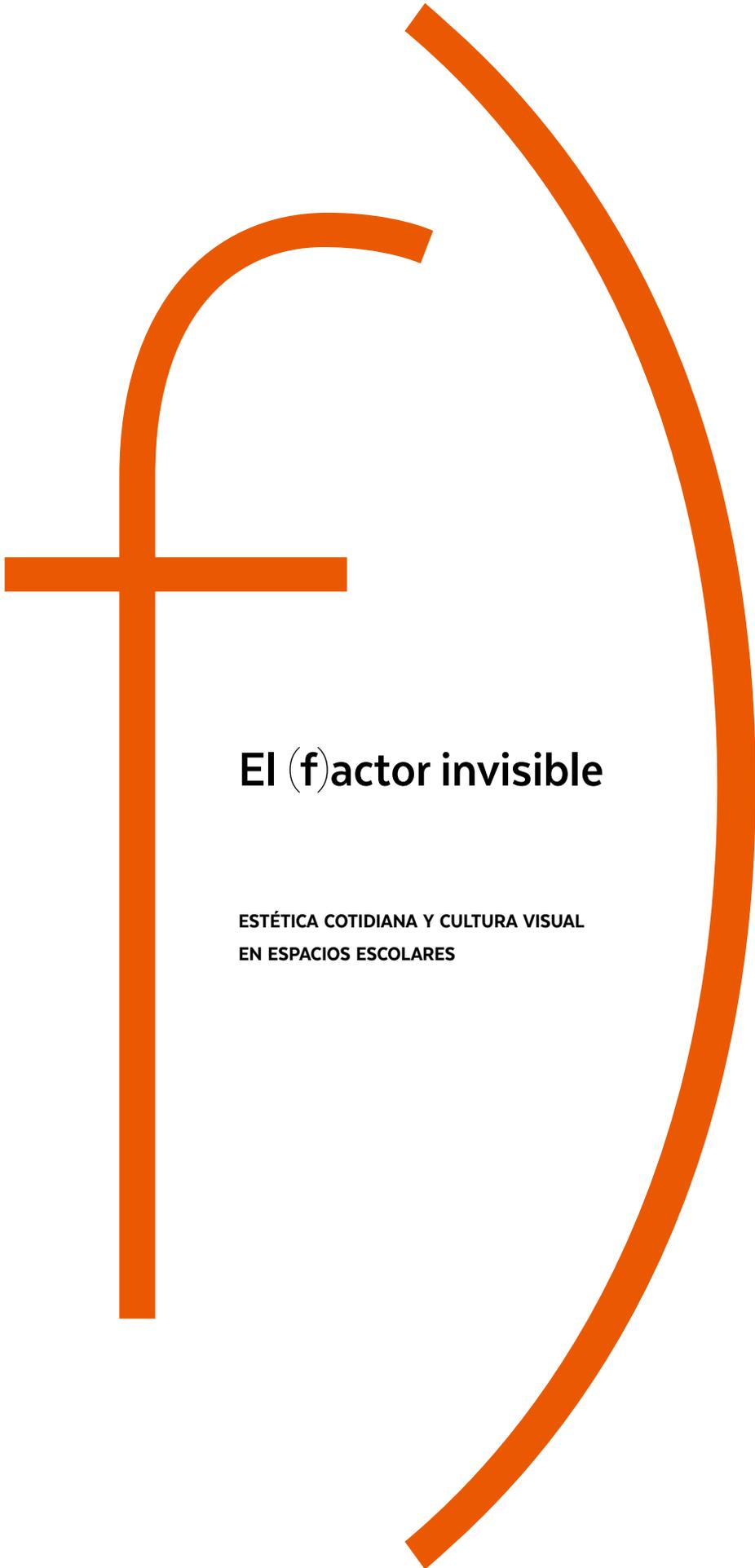


El (f)actor invisible

ESTÉTICA COTIDIANA Y CULTURA VISUAL
EN ESPACIOS ESCOLARES

LUIS HERNÁN ERRÁZURIZ (EDITOR)



El (f)actor invisible

ESTÉTICA COTIDIANA Y CULTURA VISUAL
EN ESPACIOS ESCOLARES



Ministro Presidente: **Ernesto Ottone Ramírez**

Subdirectora Nacional: **Lilia Concha Carreño**

Jefe del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura: **Pablo Rojas Durán**

Jefa de la Sección de Educación Artística y Cultura: **Beatriz González Fulle**

El (f)actor invisible

ESTÉTICA COTIDIANA Y CULTURA VISUAL EN ESPACIOS ESCOLARES

Editor

Luis Hernán Errázuriz

Colaboradores

Valeria de los Ríos
Luis Manuel Flores
Ricardo Greene
Daniel González
Ricard Huerta
Guillermo Marini
Marjorie Murray
Magdalena Plant
Carlos Portales

Apoyo editorial

Alejandra Claro Eyzaguirre
Beatriz González Fulle (CNCA)

Edición y corrección de estilo

Patricio González Ríos

Dirección, edición y producción

Tal Pinto (CNCA)

Dirección de arte

Soledad Poirot Oliva (CNCA)

Diseño original y diagramación

María de los Ángeles Vargas

De esta primera edición:

© Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015

Registro de Propiedad Intelectual n° 258.286

ISBN (papel): 978-956-352-125-2

ISBN (pdf): 978-956-352-126-9

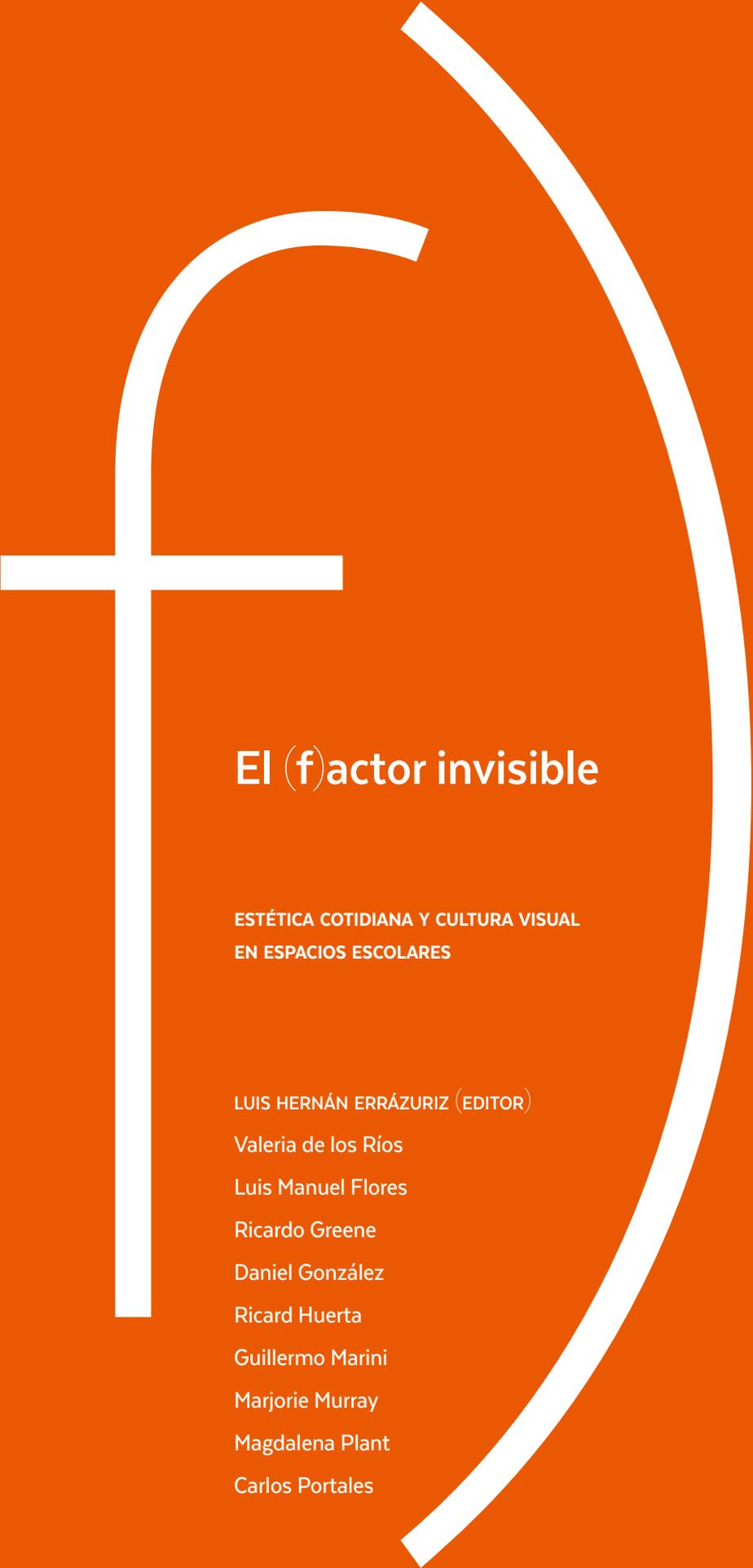
www.cultura.gob.cl

Se autoriza la reproducción parcial citando la fuente correspondiente.

Para la composición de textos se utilizó la tipografía Texta Narrow, creada por los diseñadores y tipógrafos chilenos Daniel Hernández Sánchez & Miguel Hernández Montoya ©2015.

Se terminó de imprimir en el mes de octubre del año 2015 en los talleres de Quad Graphics S.A. en la ciudad de Santiago (Chile).

Se imprimieron 1.000 ejemplares



El (f)actor invisible

ESTÉTICA COTIDIANA Y CULTURA VISUAL
EN ESPACIOS ESCOLARES

LUIS HERNÁN ERRÁZURIZ (EDITOR)

Valeria de los Ríos

Luis Manuel Flores

Ricardo Greene

Daniel González

Ricard Huerta

Guillermo Marini

Marjorie Murray

Magdalena Plant

Carlos Portales

- (9) **Presentación**
- (11) **Agradecimientos**
- (13) **Prólogo**
- (23) **Introducción**

Primera parte

- (31) **Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible**
Luis Hernán Errázuriz
- (47) **Cultura visual escolar: investigación sobre los muros de salas de primero básico en establecimientos educacionales de la comuna de Peñalolén**
Luis Hernán Errázuriz y Carlos Portales
- (85) **Desigualdades visuales en muros de salas de primero básico en establecimientos educacionales de la comuna de Peñalolén**
Luis Hernán Errázuriz y Carlos Portales
- (101) **La cuestión del clima y el espacio escolar: lineamientos y proyecciones pedagógicas**
Luis Manuel Flores
- (111) **Percibir y educar: orientaciones pedagógicas a partir de Elliot Eisner**
Guillermo Marini

Segunda parte

- (121) **Materialidad en la sala de clases: reflexiones a partir de un análisis fotográfico**
Marjorie Murray
- (131) **Lo que se ve y lo que no se ve. Una mirada a los muros de salas de primero básico de algunos colegios chilenos**
Ricard Huerta
- (157) **El muro en escuelas primarias como mecanismo de normalización**
Ricardo Greene
- (177) **Mirar la sala de clases. Apuntes sobre la observación de fotografías de salas de primeros básicos de escuelas municipales en la comuna de Peñalolén**
Valeria de los Ríos
- (191) **Anexos**
- (193) **Apuntes sobre estética cotidiana y cultura visual**
Daniel González
- (211) **Apuntes sobre el diseño de espacios de aprendizaje**
Magdalena Plant
- (221) **Bibliografía**
- (235) **Autores**

(Presentación)

Luis Hernán Errázuriz ha dedicado gran parte de su vida académica a la enseñanza de la estética. Como profesor e investigador del área, no sólo le ha dado un énfasis permanente a la necesidad de transmitir el goce artístico en todas sus manifestaciones a sus estudiantes, sino que también ha sido partícipe y defensor de la importancia de tener un currículo adecuado en artes visuales para alumnos de educación básica y media.

Su cruzada no ha sido desapercibida por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, menos en el contexto actual en el cual la Reforma Educacional asoma como uno de los objetivos claves y prioritarios para este gobierno. Estamos avanzando desde todos los ámbitos en transformaciones graduales hacia una nueva estructura de la educación, que permita que los talentos de cualquier sector social, sin importar su cuna u origen, se cultiven y potencien para que contribuyan con su esfuerzo al desarrollo del país.

En el centro de esa discusión están, por cierto, las artes en toda su expresión. Desde nuestra institución, nuestro deber es trabajar para que todas las manifestaciones de orden cultural sean parte fundamental de este gran cambio de paradigma, de manera que cuando pensemos en una educación de calidad, lo hagamos desde una concepción equilibrada que integre la diversidad de lenguajes y modos de conocer.

La visualidad es parte esencial de la forma en que los seres humanos nos aproximamos al mundo, y poco a poco diversas investigaciones han ido develando su enorme impacto en nuestro desarrollo. Cada vez más esta dimensión es considerada como un factor que interviene de manera concreta, tanto en nuestras percepciones individuales, como en las relaciones que establecemos con nuestros pares y con el entorno, influyendo directamente en el aprendizaje.

El arte aparece aquí como un elemento no solo de goce, sino como una herramienta clave para formar seres humanos más conscientes de su entorno, más conectados y, sin duda, con mejores perspectivas de desarrollo personal y comunitario.

En nuestro país todavía existe un tremendo desconocimiento de la importancia de la experiencia estética en el quehacer educativo. Por años, este aspecto ha sido desplazado del centro de las preocupaciones en la escuela, privilegiando aquellos saberes que poseen un carácter más tangible, como son las matemáticas, las ciencias y el lenguaje.

Frente a esta realidad, no debemos perder de vista que el impacto de las distintas materias en el desarrollo de las capacidades se vuelve visible y relevante en la medida que existan instrumentos de medición e indicadores que permitan establecer el valor de estos aprendizajes. Por esta razón, requerimos urgentemente de investigaciones que releven este ámbito del conocimiento, para el desarrollo de instrumentos y acciones que incluyan la experiencia estética en la construcción del nuevo modelo educativo.

El (f)actor Invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares es, sin duda, un gran aporte en esta dirección creado bajo la mirada, la sensibilidad y la experiencia de Errázuriz. A través de las imágenes de uso didáctico y los elementos visuales del entorno educativo, esta investigación nos permite reflexionar en torno a las carencias y potencialidades de estos espacios en el desarrollo de nuestros estudiantes.

