil cuando lo único que importa es el poder” (1970).

Siguiendo estos planteos no puede separarse la constitución de la escuela en Argentina, de las tensiones entre el poder político y las clases subalternas durante el afianzamiento de un modelo de país y un consecuente modelo de educación formal a fines del siglo XIX. Este modelo —que implicaba la diferencia de clases e intereses sociales antagónicos— se asentó, precisamente, en la escisión entre los valores universales que la escuela debía impartir y los del mundo cotidiano. Por un lado, se trataba de formar a una minoría gobernante que perpetuara el sistema social establecido y, por otro, de homogeneizar y adaptar a ese sistema a las clases subalternas cuya diversidad cultural era repudiada. El primero de estos cometidos se cristalizó en una educación secundaria

destinada a la elite. Mientras que el segundo, relativo a dar uniformidad cultural al resto de la población, recayó en la escuela primaria.

Así, si bien en los inicios del sistema educativo argentino se promovió la igualdad y la universalidad en el acceso a la educación, esa igualdad y universalidad eran, en buena medida, abstractas dado que no reconocían como sujetos sociales a los sectores populares que se convocaban a ingresar al sistema de educación público². En mi trabajo de investigación sostengo como supuesto que la “normalidad integradora de la diversidad cultural existente” (Sinisi, 1999)³, en que se basa desde su origen la escuela primaria, se hizo extensiva a las escuelas secundarias en un proceso que ha culminado en 2006 con la declaración de la obligatoriedad de la enseñanza media a través de la Ley de Educación Nacional 26206.

Al considerar cómo las huellas de la historia, ligadas al rol homogeneizador de la institución escolar, impregnan aún las prácticas áulicas es fundamental advertir lo que plantea como hipótesis Alicia Entel (1988) respecto a que “la única propuesta, en relación con los contenidos, que se concretó y cumplió su ciclo fue la de la pedagogía positivista, así como el único proyecto exitoso, y que cumplió su ciclo completo, fue el liberal de la Argentina agroexportadora”. Esta hegemonía del pensamiento iluminista en los lineamientos dados a la educación primaria y secundaria en la Argentina, acorde con los valores de la burguesía, marca la presencia de una cultura afirmativa

2 Pablo Pineau (2005, 123) reflexiona sobre los alcances de los procesos democratizadores de la educación en Argentina, que tuvieron como figura emblemática a Sarmiento y se basaron en los principios de “civilizar al bárbaro” y “educar al soberano”. En su análisis, Pineau señala que el sistema educativo “construyó al sujeto pedagógico como la “población”, compuesta sólo cuantitativamente por la totalidad de los sujetos —los “individuos”— y no “cualitativamente”, lo que provocó la convivencia, desde los orígenes de la escuela, de dos aspectos: el democratizador y el discriminador.

3 Esta autora indica que se entiende como “normal”, en el ámbito educativo, a la “manifestación del orden, de la regla, del equilibrio psíquico, de la armonía física, de la “salud” (Liliana Sinisi, 1999, p.216). Y agrega que: “El modelo de instrucción universalista homogeneizador ha quedado fuertemente arraigado en las representaciones de la mayoría de los docentes, de esta forma se ve como natural un proceso que, de hecho, es vivido conflictivamente por los niños”.

como matriz de la cultura escolar que aún opera en las prácticas cotidianas en el aula.

Teniendo en cuenta estos aportes a modo de marco contextual, en el caso puntual que analizaré buscaré revisar el carácter de un itinerario de enseñanza-aprendizaje. Para ello será indispensable indagar en los modos de conocimiento puestos en juego y en el lugar dado a la subjetividad de los estudiantes, atendiendo, también, en torno a esos modos de conocer, a los conceptos de “sustitución por generalización” y “sustitución específica”.

Itinerario de conocimiento

Veamos, a continuación, cómo se sucedieron los contenidos desarrollados en este itinerario de conocimiento, analizando en particular uno de los trabajos realizados, denominado “Construcción de botellas”. Mi interés es dar cuenta del proceso en su conjunto pero deteniéndome en un aspecto puntual, a través del cual me propongo abordar, en profundidad, el sentido dado a la tarea en el aula.

Los trabajos realizados durante el año, que reconstruyo a partir de la observación de una carpeta, diálogos con la docente de Plástica a cargo del curso y del libro de temas correspondiente, fueron los siguientes:

1. *Caligrafía*. Letras mayúsculas.
2. *Caligrafía*. Letras minúsculas.

