

TRES TESIS SOBRE LAS RELACIONES ENTRE ESTÉTICA Y EDUCACIÓN: PERCIBIR PARA REINTERVENIR LA EXPERIENCIA ESCOLAR¹

THREE THESES ON THE RELATIONSHIPS
BETWEEN AESTHETICS AND EDUCATION:
RE INTERVENING SCHOOL EXPERIENCE
THROUGH PERCEPTION¹

74

Academic and researcher at the Faculty of Education
of the Pontificia Universidad Católica de Chile. PhD in
Philosophy and Education from Columbia University
and EdM in Arts in Education from Harvard University.

GUILLERMO MARINI

Académico e investigador de la Facultad de Educación de la
Pontificia Universidad Católica de Chile. PhD in Philosophy
and Education por Columbia University y EdM in Arts in
Education por Harvard University.

¹Este capítulo discute el marco teórico de la investigación "Estética visual y clima escolar: hacia una comprensión educativa del entorno escolar" financiado por CONICYT Fondecyt de Iniciación n° 11150459.

En la Región Metropolitana de Santiago de Chile, sobre el faldeo poniente de la Cordillera de los Andes, la naturaleza ha emplazado un espectáculo titánico. Lo que a la vista desprevenida puede sugerir una elevación entre tantas, a los ojos atentos del caminante se erige como una muralla de roca ajada que emerge con sobrada altura por sobre su entorno, lo que se denomina técnicamente "un farellón".

Desde este contexto, las "Lecciones de Clase" de Francisco Schwember nos ofrecen indicios para explorar las relaciones entre estética y educación en la formación escolar. El presente texto explora dichas relaciones a través de tres apartados sobre la percepción, el espacio y el tiempo en la educación; todo ello con la expectativa de contribuir a revelar cualidades esenciales que permanecen invisibles u ocultas en el trajín diario de la vida escolar.

In Santiago de Chile's Metropolitan Region, on the western foothills of the Cordillera de Los Andes, nature has deployed a colossal spectacle. What to the unprepared eyesight seems an elevation among so many others, to the passerby's attentive eyes becomes a massive worn-out rock wall, elevating its enormous height from the surroundings, what is technically—denominated "cliff".²

75

From this context, the "Class Lessons" by Francisco Schwember offers clues to explore the relationships between aesthetics and education. This text explores these relationships through three sections on perception, space and time in education; all with the expectation of contributing to reveal essential qualities that remain invisible or hidden in the daily hustle and bustle of school life.

¹This chapter discusses the theoretical framework of the research "Visual Aesthetics and School Climate: Towards an educative comprehension the school environments" financed by CONICYT, Fondecyt de Iniciación N°11150459.

²The name of the town where this school is located is Farellones; in English, "Cliffs".

1. Los proyectos educativos institucionales y las prácticas pedagógicas asociadas a los mismos suponen una toma de posición —explícita o no— respecto de la dimensión estética de la experiencia escolar.

Elliot Eisner, Profesor Emérito de Arte y Educación, solía repetir que "crecer en una cultura es un camino que nos enseña a mirar, como también a no mirar" (2006: 11). Al considerar la primera parte de esta cita, se podría afirmar que en los últimos treinta años la cultura escolar chilena ha enfocado su mirada en cuestiones decisivas, tales como garantizar la cobertura escolar, ampliar la jornada de estudiantes y profesores, actualizar los contenidos curriculares y estándares de formación, renovar la infraestructura, medir los aprendizajes de los estudiantes y diseñar una verdadera carrera profesional docente, entre otras.

A la vez, estos mismos logros se han visto tensionados por argumentos que señalan que la Jornada Escolar Completa no garantiza mejores aprendizajes, o que las reformas curriculares y de estándares son lideradas cada vez por los mismos investigadores, o que la nueva infraestructura es una reedición de locales que siguen pareciéndose a fábricas —cuando no a cárceles—, o que las mediciones estandarizadas y estudios comparativos internacionales han soslayado la importancia de seguir preguntándonos sobre los fundamentos y sentidos de la educación.

76

Ahora bien, al prestar atención a la segunda parte del argumento de Eisner sobreviene una cierta extrañeza que se puede formular a través de la siguiente pregunta: ¿Qué podría ser aquello que la cultura escolar chilena ha enseñado a no mirar?² Al recapitular sobre los esfuerzos educativos del país en los últimos treinta años y considerar la obra de Francisco Schwember, la dimensión estética de la experiencia escolar surge como uno de aquellos aspectos perennes de la educación que se han visto nublados o derechamente cegados. Con esto no se quiere afirmar que se haya enseñado deliberadamente a ignorar la dimensión estética como si alguien la hubiera censurado, pero sí que no se la ha tenido en cuenta al esbozar y poner en práctica las orientaciones, objetivos, y métodos de la formación escolar.

²En verdad, este modo de preguntar es extraño ya que remite a la paradoja clásica "es imposible nombrar lo que se ignora si de hecho se lo ignora". Esto quiere decir que si alguien ignorara algo de modo absoluto, si careciera de la más ínfima referencia sobre ello sin experiencia de ningún tipo, sería virtualmente imposible siquiera plantearse la pregunta por su realidad. El lector interesado encontrará en "El Menón" de Platón la formulación tradicional de esta paradoja, por lo demás, fascinante.