Esta publicación se enmarca en el Plan Nacional de Artes en la Educación, levantado en conjunto con el Ministerio de Educación para los años 2015 al 2018. Específicamente en el compromiso de colaborar con los docentes y directivos, a través de la elaboración de material didáctico y educacional en materias de arte y cultura, que permitan fortalecer el proceso y las experiencias de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes en esta dimensión, ampliando con ello las oportunidades de una educación de integral y de calidad.

Ernesto Ottone Ramírez

Ministro Presidente

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

(Agradecimientos)

Agradezco a todas las personas e instituciones que han hecho posible, de una forma u otra, la materialización de este trabajo de investigación, así como la publicación de este libro.

Un proyecto Puente de la Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el patrocinio de Fondecyt permitieron materializar el estudio “La estética cotidiana en establecimientos escolares de la comuna de Peñalolén: cultura visual de los muros”,^(*) texto preliminar que sirvió de base para la elaboración de este libro.

Quiero expresar mi gratitud al sociólogo Carlos Portales, candidato a doctor en Filosofía de la Universidad de Edimburgo, por su valioso aporte en la discusión y elaboración de los informes que dan cuenta de la investigación en terreno. Asimismo, agradezco al profesor Daniel González, licenciado en Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por su gran ayuda en la sistematización y edición de fuentes relativas a la estética cotidiana y la cultura visual que se resumen en el Anexo 1 del presente libro. Agradezco también a Magdalena Plant la síntesis que hizo de autores relativa al diseño de espacios escolares, presente en el Anexo 2.

Agradezco a Loreto Ditzel, Cecilia Jara, Pamela Acuña y a la Corporación Municipal para el Desarrollo Social de Peñalolén (sección Educación) por facilitarnos el ingreso a los establecimientos que fueron objeto de estudio de esta investigación. Un especial reconocimiento a cada uno de sus directivos, docentes y administrativos que hicieron posible el trabajo en terreno.

Doy las gracias a los estudiantes de Licenciatura en Estética, Alicia Baeza, María Celeste Iglesias y José Ignacio Crovo, con quienes discutimos y trabajamos los seminarios de titulación que nutrieron la primera etapa de este estudio. Quiero también extender mis agradecimientos a las secretarías del Instituto de Estética, Ana María Méndez, Karen Llanos, Carla Roverano, y al administrativo David Becerra por su permanente apoyo al trabajo académico.

Especiales agradecimientos reciban de mi parte el grupo de investigadores conformado por los profesores Guillermo Marini, Ricard Huerta, Marjorie Murray, Ricardo Green, Valeria de Los Ríos y Luis Manuel Flores, cuyo aporte ha sido fundamental en la edición de este libro. Ellos aceptaron generosamente el desafío de considerar, desde variadas perspectivas y miradas disciplinares, la calidad estética, el clima escolar y/o la cultura visual de los muros de primero básico de las escuelas investigadas. A cada uno de ustedes gracias por sus escritos, y por sus notables aportes y reflexiones que ciertamente enriquecen esta publicación.

(*) Errázuriz, L. (Investigador responsable), Portales, C. Proyecto Fondecyt (Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica) N° 1120058 (2012-2013).

A Rodrigo González, licenciado en Literatura de la Universidad Alberto Hurtado, le agradezco su dedicación, paciencia y valiosas sugerencias para contribuir a darle forma al presente libro.

Deseo agradecer muy especialmente a Pablo Rojas y Beatriz González por su valiosa contribución en beneficio de la educación artística de nuestro país, quienes junto a Alejandra Claro, Patricio González, Aldo Guajardo, Tal Pinto y Soledad Poirot, de los Departamentos de Educación Artística y Comunicaciones del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, fueron de gran ayuda para que se materializara la publicación de *El (f)actor invisible*. Finalmente, agradezco a María de los Ángeles Vargas por su excelente trabajo de diseño.

(Prólogo)

Carta personal-pública dirigida a Luis Hernán Errazuriz

Estimado Luis Hernán:

Al final de varias tentativas para redactar un prólogo para este trabajo de investigación, impulsado y coordinado por ti, he llegado a esta fórmula que me permite sincerarme, expresarme con mayor libertad y comunicarte lo que realmente me preocupa e importa.

Para empezar, te confieso que este compromiso que con mucho entusiasmo he contraído contigo, me ha significado adentrarme en una forma de trabajar muy especial, alejada de lo que normalmente se usa y que yo también he usado en situaciones parecidas cuando, en definitiva, se trata de hilar unos comentarios más o menos coherentes y lo más objetivos posibles acerca del sentido del relato, expresado en los puntos de vista que se van desvelando a través del proceso de escritura.

No tuvo que pasar mucho tiempo —exactamente el necesario para terminar la lectura de tus dos introducciones (a falta de una...)— para que me diera cuenta de que, a medida que recorría las páginas, estas me devolvían varias reflexiones y nuevas preguntas, que me asaltan cada vez que me encuentro frente a terceros e intento explicar mi punto de vista y mi honesta opinión sobre un tema que me apasiona profundamente, como es el de la educación.

Son esas mismas ideas y reflexiones las que he decidido tratar de comunicarte muy brevemente, para que queden aquí hasta que podamos reunirnos en persona, hasta que podamos debatirlas a la luz de esta misma publicación, que refleja de manera muy clara y sanamente provocativa el porqué de esta muy necesaria iniciativa que lograste impulsar y pilotear hasta llegar a puerto.

La defino como “muy necesaria”, pero también como muy valiente, porque tiene el gran mérito de irrumpir en el medio de la tensión reinante producida por el tráfago de debates, opiniones y controversias que en los últimos tiempos han “copado” y hasta cierto punto zarandeado el interés de la opinión pública respecto de la reforma educativa.

Y agrego necesario a valiente, porque el reunir en un único proyecto las diferentes investigaciones, puntos de vista y conclusiones de este excelente equipo de expertas y expertos, pone sobre la mesa un tema que, no me cabe la menor duda, muchas y muchos de los actores involucrados en las disputas pueden llegar a considerar como aledaño, a lo sumo digno de un debate académico que, en todo caso, sólo debería darse después de haber solucionado problemas tan álgidos como la gratuidad, si esta es universal o no, la eliminación del lucro, etc., etc.

Sin embargo, en esta investigación el diagnóstico que se desprende de los artículos y las reflexiones de los y las autoras y de los contundentes anexos, nos remite saludablemente a la médula de las demandas estudiantiles que, desde el movimiento de los “pingüinos” del 2006, apuntaba al desafío esencial de lograr una “educación de calidad”.

Tal vez fue eso de la “calidad”, a secas, sin la compañía de un adjetivo, sustantivo o verbo particular lo que influyó en ese momento para que el concepto implícito en la formulación del objetivo se debilitara y no llegara con la fuerza necesaria a la opinión pública, remeciera su indiferencia y la movilizara a tratar de entender a fondo el porqué de ese emblemático movimiento.

Por mi parte, en varias ocasiones me he atrevido a adjuntar al sustantivo “calidad” (referido a la educación) el adjetivo de “humana”, arriesgando ser juzgado de grandilocuente o cuando menos de exagerado. Sin embargo, pienso que esa específica adjetivación me ha permitido relacionar las ciertas y a veces fundamentales implicancias de diferentes ámbitos que se articulan entre sí en el proceso educativo e inciden profundamente en sus resultados.

Uno de ellos es precisamente aquel que Eric Margulis define como “currículum visible, pero oculto” que acompaña inexorablemente a los y las escolares durante los largos años de permanencia en los ámbitos físicos que la “escuela” les proporciona a ellos, “habitantes” de esos espacios, consumidores obligados, desde sus inicios en las lides del aprendizaje, de esa “estética cotidiana y cultura visual” que puebla cada rincón de su nuevo hábitat, y que considero determinantes bajo muchos aspectos de la marcha y el futuro azaroso de la educación formal.

Aclarado lo anterior, partiré, entonces, de esta manera con...

...UN PRÓLOGO INUSUAL.

Hay un hecho indesmentible que ha marcado y sigue marcando la estructura misma de la escolarización desde sus inicios: los niños y adolescentes se ven obligados a soportar varios e intensos choques emocionales al enfrentar los primeros años de su integración al sistema de educación formal.

Hasta el día de hoy, desde el momento mismo en que un niño o una niña ingresa al mundo de la educación inicial, sufre un primer *choque al enfrentarse con una realidad, percibida a veces como agresiva, muy distinta a la que lo había acogido en su hogar desde el día de su nacimiento, y en la que había encontrado un amparo afectivo que le comenzaba a activar su propia y particular manera holística de conocer el mundo.*

Peor le va cuando entra a la enseñanza básica, ya que aterriza de bruces en los disciplinamientos de la abstracción y en la persecución de la eficacia y de la competitividad, presentadas como apetecibles ¿“valores”? Esos mismos que, en la práctica, lo acompañarán no sólo hasta el término de su educación formal, sino que lo perseguirán, para bien o para mal, por el resto de su vida.

Un segundo obstáculo que viene a agudizar lo anterior es, en la mayoría de los casos, su confrontación con la rutina de la práctica docente como déficit imaginativo, es decir la repetición al infinito de las mismas acciones, de los mismos estímulos, de las mismas maneras de enseñar (y de aprender), sólo por el hecho de que han dado buenos resultados en el pasado. Esa repetición automatiza en tal grado la acción de la pedagogía, que adormece la conciencia de quien la lleva a cabo.

No sólo eso, sino que a la larga termina matando la percepción de los estímulos exteriores que tienden a enriquecerla con nuevos y constantes desafíos.

En resumen:

PASO DE LA “FAMILIA” A LA “ESCUELA”:

- » Cambio drástico de la rutina cotidiana.
- » Separación traumática del “ámbito familiar afectivo”.

PASO DESDE LO PREESCOLAR A LA ENSEÑANZA BÁSICA:

- » Desde el conocimiento empírico holístico al conocimiento racional-conceptual (fragmentado).
- » Cambio en la estructura del aprendizaje: parcelación de los conocimientos en diferentes compartimentos separados que va desdibujando, hasta borrarla, la percepción holística del entorno que los niños y las niñas traen consigo desde el día de su nacimiento.
- » Imposición exógena de los “conocimientos necesarios”, funcionales a la sociedad de mercado: LEER - ESCRIBIR - LENGUAJE - MATEMÁTICA TEÓRICA.

Todo eso organizado en un ámbito físico que, por muy “hermoseado” que esté, es percibido por los y las nuevas habitantes, con razón o sin ella, como un espacio de reclusión, ajeno, impositivo y antagónico a “los modos” de su anterior cotidianeidad, y por eso mismo es objeto de un rechazo emotivo y visceral.

Para avalar esta aseveración, bastaría tal vez que pudiéramos regalarnos, chicos, grandes, jóvenes y no tanto, un pequeño rato de calma para un breve ejercicio reflexivo...

¿Alguna vez hemos calculado las miles de horas de nuestra existencia que cualquiera de nosotros, los seres humanos de esta era de globalización, hemos gastado, gastamos hoy o gastaremos al pasar por el sistema escolar formal?

¿Cómo eran, son o serán la arquitectura del edificio, las diferentes salas de clase, los pasillos, el gimnasio o la cancha de deporte, la temida oficina del director o de la directora, del decano, del rector o la rectora, el jardín, las baldosas del piso o la tierra apisonada del patio de recreo... o el casino universitario?

¿Qué color, qué luz, qué forma tenía, tiene o tendrá la pared frente al asiento en que pasamos o pasaremos cientos de horas mirando y oyendo al profesor o a la profesora o al académico de turno, antes de emigrar a nuevos espacios similares, preestablecidos por “otros”?

¿Hemos tenido la ocasión o nos hemos dado el tiempo necesario para reflexionar o recordar los ámbitos físicos que han cobijado nuestros procesos de aprendizaje durante tantos años, qué influencia han tenido, sea positiva o negativa, en la formación o deformación de nuestra propia sensibilidad estética y en nuestra percepción del mundo?

Incluso a pesar de no recordarlo, lo cierto es que todo eso se ha ido o se irá a incrustar en el “disco duro” de nuestra *memoria emotiva* y formará parte de todo el bagaje que conforma nuestro modo de ser y de vivir.

Tal vez aún valga la pena insistir, que puede ser hasta tildada de majadería, que las y los estudiantes, sobre todo en las primeras etapas de su aprendizaje, son sujetos muy permeables a la retención de las imágenes que los rodean en su cotidianeidad. Que, por lo tanto, los ámbitos físicos en los cuales dan los primeros pasos en su personal proceso de auto construcción de sí mismos, influyen para bien o para mal, en la conformación de su propio imaginario, sobre el cual se apoyarán todas las fases posteriores de su plena consolidación como personas creativas y capaces de entregar su aporte específico e intransferible a la construcción de la comunidad social...

Por otra parte, es de justicia reconocer que, en Chile, en el transcurso de los últimos veinte y cinco años, la arquitectura escolar ha evolucionado paulatina y consistentemente en lo que se refiere a su estructura física, aumentando la cantidad y mejorando la calidad “humana” de los edificios destinados a la enseñanza, con la construcción de nuevas infraestructuras más acogedoras y dignas,

y con la inclusión en sus espacios comunitarios de obras de arte contemporáneo de reconocida calidad estética. Mucho se ha hecho y sería injusto, y hasta tendencioso, negarlo.

Sin embargo, tengo la sensación de que eso por sí mismo, por muy importante que sea, no basta...

Y entonces, ¿qué?

Las anteriores reflexiones me llevan de manera inexorable a mirar más allá del corto plazo y a preguntarme qué nos espera en el futuro próximo en lo que respecta a la estructura tanto conceptual como formal de nuestro sistema escolar.

Hasta el advenimiento de la Internet y su expansión vertiginosa en todo el orbe, la escuela, cargando todos sus aciertos y errores, seguía teniendo sentido por su función autoimpuesta de transmisora y dispensadora de conocimientos envasados y organizados en “lotes” separados y definidos desde arriba. Su distribución se efectuaba de acuerdo a una metodología basada en la memorización y en la reiteración rutinaria en etapas y tiempos preestablecidos e iguales para todas y todos...