En ambos casos diseñaron renglones trazando líneas horizontales con lápiz negro sobre hojas para dibujo n° 5. Sobre esos renglones realizaron la escritura de las letras del alfabeto.

3. *Números* con lápiz negro.

4. *Composición con números*: realizaron varias particiones del plano de la hoja y trazaron números variando la dirección de la escritura en cada zona y, en algunos casos, cambiaron también su tamaño. Utilizaron colores.

5. *Caligrafía* con lápiz negro. Texto escrito igual que en los trabajos 1 y 2, luego del trazado de rectas horizontales con las que armaron renglones que los ayudaron a mantener la regularidad del tamaño de las letras.

6. *Caligrafía*. La profesora me comentó, acerca de este trabajo práctico, que cada estudiante eligió el texto que quiso para escribirlo según lo aprendido sobre caligrafía. Ilustraron el mismo con un dibujo.

7. *Examen de caligrafía*: consistió en trazar dos renglones para escribir en ellos el abecedario, dibujando, primero, una mayúscula y, después, su minúscula: Aa, Bb, Cc...

8. *Tipología*. La consigna consistió en que cada estudiante escribiera su nombre reiteradas veces modificando, cada vez, el tipo de letra y el color.

9. *Collage*. Nuevamente trabajaron con el nombre propio pero construyéndolo con letras extraídas de revistas o letras dibujadas en papeles de colores y, luego, recortadas.

10. *Líneas y valores*. Hicieron distintos tipos de líneas (rectas, discontinuas y curvas), imprimiendo mayor o menor presión al grafito sobre el papel y organizándolas de más oscuras a más claras.

11. *Líneas y valores*. Composición en base a rectas con partición del plano. Variación del valor de cada sector por mayor o menor concentración de líneas y mayor o menor presión del lápiz contra el papel.

12. *Líneas y valores*. Composición en base a curvas con partición del plano. Variación del valor de cada sector por mayor o menor concentración de líneas y mayor o menor presión del lápiz contra el papel.

13. *Escala de valores*. Recortaron de hojas de revistas cuatro rectángulos de igual tamaño: uno negro, dos de diferentes grises y uno blanco. Con ellos armaron una escala en el siguiente orden: blanco, gris alto, gris bajo y negro.

14. *Escala de grises*. Tomando como modelo la escala del trabajo n° 13, realizaron una escala utilizando lápiz negro.

15. *Naturaleza muerta* (fuente con frutas). Ejercicio de construcción de formas y valores con lápiz negro a partir de la observación de un esquema hecho por la docente en el pizarrón.

16. *Valor* (botella y otros elementos). Ejercicio de construcción de formas y valores con lápiz negro a partir de la observación de un esquema hecho por la docente en el pizarrón.

17. *Naturaleza muerta* (color). Reiteración del esquema dibujado en la lámina n° 15 para, luego, pintarlo con los colores primarios distribuidos según un criterio claroscuro (amarillo=luz, rojo=media tinta, azul=sombra).

18. *Construcción de botellas*. Realización de su estructura según esquema trazado por la docente en el pizarrón. Sumaron al dibujo grises para sugerir el volumen de las formas (figuras 1 a 6).

19. *Construcción de botellas.* Nuevamente realizaron su estructura con el mismo recurso que en el trabajo n° 18 pero, al agregar valores, lo hicieron con los colores amarillo (luz), rojo (media tinta) y azul (sombra), distribuyendo así el color en función del claroscuro.

20. *Puntillismo.* Acromáticos. Cubrieron el dibujo de un paisaje imaginado con puntos variando el valor según mayor o menor densidad de los mismos.

21. *Puntillismo.* Cromáticos. Sobre otro paisaje imaginado experimentaron la mezcla óptica combinando puntos de diferentes colores.

22. *Técnica impresionista.* Paisaje.

23. *Técnica impresionista.* Naturaleza muerta, similar a las de los trabajos n° 15 y 17, pintada con los colores primarios distribuidos según un criterio claroscuro (amarillo=luz, rojo= media tinta, azul= sombra).

24. *Técnica impresionista.* Composición libre.

25. *Círculo cromático.* Primarios y Secundarios.

26. *Composición con Secundarios.*

27. *Composición con Complementarios* (no figurativa).