1. The school mission and vision, and the pedagogical practices associated with them suppose a position —explicit or not— regarding the aesthetic dimension of school experience.

Elliot Eisner, Art and Education Emeritus Professor, used to say that "growing in a culture is a way that teaches us to look, as well as not to look" (2006: 11). When considering the first part of the said quote, one could say that in the last thirty years the Chilean school culture has focused on decisive issues, such as guaranteeing school coverage, extending the student and teacher's workday, updating curricular contents and training standards, renewing infrastructure, measuring students' learning, and designing a true professional teaching career, among others.

At the same time, these achievements have been challenged by arguments that indicate that full—school—day does not guarantee better learning, or that curricular and standards reforms are always led by the same researchers, or that new infrastructure is a reissue of premises that continue resembling factories —if not jails—, or that standardized measurements and international comparative studies have ignored the importance of continuing to inquiry about the foundations and meanings of education.

Now, paying attention to Eisner's second part of the argument, certain strangeness comes up which can be formulated through the following question: What could it be that the Chilean school culture has taught not to look at?³ In recapitulating the country's educational efforts in the last thirty years and considering Francisco Schwember's work, the aesthetic dimension of the school experience emerges as one of those perennial aspects of education that have been clouded or rightly blinded. This is not to say that it has been deliberately taught to ignore the aesthetic dimension as if someone had censored it, but it has not been taken into account when outlining and putting into practice the orientations, objectives, and methods of education.

77

³Truly, this is a strange way to ask since it refers to the classic paradox "it is impossible to name what is ignored if it is in fact ignored". This means that if someone ignores something in an absolute way, if it lacked the most fractional reference about it without any kind of experience, it would be virtually impossible to even consider questioning its reality. The interested reader will find in Plato's "Meno" the traditional formulation of this otherwise fascinating paradox.

Postular que se ha enseñado a no considerar la estética en la educación significa, en primer lugar, que se ha pasado por alto el carácter primordial de la percepción como anfitrión natural de toda experiencia humana, incluida la educación escolar (Marini, 2016). He aquí un hecho notable: mientras que las "cuestiones decisivas" enumeradas más arriba son discutibles por motivos de lógica, idiosincrasia o método, la preeminencia de la percepción es indudable, manifiesta y sensible, y quizás por lo mismo se la obvia como algo dado. Pero, de hecho, la percepción no es un "algo" a debatir sino más bien una "relación" entre el ambiente en el que me encuentro (considerando tanto las condiciones materiales del mundo físico como las condiciones intersubjetivas humanas) y mi propio yo (considerando desde las estructuras neuronales concretas de la sensibilidad hasta las cualidades mucho más elusivas de la psiquis personal).

Para dimensionar lo señalado, puede ayudar considerar lo demostrado empíricamente por el neurólogo Antonio Damasio (2010), quien señala que sólo podemos acceder a la noción y experiencia de la propia conciencia por medio de la percepción. Esto es, en pocas palabras, que sólo alcanzamos el sentido de self o yo—consciente, a través de una peculiar sensación sentida de estar siendo yo mismo.³ Desde este punto de vista, se puede considerar la percepción como una verdadera condición posibilitante de toda experiencia, como el contexto de los contextos, una suerte de telón de fondo desde el que surge, se vuelve tangible, se organiza y reformula la aventura última de reconocerse ser humano.

78

En segundo lugar, afirmar que se ha enseñado a no considerar la estética en la educación significa que el valor y las posibilidades de la percepción no se han puesto a favor de facilitar experiencias de aprendizaje más ricas, estimulantes y creativas. Como se discutirá más adelante, es cierto que los locales escolares en Chile se han renovado en términos de seguridad y habitabilidad, y que las labores de los establecimientos se han organizado temporalmente de un modo cada vez más eficiente para cumplir con las exigencias que se imponen a la escuela. Pero ambos desarrollos —de edificios y de organización pedagógica— parecen originarse en decisiones administrativas estatales antes que en una opción deliberada por sensibilizar a la comunidad sobre su propia experiencia de hacer escuela a través del aprovechamiento de su sensibilidad compartida.

³Considérese el ejemplo extremo de los ciegos—sordos—mudos quienes, como Helen Keller, se aferran a un sólo sentido para descubrir el circuito entre la sensibilidad del mundo exterior —los símbolos e imágenes producto de esa sensibilidad— y la conciencia de sí mismos. En el caso particular de Keller, fue el frío fluir del agua de un pozo de campo lo que detonó la relación entre el agua —el signo de agua que su maestra había trazado tantas veces en su mano— y ella, quien sentía que sentía el agua. En un milagro cotidiano, Hellen sintió al agua, entendió el signo y se supo mujer" (Marini, G., Rodríguez Merchán, J.D. & Salas Aguayo, M., 2018).