Las y los receptores se veían inermes frente a esa imposición; es más, durante mucho tiempo no tuvieron siquiera la percepción de los efectos negativos que esa manera de comunicación instaurada en el sistema escolar iba produciendo sobre la paulatina construcción de su propia e intransferible visión del mundo y su personal manera de relacionarse con aquellas y aquellos que compartían su entorno inmediato.

Pero hoy su posible toma de conciencia y reacción positiva frente a lo anterior se ve facilitada por la aparición de nuevas “armas” pacíficas puestas a su alcance. De hecho, el inmenso volumen de la producción de los instrumentos digitales y su bajísimo costo comparativo ha provocado la mayor y más rápida invasión masiva de la que tengan memoria los mercados mundiales, favoreciendo e impulsando una creciente democratización a su acceso y a su uso por parte de niñas y niños, adolescentes y jóvenes de todo el mundo. Esto último ha permitido un empoderamiento tal de las y los receptores, que ya han logrado romper su desigual y dependiente relación con las fuentes emisoras y distribuidoras convencionales, creando y estableciendo un sistema muy completo y eficaz de redes sociales de intercomunicación prácticamente inmediata.

Además, la irrupción de las tecnologías audiovisuales de última generación en los espacios educativos, como auxiliares cada vez más indispensables para la adecuada transmisión de conocimientos, está produciendo un fenómeno inédito

de revisión profunda del “cómo” se lleva a cabo EN EL AULA el proceso de enseñanza, que nos exige repensar los espacios escolares desde otra óptica.

Por de pronto, este vertiginoso desarrollo de la tecnología de la información ha logrado desplazar definitivamente el concepto de “base de datos” y de “acopio de la información”. Hoy se puede afirmar que la “transmisión” de los conocimientos mediatizada por las y los docentes, que constituía la razón de ser de la enseñanza “organizada” dentro del sistema de la educación formal, está disponible fuera de las aulas, en una enorme cantidad de aparatos móviles que los más jóvenes ya están en condiciones de consumir y de usar masivamente desde la más temprana edad, y que en Chile ha llegado a la suma astronómica de 24 millones... cifra que sobrepasa con creces la cantidad de sus habitantes.

A eso hay que agregar que la organización de esa misma manera de transmitir a través de la separación ficticia por “materias”, que aún subsiste, ya está demostrando su trágica ineficacia a la hora de sufrir las sofisticadas y abrumadoras evaluaciones tanto internas como externas al sistema. La elaboración de currículos se hace cada vez más dificultosa, ya que en la práctica deben volverse más y más flexibles, tanto en su contenido como en su desarrollo temporal, para ir adecuándose a los cambios sustantivos que las nuevas formas de aprendizaje, *ya instaladas definitivamente fuera de las aulas*, están produciendo en la conducta de los educandos.

El aula se ha trasladado al exterior del *edificio real* de la escuela, *transmutándose* en un *espacio educativo virtual*, alojado en el dócil aparato portátil que tiene todas las respuestas... *que esperan “en las nubes”, las preguntas precisas para ponerse en acción*, sin un orden determinado ni filtros impuestos “desde arriba”.

Las y los estudiantes ya no necesitan intermediarios para acercarse y relacionarse con los conocimientos ni a una forma unívoca de organización social para transmitirlo.

Urge re-conceptualizar el sentido de “aula” e iniciar nuestra nueva mirada acerca de la estructura escolar “desde dentro hacia fuera”, empezando por preguntarnos si ese mini espacio en el que se fragua directamente y de manera más íntima el proceso del diálogo “enseñar-aprender”, está pensado y planificado de acuerdo con las necesidades reales de aquellas y aquellos que viven en carne propia ese largo período de tiempo en el cual esperan poder dar, por más que sea, una mínima satisfacción a sus expectativas de adquisición de esos conocimientos específicos que les permitan auto construirse como protagonistas de su propia historia personal y colectiva.

Ellos están en una condición inmejorable para proponer y asumir una nueva forma de aprendizaje basada en la auto-organización de pequeños equipos colaborativos de pares, en los que puedan elaborar sus propias preguntas y encontrar sus propias respuestas.

Seguramente falta mucho camino por recorrer para llegar a esa realidad que se anuncia, y todo lo que se pueda hacer para mejorar los espacios educativos actuales ayudará a acortar el tiempo necesario y a hacerlo más llevadero.

Y antes de cerrar esta carta-prólogo, una última pregunta:

La escuela: ¿lugar de coexistencia obligada o de armónica convivencia?

Todos desarrollamos nuestra existencia dentro de un determinado radio geográfico, pequeño o grande y, por eso mismo, tenemos que asumir que coexistimos en ese espacio con otros seres humanos que se encuentran en idéntica situación. Esa coexistencia primaria, sin embargo, conlleva una insoslayable relación de interdependencia con “los otros”, que está en nosotros apenas tolerar de manera pasiva o ensanchar positivamente para el beneficio común.

No podemos negar que la ciudad contemporánea, con sus barrios definidos y sectorizados, se presta admirablemente para una atomización de todos los espacios, incluyendo por supuesto aquellos educativos y escolares, que va creando verdaderos compartimentos estancos que albergan diferentes modos de vida y visiones de mundo, y que los convierten en auténticos “guetos” en los que, cada día, al salir de la escuela, los estudiantes se encuentran con una cotidianidad muy diferente respecto del mundo que viven en el aula y que los va empujando en una dirección, la mayoría de las veces contraria a la que se les propone en el proceso de aprendizaje.

Este es uno de los hechos más decisivos en la generación de un círculo vicioso que, al comienzo, se expresa en un muy débil lazo afectivo de los estudiantes con su propio espacio educativo, y que a la larga degenera en una desafección total con él, cuando no en un decidido rechazo. Los juzgan vivibles o invivibles en base a comparaciones con otras “máquinas” que consideran de mejor tecnología y organización para otorgarles mayores y más apetecibles beneficios. A lo más, llegan a considerar sus propias escuelas como máquinas manejadas por aquellos que tienen la obligación de dispensarles los conocimientos necesarios para ingresar con alguna expectativa en el mercado del trabajo.

Pareciera no existir ninguna relación afectiva que los ligue con su historia, con su pasado y su porvenir. Como muchos de los instrumentos que usamos en el quehacer cotidiano, están muy cerca de considerarlas “desechables” y por eso prescindibles para la construcción de su propia historia personal y social.

Se hace cada día más urgente, y tal vez ya estamos atrasados en ello, repensar nuestros espacios educativos, no solo a la luz de la satisfacción de las necesidades que parecen más urgentes, como el aumento del espacio físico indispensable para un adecuado y armónico desarrollo de la jornada escolar, sino

también para poder hacerse cargo de las aspiraciones de los jóvenes y de los maestros que sueñan con una escuela como lugar amable para ser vivido, en donde enseñar y aprender a ser sujetos sociales y en el que se privilegia la comunicación y el desarrollo de relaciones significativas.

Por otra parte, también muchos adultos están muy cerca de plantearse el “habitar” su propio espacio, como una situación apenas circunstancial y “efímera”, sabiendo que, muchas veces y en muchos lugares, el hecho de habitar un determinado lugar aparece, dentro del tráfigo de la vida moderna, apenas como un accidente, derivado de las condiciones sociales o económicas del momento.

Sin embargo, por experiencia propia, otros no podemos negar que, con el transcurso del tiempo, el habitar se transforma en una pertenencia, emocional e íntima, al lugar que, elegido o no, se vuelve propio, con sus bondades y defectos. La pertenencia a la que aludo se construye solamente a través del tiempo; no se improvisa ni menos constituye un exclusivo acto de la voluntad. Es solamente a través de una cercanía existencial, hecha de gestos, pequeñas rutinas, de encuentros y desencuentros, que ese espacio es capaz de entregarnos, poco a poco, todo aquello que en definitiva constituye nuestra propia cotidianeidad.

Nos podemos cobijar bajo el techo de una casa de cualquier estilo o tamaño, en cualquier parte, pero lo que transforma ese espacio, y la madera o las piedras o cualquier material de que esté hecho un “hogar”, es el lazo afectivo que se construye con el uso cotidiano de ese ámbito cercano y del vivir las pequeñas historias que transcurren entre sus paredes, las que van tejiendo una relación de interdependencia acogida y vivida plenamente, con sus dolores y alegrías.

Esa pertenencia al lugar social actúa poderosamente sobre el sujeto creador, ya que lo sitúa en un espacio desde donde dirigir su mirada única e irrepetible para descubrir el mundo que lo rodea, a la vez que lo posibilita para modificarlo constantemente con sus obras, convirtiéndose en sujeto actor de su propia historia personal y colectiva. La escuela, el barrio, la comuna o la ciudad serán siempre lugares sin sentido si aquellos que los habitan no transforman ese habitar en un vivir en común, en un HOGAR.

En el trazado de la ciudad, los espacios y los edificios dedicados a cobijar esa memoria social, entre los cuales se cuentan decididamente los establecimientos educacionales, y que con razón definimos como públicos, son los que mantienen la cohesión indispensable de los moradores, que se transforman en verdaderos ciudadanos sólo en el momento en que entablan un diálogo activo y sostenido con los vecinos y emprenden acciones mancomunadas para mejorar su entorno y su vida

tanto personal como colectiva. En definitiva, cuando ya no se limitan a una coexistencia pasiva, basada en una primaria tolerancia de la diversidad, sino que se animan a estructurar una con-vivencia hecha de interrelaciones activas con los otros.

Esos que son diferentes a nosotros, pero sin los cuales no se podrá construir nuestra propia identidad que, sin duda alguna, se da sólo en la aceptación gozosa de las enriquecedoras diferencias, en un permanente diálogo que consigue poner en común, con la mayor honestidad de la que seamos capaces, todo nuestro propio caudal de sueños, descubrimientos y experiencias personales..

Es a través de la construcción de esa relación del yo con el tú que nos vamos convirtiendo en personas, ya que ese diálogo es la base del desarrollo cultural, eje del proceso sobre el cual se funda toda acción transformadora de la humanidad.

Esa transformación es al mismo tiempo personal y social, ya que el “mundo” que habitamos, y al cual nos referimos muchas veces como el sistema, que está fuera de nosotros (y en el cual a menudo simplemente estamos), no es sino el resultado del conjunto de acciones que lo modifican constantemente, y que tienen su origen en un proceso de acumulación e interacción de diferentes experiencias, de percepciones subjetivas y de muy propios puntos de vista.

Hay que recordar que la indiferencia y la abulia que les achacamos a muchas y muchos jóvenes están directamente ligadas al desencanto generalizado por las fallas evidentes de nuestras sociedades, por los renuncios y el menosprecio que los propios mayores exhiben en su accionar, hacia esos valores que ellos mismos proclamaron algún día desde las cátedras.

En nuestra sociedad, la posibilidad de ser actores del cambio está al alcance de todas y todos quienes están dispuestos a asumir el riesgo de ser puente de unión entre el pasado y el futuro, con creatividad y arrojo, respetando, por supuesto, el legado de aquellos que nos precedieron, pero con la convicción y la capacidad de enriquecerlo con la construcción de nuestros propios sueños, esos mismos que se convertirán a su vez, con el tiempo, en legado cultural para los que vendrán.

Hasta aquí, querido Hernán, este menjunje. Ojalá sea de alguna utilidad. Y mil gracias por haberme dado una buena disculpa para perder un poco de mi tiempo pensando.

Un fraternal abrazo,
Claudio di Girólamo

(Introducción)

Mejorar la calidad de la educación en Chile es sin duda uno de los desafíos más apremiantes que enfrenta nuestro país, demanda social que no solo se evidencia en el ámbito político, legislativo y comunicacional, sino también en el fuerte aumento del presupuesto público asignado a la enseñanza.⁽¹⁾ La reforma educacional se ha transformado en una prioridad cuyos principales objetivos apuntan a reconocer la educación como un derecho fundamental, fortalecer la enseñanza pública y promover una mayor integración e inclusión social. Dichos objetivos son relevantes y pertinentes para alcanzar una mejor educación, pero no son suficientes.

Asimismo, no basta con optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de subir el rendimiento en las pruebas estandarizadas que miden conocimientos y habilidades en lenguaje, matemática y ciencia (Eisner, 2005). Para mejorar la calidad es necesario también crear una atmósfera pedagógica más coherente con los estándares académicos que se quieren lograr, que contribuya a desarrollar una mayor sensibilidad de los estudiantes en relación con su entorno y a la vez reforzar el sentido de pertenencia de los educandos a su medio/contexto educacional. Este desafío resulta aún más apremiante si se considera el aumento de horas de permanencia de los alumnos en los establecimientos educativos, como consecuencia de la puesta en marcha de la jornada escolar completa.

Una educación de calidad debería procurar un desarrollo más equilibrado y coherente de los diversos lenguajes y modos de conocer (visuales, sonoros, espaciales, entre otros), vale decir, debería fomentar una visión más pluralista del conocimiento que apunte al cultivo de diversas formas de inteligencia y modos de percibir el mundo. De ahí que bajo esta concepción, un aspecto relevante que hasta ahora ha sido descuidado y que debiera reforzarse es la promoción de la enseñanza de las artes y el fomento de la experiencia estética, de modo de tornar los espacios escolares en ambientes educativos más dignos e interesantes. En este sentido, hay que reconocer que el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la percepción y la capacidad de reflexión crítica no suelen ser los rasgos distintivos que caracterizan las prácticas pedagógicas y los espacios educativos de los establecimientos escolares que se extienden de norte a sur en el territorio nacional.

Crítico del modelo de educación formal, Viktor Lowenfeld ya advertía en 1947 que "la base para el desarrollo de la enseñanza descansa en 28 letras y 10 números. Estas 38 figuras abstractas, letras y números, se manipulan y se barajan desde el primer grado hasta el final del colegio secundario" (Lowenfeld, 1947: p. 47). Seis décadas más tarde, las mismas letras y números continúan siendo los principales insumos de la enseñanza escolar chilena. Esta situación no es de extrañar. Los esfuerzos de alfabetización en los primeros cursos de la enseñanza básica se concentran de modo compulsivo en los procesos de aprendizaje de lectoescritura y

(1) Ver Dirección de Presupuesto (Dipres), Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Antecedentes presupuestarios.

en operaciones elementales de matemática, vale decir, se reducen principalmente a la manipulación de las ‘38 figuras abstractas’. Es más, si observamos las salas de primero básico, podremos constatar que muchas imágenes también reproducen números y letras, de modo que el imaginario visual exhibido en los muros tiende a ser muy limitado, proyectando una visión empobrecida y escolarizada del mundo.