La construcción del volumen: fragmentos de un proceso de enseñanza-aprendizaje

De los trabajos enumerados tomo el vinculado a la representación del volumen de botellas por medio de líneas y valores (*Lámina n° 18*: ver apéndice de imágenes en la última página), para describir cómo fue abordado el tema:

Los alumnos prepararon la hoja para dibujar haciendo un recuadro para enmarcar la imagen y escribiendo los datos que anotó la profesora en el pizarrón (la fecha y el título del trabajo). Además de consignar esos datos, la docente hizo el diagrama de tres botellas: una, en posición vertical; otra, en diagonal y la tercera, sobre un eje horizontal. También se dirigió a los alumnos indicándoles que, después de trazar cada eje, marcaran el tramo que iba a ocupar el dibujo de cada botella, para determinar su largo.

Como la semana anterior ya habían dibujado botellas la profesora aclaró:

“Es la misma construcción que ya vimos la clase pasada, sólo que hoy vamos a aplicar las diferentes direcciones”. Además les comentó a los chicos que podían buscar representar la superposición entre botellas.

Minutos después la profesora agregó otras pautas: “Vamos a tratar que la construcción sea más suave

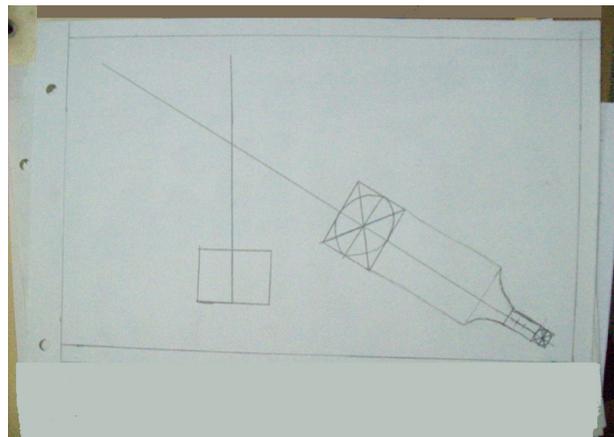
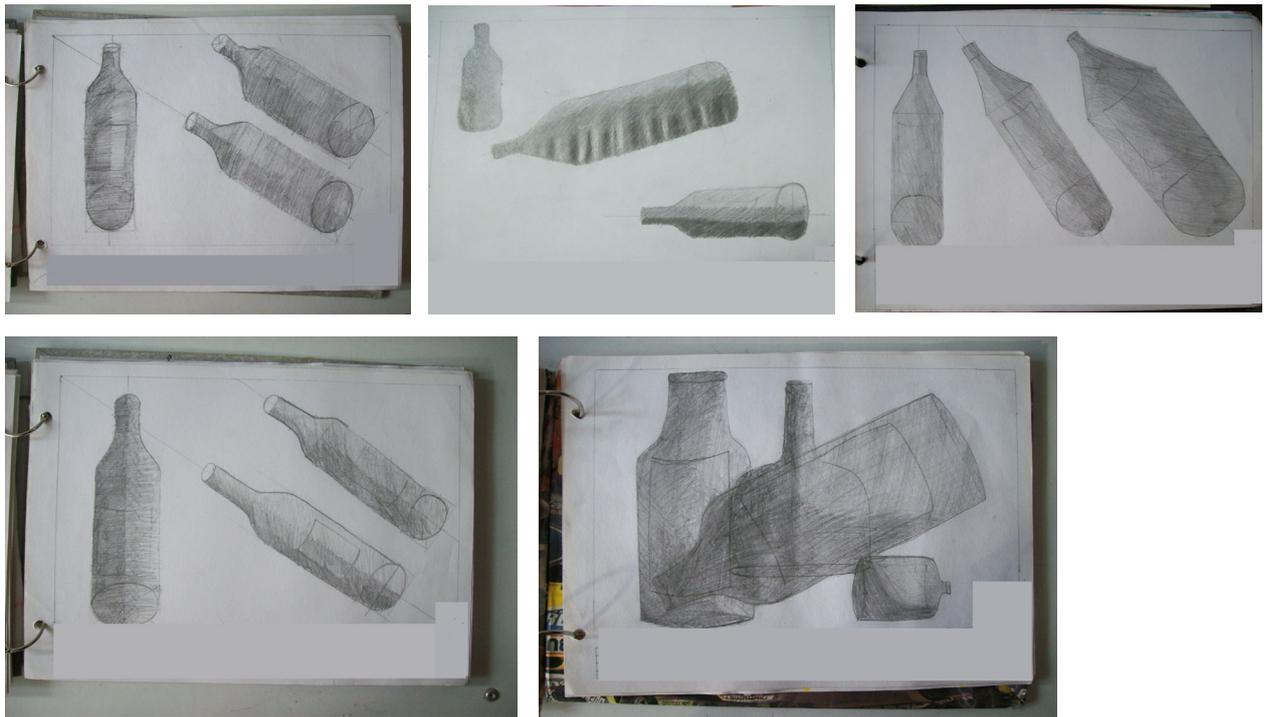