Assuming that what has been taught is to not consider aesthetics in education, it means in the first place that the primordial character of perception as the natural host of all human experience, including school education, has been overlooked (Marini, 2016). Here is a remarkable fact: while the "decisive matters" listed above are debatable for reasons such as logic, idiosyncrasy, or method, the pre—eminence of perception is undoubted, manifest, and sensitive, and perhaps for the same reason it is precluded, as if taken for granted. But, in fact, perception is not a "something" to be discussed, but rather a "relationship" between the environment in which one finds ourselves (considering both the material conditions of the physical world and human intersubjective conditions) and my own self (considering from the concrete neural structures of the sensitivity to much more elusive qualities of the personal psyche).

To be able to ponder what has been pointed out, it helps to consider what has empirically been demonstrated by neurologist Antonio Damasio (2010). He remarks that we can only access the notion and experience of our own conscience through perception. This is, in a few words, that we only reach the sense of self or I—conscious, through a peculiar felt sensation of being my own self.⁴ From this point of view, perception can be considered as a real pre—condition that enables all experiences, as the context of contexts, a sort of backdrop from which the ultimate adventure of recognizing oneself as a human being emerges, becomes tangible, is organized and reformulated.

79

In the second place, to affirm that one has been taught not to consider aesthetics in education means that the value and possibilities of perception have not been put in favor of facilitating richer, more stimulating, and creative learning experiences. As it will be discussed later on, it is true that school buildings in Chile have been renovated in terms of safety and habitability, and that work has been temporarily organized in an increasingly efficient way to comply with the demands imposed to schools. However, both developments —of buildings and of pedagogical organization— seem to originate from state administrative decisions rather than from a deliberate choice to sensitize the community to their own experience of doing school by harnessing of their shared sensibility.

⁴Consider the extreme example of the blind—deaf—mute which, like Hellen Keller, hang on to one sense to discover the circuit between the sensitivity of the external world — the symbols and images product of this sensitivity— and the consciousness of themselves. In Keller's particular case, it was the cold flow of the water of a country well what triggered the relationship between water—the sign of water her teacher had traced so many times on her hand — and her, who felt the water. In a quotidian miracle, Hellen felt the water, understood the sign and knew herself as being a woman" (Marini, G., Rodríguez Merchán, J.D. & Salas Aguayo, M., 2018).

En este sentido, la obra de Francisco Schwember en la Escuela Básica de Farellones representa una promesa del potencial estético todavía dormido en los muros, pasillos y salas de los establecimientos educativos. Es verdad que la estética y su percepción consciente no es patrimonio de las artes y los artistas —de hecho, al día de hoy la estética es cotidiana además de filosófica—, pero sí hay un deber ineludible de quienes trabajan en estos ámbitos por comunicar con sencillez cómo la percepción se puede volver conocimiento propio y comunitario. Aquí, Schwember ofrece como investigador educacional y artista visual algo inédito en el país, una intervención artística que es objetivo, método y producto de su tesis de doctorado.

2. Las relaciones entre estética y educación se manifiestan en el modo en que la escuela aborda sus "espacios" y "lugares".

Partamos por la definición de "espacio" y "lugar". La noción básica de espacio refiere a un área vacía en la que los objetos se ubican y los eventos suceden (Hartshorne, 1958). Se alude aquí al sustrato material desde el que emergen los entornos humanos y no humanos, así como a los supuestos de posibilidad física que facilitan la relación entre contenidos y continentes. Esta es la perspectiva de las condiciones materiales "objetivas" que permiten poner en acto la percepción; es el pigmento coloreado antes que el rojo oxidado, la envergadura antes que el horizonte, aquello que ve el cartógrafo antes que la experiencia que posee el explorador (Thibon, 1965).

80

La escuela chilena exhibe la perspectiva del espacio a través de edificios que "albergan al intelecto y al ojo, pero han dejado sin hogar al cuerpo" (Pallasmaa, 2006: 19). El esfuerzo legítimo por proveer locales seguros y habitables pareciera haber descuidado la preocupación por cómo aprenden y se relacionan quienes viven la escuela diariamente. Por ejemplo: una verdadera inteligencia ocular señala la ubicación de "el frente" en las salas de clases a través de la entronización del pizarrón. Esto se demuestra al comparar la evolución que han tenido las tecnologías para modernizar la pizarra (desde la tiza al smart-board, pasando por el plumón) con la fosilización de los bancos y asientos en términos de sus tamaños y opciones ergonómicas, y su casi nula variación de ubicación en la sala.

In this sense, the work of Francisco Schwember in the Farellones' Primary School represents a promise of aesthetic potential still asleep within the walls, corridors, and classes of educational facilities. It is true that aesthetics and its conscious perception are not the sole heritage of the arts and artists—in fact, today's aesthetics is quotidian as well as philosophical—, but there is an inescapable duty for those who work in these fields to communicate with simplicity how perception can become both subjective and intersubjective knowledge. Here, as an educational researcher and visual artist, Schwember offers something unprecedented in Chile; an artistic intervention that is at the same time his doctoral thesis' objective, method, and product.

2. The relationships between aesthetics and education are manifested in the way in which the school approaches its "spaces" and "places".

Let us begin with the definition of "space" and "place". The basic notion of space refers to an empty area in which objects are located and events happen (Hartshorne, 1958). This refers to the material substrate from which human and non-human environments emerge, as well as to the principles of physical possibilities that allow the relationship between contents and containers. This is the perspective of the "objective" material conditions that allow perception to be enacted; it is the colored pigment before the oxidized red, bigness before the horizon, the cartographer's view before the explorer's experience (Thibon, 1965).