Paradójicamente, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, cuando Chile era más pobre desde una perspectiva material y probablemente más rico en su dimensión cultural, la calidad del repertorio de imágenes desplegadas en algunas escuelas era mayor que en la actualidad (Errázuriz, 1993). En efecto, en sus muros no solo se exhibían láminas relacionadas con diversos modos de conocer —para apoyar la enseñanza del lenguaje, las ciencias naturales y exactas, las bellas artes, la historia y geografía, la educación religiosa y técnica, entre otras (Orellana y Martínez: 2010)—, sino también existía mayor cuidado en la selección, diseño y diagramación de dichas imágenes en las salas de clases. El muro como recurso didáctico era percibido con mayor respeto y lucidez pedagógica.

Esta situación es más preocupante aún si consideramos que en nuestra época la visualización de la realidad se ha instalado en el centro de la construcción cultural, transformando nuestros modos de percibir y de conferirle sentido al mundo que habitamos. En un escenario cultural caracterizado por el “crecimiento cancerígeno de las imágenes visuales como un fenómeno irrefrenable” (Mirzoeff, 1999: p. 30), la vida —en el ámbito laboral, doméstico y recreativo— transcurre frente a pantallas electrónicas (televisores, computadores, celulares), viendo televisión, consumiendo publicidad. En consecuencia, son cada vez más relevantes las experiencias visuales que ocurren fuera de “momentos estructurados del mirar” —cine, televisión, galerías de arte, fotografía, etc.— (Mirzoeff, 1999: p. 7), incluidas aquellas imágenes que encontramos desplegadas en los muros de las salas de clases.

Eric Margolis (1999) advierte la existencia de un currículum visible pero oculto, compuesto por las reproducciones visuales cotidianas de la sala de clases que es, sin embargo, implícito al ser parte accesoria del dispositivo escolar y muchas veces ignorado como expresión de lo que se enseña y lo que se aprende desde este lugar implícito. El currículum visual influye inconsciente, pero significativamente en la experiencia escolar: es ‘invisible’, obvio o banal, pero de un modo u otro está constantemente infiltrándose en las salas de clases, pasillos, bibliotecas, patios, baños o en cualquier soporte que pueda ser percibido.

No es casual que la calidad del ambiente sea hoy en día considerada un factor de creciente relevancia. Campos de estudio como la estética cotidiana reivindican el valor que el entorno posee en términos estéticos y cómo este afecta numerosos ámbitos de nuestra vida (Mandoki, 1994; Saito, 2007). Arto Haapala (2005) afirma que esto no solo incide en los individuos por separado, sino también en las relaciones entre ellos. Siguiendo esta argumentación, la configuración estética de los

espacios educativos resultaría significativa no solamente para la rutina de los individuos por separado, sino también para las relaciones que estos establecen como grupo, permeando el ambiente de enseñanza y aprendizaje.

Un desarrollo más equilibrado y coherente del currículo en ambientes educativos de mayor calidad —en el sentido integral del término— no solo podría favorecer un clima de aprendizaje más adecuado, sino también contribuir a mejorar las condiciones de vida de la comunidad. Lo que está en juego es cómo la ‘dieta curricular’ y la estética cotidiana ‘educan’, afectan y/o determinan la imagen que construimos y proyectamos de la institución escolar, del conocimiento y de las relaciones humanas, transformándose en un referente de representación y configuración de su propia identidad.⁽²⁾

No obstante, la relevancia del problema planteado contrasta con la ausencia de investigación y de orientaciones al respecto. Poco —o nada— se ha indagado en nuestro país acerca de la dimensión estética de la escuela; por ejemplo, la decoración de los muros, el estado material de los ambientes pedagógicos,⁽³⁾ las dimensiones cromáticas y espaciales de las salas de clases, etc. Por otra parte, en la Ordenanza General de Urbanismo y Construcción del Ministerio de Vivienda y Urbanismo, referida a la arquitectura de los locales escolares,⁽⁴⁾ no se hace ninguna alusión y/o recomendación sobre los estándares estético-ambientales mínimos que deberían cumplir los futuros espacios educativos en relación, por ejemplo, con las áreas verdes, los sistemas de reciclaje y, la higiene, entre otros. Esta ordenanza se limita a las condiciones físicas que deben cumplir los establecimientos, definiendo básicamente normas de construcción de las superficies respecto a la cantidad de estudiantes y estableciendo criterios básicos relacionados con la iluminación y ventilación.

La discusión sobre los deberes y objetivos de la educación se concentra en los aspectos pragmáticos y medibles, dejando de lado dimensiones subjetivas del proceso formativo que se realiza no solo en los muros y espacios de las salas de clases, sino también fuera de esta: en los patios, en su particular mezcla de zonas abiertas y cerradas, luminosas y oscuras, interesantes y precarias.

En definitiva, el debate por la calidad de la educación debe ser expandido más allá de una batalla por el currículo o por la eficacia en el uso de fondos públicos. Debe extenderse allende las estadísticas y sus ‘verdades inapelables’, ya que lo que está en disputa —el desarrollo de la vida mental, del cuerpo y el espíritu— se escapa de mediciones cerradas y enfoques reduccionistas.

(2) El universo visual como representación y configuración de la identidad es abordado por Verónica Larraín y Fernando Hernández (2003).

(3) La búsqueda bibliográfica sobre el tema realizada por el autor de este libro no arrojó antecedentes en la indagación efectuada en la base de datos de la Biblioteca de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

(4) Ver el título IV, capítulo V, de la mencionada ordenanza.

Esta investigación es un intento por ampliar dicho debate hacia la estética cotidiana y la cultura visual de la escuela. Para abordar el problema de la visualidad en las salas de clases, los autores de este libro se concentraron en los primeros básicos de la comuna de Peñalolén, correspondientes a establecimientos municipales, subvencionados y particulares pagados.

Con el propósito de aproximarse a la realidad simbólica y material escolar, se tomaron fotografías de los frontis, pasillos y patios de 21 establecimientos, así como de las imágenes desplegadas en los muros de las aulas de primero básico. En las multicolores paredes de los establecimientos educacionales, los materiales didácticos conviven con símbolos patrios, afiches publicitarios, normas de comportamiento, hábitos de higiene y un largo etcétera de representaciones visuales. Así, niños, niñas, profesoras y profesores conviven con muros saturados de mezclas visuales durante su estadía en la escuela. Es por esta constante presencia de imágenes —‘visible pero oculta’— que resulta necesario tomar en cuenta su influencia en los procesos educativos.

Sobre esta publicación

La primera parte de este libro, “Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible”,⁽⁵⁾ nos introduce en la problemática de la estética cotidiana en la que se desarrolla la educación escolar en nuestro país. Aquí se plantean los límites y objetivos de la investigación, así como algunas reflexiones que permitirán ahondar en la discusión temática.

Los artículos “Cultura visual escolar: investigación sobre los muros de salas de primero básico en establecimientos educacionales de la comuna de Peñalolén” y “Desigualdades visuales en muros de salas de primero básico en establecimientos educacionales de la comuna de Peñalolén” aterrizan las anteriores reflexiones en un análisis cualitativo y cuantitativo de la investigación, desarrollando una lectura detallada de los principales hallazgos descubiertos en el estudio.

A continuación, Luis Manuel Flores aborda “La cuestión del clima y del espacio escolar: lineamientos y proyecciones pedagógicas”, relevando la importancia de estos factores y algunas de sus posibles influencias en el contexto escolar. Previo al análisis de las imágenes desplegadas en muros de primero básico de la comuna de Peñalolén, correspondiente a la segunda parte del libro, desde una perspectiva complementaria, Guillermo Marini ofrece acertadas reflexiones en su artículo titulado “Percibir y educar: orientaciones pedagógicas a partir de Elliot Eisner”. Este logra plantear de manera muy lúcida la problemática más allá de lo

(5) Los textos de esta primera parte se basan en los siguientes artículos: “Calidad estética del entorno escolar. El (f)actor invisible” (Errázuriz, 2015) y “Cultura visual escolar: investigación de los muros de primero básico” (Errázuriz y Portales, 2014).

que está plasmado en las salas de clase, considerando cualidades de la percepción que suelen pasar desapercibidas: “crecer en una cultura es un camino que nos enseña a mirar, como así también a no mirar” (Eisner, 2006: p. 11).

La segunda parte de esta obra contiene el análisis crítico de las imágenes desplegadas en las salas de clases de 14 establecimientos municipales de la comuna de Peñalolén. Para este propósito se invitó a reflexionar a un grupo de académicos de distintas disciplinas relacionadas con el objeto de estudio. El ejercicio que se les planteó fue el siguiente: a cada uno de los autores se les entregó un archivo con las fotografías recolectadas en los establecimientos educacionales y se les pidió que redactaran un texto con sus reflexiones. El resultado de ese ejercicio exhibe aseveraciones con tanteos, argumentos sólidos y otros abiertos, en los que los autores invitados más que converger en una interpretación correcta, exploran aproximaciones al objeto de estudio desde distintos puntos de vista. Así, más que una investigación con un corpus y objetivos finitos, este volumen pretende ser un punto de partida para la reflexión sobre la importancia de la estética del espacio escolar.

Marjorie Murray en “Materialidad en la sala de clases: reflexiones a partir de un análisis fotográfico” escoge un camino poco ortodoxo en su disciplina como etnógrafa: su escritura, más que una evaluación o descripción de un espacio social, constituye un tanteo del problema, un primer acercamiento que no se desvive en una solución, sino que apunta a transitar por distintas perspectivas de aproximación.

“Lo que se ve y lo que no se ve. Una mirada a los muros de salas de primero básico de algunos colegios chilenos” es el título que propone Ricard Huerta para hacer una crítica a la tradicionalidad de la estética escolar, poniendo en cuestión la universalidad de las imágenes utilizadas, inquebrantables vestigios de épocas pasadas que anulan la posible actualización de una estética que esté en sintonía con el mundo en el que viven los estudiantes.

En “El muro en escuelas primarias como mecanismo de normalización”, Ricardo Greene analiza la visualidad de las salas de clases como una posible forma de establecer un orden del saber y de los cuerpos, de operar como un mecanismo homogeneizador dentro del currículo educativo. Finalmente, Valeria de los Ríos, en “Mirar la sala de clases. Apuntes sobre la observación de fotografías de salas de primeros básicos de escuelas municipales en la comuna de Peñalolén”, continúa en la línea de Greene, al complementar lo que sucede en los muros de las salas de clases con lo que sucede en el mundo. Su artículo se centra en la importancia de la producción actual de imágenes, y cómo este modo de producción afecta los procesos de aprendizaje en la escuela.

Primera
PARTE

Introducción

La necesidad de mejorar la calidad estética del entorno escolar —sus condiciones materiales, espaciales, visuales, sonoras y olfativas— debería ser una prioridad de las reformas educacionales, no solamente para contribuir a generar una atmósfera más adecuada que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también para enriquecer el sentido mismo de la educación más allá de sus propósitos académicos. En efecto, mantener y conservar la infraestructura destinada a la enseñanza; optimizar la distribución e iluminación de los espacios educativos; cuidar la selección de colores y la elección de imágenes desplegadas en los muros; velar por el tipo de mobiliario, los materiales didácticos, los objetos que rodean el ambiente escolar; resguardar las áreas verdes, la higiene y la dimensión sonora, entre otros aspectos, son acciones que podrían contribuir al desarrollo cultural y el bienestar social del país. En otras palabras, si los espacios educativos fueran estéticamente más dignos e interesantes, la experiencia cotidiana de millones de estudiantes —que deben permanecer extensas jornadas escolares en los establecimientos— tendría mayor sentido y brindaría más oportunidades para el desarrollo de la sensibilidad estética y de diversos modos de cognición (Errázuriz, 2006).

En Chile —como en otros países de la región—, la infraestructura escolar y las condiciones ambientales de no pocos establecimientos educacionales son precarias, situación que se manifiesta en distintos contextos culturales y zonas geográficas, y que refleja la desigualdad en la que deben formarse muchos estudiantes. Como concluyen Duarte, Gargiulo y Moreno (2011) en su investigación titulada “Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: un análisis a partir del SERCE”:

Los resultados del estudio evidencian que “las condiciones de infraestructura educativa y el acceso a los servicios básicos (electricidad, agua, alcantarillado y teléfono) de las escuelas de la región son altamente deficientes; existe gran disparidad entre países y entre escuelas privadas urbanas, públicas urbanas y públicas rurales; y hay grandes brechas en la infraestructura de escuelas que atienden a los niños de familias de altos y bajos ingresos. (2011: p. 1)

Pero no se trata solo de una pobreza material o de la carencia de una infraestructura adecuada para la enseñanza, también existe un descuido de los “valores sensibles del entorno” (Porcher, 1975: p. 22). Esta falta de atención y/o invisibilidad de la dimensión estética se puede constatar en diversas realidades escolares, según los antecedentes que arroja la investigación “La estética cotidiana en establecimientos escolares de la comuna de Peñalolén: cultura visual de los muros” (Errázuriz, 2012-2013).

A modo de ejemplo, las Fotografías 1 y 2 corresponden a imágenes de una escuela municipal de Peñalolén frente a las cuales surgen —entre otras— las siguientes preguntas: ¿qué percibimos en estas fotos?, ¿qué sensaciones esté-



(Fotografías 1 y 2)





(Fotografía 3)

ticas nos provocan?, ¿qué revelan de la institución escolar?, ¿qué ‘enseñan’ implícitamente a los estudiantes? Sin pretender abordar estas interrogantes, algunas respuestas tentativas podrían aludir a sentimientos de precariedad, recuerdos de un mausoleo, desolación y frialdad, lo que podríamos denominar una ‘estética del abandono’.