Figura 1. Esquema básico dado por la docente del curso observado para construir la forma de botellas a través del dibujo. La imagen muestra el trabajo de un estudiante hecho por medio de la copia del ejemplo trazado por la profesora en el pizarrón.

que las líneas de la botella en sí” (se refería a que no marcaran demasiado las líneas con las que debían estructurar las botellas). “Ustedes eligen la dirección, el tamaño y la forma. Después vamos a trabajar con un poco de luz y un poco de sombra”.

Le pregunté a la docente si habían trabajado tomando objetos como modelos y me contestó que: “Eso sería lo ideal”. Pero consideraba que era un impedimento tener que cambiar la disposición de los bancos, modificando su alineación tradicional enfrentada al pizarrón para ubicarlos en semicírculo en torno a un modelo. Aunque esto le parecía un inconveniente, un trastorno, dijo que, tal vez, probaran hacerlo (algo que finalmente no ocurrió). Sin embargo, hasta ese momento no habían trabajado observando objetos. En cambio habían construido naturalezas muertas y botellas siguiendo los esquemas que, para el armado de su estructura, dibujaba la profesora en el pizarrón.

En un momento de la clase, al dialogar conmigo, la profesora hizo referencia a que los alumnos no tuvieron Plástica en primer año, pero sí en la primaria. Por eso ella estaba dando temas como línea y color, que corresponden a primer año y no a segundo. A pesar de haber hecho esa adaptación la docente afirmó que no sabía si los chicos tenían noción de la diferencia entre formas planas y formas volumétricas, pero que abordar ese tema, en caso de que no lo supieran, “sería ir muy atrás”.



Figuras 2 a 6. Los trabajos fueron completados, después del trazado del esquema básico de botellas, por medio del agregado de valores con un criterio claroscurota. Podemos identificar a este procedimiento con el afán de imitación de la realidad concreta a través de un código naturalizado. El acento puesto en que los estudiantes adquirieran, imitándolas, estas estrategias para confeccionar botellas, provoca la regularidad, la semejanza de resoluciones. Y olvida las sensibilidades singulares, cuya manifestación podría abrir camino a la creatividad.

Después del recreo la profesora dijo a los chicos que trataran de ser prolijos y de diseñar distintos tamaños de botellas. Luego, como los alumnos iban terminando el planteo lineal, la docente indicó que agregaran valores: "Como cuando trabajaron con la escala. De un lado la incidencia de la luz, del otro lado la sombra, como hicimos con las frutas". Además le explicó a un estudiante cómo armar elipses como parte de la construcción del dibujo de las botellas.

En una clase posterior, como la profesora tenía que cerrar las notas del segundo trimestre, dispuso que la primera hora de clase fuera para completar carpetas y dijo que, en la segunda hora, iban a empezar a trabajar sobre el Impresionismo y la técnica impresionista. Un alumno preguntó. "¿Cómo se hacen las botellas, señora?" La docente le explicó haciendo el esquema con el que enseñaba a construir las botellas en la carpeta del chico. Después se dedicó a llamar de a uno a los estudiantes para evaluarlos. Durante la observación de carpetas la profesora reprendió a un

alumno: "Esto no va, porque las botellas terminan así, no así". En otra corrección a los estudiantes insistió en que estructuraran bien las botellas haciendo un pasaje desde el cilindro principal (el cuerpo de la botella) al cilindro del pico y que se ayudaran con el trazado de un triángulo como guía para lograr un angostamiento simétrico. En función de la simetría remarcó la importancia de que sustentaran cada forma en ejes. Para la construcción de la base de cada botella les recordó que hicieran un cuadrado proyectado en perspectiva, según la vista imaginaria del objeto, y, dentro de él, dos ejes como guía para el armado de una elipse.

La cultura en el aula

En "Acerca del carácter afirmativo de la cultura" Marcuse desarrolla cuáles fueron los orígenes de la separación entre praxis y conocimiento. Para ello alude a los comienzos del pensamiento filosófico occidental.

Y marca que, aunque en la Antigüedad clásica se concebía que el conocimiento debía estar vinculado a la praxis, ya en Aristóteles surge una jerarquía que va desde el saber relacionado con los aspectos prácticos de la vida hasta el conocimiento filosófico “que no tendría ningún fin fuera de sí mismo” (cf. Entel, 2005).