81

Chilean schools displays the perspective of space through buildings that "house the intellect and the eye, but have left the body homeless" (Pallasmaa, 2006: 19). A legitimate effort to provide safe and livable places seems to have neglected the concern for how those who live in the school actually learn and relate daily. For example: genuine ocular intelligence seems to point out towards "the front" in classrooms by enthroning the board. This is demonstrated by comparing the evolution of technologies that have modernized the blackboard (from the use of chalk to the smart board, passing through markers) with the fossilization of benches and seats, regarding their sizes and ergonomic options, and their almost null variation of location within the classroom.

El lugar, por su parte, alude básicamente a un espacio humanizado (Tuan, 1977), en el que convergen las condiciones físicas de un área particular, las relaciones interpersonales que allí se desarrollan y el carácter simbólico de esos mismos eventos (Agnew, 2011), manifestados en huellas de pertenencia y significación de distintos órdenes. Por ejemplo, cuando un estudiante, profesor o directivo habla de un establecimiento escolar como "mi escuela", se supone la existencia de una construcción que alberga, protege y ofrece alguna forma de hábitat. Pero también implica una peculiar calidad de relación humana, compromiso o proyecto compartido. La expresión "mi escuela" se proyecta además hacia objetos de valor simbólico como el frontis institucional, las imágenes de los graduados (típicamente en el hall de entrada), los muros que exhiben trabajos de los estudiantes, los asientos en áreas libres y rincones que se vuelven privados, los grafitis secretos o explícitos, entre otros signos que pueden ofrecer una referencia de diálogo y convivencia.

Place, meanwhile, alludes basically to a humanized space (Tuan, 1977), in which the physical conditions of a particular area converge, the interpersonal relationships develop, and the symbolic nature of said events (Agnew, 2011) manifests in trails of belonging and meaning of different orders. For example, when a student, teacher, or staff member speaks of a school establishment as "my school", the existence of a construction that protects, and offers some form of habitat is assumed. But it also implies a peculiar quality of human relationship, commitment, or shared project. The expression "my school" is also projected towards objects of symbolic value such as the façade, graduates' photographs (typically in the entrance hall), walls that exhibit student work, benches in open areas that become private shelters, among other signs that can offer a reference of dialogue and coexistence.

82

Imágenes 42 y 43. Detalle
pasillo sur Escuela Municipal,
2017. Fotografías
Danilo Espinoza.

Figs. 42 and 43. South corridor.
Primary School, detail. 2017.
Photography Danilo Espinoza.



Las imágenes 42 y 43 contribuyen a resaltar el contrapunto entre espacio y lugar escolar. Esta intervención pictórica de 2,5 metros de alto por 12 metros de largo cubre completamente uno de los pasillos de ingreso a la Escuela Básica de Farellones. En tanto espacio, este pasillo es crucial para la comunidad, ya que ofrece un pasaje techado entre el exterior de la escuela, salas y gimnasio. Además, garantiza refugio del frío extremo del invierno, proporcionando un tránsito seguro aun cuando los pisos puedan estar congelados o húmedos por la nieve.⁴ Antes de la intervención de Francisco Schwember esto era, en pocas palabras, lo que mostraba el pasillo.

En tanto lugar, las imágenes 42 y 43 revelan aspectos del potencial estético que subyace a muchos espacios escolares. El pasillo, cuya naturaleza parece ser accesoria respecto de los espacios habitualmente estructurados para el aprendizaje y la convivencia —como la sala de clases y el patio—, se transforma en un prisma que no sólo permite contemplar la naturaleza circundante, sino resaltar el modo en que dicha naturaleza puede irrumpir en el movimiento escolar, invitando a los miembros de la escuela a dejarse sorprender por lagartijas, zorros, gatos monteses o búhos que habitan literalmente detrás del muro del pasillo. Un observador externo apenas alcanza a imaginar el mundo de relaciones que pueden evocar estas imágenes para quienes estudian, trabajan o envían a sus niños aquí.

84

Asimismo, el ejercicio de mirar "dentro" lo que suele verse "fuera" es revelador en tanto permite desafiar la obviedad de qué cosas debieran ocupar qué espacios, y por qué. En un pasillo que parecía ser una escuela cualquiera —incluso otra institución como un hospital, comercio o estación de transporte público—, la obra de Francisco Schwember añade una quinta dimensión a las habituales cuatro, logrando que la naturaleza atraviese la frontera del establecimiento y tenga la oportunidad de integrarse todavía más a la vida cotidiana de la escuela.

⁴Esto se condice con lo señalado en el último Catastro de Infraestructura Escolar Municipal respecto del alto grado de desarrollo que ha tenido la seguridad física en los locales escolares chilenos, y la creciente preocupación por la aislación térmica (Mineduc, 2013).