Las mismas preguntas pueden formularse respecto a las Fotografías 3 y 4, correspondientes a un establecimiento escolar privado de la comuna de Peñalolén. En estas podemos observar la presencia de la naturaleza y de murales que evidencian la identidad regional y juvenil. En este caso, el colegio ha defendido una perspectiva estético-visual que guarda coherencia con el proyecto educativo que ahí se desarrolla. En efecto, su concepción de la enseñanza otorga un protagonismo significativo a la formación artística de sus estudiantes, impulsando en ellos un sentido de creatividad que se advierte y confirma en los numerosos murales que hay en patios y pasillos. Estas obras de gran formato, creaciones del propio alumnado, dan cuenta de un hecho elocuente: es el colegio el que ofrece estos espacios a sus estudiantes, claramente delimitados, para materializar el producto de aque-

llas habilidades artísticas que procura cultivar y que lo distinguen por sobre otros establecimientos pertenecientes a la misma comuna.

Algo similar ocurre en la relación que el edificio entabla con su entorno natural. La gran mayoría de las dependencias del colegio están hechas de hormigón armado a la vista, es decir, sin monocapa, e incluso sin ningún revestimiento de pintura. Esta ausencia cromática no solo se constituye como un soporte interesante para los mencionados murales, sino también establece conexiones estéticas con la arquitectura contemporánea, específicamente con la noción de dejar la materialidad desnuda, a la vista de las personas que conviven o pululan por el edificio, además de erigirse confrontándose a la naturaleza. Peñalolén, al ser una comuna ubicada en los faldeos precordilleranos, es una zona pródiga en vistas, donde el verde de la vegetación aledaña, las cumbres andinas, el prístino cielo celeste y otros elementos excepcionales al escenario citadino son abundantes. Deliberadamente consciente de estos elementos, el diseño del edificio y de sus pabellones busca enmarcar y resaltar esas cualidades del entorno, estimulando la percepción visual de los estudiantes.



(Fotografía 4)

El contraste que evidencian las fotos de ambos establecimientos —entre otras examinadas— motivó la investigación sobre la calidad estética del entorno escolar cotidiano, algunos de cuyos contenidos se abordan en el presente libro, dando cuenta de la complejidad que supone generar espacios educativos estéticamente consistentes. Sabemos que no basta con maquillar el rostro de la escuela, decorarlo y/o camuflarlo cada cierto tiempo con la intención de hacerlo más atractivo al pintar sus muros, remodelar alguno de sus espacios, áreas deportivas o salas de clases. Más allá de esta práctica y/o ritual, que suele marcar el inicio de un nuevo año escolar, se requiere de una ‘cirugía estética’ más congruente, vale decir, implica reflexionar, discernir e intencionar con mayor lucidez, imaginación y pluralismo cómo los entornos escolares pueden favorecer una educación de calidad y, por ende, contribuir a un mayor desarrollo personal, social y cultural. Al respecto, las investigadoras norteamericanas Deb Curtis y Margie Carter (2003) plantean que debemos preguntarnos qué valores queremos comunicar mediante el entorno y qué queremos que los niños experimenten mientras se encuentran en el establecimiento educacional. No se

trata de un problema relacionado con la decoración, sino de reflexionar cuidadosamente sobre nuestras creencias acerca de los niños, los adultos y el aprendizaje, con el fin de desarrollar espacios y materiales que comuniquen un profundo respeto por los estudiantes, sus familias y el proceso de enseñanza.

Frente a este impostergable desafío resulta preocupante —por no decir inaceptable— que el tema de la calidad de la educación se relacione, casi exclusivamente, con el rendimiento obtenido en las asignaturas evaluadas en los *rankings* nacionales e internacionales, principalmente en las áreas de lenguaje y matemática, cuyo objetivo central es medir logros y deficiencias académicas.

Pero no solo la educación tiende a ser concebida con un enfoque limitado. La estética suele ser restringida a una rama de la filosofía cuyo objeto privilegiado de estudio son las artes, o bien, reducida al mundo de la moda, los salones de belleza, etc., desconociéndose la importancia que la experiencia de la sensibilidad estética puede ejercer como un factor determinante en la configuración de la vida cotidiana, sus instituciones, escenarios y prácticas. Es precisamente desde esa perspectiva —reconociendo la dimensión estética de la educación y el potencial educativo de la sensibilidad— que proponemos abordar el tema de la calidad estética del entorno escolar.

Con este propósito, primeramente se plantean algunas consideraciones sobre el concepto de calidad en la educación; luego se esbozan antecedentes históricos relativos a las condiciones materiales y estéticas del entorno escolar. A partir de estos planteamientos, se aborda el pensamiento de autores contemporáneos que advierten la necesidad, por una parte, de investigar la relación entre calidad del ambiente y aprendizaje escolar y, por otra, de visibilizar la estética cotidiana como un factor que puede repercutir seriamente en múltiples ámbitos de la experiencia social y personal: en lo educativo, político, ético, entre otros. Por último, se formula una lista de preguntas que se desprenden del marco teórico y que tienen por objetivo contribuir a la reflexión sobre el tema.

(1) El imperativo de la calidad

Mejorar la calidad de la educación es una de las prioridades más urgentes de la agenda pública chilena y de muchos países.⁽¹⁾ Iniciativas gubernamentales y privadas, debates académicos, publicaciones, un aumento en la cobertura de prensa y en la asignación de recursos así lo evidencian.⁽²⁾ Naturalmente, las opiniones sobre cómo enfrentar el tema y los enfoques de estudio son diversos.⁽³⁾ Sin embargo, más allá de estas legítimas diferencias, existe consenso en que la educación debe jugar un rol fundamental para impulsar el desarrollo. A modo de ejemplo, un grupo de académicos afirma:

La educación es el instrumento más poderoso de que disponen las personas, familias y países para desarrollarse y mejorar sus perspectivas. La educación es, en efecto, la base fundamental de las oportunidades que tienen las personas a lo largo de la vida y constituye el sustento básico de la productividad y desarrollo de los países. Estas características hacen que la educación sea al mismo tiempo una tarea primordial de la familia y un deber ineludible del Estado⁽⁴⁾.

Desde una perspectiva instrumental, los debates sobre la calidad de la educación suelen reducirse al desarrollo económico del país, la generación de recursos humanos calificados y, por ende, al logro de una mayor competitividad en los mercados internacionales. Elliot Eisner,⁽⁵⁾ al analizar críticamente esta perspectiva, plantea que el desafío de la calidad de la educación no se debe reducir exclusivamente a la medición del rendimiento escolar con un enfoque eminentemente cuantitativo. Es más, considera que las reformas educativas concebidas y aplicadas con una racionalidad predominantemente instrumental, desvirtúan el sentido mismo de la educación, transformándola en un accidente, en una mercancía, en un producto que genera el país para competir en la economía global. En su opinión, necesitamos una mirada fresca y más humana para imaginar cómo transformar el futuro de la educación, por cuanto lo que lleguen a ser nuestras escuelas definirá en gran medida lo que puedan ser nuestros niños(as) y nuestra cultura (Eisner, 2005).

(1) Para consultar un debate de alto nivel sobre educación de calidad, ver *Internacional de la Educación* (2013).

(2) Ver Dirección de Presupuesto (Dipres) Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, *Antecedentes presupuestarios*.

(3) Ver Arrau (2005), Brunner (2006), Arredondo (2007).

(4) Ver Irarrázaval y Morandé (2010).

(5) Premio Nacional de Educación en Estados Unidos y profesor emérito de la Universidad de Stanford. Es uno de los pensadores que más ha investigado y publicado sobre el sentido y los propósitos de la educación, considerando la dimensión estética y el rol que juegan las artes desde una perspectiva cognitiva. Ver por ejemplo: *The Educational Imagination* (1979), *Educación la visión artística* (1995), *The Kind of Schools We Need* (1998), *El arte y la creación de la mente* (2004), *Reimagining Schools* (2005).

En consecuencia, no basta con aumentar la eficiencia y la medición del rendimiento escolar —por necesarios y relevantes que estos puedan ser— para garantizar una buena educación. El concepto de calidad es complejo y multidimensional; se puede hablar, por ejemplo, de calidad del docente, de los aprendizajes, de los procesos educativos y de la infraestructura (Arredondo, 2007). De este modo, el mejoramiento de la calidad de la educación no solo implica subir los puntajes en las áreas de matemática y lenguaje —asignaturas medidas por el SIMCE y/o la PSU— como se plantea en el siguiente titular publicado por un medio de comunicación: “Simce 2010: se confirma mala calidad de educación chilena... La mala educación: 62% de los alumnos de octavo básico van dos años atrasados en Matemáticas”⁽⁶⁾.

No obstante, si la educación fuera concebida desde una perspectiva más humana e imaginativa, como propone Eisner, las temáticas y los indicadores asociados a la calidad cubrirían un espectro más amplio de intereses y preocupaciones que, a modo de ejemplo, podría reflejarse en las siguientes notas de prensa imaginarias:

Simce 2016: se confirma mala calidad de educación chilena... 77% del alumnado de primer ciclo básico confunde a grandes músicos, pintores y poetas chilenos —Claudio Arrau, Roberto Matta y Pablo Neruda— con personajes del mundo de la farándula y del deporte.

(OCDE) 2017: nuevos espacios educativos para mejorar calidad de la enseñanza. Investigaciones recientes han demostrado que la construcción de ambientes educativos que consideren seriamente la dimensión estética y valoren la identidad local, contribuyen a estimular el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y su potencial creativo. No obstante, según los resultados de la última encuesta Edumark, más del 50% de los establecimientos educacionales en Chile todavía son clasificados en la categoría ‘escuelas-cárceles’.

Necesitamos una educación que manifieste de un modo más consistente su vocación cultural, que sea estéticamente más interesante, pero a la vez más lúcida y eficiente en su compromiso ético-social, de manera que contribuya, por ejemplo, a una mayor conciencia medioambiental y al cuidado de la naturaleza. Si la educación descuida estas dimensiones no podrá ser considerada genuinamente de calidad (Errázuriz, 2006). Desde esta perspectiva, mejorar la calidad de la educación implica —entre otros desafíos— crear una atmósfera estético-pedagógica más coherente, que no solo esté a la altura de los estándares académicos que se quieren lograr, sino que también pueda desarrollar en la comunidad escolar la capacidad de percibir los valores del entorno educativo. Según Porcher (1975), lo que fundamentalmente se halla en juego en la educación estética son los valores del entorno, la calidad de vida. Este objetivo adquiere mayor importancia si se considera el aumento de las horas de permanencia de los estudiantes en las escuelas, como consecuencia de la puesta en marcha de la Jornada Escolar Completa, medida que se está implementando progresivamente a nivel nacional.

(2) Condiciones materiales y estéticas del entorno escolar

La reflexión pedagógica en Chile sobre las condiciones físicas y materiales de la educación primaria se remonta a mediados del siglo XIX. En esa época, la precariedad de numerosos establecimientos era tan grande que los visitantes de las escuelas públicas clamaban a las autoridades para que se cumplieran, al menos, las condiciones mínimas que permitieran llevar a cabo la labor educativa. Estos requerimientos se evidencian, por ejemplo, en el siguiente informe del visitador J. Santos Rojas (1854):

La letanía de casos particulares va puesta en todas las escuelas... i esto mismo llama la atención del gobierno sobre la construcción de nuevos edificios, cómodos por todos respetos, que con propiedad puedan llamarse casas de escuela i no casas de habitación como lo son actualmente i que solo merecen el nombre que les damos por reunirse en ellas alumnos

(6) *El Mostrador*, 2 de junio de 2010.

i maestro: unos i otros confusos por no saber adónde volver los ojos para escapar de las incomodidades que les proporciona el desabrigo, la oscuridad, el desaseo i la estrechez de las casas por un lado: la escasez de mesas asientos i de todos los útiles i materiales necesarios en una escuela por otro. (Egaña, 2000: p. 135)

Pese a los esfuerzos públicos y privados, a comienzos del siglo XX las carencias y el deterioro de muchas escuelas seguía siendo un problema de gran magnitud. Al respecto, la doctora Eloísa Díaz advertía por entonces a las autoridades sobre la imperiosa necesidad de cuidar la higiene y mejorar las condiciones materiales:

Sin duda que es un sarcasmo predicar las reglas de la higiene y hablar de las excelentes cualidades del buen aire, de la acción bienhechora de la luz y del calor del sol, en edificios que son la negación completa de estos principios fundamentales. (Díaz, 1902: p. 62)

Como se puede apreciar, en estos primeros informes y/o denuncias sobre la precariedad del entorno escolar, el desafío fundamental de aquella época era satisfacer las necesidades básicas (locales, mobiliario, útiles y textos) para hacer posible la enseñanza. Con el pasar del tiempo, surgirán algunas propuestas relativas a la calidad estética del entorno escolar. Tal es el caso, por ejemplo, del planteamiento hecho por Maximiliano Salas (1913), quien sostiene que el desarrollo estético lo da el mismo establecimiento educacional mediante el cuidado de su entorno. Cabe destacar el aporte visionario de este educador quien, hace más de un siglo, advertía acerca de la importancia de promover recomendaciones concretas a nivel escolar como, por ejemplo: un aseo exigente, presencia de la naturaleza a través de arreglos florales y jardines, la participación de artistas en la decoración de establecimientos con un sentido nacional y regional, iniciativa que sería implementada en la década de 1990 en Inglaterra,⁽⁷⁾ y más tarde replicada en algunos países como Chile bajo el nombre “Artistas en residencia”.

Podríamos citar otros autores que durante las primeras décadas del siglo xx han reflexionado sobre las condiciones materiales y estéticas del entorno escolar y sus consecuentes implicancias pedagógicas (por ejemplo, Amanda Labarca). Sin embargo, la preocupación demostrada por este tema en el pasado —en nuestro país— contrasta con la ausencia de investigación y de propuestas concretas en el presente. En efecto, poco o nada se ha indagado en Chile acerca de la calidad estética de los ambientes educativos actuales, su arquitectura, distribución de espacios, decoración, mobiliario, materiales didácticos, áreas verdes, higiene, sistemas de reciclaje y otros.

Es más, en la Ordenanza General de Urbanismo y Construcción, en lo concerniente a la arquitectura de los establecimientos escolares en Chile (título IV, capítulo V), tampoco se plantean recomendaciones sobre los estándares estético-ambientales mínimos que deberían cumplir los futuros espacios educativos. Las únicas referencias que allí aparecen se reducen a las condiciones físicas que deben tener los edificios, definiendo básicamente normas de construcción de las superficies en relación con la cantidad de estudiantes y estableciendo criterios básicos sobre su iluminación y ventilación.