Esta jerarquía era correlato de la división de la sociedad de entonces en esclavos y en los sectores considerados superiores. La actividad de los esclavos estaba ligada al trabajo, al mundo sensible, mientras que los hombres libres se dedicaban a pensar y a cultivar el espíritu. De este modo se fue estableciendo una separación entre lo sensible y lo inteligible que, para Marcuse, perdura en el idealismo de la Modernidad.

En la escuela, como institución emblemática de esa etapa histórica, esto puede observarse en la desvinculación entre los contenidos abordados y la vida cotidiana de los alumnos. He advertido esta tendencia como predominante durante el trabajo de campo durante el año 2008. En el caso que analizo aquí, en particular, puede reconocerse una concepción del conocimiento relacionado con la Plástica como entidad aislada de los saberes de los estudiantes. Un ejemplo de esto es que abordar la diferencia entre plano y volumen, en caso de que los jóvenes no la hubieran estudiado, en palabras de la profesora, “sería ir muy atrás”. Además, no se relacionó la noción de volumen con el mundo concreto de los adolescentes, olvidando, incluso, lo más cercano e inmediato a ellos: los objetos que los rodeaban en el aula y su propio cuerpo. De manera que el modo de construcción del volumen no se contextualizó. Se naturalizó una forma de hacer botellas que responde a un código determinado: la perspectiva geométrica que se transmitió como única manera válida de estructurar el objeto elegido (el trazado geométrico que hacían los alumnos puede observarse en especial en la Figura 1).

En este sentido las consignas dadas por la docente, para las distintas tareas hechas durante el año, plantearon la adecuación de las producciones visuales de los jóvenes a fórmulas abstractas sin lugar a mayores variaciones a partir de las mismas. Variaciones que hubieran posibilitado apropiaciones de los esquemas vistos. Por el contrario, las consignas de trabajo propiciaban la copia de los planteos hechos por la docente sin modificarlos.

Por otra parte, no se buscó la integración significativa entre los distintos temas. Sin embargo, hubo

casos, como en un ejercicio de caligrafía (trabajo práctico n° 6), en que se propuso a los alumnos aplicar lo visto en una imagen elegida por ellos. Pero, para elaborar esa imagen más personal, no se trabajó sobre herramientas o estrategias de composición, entendidas como operaciones para generar imágenes diversas, sino con esquemas cristalizados a copiar sin transformar.

Estas cuestiones nos interrogan sobre cuáles son las concepciones sobre el saber que atraviesan las prácticas escolares. Con respecto a los modos de conocimiento, que es posible identificar en el interior de la escuela, Alicia Entel (1988) define tres: el atomizado, el sistémico y el procesual. Se trata de modos que no se excluyen necesariamente uno al otro sino que se pueden dar de manera simultánea y complementaria, no exenta de contradicciones.

El modo de conocimiento, como entidad o atomizado, se relaciona con la herencia iluminista y el positivismo pedagógico. Despliega una lógica analítica según la cual reduce la percepción de la totalidad a elementos individuales, los procesos a hechos aislados, descartando, por no ser cuantificables, las conexiones y contradicciones que entraña la realidad. Además pone énfasis en producir abstracciones generales respecto al mundo concreto. Concibe, también, al sujeto como una abstracción, un ser trascendente que observa pasivamente una realidad dada. El conocimiento sistémico se vincula con el estructuralismo y comprende, especialmente, la comparación de elementos dentro de un conjunto. Se trata de un conocer ubicado en una zona de pasaje entre el conocimiento como entidad y el conocimiento como proceso. El conocimiento entendido como proceso integra dialécticamente a los dos anteriores. Permite, así, trazar relaciones entre lo limitado y el todo. Y entiende esas relaciones como una construcción activa del individuo, que produce sus saberes a través de la práctica social (cf. Entel, 1988). Es este tipo de conocimiento el que promueve la Teoría Crítica, como lo indica la siguiente reflexión de Horkheimer: “Los hechos que nos entregan nuestros sentidos están preformados socialmente de dos modos: por el carácter histórico del objeto percibido y por el carácter histórico del órgano percipiente” (Horkheimer, *Teoría Crítica*, 1973; citado por Entel, 2005).