Figures 42 and 43 contribute to highlighting the counterpoint and relationships between school space and place. This pictorial intervention of 2.5 meters high by 12 meters long completely covers one of the entrance corridors of the Farellones Primary School. From the viewpoint of space, this corridor is crucial for the community since it offers a roofed passage between the exterior of the school, the classrooms, and the gym. In addition, it guarantees refuge from the extreme winter cold, providing a safe transit even when the floors may be frozen or wet due to the snow⁵. Before Francisco Schwember's intervention, this was in a few words, what the corridor looked like.

From the perspective of place, Figures 42 and 43 reveal the aesthetic potential aspects that underlie many school spaces. The corridor, whose nature seems to be accessory to spaces usually structured for learning and coexistence —such as the classroom and the patio—, becomes a prism that not only allows contemplating the surrounding nature, but highlighting the way in which this nature can break into the school transit, inviting the members of the school to be surprised with lizards, foxes, wild cats, and owls that literally live behind the aisle's wall. Before these Images, an outside observer can hardly imagine the world of relationships that can be evoked by those who study, work, or send their children here.

Likewise, the exercise of looking "inside" what is usually seen "outside" is revealing insofar as it allows challenging the obviousness of what things should occupy what spaces, and why. In a corridor that seemed to belong to any given school —even another institution such as a hospital, store, or public transport station—, the work of Francisco Schwember adds a fifth dimension to the usual four, allowing nature to cross the establishment's border and to integrate even more into the daily life of the community that works here.

85

⁵This is consistent with what is pointed out in the latest Registry of Municipal School Infrastructure regarding the high level of development that physical security has had in Chilean school facilities, and the growing concern on thermal insulation (Mineduc, 2013).

Considerando lo dicho, las imágenes 42 y 43 permiten elaborar una interrogante inédita — acaso un desafío— a las relaciones entre estética y educación en el sistema escolar. Sería una generalización apresurada afirmar que la educación es a su dimensión estética como el espacio es al lugar. Sin embargo, asumiendo el riesgo de simplificar una proporción por lo demás compleja, pareciera ser que las ideologías y prácticas de la educación escolar de los siglos XX y XXI en Chile han acentuado antes el espacio que el lugar, en detrimento del rol que la estética ocupa de modo natural en el seno de la educación. Considérese el siguiente ejemplo:

Se anticipó más arriba, respecto del espacio escolar, que la inteligencia ocular opera como paradigma y verificación del conocimiento escolar por sobre los demás sentidos, manifestándose, por ejemplo, en el rol y ubicación que tiene la pizarra en la sala de clases. Esta evidencia se vuelve inquietante al reflexionar en los modos de mirar y de conversar que quedan descuidados —o derechamente discapacitado— al dirigir y fijar todos los asientos hacia "el frente" de la sala. En contraste, las imágenes 42 y 43 ofrecen condiciones para encontrarse mirando en común, deteniéndose sobre lo compartido, muy posiblemente conversando cara a cara sobre ello. ¿Acaso el espacio de la sala de clases permite esta conversación? Por supuesto que sí. Pero ¿lo favorece deliberadamente a través de la disposición de su mobiliario y orientación de sus estímulos visuales?

86

Comparar la realidad de los espacios en las salas de clases habituales con el lugar de encuentro que muestran las imágenes 42 y 45 permite entrever la seriedad de esta última pregunta. Si las habitaciones que están formal y decididamente estructuradas para enseñar "lo fundamental" del aprendizaje escolar no permiten albergar cómodamente los cuerpos de estudiantes y profesores, ni estimulan el encuentro cara a cara entre ellos, ni los remiten a vincularse con su entorno natural inmediato, entonces es legítimo abordar las imágenes 42 y 43 como un llamado a la acción: quizás la intervención artística de este pasillo pueda reintervenir la sala de clases, quizás la sala de clases pueda salirse hacia el pasillo. Lo que parece evidente es que la definición de espacios o lugares escolares debiera estar en el corazón de la preocupación por la relación entre estética y educación en la escuela. Una orientación concreta para promover tal aventura sería re—visitar lo que se suele dar por hecho, en este caso allí fuera, en la montaña, esta vez aquí dentro, en la escuela.

Considering what has been said, Figures 42 and 43 allow elaborating an unprecedented question —perhaps a challenge— to the relations between aesthetics and education in the school system. It would be a hasty generalization to affirm that education is to its aesthetic dimension as space is to place. However, assuming the risk of simplifying an otherwise complex proportion, it seems that the ideologies and practices of school education in the 20th and 21st centuries in Chile have accentuated space rather than place, to the detriment of the role that aesthetics naturally occupies within education. Let us take into account the following example:

Becomes disturbing when reflecting on the ways of looking and conversing that are neglected —or simply disabled— when directing and fixating all the seats towards the “front” of the classroom. In contrast, Figures 42 and 43 provide the conditions to meet up looking at each other, halting over what is shared, quite possibly talking face to face about it. Does classroom’s space allow this conversation? Of course yes. But does it deliberately favor it through the arrangement of its furniture and orientation of its visual stimuli?