Una posible solución a este problema no debería pasar por controlar y/o regular centralizadamente las condiciones estéticas del entorno escolar, de modo que todos los establecimientos tuviesen que cumplir con estándares uniformes en relación al color de los muros, la distribución de los espacios, la decoración de las salas, etc. No obstante lo anterior, se hace necesario definir algunas normativas y/o recomendaciones, especialmente para la construcción de los nuevos establecimientos de educación pública y privada —y/o su remodelación—, de manera que, por ejemplo, un porcentaje del espacio sea destinado a áreas verdes, a concebir que existan sistemas de reciclaje y ahorro de energía y que, en un marco de pluralismo estético, se tenga en cuenta la identidad regional y local a través del diseño arquitectónico, el uso de materiales de la zona, etc. Por cierto, la definición de estas normativas debería ser objeto de un estudio riguroso en el que participen, entre otros, un equipo multidisciplinario capaz de cautelar la pertinencia, relevancia y viabilidad de estas políticas.

(7) Ver Sharp y Dust (1997).

Un buen ejemplo de que es posible avanzar en el mejoramiento de las condiciones estético-ambientales en la enseñanza básica y media es el Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales (SNCAE), programa coordinado por la División de Educación Ambiental del Ministerio del Medio Ambiente, el Ministerio de Educación (Mineduc) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (Unesco), cuyo objetivo es incentivar acciones destinadas a difundir la importancia de una cultura para la sustentabilidad y promover los valores relativos a la conservación del medio ambiente a nivel escolar.

(3) Aproximaciones emergentes para crear nuevos espacios de aprendizaje

En el ámbito internacional tampoco abundan las referencias sobre la calidad estética de los ambientes educativos y, cuando se encuentran, las conclusiones no suelen ser muy alentadoras.⁽⁸⁾ Sin embargo, el surgimiento de algunas publicaciones durante la presente década demuestra un creciente interés por estudiar las relaciones entre calidad del ambiente, clima y aprendizaje escolar.⁽⁹⁾ En *The Impact of School Environments. A Literature Review*, publicación que aborda el estado del arte en lo que al diseño de espacios y su impacto en los procesos de aprendizaje concierne, Higgins y los otros autores prologan sus observaciones con una cita del experto en tecnologías de la información y comunicación Stephen Heppell, quien advierte sobre la enorme complejidad que supone proyectar espacios eficientes desde un punto de vista pedagógico: “Nadie sabe cómo prevenir una ‘pérdida de aprendizaje’ cuando [se] diseña pedagógicamente una sala, mientras que sabemos mucho sobre cómo diseñar [para evitar] una pérdida de calor” (2005: p. 3). Lo que se requiere, afirman los autores, es la emergencia de nuevas aproximaciones que se encuentren en coherencia con los desafíos del nuevo siglo

(2005: p. 3). Así, se comprende también la necesidad de abrir paso a diferentes perspectivas en el aprendizaje, rechazando la imposición de modelos o la implementación de diseños estandarizados.

Los expertos concuerdan en que la naturaleza diversa de los usuarios —docentes y estudiantes— se replica, naturalmente, en su necesidad para con el ambiente edificado, lo cual evidencia la diversidad de funciones que deben cumplir los espacios educativos para responder a las múltiples necesidades de la comunidad escolar. De igual manera, cabe considerar como factores de alta influencia las variables físicas básicas (temperatura, ruido, calidad del aire) y, aunque ha sido largamente discutido, el color y la luz (Higgins et al., 2005: pp. 4-7, 36). Subrayan, a la par, la relevancia de que el aula exhiba un grado de flexibilidad en la organización de los elementos en su interior y, por otro lado, que la propia institución educativa se halle vinculada significativamente con la comunidad a la que pertenece (Higgins et al., 2005: p. 7).

Lo que no es objeto de polémica para los autores, es el hecho de que el ambiente es uno más entre tantos aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, junto con factores de orden “pedagógico, sociocultural, curricular, motivacional y socioeconómico” (Higgins et al., 2005: p. 35). En este marco, se trata de un asunto extraordinariamente complejo al que los investigadores asocian con una ‘cadena de eventos’ en la que se engarzan las causas y los efectos que participan en la problemática educacional. Ejemplo de esto, indican los autores, es que un ambiente en malas condiciones puede conllevar a la ausencia de estudiantes por enfermedad, o francamente a su alejamiento, cuestión que lesionaría el tiempo consagrado al aprendizaje. Algo similar ocurre con el estado del propio edificio que sirve a la institución, pues su empeoramiento, argumentan, impregnaría en los docentes y estudiantes un ánimo íntimamente relacionado con esa situación de deterioro

(8) Ver Crespo y Pino (2010).

(9) Véase *Transforming Children’s Spaces. Children’s and Adults’ Participation in Designing Learning Environments* (Clark, 2010), *The Third Teacher: 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning* (OWP/P Architects + VS Furniture + Bruce Mau Design, 2010), *Towards Creative Learning Spaces. Re-thinking the Architecture of Post-Compulsory Education* (Boys, 2011), *Learn for life. New Architecture for New Learning* (Ehmann y Borges, 2012).

(Higgins et al., 2005: p. 35). Siguiendo esta tesis, podemos postular que la precariedad estética de los espacios educativos (sus muros, instalaciones, áreas verdes, etc.) es un factor que puede impregnar en la comunidad una atmósfera deteriorada del ambiente. Por el contrario, aquellos espacios educativos que evidencian cualidades estéticas más consistentes pueden contribuir a generar en la comunidad un sentido de mayor pertenencia e identificación con la institución escolar.

En un informe reciente sobre la infraestructura escolar y su relación con los aprendizajes en la educación básica latinoamericana (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011), sus autores —tomando como referencia el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo⁽¹⁰⁾ (SERCE), llevado a cabo en 2006 en 16 países latinoamericanos, uno de los pocos documentos en existencia que recoge información atinente de manera global y acabada— centran la discusión en el impacto positivo que pueden generar las condiciones físicas favorables del entorno escolar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, considerando factores documentados como la comodidad, luz, temperatura, calidad del aire, etc. Estos investigadores indican que datos arrojados por el SERCE muestran con claridad la amplia brecha existente en materia de infraestructura entre las zonas urbanas y rurales, como asimismo entre los estratos altos y bajos. Pese a que la situación dominante es la deficiencia en las condiciones de los servicios básicos y de otros aspectos relativos a los espacios edificados de las escuelas de la región (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011: p. 5), no cabe duda de que las instituciones urbanas y privadas manifiestan una ‘ventaja significativa’ respecto de los otros tipos de establecimientos (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011: pp. 6-14).

Julia Crespo y Margarita Pino (2010) en su artículo “La estética de las edificaciones escolares en educación infantil en la comunidad autónoma de Galicia” abordan analíticamente el estado de 23 instituciones escolares de esa zona de España, muchas de las cuales a ojos de estas autoras están en pobres condiciones de mantención y con instalaciones poco

amigables para con los estudiantes. Reparando en ello, argumentan la necesidad de que estos espacios cuenten con un diseño estético rico en formas, colores, imágenes y estructuras que propicie la creatividad y la imaginación, fomente la comunicación, estimule el juego y la movilidad, cree un sentimiento de bienestar, y favorezca la exploración y el descubrimiento, la construcción y la creación (2010: pp. 485-486).

Si bien las expertas admiten que la ‘configuración estética’ de los recintos escolares responde también a normas y valores cultivados de manera particular en cada sociedad, y que, por tanto, varían según cada contexto específico, ello no oblitera el nexo fundamental entre las condiciones sensibles del entorno y los procesos de aprendizaje que ahí tienen lugar (Crespo y Pino, 2010: pp. 487-488). En el estudio de campo que las investigadoras realizaron se recogen algunos datos de interés. Por ejemplo, el hallazgo de ciertas constantes, como las fachadas de las escuelas con un claro acento horizontal, el uso protagónico del hormigón y la abundancia de cierres metálicos. Por otro lado, los patios, en los que nuevamente el hormigón es predominante, se caracterizan por su monotonía (Crespo y Pino, 2010).

En cuanto a la percepción de las docentes consultadas para la investigación en cuestión, es esencial rescatar que ellas indicaron que “no [estaban] interesadas en iniciar el trabajo de la sensibilidad estética con sus alumnos” (2010: p. 504), aun cuando había objetivos curriculares expresamente definidos en ese orden. Crespo y Pino concluyen que —pese a alguna excepciones— los espacios escolares no han sido diseñados para ser estéticamente significativos, asunto que de algún modo refrenda el aprendizaje reproductivo y no creador (2010: pp. 505-506), lo que obliga a postular como necesidad la incorporación de consideraciones estéticas respecto de la arquitectura en dichos recintos: diversidad cromática, presencia de naturaleza, ambientes amigables, etc.

(10) OREALC/Unesco (2006).

(4) La necesidad de prestar atención a la estética cotidiana del entorno escolar

La construcción de ambientes educativos de mayor calidad estética —más allá de su valor funcional y decorativo— podría favorecer la creación de un clima de enseñanza y aprendizaje más interesante y, por ende, contribuir a mejorar la calidad de vida de la comunidad escolar. Desde esta perspectiva, visibilizar la dimensión estética del entorno escolar no solo se justifica por su valor intrínseco, sino también por su aporte en el ámbito pedagógico por cuanto lo que está en juego, en última instancia, es cómo la estética cotidiana ‘educa’, afecta y/o determina la imagen que construimos y proyectamos de la institución escolar, transformándose en un referente de representación y configuración de su propia identidad.⁽¹¹⁾

Los estudios relacionados con la estética cotidiana del entorno escolar —en países como México, Inglaterra, Finlandia y Estados Unidos— son cada vez más frecuentes en diversos ámbitos disciplinarios (arquitectura, diseño, publicidad, educación, salud, entre otros). Existe un interés creciente por ampliar el campo de la estética más allá de las artes y del terreno propiamente filosófico, disciplina que tradicionalmente se ha ocupado de conceptos tales como el juicio estético, el gusto y la belleza.⁽¹²⁾ Esta tendencia ha sido consignada por diversos autores, entre ellos Arto Haapala (2005: p. 39), quien plantea que uno de los acontecimientos más recientes en el ámbito de la estética filosófica ha sido la ampliación de su campo de estudio. No mucho tiempo atrás, el término ‘estética’ se usaba como sinónimo de ‘filosofía de las artes’ y, aún hoy cuando uno lee introducciones a la estética observa que el énfasis está puesto con tal firmeza en los problemas del arte que otras áreas de interés estético —como la naturaleza y los objetos cotidianos— son casi del todo ignoradas. Según Haapala, teniendo en mente la expresión ‘el arte de vivir’, se le debe otorgar a esta un nuevo significado, en el sentido de valorar las particula-

ridades de lo cotidiano. Así, se agrega una nueva dimensión al pensamiento estético, una dimensión que, en realidad, pasa a ser dominante en nuestra vida diaria. La estética no tiene que ser solamente sobre lo extraordinario, sino que también puede ocuparse de nuestras rutinas diarias.

Un ejemplo de esta tendencia en la estética son las publicaciones editadas por el International Institute of Applied Aesthetics (IIAA) de la Universidad de Helsinki, que exploran el entorno cotidiano y sus implicancias medioambientales en relación con aspectos no artísticos de la experiencia humana y la cultura.⁽¹³⁾ De esta forma, en un esfuerzo por promover una estética social, se están desarrollando nuevas líneas de investigación vinculadas a las instituciones, los materiales, la comida, la contaminación y la restauración de lo sagrado, entre otros temas. Andrew Light y Jonathan Smith (2005) plantean una aproximación al concepto de ‘estética social’ en su obra *The Aesthetics of Everyday Life*. La presentan como una estética de la situación y manifiestan que, como todo orden estético, la estética social es contextual. Y es también altamente perceptual, ya que un intenso conocimiento por la vía de la percepción es la base misma de la estética (2005: p. 30). Ciertamente no existe un objeto de arte en la estética social, pero la situación misma pasa a ser el foco de la atención perceptual, como sucede en la escultura conceptual o en los ambientes.

Una de las pioneras de esta línea investigativa fue la profesora Katya Mandoki (1994). En su obra *Prosaica: introducción a la estética de lo cotidiano*, propone una nueva manera de abordar las experiencias de nuestra vida diaria a partir de las herramientas ofrecidas por la disciplina estética. Pronto, Mandoki nota que sus observaciones se desmarcan del proyecto de la estética occidental —esto es, de aquel pensamiento filosófico centrado en las artes—, pues su objeto es, en efecto, uno extensamente marginado de los espacios académicos; a saber, la cotidianidad como fenómeno estético.

(11) El universo visual como representación y configuración de la identidad es abordado por Larraín y Hernández (2003).

(12) Ver Herwitz (2008).

(13) Una publicación directamente relacionada con el tema de este libro es la colección de ensayos titulada: *Aesthetic in the Human Environment* (Bonsdorff y Haapala, 1999).

Un asunto protagónico para Mandoki, y que hace factible abordar estéticamente lo cotidiano, es centrar la atención del análisis no en el objeto sino en el sujeto. En palabras de la autora, “la definición de lo estético se establece necesariamente desde el sujeto de la experiencia estética que se apropia del objeto estético. Negar que la experiencia estética parte del sujeto —psicologismos o no— es como negar que el conocimiento parte del sujeto” (Mandoki, 1994: p. 34). En consecuencia, si la estética tradicional o ‘poética’ ha conjugado sus esfuerzos en discutir la naturaleza de la ‘obra de arte’, llegando a atribuirle características de orden trascendental, la ‘prosaica’, por su parte, habrá de enfocar su discurso en torno a la experiencia estética del sujeto en relación con su entorno. A su vez, la ‘sensibilidad hacia lo cotidiano’ implica ampliar nuestras experiencias a los diferentes registros que integran la vida diaria en términos estéticos; por consiguiente, también a lo feo y lo desagradable, que han sido relegados a los últimos planos de la discusión (Mandoki, 1994: pp. 29-32, 2006: pp. 9 y ss., 2006b: p. 44, 2007a: p.7 y ss.).