Considerando las características de los distintos paradigmas sobre el conocer, Alicia Entel (1988) seña-

la que en la cultura escolar se impone el conocimiento atomizado, acompañado, en segundo, término por el sistémico:

[...] parecen predominar los conceptos de conocimiento como entidad abstracta, como instrumento para llegar a una verdad, como conjunto de contenidos organizados en una estructura. Pero parece estar casi ausente del dominio escolar el conocimiento como producto de un proceso que contemple conjuntamente el cómo y el qué de la actividad de conocer.

Podemos asociar estas representaciones que atraviesan la práctica docente en el aula con lo que para Marcuse es un concepto falso de cultura, comprendida "como patrimonio de un colectivo homogéneo" (Entel, 2005). En la situación de enseñanza-aprendizaje que abordo en este trabajo, es notorio que se deja de lado la posibilidad de resoluciones singulares respecto a la tarea dada, en la que se impone, en cambio, la búsqueda de uniformidad en relación con los planteos que hagan en sus dibujos los jóvenes. Esto puede leerse como alienación de la subjetividad de los estudiantes en la medida que deben plegarse a los modos de representación y a las consignas indicados por la profesora que, en forma predominante, no habilitan su participación genuina en la construcción de imágenes.

Es importante tener en cuenta cómo la institución escolar en Argentina condiciona las experiencias de docentes y estudiantes, en el sentido en que esta postura se ha ido construyendo, desde sus orígenes, a fines del siglo XIX, en torno a un mandato civilizador que propicia la integración a través de la homogeneización de la población. En este marco la palabra del docente se presenta generalmente como saber incuestionable. En el caso que analizo esto se materializa, por ejemplo, en la dificultad que marca la profesora para modificar la disposición de los bancos de los estudiantes para que, en lugar de estar todos orientados hacia el pizarrón -que era utilizado únicamente por la docente para pautar los trabajos-, quedaran dispuestos en semicírculo. Esto indica cómo las diferentes disposiciones en el espacio del aula marcan, también, modos distintos de circulación del conocimiento.

Es posible vincular el rol homogeneizador dado a la escuela con el concepto de "normativismo" desarrollado por Adolfo Sánchez Vázquez (1972):

El normativismo es la expresión de un subjetivismo que acaba por congelar o fijar el desarrollo de lo real, de la vida misma. Es, a su vez, la expresión de una falsa concepción de las relaciones entre la teoría y la práctica. Implica siempre una pérdida de contacto con la realidad, una contradicción insoluble entre el camino irreal que se traza el artista y el camino real de la vida al que debe responder la creación misma; es, en consecuencia, la expresión de un divorcio entre la teoría y la práctica.

Es apropiado señalar que, para Marcuse, la superación de la disociación entre sensibilidad y pensamiento en una cultura no afirmativa provocaría que la creatividad se expandiera a toda la sociedad, sin ocupar ya un lugar especial, apartada del resto de las prácticas sociales. Es decir: que la sensibilidad escaparía a la petrificación en fórmulas idealizadas y pasaría a asumirse como histórica y transitoria en el marco de la aceptación del carácter "perecedero de los procesos socioculturales" (Entel, 2005).

La transformación utópica (Marcuse, 1969) de la realidad se vincula, de esta manera, con la cuestión de la superación de la represión a través de una "moralidad estética" (Marcuse, 1969) que luche contra las instituciones del capitalismo y sus valores. Es interesante pensar a la escuela como institución de la Modernidad, en la que la enseñanza del arte está condicionada por la "cultura afirmativa" que rige los parámetros del "arte tradicional". Para Marcuse este último es una arte sublimado, ilusorio y de base clasista en la medida en que se identifica con la "alta cultura" (Marcuse, 1969). Esta estética tradicional es vinculada por él, además, con la búsqueda de imitación de la realidad a partir de cánones basados en la armonía. Para Marcuse esto es producto de una "razón instrumentalista" (1969) que reprime la imaginación y cercena la posibilidad de una experiencia sensorial cercana al mundo concreto e inmediato de las personas.

Es factible interpretar la descripción que he hecho respecto a la actividad áulica, en el marco de la materia Plástica para la representación del volumen, como práctica atravesada por la reificación de los sentidos, dado que se los sujeta a una fórmula abstracta y no a la percepción directa de la realidad. Cuando se refiere al arte tradicional o ilusorio Marcuse subraya su vinculación con la óptica newtoniana, a la que propone

reemplazar por una nueva mirada ligada a formas de representación que pongan en duda el carácter del objeto (cf. Marcuse, 1969). En la clase que he narrado sucede lo contrario: la perspectiva geométrica se naturaliza como modo de construir la imagen y se impone como único lenguaje válido para la representación de la realidad, sin indagar en la realidad misma. Analizando esto en la clave del pensamiento de Marcuse, se trataría de un lenguaje que actúa no para la liberación sino para el control, y que se constituye en un “vocabulario de dominación” (1969) respecto a la percepción del mundo.