Comparing the actuality of space in regular classrooms with the meeting places shown in Figures 42 and 45 allows to see the seriousness raised by this last question. If the rooms that are formally and decidedly structured to teach the “fundamentals” of school learning do not comfortably accommodate the bodies of students and teachers, nor stimulate face—to—face interchanges, nor invite them to connect with their immediate natural environment, then it is legitimate to approach Figures 42 and 43 as a call to action: perhaps the artistic intervention of this hall can re—interpose the classroom, perhaps the classroom can reach out into the hall. What seems evident is that the definition of spaces or places should be at the heart of the concern for the relationship between aesthetics and education in school. A concrete orientation to promote such an adventure would be to visit what is usually taken for granted, in this case out there in the mountains, in this case inside here, in the school.

3. Las relaciones entre estética y educación se manifiestan en las distintas velocidades perceptivas o modos del tiempo que están presentes en la escuela.

En 1977, HansGeorg Gadamer (2002) publicó un ensayo titulado "La actualidad de lo bello" en el que discute, entre otros temas, dos modos fundamentales de abordar al tiempo: el tiempo "vacío" y el tiempo "propio".

Según Gadamer, existe una modalidad del tiempo definida por la cantidad de cosas que lo ocupan. Como ejemplo, propone a la persona aburrida y a la activista: el aburrido no sabe qué hacer con el tiempo; el activista no encuentra suficiente para alcanzar sus objetivos. Para el que se aburre, el tiempo no tiene ninguna ocupación que le resulte estimulante, y pervive como un ahogo sin propósito ni desenlace. Para el activista, el tiempo no es más que un sinónimo de compromisos exponenciales y perentorios. Cabe señalar además que el tiempo "vacío" tiende a victimizar al aburrido y al activista, al no permitirles intervenir en su gestión, avanzando inexorablemente sin atender a las condiciones particulares de cada uno. Los "marca" como el reloj en la pared, desde fuera.

En Chile, basta considerar la Jornada Escolar Completa —que requiere más tiempo para el trabajo de los alumnos y profesores⁵— para tener la impresión de que el tiempo en la escuela opera sobre una matriz de "vacuidad", por cuanto el ritmo escolar tiende a ser frenético, los contenidos muchos y los propósitos de experiencia escolar definidos desde los organismos centrales del Estado (Martinic, 2015). Por ejemplo: al estudiar los dispositivos que miden y organizan el tiempo en establecimientos escolares de la Región Metropolitana, se observa que la mayoría de ellos (horarios semanales, calendarios de evaluaciones, planificadores, agendas, libros de asistencia, entre otros), típicamente exhibidos en "el frente" de la sala, tienen como fin organizar al tiempo en tanto recurso escaso, costoso y de impacto directo en la evaluación institucional y performance de los estudiantes (Marini & Rodríguez Merchán, 2016).

⁵Si queremos calidad en nuestra educación, necesitamos más tiempo de nuestros alumnos en clases; más tiempo para que nuestros profesores trabajen en los aspectos pedagógicos y de la reforma curricular; más tiempo para actividades de apoyo al trabajo y recreación de los alumnos. Esta medida favorece especialmente a todos aquellos niños y jóvenes que carecen de un espacio pedagógico en sus hogares" (Frei, 1996).

3. The relationships between aesthetics and education manifest in the different perceptual speeds or modes of time that are present in the school.

In 1977, Hans-Georg Gadamer (2002) published an essay entitled "The Relevance of the Beautiful" in which he discusses, among other issues, two fundamental ways of understanding time: "empty" time and "own" time.

According to Gadamer, there is a time modality defined by the amount of things that occupy it. He proposes, as an example, the bored person and the activist. The bored one does not know what to do with time; the activist does not find enough time to reach his goals. For the bored, there is no occupation in time that is stimulating, and she survives suffocated without purpose or outcome. For the activist, time is nothing more than a synonym of exponential and peremptory commitments. It should also be noted that "empty" time tends to victimize the bored and the activist, by not allowing them to intervene in their management, advancing inexorably without attending to the particular conditions of each one. It "ticks" them like the clock on the wall, from the outside.

In Chile, it is enough to consider the Full-Day School policy —which requires more time for the students and teachers⁶ to work— to have the impression that time at school operates on a matrix of "emptiness", as the school rhythm tends to be frantic, and the contents and purposes of school work legally defined from the central agencies of the State (Martinić, 2015). For example: when paying attention to the devices that measure and organize time in schools in Santiago de Chile, one can observe that most of them (weekly schedules, evaluation schedules, planners, agendas, assistance books, among others) aim to organize time as a scarce, expensive resource with a direct impact on the institutional evaluation and performance of the students (Marini & Rodríguez Merchán, 2018).

89

⁶"If we want quality in our education, we need our students to be more time in class; more time for our teachers to work in the pedagogic and the curricular reform aspects; more time for activities to support the work and recreation of the students. This measure will favor all these children and youth that lack a pedagogic space in their homes" (Frei, 1996).

Volviendo a Gadamer (2002), también existe un tiempo "propio" ejemplificado por el tipo de experiencia "completa" y "actual" que se vive en una fiesta. La fiesta está completa en el sentido que congrega a todo y a todos. Allí no hay percepción de escasez; nada se persigue o nada se añora porque la fiesta es el reunirse completo de sus festejantes. Además, la fiesta es actual en tanto "supera explícitamente toda representación de una meta hacia la cual caminar [...] es una finalidad sin fin" (p. 102). Se explica por sí misma, sin traducción, como si el devenir del tiempo cronológico quedara suspendido o se volviera un presente eterno mientras se está festejando. Es como si la sucesión de momentos pasados—presentes—futuros se viera superada por una expansión que "invita a demorarse" (p. 103).