Ahora bien, en relación con el entorno escolar, el aporte más interesante de Mandoki al análisis estético de lo cotidiano es la noción de ‘matrices’, la que podríamos perfilar como los distintos escenarios concretos —e interconectados por cierto— que configuran la sensibilidad estética de un individuo en el contexto de la familia, la escuela, la política, etc. El término ‘matrices estéticas’ refiere a la manera en que se constituyen los aspectos sensibles en instituciones, prácticas y grupos sociales, en tanto colectivos donde se configuran estrategias de enunciación, interpretación y de vivir la experiencia cotidiana. De acuerdo con esta autora, estas matrices actúan por superposición: “Si pintáramos algo sobre varias placas de vidrio transparente, una a una, y las juntásemos, veríamos un dibujo complejo y con cierta profundidad. Algo semejante sucede con la sensibilidad del individuo” (Mandoki, 1994: p. 181). Para el estudio de estos diversos registros, Mandoki propone a la vez variables muy interesantes, tales como los aspectos relativos a la ‘dramática’, la ‘retórica’, la ‘icónica’, la ‘léxica’, la ‘acústica’ y la ‘quinésica’, cuestiones semánticas y simbólicas presentes en las instancias cotidianas que determinan nuestra sensibilidad. Sin duda, el aporte de esta profesora resulta fundamental, pues sitúa en

un lugar de primera importancia a la dimensión estética en la experiencia educacional, como asimismo, entrega herramientas esenciales para su examen en el marco todavía más amplio de la biografía estética del individuo.

En este sentido, cada institución posee ciertos rasgos estéticos propios que la constituyen como espacio de sensibilidad diferenciable y susceptible de caracterización, como es el caso de la institución escolar. Este concepto es particularmente relevante en el contexto del presente libro, por cuanto resitúa la estética en una perspectiva social cuyo objetivo fundamental es decodificar el fenómeno de la sensibilidad en la vida cotidiana institucional.

Según Mandoki algunos rasgos distintivos de la ‘matriz estética escolar’ son la homogeneización de los alumnos; el riguroso uso de uniformes; la existencia de espacios y tiempos prohibidos; la puerta cerrada; una acústica que subraya el silencio, matizada por la irrupción de pequeños recreos en los cuales predomina el bullicio y la agitación como válvulas de escape; el énfasis, por una parte, en programas de estudio que resaltan ciertos aspectos de la realidad y, por otra, la omisión de contenidos como la historia del arte y sus códigos visuales (1994: pp. 199-208). En pocas palabras, un modo de concebir y organizar estéticamente las nociones de espacio, tiempo y movimiento, así como también la iconografía, el léxico y la acústica, entre otras dimensiones de la cultura escolar.

Por su parte, prestigiosas universidades como Oxford y Columbia han mostrado un creciente interés por investigar la estética cotidiana más allá de una perspectiva meramente académica. La necesidad de considerar este ámbito como un factor que puede influir en la calidad de vida y —de un modo muy real— en el estado del mundo, es el propósito fundamental de la obra *Everyday Aesthetics*, de Yuriko Saito (2007). Saito intenta reconocer cómo ‘el poder de la estética’ puede afectar diversos aspectos de nuestra existencia, el estado de la sociedad y del mundo. La tesis fundamental de Saito —también muy relevante en el contexto del presente libro— es que aquellos aspectos de nuestra vida cotidiana que parecen triviales, comunes, inocuos, mundanos y hasta frívolos, tienen consecuencias sorprendentemente serias y concretas

en los planos ambiental, moral, social, político y existencial (2007: p. 6). A modo de ejemplo, plantea cómo nuestra relativa omisión del ambiente laboral cotidiano puede ejercer implicancias negativas; es más, los ambientes y objetos con los que interactuamos cada día no pueden sino ejercer un impacto sustancial sobre nuestra vida. Como nos recuerda Berleant, dice Saito, “la forma en que nos relacionamos con los paisajes prosaicos del hogar, el trabajo, los viajes y la recreación indica de manera importante la calidad de nuestra vida” (2007: p. 52). Este planteamiento podría aplicarse al contexto educacional en los siguientes términos: la forma en que nos relacionamos a nivel escolar con las personas, espacios, muros, objetos, imágenes, sonidos, texturas y olores revela de un modo significativo la calidad de nuestra vida en este ámbito y, consecuentemente, también afecta la calidad de nuestro desarrollo cognitivo.

Así, pues, al descuidar la experiencia estética (íntimamente conectada con nuestros juicios, acciones y decisiones de cada día) perdemos no solo la oportunidad de enriquecer y desarrollar la sensibilidad, sino también el potencial para mejorar la calidad de nuestra experiencia cotidiana, personal y social. En consecuencia, Saito —al igual que Mandoki— propone ampliar la búsqueda estética más allá de los enfoques centrados en lo artístico que han dominado el discurso occidental en la era moderna. Desde esta perspectiva, la académica japonesa postula una ‘estética de lo cotidiano’ que haga justicia a la heterogeneidad de la vida que experimentamos día a día, incluida cualquier reacción que podamos tener ante las cualidades sensibles de un objeto, fenómeno o actividad (Saito, 2007: p. 9), lo que abarca tanto las respuestas placenteras como las de desagrado, algo que desde ya se revela como una ruptura con la disciplina estética en los términos que acostumbramos. Hacer consciente esta doble vertiente de nuestra experiencia estética —placer y desagrado— y, eventualmente reconocer también estados de cierta apatía o indiferencia estética, puede contribuir no solo a desarrollar en mayor plenitud diversas potencialidades en este ámbito, sino también a percibir con mayor claridad las fortalezas y debilidades estéticas de las instituciones escolares.

En oposición a la estética que promueve la idea de una actitud desinteresada o distanciada, que omite otras actitudes no limitadas a contextos excepcionales de atención, Saito defiende aquellas experiencias que resultan del cotidiano, pues cercar la experiencia estética según las premisas tradicionales —procediendo a discriminar a partir de lo funcional y lo no funcional— no nos permitiría valorar aquellas cosas extraordinarias ocultas en la rutina. Para esto, es necesario poner en juego una actitud de extrañamiento, vale decir, hacer extraordinario lo ordinario, estrategia que sensibilizaría nuestra percepción en contraste con la familiaridad que profesamos hacia lo cotidiano, aunque ello comprometa también una pérdida irrenunciable del valor corriente de la vida diaria. En este orden, uno de los propósitos fundamentales de una ‘estética de lo cotidiano’ es iluminar la potencialidad estética olvidada de lo trivial o de lo mundano y, a la vez, iluminar aquellas dimensiones de nuestra vida rutinaria que normalmente no nos llevan a experiencias estéticas memorables o placenteras en su contexto regular (Saito, 2007: pp. 50-51).

Con todo, la predilección por lo trivial que una ‘estética de lo cotidiano’ profesa no equivale a decir que sea esta una evidencia literalmente insignificante, ya que la importancia de su estudio, como ya señalamos, estriba en la influencia que la dimensión estética ejerce en nuestra vida diaria. Saito afirma que la estética posee una capacidad como mediadora social altamente competente en términos de calidad de vida, como por ejemplo lo confirman las políticas medioambientales y urbanísticas. En este sentido, según la autora, la estética fortalece su alianza histórico-epistemológica con la ética, por cuanto existe la conciencia de una responsabilidad social y ecológica indesmentible, como asimismo, cumple una función de primera importancia en el desarrollo de la afectividad o apego hacia la cosa que es objeto de juicio estético (Saito, 2007: pp. 72 y ss.). Este último asunto es cardinal, pues la adaptación y subsecuente identificación de los individuos con respecto de ciertos lugares dependería de factores estéticos orientados a enriquecer la relación entre unos y otros, argumento que, ciertamente, debería ser considerado en el contexto educativo.

Conclusiones

En términos económicos, Chile ha crecido sostenidamente y el aumento del presupuesto en educación durante la última década así lo evidencia. Sin embargo, el modelo instrumental que se está impulsando para mejorar la calidad de la educación —focalizado principalmente en incrementar el rendimiento en lenguaje, matemática y ciencias— no está a la altura de la reforma educacional que la sociedad requiere en el siglo XXI. En este sentido, resulta paradójico que en medio de la prosperidad financiera actual exista tan poca preocupación por la estética del entorno escolar de los establecimientos educacionales del país.

La invisibilidad del ‘tercer maestro’⁽¹⁴⁾ no es de extrañar. Prueba de ello es que, generalmente, los discursos y prácticas referidos a la calidad de la educación omiten y/o desconocen la importancia del entorno educativo, lo cual se refleja en la ausencia de investigación y de políticas públicas que contribuyan a mejorar las condiciones físicas, materiales y estéticas del ambiente escolar.

Podrán mejorar el desempeño docente y el rendimiento de los estudiantes en algunas asignaturas, el compromiso de los apoderados y la calidad de la formación del profesorado en los centros de educación superior, pero si no se considera seriamente la dimensión estética del entorno escolar como un aspecto relevante de la ‘agenda pendiente en educación’, en otras palabras, si no se visibiliza el (f)actor invisible desde una perspectiva teórica y práctica, difícilmente podremos afirmar con propiedad —en un sentido más integral— que hemos alcanzado una educación de mejor calidad.

Paradójicamente, aunque no veamos el ambiente cotidiano —o no sea fácilmente observable—, el entorno es el aspecto más visible del trabajo hecho en la escuela (Gandini, 2002). A través del entorno se envía el mensaje de qué han pensado los adultos acerca de la calidad y el poder de enseñanza del espacio. En efecto, el diseño del espacio físico puede acoger o dificultar los encuentros, la comunicación y los vínculos, así como la disposición de las estructuras, objetos y actividades puede favorecer o dificultar la toma de decisiones, la resolución de problemas y el descubrimiento.

Es más, el entorno y sus cualidades estéticas —espacios, formas, materialidades, suelos, muros, colores, imágenes, objetos, luces, sombras, sonidos, texturas, olores, áreas verdes— jamás serán neutros. En consecuencia, cada elemento del ambiente en el que están sumidos los estudiantes debe ser cuidadosamente seleccionado para enriquecer la experiencia escolar. El diseño espa-

(14) Este concepto surge después de la Segunda Guerra Mundial en la pequeña ciudad italiana de Reggio Emilia, gracias a la propuesta pedagógica impulsada por el educador y filósofo Loris Malaguzzi (1924-1994). Según su concepción, junto a los docentes y apoderados, el entorno es el tercer maestro. Por lo mismo, las experiencias en este juegan un papel fundamental. Todos los sentidos participan de la educación de los niños(as), quienes disfrutan de cada una de estas experiencias mientras aprenden casi sin darse cuenta. Los materiales utilizados son mayormente elementos de la naturaleza, como por ejemplo, conchas marinas, estrellas de mar, plumas, la luz, el agua, entre otros.

cial posee capacidades afectivas en tanto permite a quienes lo ocupan construir vínculos, hecho significativo en el contexto escolar (Curtis y Carter, 2003).

Asimismo, es necesario construir espacios educativos que incorporen la perspectiva del alumnado, de los docentes, de los apoderados y de otros involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Woolner, 2010). En este sentido, una visión más compartida y pluralista respecto a cómo podría recrearse el ambiente escolar cotidiano no implica desperfilar el rol que deben cumplir la dirección del establecimiento y su cuerpo docente y administrativo en relación con la toma de decisiones según corresponda a cada ámbito. Es evidente que, a la hora de diseñar, construir, remodelar o modificar el entorno, los desafíos y factores involucrados pueden ser de diversa índole, complejidad y magnitud, y no pocos de ellos ameritan decisiones compartidas y el concurso de especialistas.

Sin embargo, escuchar ‘la voz’ de la comunidad, especialmente del alumnado, y acoger algunas de sus ideas, sugerencias y/o proyectos puede constituir no solo un valioso ejercicio desde el punto de vista educativo, sino también una instancia enriquecedora para contribuir a establecer un ‘diálogo’ más fluido y poder lograr un mayor sentido de pertenencia e identidad entre los estudiantes y el entorno que habitan. Esta formulación se la debemos a Thomson (2008), quien postuló que los niños no deben ser simplemente considerados como seres en proceso de maduración, sino como personas capaces de emitir opiniones fundadas y presentar puntos de vista personales. Dentro de este contexto, el autor emplea el concepto de permitir la expresión de la ‘voz’ de cada alumno, considerando la producción de imágenes como un medio para expresar las características particulares de cada estudiante.

Ana Cañizares (2008) también plantea que la interacción con el entorno es fundamental cuando se considera el diseño de un edificio destinado a la educación. Desde esta perspectiva, incorporar a su arquitectura rasgos propios de la cultura local puede facilitar la creación de un sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

No faltarán aquellos que se resistan a cualquier alteración del entorno escolar esgrimiendo diversos argumentos y/o excusas: carencia de recursos económicos, respeto a la tradición institucional, amenazas al proceso educativo, al concepto de autoridad, otras. Al respecto, cabe señalar que las intervenciones más costosas no son necesariamente las más exitosas y, a menudo, las más económicas suelen ser mejor recibidas por la comunidad, ya que no alteran estructuralmente los espacios (Woolner, 2010). Por otra parte, también hay que tener presente que el ambiente de aprendizaje debe ser dinámico; por ejemplo, ofrecer materiales y oportunidades para lo que Howard Gardner llama ‘inteligencias múltiples’ (Curtis y Carter, 2003). De un modo similar, integrar objetos que generen un elemento de cierto misterio y asombro también puede ayudar a enriquecer el entorno educativo, especialmente en los niveles de enseñanza básica.