Si en la clase que he seleccionado para el análisis el ejercicio de construcción de botellas puede considerarse el más emblemático respecto a la incidencia del arte tradicional en la enseñanza de la Plástica, puede hacerse, también, extensivo el planteo de Marcuse a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje cuyos trabajos prácticos he enumerado. Sostengo esto teniendo en cuenta que ninguno de los trabajos se centró en la captación espontánea e intuitiva del mundo que tenía cada adolescente del grupo de alumnos. Predominó, entonces, la concepción del conocimiento como entidad que, en algunos aspectos del itinerario seguido, dio lugar también al conocimiento como sistema. Esto último ocurrió en lo concerniente a la transmisión del lenguaje visual como un código en el que cada elemento cobra valor por contraste con otros (por ejemplo: en el círculo cromático y en las escalas de valores).

Iluminismo e industria cultural en la escuela

En el proceso educativo abordado hay un modo de pensar la enseñanza que se puede vincular con el carácter que, según Adorno y Horkheimer, tiene la industria cultural. La propuesta pedagógica está atravesada por la búsqueda de uniformidad en la resolución de las imágenes por parte de los estudiantes e incentiva una manera de realización de la tarea que es posible comparar con la producción en serie. Esto es especialmente visible en el caso del trabajo “construcción de botellas”: es como si el aula fuera una pequeña fábrica de botellas dibujadas. En las figuras 1 a 6 expongo trabajos de diferentes estudiantes que se ajustan a la repetición del esquema dado por la docente.

Aunque la industria cultural opera, para Adorno y Horkheimer, claramente a través de los medios masivos de comunicación es, más ampliamente, manifestación de la civilización de masas que “concede a todo un aire de semejanza” (Adorno y Horkheimer, 1970). En ese contexto ubican el papel de la educación en relación con la industria cultural y el pensamiento iluminista:

En su convicción de que, si no se limita estrictamente a la determinación de los hechos y al cálculo de probabilidades, el espíritu cognoscitivo se hallaría demasiado expuesto al charlatanismo y a la superstición, el sistema educativo prepara el árido terreno para que acoja ávidamente supersticiones y charlatanismo.

Ejemplifican, así, una forma de concebir el conocimiento que lo adapta a las reglas de juego de la sociedad capitalista en la que la razón instrumental se erige para los autores como nuevo mito. El pensamiento instrumentalizado se halla para ellos, por otra parte, sumamente ligado a la estandarización, que se justifica en una racionalidad técnica que permitiría que necesidades iguales sean satisfechas por productos iguales. Pero Adorno y Horkheimer denuncian que detrás de esta fundamentación se oculta el “poder de los económicamente más fuertes” (1970) que promueven, de este modo, un determinado modelo de lo social ligado a los valores del mercado.

Desde esta mirada, lo que sucede en la educación tiene estrecho vínculo con la concepción hegemónica sobre la función del conocimiento. Es sabido que el Iluminismo, producto del pensamiento burgués, se va consolidando en la escuela a través de la tradición pedagógica del Positivismo. Adorno y Horkheimer (1970) señalan cómo la lógica iluminista se afana por el dominio de la naturaleza convirtiendo al pensamiento en instrumento de control del mundo y separando lo sensible de lo inteligible (por ello se identifica, especialmente, con el pensamiento matematizado, en el que el número se convierte en canon).

Como vimos en el ejemplo que he relatado, el ejercicio en el que se dibujan botellas no apela a la experiencia concreta de los alumnos sino que se les pide que reiteren un esquema abstracto. Hay una separación entre percepción y cognición. La abstracción se aparta de lo singular y constituye una sustitución por generalización. A través de ella el pensamiento se

reduce a la producción de uniformidad e “implica el empobrecimiento tanto del pensamiento como de la experiencia; la separación de los dos campos deja a ambos humillados y disminuidos” (1970). Como consecuencia del pensamiento abstracto, que sustituye un objeto por una generalización respecto al mismo, ocurre que no se conoce nada nuevo. En cambio “se repite sólo aquello que la razón ha puesto ya en el objeto” (1970).