La Imagen 44 contribuye a resaltar el contrapunto estético entre ambos modos de concebir el tiempo escolar. A primera vista, todo en esta Imagen está detenido: las aguas y nieves fijas en el muro como fondo, los trapezios de colores uniformes componiendo ambos hexágonos, la liebre y los pájaros embalsamados en escaparates que evocan el museo de un taxidermista. Si esta intervención en el recorrido visual del establecimiento tiene sentido, éste no salta a la vista como evidente. Es cierto que no proyecta un activismo frenético, pero así considerada tampoco parece suficientemente claro qué tipo de compromiso requiere del observador.

90

Returning to Gadamer (2002), there is also a "proper" time exemplified by the type of "complete" and "actual" experience that is experienced in a party. The party is complete in the sense that it brings everything and everyone together. There is no perception of scarcity there; nothing is pursued or nothing is missed because the party is the complete reunion of its celebrants. In addition, the party is current as it "explicitly surpasses any representation of a goal towards to walk to [...] is an endless purpose" (p. 102). It is self-explanatory and has no translation, as if the evolution of chronological time was suspended or becomes an eternal present while it is being celebrated. It is as if the succession of past—present—future moments is overcome by an expansion that "invites to slow down" (p. 103).

Figure 44 helps highlighting the aesthetic counterpoint between both ways of conceiving school time. At a first glance, everything in this Image is halted: the waters and snows fixed in the wall as a background, the uniform colored trapezoids combining two hexagons, the hare and the embalmed birds in shop windows that evoke a taxidermist's museum. If this intervention in the visual tour of the establishment makes sense, it does not appear as obvious. It is true that it does not project frantic activism, but neither does it seem to clarify what kind of commitment it requires from the observer.

Imágenes 44 y 45. Detalle
pasillo norte Escuela
Municipal. 2017, Fotografías
Danilo Espinoza.

Figs. 44 and 45. Primary School,
North corridor, detail. 2017.
Photography Danilo Espinoza.



Se insinuó más arriba a partir de Damasio (2010) que nunca es posible una "mera percepción", sino que la sola conciencia de ésta ya se encuentra enhebrada de modalidades perceptivas, que sintetizan el diálogo entre mente y sentidos, y que se vinculan recursivamente con el entorno ambiente y con quienes están presentes en el mismo. Desde este punto de vista, la sola vista de la Imagen 44 resulta tan "vacía" que difícilmente se pueda evitar la propensión de imaginarse uno mismo de pie, acercándose a una de estas vitrinas. De hacerlo, se notará que las hélices hexagonales no son otra cosa que las tablas de los pupitres que los niños utilizan diariamente en muchos otros establecimientos a lo largo del país y, claro, en la Escuela Básica de Farellones. Se descubrirá eventualmente que ni la liebre ni los pájaros están embalsamados, sino que fueron fabricados y pintados por los niños del establecimiento con la guía del artista. Se reparará, a fin de cuentas, en que una obra es capaz de definir el tiempo en términos de ritmos "propios" y "actuales", exhortando a ser curiosos y a comprometerse corporalmente con ella misma.

Ahora se puede insinuar una interrogante semejante a la planteada respecto de las Imágenes 42 y 43 y las relaciones entre estética y educación en el sistema escolar. Una vez más, sería una generalidad afirmar que la educación es a la estética en la escuela lo que, en este caso es el tiempo "vacío" al tiempo "propio". Sin embargo, pareciera ser que las ideologías y prácticas del tiempo en la educación escolar chilena han acentuado antes su vacuidad que su apropiación. Considérese el siguiente ejemplo:

92

Se dijo más arriba que el tiempo en la escuela es un recurso escaso, valioso y pluripotencial. Obviamente, es crucial que la escuela administre el tiempo de sus estudiantes del modo más eficiente posible en vista a obtener buenos resultados de aprendizaje y a un uso responsable de sus bienes. Pero esta urgencia se vuelve inquietante al constatar que los dispositivos para organizar el tiempo que señalábamos (planificadores, agendas, entre otros) se muestran generalmente llenos de actividades orientadas más hacia un aprendizaje lineal de conocimientos curriculares que hacia la posibilidad de detenerse o devolverse sobre hitos, experiencias o preguntas que hayan resultado significativas para los niños. De un modo semejante al que se planteaba arriba, cabe preguntarse: ¿el tiempo en la escuela admite modalidades alternativas que enlentecerse sobre lo propio? Claro que sí. Pero ¿la escuela favorece explícitamente estas otras formas de vivir el tiempo?