En la experiencia escolar que he relatado el esquema de una botella dado por la profesora se presenta como modelo válido para representar toda botella sin ninguna instancia de observación de objetos concretos. Esto es contrario a la sustitución específica, que atiende a las cualidades particulares del objeto y considera cada cosa como insustituible. El pensamiento positivista, representado por antonomasia por la ciencia, ha acabado, según Adorno y Horkheimer, con la sustitución particularizada para dar lugar a que cada objeto y cada ser se convierta en un “fungible”: la abstracción “vuelve todo repetible en la naturaleza” y significa “el triunfo de la igualdad represiva” (1970).

En el caso que analizo, la noción de “fungible” puede aplicarse tanto a las representaciones que hacen los chicos (lo distinto pierde protagonismo porque cobra mayor importancia lo semejante en función de la copia de un modelo) como al rol dado a los jóvenes (no se espera que se diferencien entre sí según sus particulares sensibilidades sino que se igualen en sus modos de percibir y de producir imágenes).

Para Adorno y Horkheimer la negación de lo singular hace que nada pueda ser idéntico a sí mismo, así como, también, dificulta la posibilidad de interacción y recreación evitando las prácticas transformadoras de la realidad.

Conclusión

A través del trabajo etnográfico he tenido una mirada atenta al particular modo de manifestarse un proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el análisis de este proceso he tomado aportes de la Teoría Crítica. Así he estudiado especialmente cómo la escuela, en tanto institución de la Modernidad, es atravesada por la impronta del pensamiento burgués. Este pensamiento se identifica con la lógica iluminista que convierte a la razón en instrumento de control del mundo y separa

lo sensible de lo inteligible. Además se basa en generalizaciones que se apartan de lo singular produciendo una forma de conocimiento basada en la abstracción y, en consecuencia, distante de la praxis.

Esto implica una concepción de los alumnos y de sus saberes ligada a su reificación. Adorno y Horkheimer (1970) vinculan la reificación del pensamiento con el “extrañamiento de los hombres respecto a los objetos dominados” a través del mismo y agregan que:

[...] no es el único precio que se paga por el dominio; con la reificación del espíritu han sido adulteradas también las relaciones internas entre los hombres, incluso las de cada cual consigo mismo. El individuo se reduce a un nudo o entrecruzamiento de reacciones y comportamientos convencionales que se esperan prácticamente de él.

En la experiencia áulica que he abordado se ve limitada la capacidad de los estudiantes de crear y pensar en forma transformadora su realidad a través de la Plástica. De manera que, en el análisis de este itinerario educativo, he encontrado vigentes los planteos críticos de la Escuela de Frankfurt respecto a la cultura dominante, ya que la perspectiva que aportan se actualiza al observar cómo son las prácticas escolares hoy. En este sentido considero que la interpretación que he hecho de la actividad áulica, en el marco de la materia Plástica, es representativa de los modos de enseñar y aprender el lenguaje visual que predominan en la escuela, fundamentalmente en cuanto a la desvinculación entre los contenidos abordados y la vida cotidiana de los jóvenes.

En relación con esta escisión entre conocimiento y praxis, que ocurre cuando la escuela opera para homogeneizar la diversidad cultural, cobran especial significado estas palabras de Adorno y Horkheimer (1970): “La regresión de las masas consiste hoy en la incapacidad de oír con los propios oídos aquello que aún no ha sido oído, de tocar con las propias manos algo que aún no ha sido tocado, la nueva forma de ceguera que sustituye a toda forma mítica vencida”.

Este trabajo fue realizado en el marco de el Seminario “Teoría y Crítica Cultural”, Doctorado en Artes, FBA - UNLP.

Bibliografía

- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (1970). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Sur.
- Burucúa, J. E. (2007). *Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Entel, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2005). *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marcuse, H. (1969). "La nueva sensibilidad". En: *Un ensayo sobre la liberación*. México: Cuadernos de Joaquín Mortiz.
- (1970). "Acerca del carácter afirmativo de la cultura". En: *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Sur.
- Pineau, P. (2005). "Del otro lado del muro: representaciones del afuera escolar en la matriz pedagógica argentina". En: *Historia de la educación Anuario 6*, Sociedad Argentina de la Historia de la Educación. Buenos Aires: Prometeo.
- Sánchez Vásquez, A. (1972). *Las ideas estéticas de Marx*. México: Era.
- Sinisi, L. (1999). "La relación 'Nosotros-otros' en espacios escolares 'multiculturales': Estigma, estereotipo y racialización". En: *De eso no se habla...: Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. España: Trotta.