On the other hand, it was insinuated as of a Damasio (2010) quote, that a "mere perception" is never possible, but that the single awareness of it is already fraught with perceptual modalities, which synthesize the dialogue between mind and senses, and that recursively connect with the environment and with those present in it. From this point of view, the view of Figure 44 is so "empty" that one can hardly avoid the propensity to imagine standing, approaching one of these showcases. In doing so, it will be impossible not noticing that the hexagonal propellers are nothing else than the desks that the children use daily in many other classes throughout the country and, of course, in the Farellones Primary School. It will eventually be discovered that neither the hare nor the birds are embalmed, but that they were made and painted by the children of the establishment with the guidance of the artist. In the end, one will be able to consider that a work is able to define time in terms of "own" and "current" rhythms, exhorting to be curious and bodily committing to it.

Now we can suggest a question similar to the one posed with respect to Figures 42 and 43 and the relationships between aesthetics and education in the school system. Once again, it would be a generality to affirm that education is to aesthetics in school what, in this case, is "empty" time to "own" time. However, it seems that the ideologies and practices of time in Chilean school education have accentuated their emptiness rather than their appropriation. Consider the following example:

93

It was previously mentioned that time in school is a scarce, valuable and pluri-potent resource. Obviously, it is crucial that the school manages the time of its students in the most efficient way possible in order to obtain good learning results. But this urgency becomes disturbing when we confirm that the time—organizing devices we pointed out (planners, agendas, among others) are generally full of activities geared more towards a linear learning of curricular knowledge than to the possibility of stopping or going back to milestones, experiences, or questions that may have resulted meaningful for the children. Does time in school allow for alternative modalities to slow down? Of course; but does the school explicitly favor these other ways of living time?

La obra de Francisco Schwember parece suspender la resolución definitiva de esta última interrogante. La escuela parece no favorecer modos alternativos de tiempo, pero no por esto ellos dejan de ser posibles. Atreverse a hacer una pausa sobre la propia experiencia de vivir en la escuela puede ser, en este sentido, un logro concreto de "Lecciones de Clase", que permite avanzar posiciones sobre el tiempo, el lugar y la experiencia estética de la educación. Nadie niega que la escuela esté fuertemente condicionada por diversas exigencias legítimas, por su edificación —ojalá segura y habitable—, y por un ritmo ciertamente frenético de cumplimiento de metas. Pero también hay un ámbito de la escolaridad, anterior y primordial —expresado en la Imagen 45— que parece invitar a considerar con humildad y seriedad los aportes que la dimensión estética puede ofrecer a la educación. Al mirar esta última Imagen, como autor de este texto no puedo sentir otra cosa que "¡Vamos!".

The work of Francisco Schwember seems to suspend the resolution of this last question. In general, schools seem not to favor alternative time modalities; but this does not stop them from being possible. Daring to take a break from habitual ways of living in school can be, in this sense, a concrete achievement of "Class Lessons", which allows advancing positions on the time, place and aesthetic experience of education. No one denies that the school is strongly conditioned by various legitimate demands, by its edification -hopefully safe and habitable- and by a certainly frenetic pace of meeting goals. But there is also an area of schooling, previous and primordial —expressed in Figure 45— that seems to invite considering humbly and seriously the contributions that the aesthetic dimension can offer to education. When looking at this last Image, and as the author of this text I cannot feel anything other than "Let's go!!".

94

Imagen 46. Escuela Municipal.
Clases de ski, 2016.

Fig. 46. Municipal School. Ski
lessons. Metropolitan Region.
2016.





REFERENCIAS

REFERENCES

Agnew, J. (2011). "Space and Place", in J. Agnew and D. Livingstone (eds.) Handbook of Geographical Knowledge. London: Sage.

Damasio, A. (2010). Self comes to mind: Constructing the conscious brain. New York: Vintage.

Frei, E. (1996). "Discurso de S. E. el Presidente de la República Eduardo Frei Ruiz-Tagle en el inicio de la Legislatura Ordinaria del Congreso Nacional". http://www.bcn.cl/catalogo/detalle_libro?bib=114814&n=1

Gadamer, H.G. (2002). The Relevance of the Beautiful and Other Essays, trans. Robert

Bernasconi (1986; rept. Cambridge: Cambridge University Press).

Eisner, E. (2006). "Does Arts-Based Research Have a Future?" Studies in Art Education 48 (1), pp. 9-18.

Hartshorne, R. (1959), Perspective on the nature of geography. Chicago: Rand & McNally.

Marini, G., Rodríguez Merchán, J.D. & Salas Aguayo, M. (2018). "Estéticas Cotidianas Escolares: Desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela". Educação & Sociedade (En prensa).

96

Marini, G. & Rodríguez Merchán, J.D. (2018). "Images of School Times in Chile: Organizing times, Revealing pedagogies". (Enviado a publicación)

Marini, G. (2016). "A primordial sense of art". Journal of Aesthetic Education, 50 (1), pp. 46-61.

Martini, S. (2015). "El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile". Revista Brasileira de Educação, 20 (61), pp. 479-499.

MINEDUC (2013). "Catastro de infraestructura escolar municipal". Revista de Educación (365), pp. 18-25. Santiago de Chile: Mineduc.

Pallasmaa, J. (2006). Los ojos de la piel: la arquitectura y los sentidos. Barcelona: Gustavo Gili.

Thibon, G. (1965). "La información contra la cultura". Verbo, 43, pp. 176-185.

Tuan, Y. F. (1977). Space and Place: The Perspective of Experience. Minneapolis: University of Minnesota Press.