Las siguientes preguntas pueden contribuir a explicitar y/o explorar la ‘matriz estética cotidiana’ de los espacios educativos, la ‘voz de la comunidad’, para dilucidar en términos más concretos algunos de estos planteamientos a nivel escolar:

- » ¿Qué factores estéticos (lugares, espacios, áreas verdes, imágenes, objetos, colores, sonidos, olores, otros) contribuyen a enriquecer la experiencia escolar cotidiana? ¿Cuáles la empobrecen?
- » ¿Existen áreas verdes (árboles, prados, jardines, plantas, huertos, invernaderos, etc.) en el establecimiento educacional? ¿En qué estado se encuentran, qué evidencian, qué ‘enseñan’ implícitamente: invitan a cuidar o incentivan el descuido del medio ambiente?
- » ¿Qué iluminación —natural, artificial, mixta— es adecuada a las necesidades de los distintos espacios educativos?
- » ¿Qué usos —o abusos— de imágenes y/o grafismos evidencian los muros del establecimiento escolar (pasillos, salas de clase, patios, etc.) en los distintos niveles de enseñanza?
- » ¿Con qué criterios se determina el color de los muros? ¿Cómo se contribuye a crear una atmósfera adecuada en cada espacio educativo?
- » ¿En qué medida los espacios de enseñanza y aprendizaje son flexibles, pueden ser adaptados, según propósitos específicos, a las necesidades de aprendizaje de los propios estudiantes?
- » ¿Cómo es el entorno sonoro de la escuela? ¿Cuáles son los espacios con ruidos, música y/o silencio? ¿Cómo se relacionan estos sonidos con las experiencias pedagógicas que se desarrollan en su entorno?
- » ¿Existen ambientes de aprendizaje que incluyan imágenes relativas al patrimonio artístico/cultural, elementos naturales, distintas materialidades, objetos mecánicos, electrónicos, juegos u otros? ¿Qué trabajo pedagógico se hace en o con ellos?
- » ¿Cómo es el entorno olfativo en la escuela? ¿Cuáles son los espacios con y sin olores (naturales, químicos, mal olor, etc.)? ¿Cómo se relacionan estos olores con las experiencias pedagógicas que se desarrollan en su entorno?
- » ¿Qué nociones de orden, limpieza e higiene se promueven y/o evidencian en distintos ámbitos del espacio escolar?
- » ¿Cómo se usan —o abusan— las diversas fuentes de energía (electricidad, agua, combustibles, otras): en qué medida se cuidan o despilfarran, se ahorran o reciclan? ¿Qué otros sistemas de reciclaje existen en el entorno escolar?
- » ¿Quiénes determinan cómo distribuir, organizar, decorar y remodelar los distintos espacios escolares?
- » ¿En qué medida los estudiantes y los profesores identifican y/o valoran positivamente la estética del entorno escolar?
- » ¿Qué proyectos, medidas, acciones, procedimientos de evaluación podrían contribuir a mejorar la calidad estética del entorno escolar como objetivo permanente del proyecto educativo?

Cultura visual escolar: investigación sobre los muros de salas de primero básico en establecimientos educacionales de la comuna de Peñalolén

LUIS HERNÁN ERRÁZURIZ Y CARLOS PORTALES

Introducción

Pegar y exhibir imágenes en las paredes —láminas didácticas, mapas, figuras históricas, héroes, símbolos patrios, personajes infantiles de la televisión y/o la publicidad, reproducciones de paisajes, decoraciones, entre otras— es un rasgo distintivo de la cultura escolar en nuestro país (especialmente en los primeros cursos de la enseñanza básica), cuya persistencia en el tiempo pareciera resistir incólume en un mundo cada vez más digitalizado. Esta práctica, de larga data en la historia de la educación chilena, ha recibido un fuerte influjo extranjero.⁽¹⁾ En efecto, hace más de un siglo que las imágenes son utilizadas en los muros de las escuelas no solo como recurso pedagógico, sino también con propósitos ideológicos, sociales y religiosos.

Paradójicamente, aunque vivimos en un mundo saturado de imágenes, los temas de la visualidad y la estética del entorno escolar no figuran en la agenda educacional. Se evidencia al respecto una ausencia de investigación y de orientaciones en torno a estos tópicos: poco o nada se ha indagado en nuestro país acerca de la dimensión estética de la enseñanza escolar; por ejemplo, sobre la cultura visual de los muros en las escuelas y la realidad material, espacial y lumínica de los ambientes pedagógicos. Desde esta perspectiva cabe formular algunas preguntas que, aunque desbordan el propósito de este estudio, deben ser consideradas: ¿en qué sentido la estética del entorno escolar podría contribuir a mejorar la calidad de la educación? ¿Qué propósitos —o despropósitos— se le confieren a la visualidad en los muros escolares?

A la luz de estas interrogantes, el siguiente trabajo se focaliza en las imágenes que ‘ambientan’ la sala de clases, con el objeto de visibilizar aspectos que suelen pasar inadvertidos o simplemente son ignorados y que, sin embargo, en virtud de su relevancia pedagógica y estética, requieren ser investigados con una mirada reflexiva y crítica. Con esta finalidad, primeramente se abordan de un modo sucinto tres conceptos fundamentales: estética

(1) Ver Orellana y Martínez (2010).

cotidiana, cultura visual y currículo oculto, a partir de los cuales se sustentan las bases teóricas del estudio. Luego de explicitar la metodología empleada en la investigación, se presentan los resultados del trabajo en terreno en relación con los propósitos de las imágenes investigadas, su procedencia, tecnología, iconografía y estilo. Finalmente se esbozan algunas conclusiones a partir de las cuales se pueden plantear nuevas interrogantes y líneas de investigación.

(1) Estética cotidiana, cultura visual, currículo oculto

La proliferación de estudios en torno a la estética cotidiana, a propósito de su influencia en diversos campos disciplinarios, es cada vez mayor. La primera en advertir de un modo más explícito la importancia de este campo de estudio fue Katya Mandoki,⁽²⁾ quien reivindica el valor que lo cotidiano posee en términos estéticos y cómo ello afecta numerosos territorios de nuestra vida diaria. La autora proyecta sus argumentos a partir de la noción de ‘prosaica’, que define como “la sensibilidad en la vida cotidiana” (Mandoki, 1994: p. 83, 2007: pp. 76-77) distinto a la ‘poética’, que vincula a “la sensibilidad en la producción artística” (1994: p. 83, 2007: p. 75). Una perspectiva similar es la que asumen Arto Haapala (2005) y Yuriko Saito (2007) al denunciar la marginalización sistemática de lo cotidiano en el campo de los estudios estéticos tradicionales. Haapala insiste en la importancia de la relación entre el lugar y la sensibilidad estética, en el contexto de nuestra vida diaria.

Por su parte, Saito propone una ‘estética de lo cotidiano’ que haga justicia a la heterogeneidad de la vida que experimentamos día a día, incluyendo cualquier reacción que podamos tener ante las cualidades sensibles de un objeto, fenómeno o actividad (Saito 2007: p. 9), sean estas placenteras o de desagrado. Esta concepción ampliada es un aporte muy significativo a la estética, disciplina que suele restringir su discurso a la belleza y las artes. A partir de la importancia que otorgan estos autores

a la experiencia estética de los lugares cotidianos, resulta ineludible considerar la sala de clases como uno de esos espacios rutinarios que deben ser explorados estéticamente, tomando en cuenta no solo sus características placenteras, sino también aquellas que resultan desagradables o inapropiadas en el contexto escolar. Siguiendo a Haapala (2005), la configuración estética de la sala de clases resultaría significativa no solamente para la rutina de los individuos por separado, sino también para las relaciones que estos establezcan como grupo y con el ambiente de enseñanza y aprendizaje.

Coincidiendo con esta intención, Mandoki esboza un tipo de matriz estética escolar determinado por su función. Al respecto, plantea que la puerta de la escuela funciona como espacio liminal de transición, un umbral que al cruzarlo se ingresa a “otro mundo” (1994: p. 208). Este otro mundo, en términos de sensibilidad, es sostenido por la matriz escolar, cuyas principales características visuales serían la tendencia hacia la homogeneidad y, en ciertos aspectos, configura un parecido relativo a las visualidades empresariales, burocráticas e industriales. Dichos rasgos, según la autora, son correlativos a la función de la institución escolar, que ejerce como agente de separación del individuo del aparato familiar —entablando una competencia política con esta en su rol de formación de sujetos—, y brinda la preparación para ingresar a la matriz laboral y estatal (1994: p. 199).

Otro concepto fundamental para el presente estudio es el de cultura visual, acuñado por primera vez por Svetlana Alpers en su obra *The Art of Describing: Dutch Art in the Seventeenth Century* (1983) para referirse a las nociones y técnicas visuales que desarrollaron los pintores flamencos del siglo xvii, considerando la pintura como parte de un conjunto de dispositivos de producción de imágenes —entre estos el microscopio y la cámara obscura— que les habría permitido una mayor agudeza en la representación de la realidad.

La noción de cultura visual coincide con la de estética cotidiana en cuanto es postulada como un quiebre en el modo de concebir los estudios visuales. Cuestiona la distinción canónica entre

(2) Investigadora de la Universidad Autónoma de México. Acuñó el concepto de estética cotidiana en su libro *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano* (1994).

medios, democratizando el valor de cada imagen, independientemente de su proveniencia, sea clasificada como artística o no (Dikovitskaya, 2006: p. 53). En otras palabras, considera experiencias visuales que ocurren fuera de “momentos estructurados del mirar” (Mirzoeff, 1999: p. 7) —cine, televisión, galerías de arte, fotografía, etc.—, incluyendo así aquellas imágenes que encontramos en la vida cotidiana y que, en el caso del presente estudio, corresponden a las representaciones visuales desplegadas en los muros de las salas de clases.

La mayoría de los autores parece coincidir en que el término ‘cultura visual’ niega la idea de sostener todo tipo de ‘inmediatismos’ en materia visual. En este sentido, se sospecha que “entre el sujeto y el mundo se inserta la entera suma de discursos que construyen la visualidad (...) y que hacen que la visualidad sea algo distinto a la visión, la noción de experiencia visual sin mediación” (Bryson, 1988: p. 94). Extrapolando esto a las representaciones visuales de las sala de clases, es posible afirmar que entre las imágenes y los estudiantes existen mediaciones culturales. Estas mediaciones no son en absoluto neutras ni mucho menos inocentes; siempre se encuentran en articulación con discursos sociales, mapas de significado e ideologías determinadas, vale decir, transmiten un tipo de mensaje y constituyen parte importante de la interacción o socialización cultural del estudiante.

En estrecha relación con la cultura visual y el mundo de la educación encontramos el término currículum oculto. Este concepto fue acuñado por el pedagogo norteamericano Philip Jackson en su libro *Life in Classrooms* (1968) para referirse al conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo. Generalmente es tratado como un elemento negativo en la educación, en tanto promueve sesgos propios de corrientes ideológicas dominantes que se filtran en el proceso pedagógico e interfieren con el desarrollo intelectual de los estudiantes (Cornbleth, 1984). En este sentido, se considera que el currículum oculto induce a los estudiantes hacia ciertas creencias y comportamientos que refuerzan el orden hegemónico (Apple y King, 1983).

Eric Margolis (1999) propone la paradoja de un ‘currículum visible pero oculto’. Este autor se adentra en la noción de un currículum compuesto de visualidades que es, sin embargo, implícito al ser parte accesoria del dispositivo escolar: no es un contenido explícito de lo que se enseña. Ser visible y oculto al mismo tiempo crea nuevos problemas, ya que no está formado de mensajes escondidos en dinámicas recreacionales o en vivencias del espacio de los establecimientos escolares, sino que se expone impunemente a la vista. No obstante, se pierde al ser subsumido en la cultura escolar cotidiana, donde puede pasar como decoración o adorno. Desde ese lugar, refleja una cultura de visualidades implícitas en la cotidianidad y ‘dadas por hecho’ en la experiencia del entorno escolar.

Recapitulando, la reseña de cada uno de los conceptos antes mencionados puede contribuir de un modo significativo al estudio de las imágenes de las salas de clases. La noción de estética cotidiana realza la importancia que tienen las propiedades sensibles de los espacios propios de la rutina diaria en las relaciones afectivas y éticas de los individuos. Por otra parte, la cultura visual insiste en la necesidad de un análisis crítico sobre las visualidades que se presentan ‘fuera de momentos estructurados del mirar’, argumentando acerca del nada inocente poder de las imágenes a las que estamos expuestos en la vida diaria. Consiguientemente, la idea de currículum visual oculto viene a coronar esta línea argumentativa, al afirmar la insospechada pero crucial injerencia de las visualidades de las salas de clase en —y más allá de— los procesos pedagógicos escolares.

(2) Metodología

La presente investigación empleó una aproximación cualitativa utilizando categorías de análisis emergentes⁽³⁾ por medio de una observación no participante.⁽⁴⁾ A modo de complemento, se realizó una clasificación cuantitativa, que tiene como objetivo servir de apoyo para el trabajo de carácter cualitativo.

La unidad de análisis⁽⁵⁾ que definió la contabilización de las imágenes está constituida por ‘soportes gráficos únicos’. Un soporte gráfico debe ser entendido, en el contexto de esta investigación, como un afiche, cuadro, póster o recorte. Por lo tanto, puede contener una o más imágenes, o bien puede ser solamente una imagen recortada, pero en todos los casos seleccionados se caracteriza por su clara discontinuidad con otros soportes.⁽⁶⁾ El término único refiere a que no se contabilizaron aquellos casos cuya presencia se encuentra más de una vez, vale decir, afiches, cuadros, pósters o recortes que se repiten; por ejemplo, que remiten a campañas municipales, métodos de enseñanza, etc. En este sentido, cada soporte gráfico único es equivalente a una unidad contabilizada como caso.

Bajo esta unidad de análisis la muestra alcanzó un total de 669 imágenes o casos: 332 imágenes de establecimientos municipales, 140 de particulares subvencionados y 197 de privados pagados, de 21 establecimientos escolares en la comuna de Peñalolén en Santiago. Cabe agregar que los datos que se presentan a continuación no pretenden validez estadística, sino más bien constituyen una cuantificación del material obtenido en la recolección de datos. Las variables revisadas coinciden con las categorías emergentes iniciales, vale decir, los propósitos de las imágenes, su procedencia y su tecnología. Aunque estas variables se modificaron

ligeramente para adaptarse a medidas cuantitativas, dichas modificaciones serán expuestas a continuación. Posteriormente, los datos se muestran en tablas de frecuencias y porcentajes descriptivos, así como en gráficos. El panorama general de la metodología de la investigación podría resumirse así:

OBJETO DE ESTUDIO

Imágenes de las salas de clases de los primeros básicos de la comuna de Peñalolén.

UNIDAD DE ANÁLISIS

Soporte gráfico único.

MUESTRA

- 21 salas de clases equivalentes a 21 establecimientos visitados.
- **Total de imágenes:** 669.
- **Totales por tipo de establecimientos:**
- **Municipales:**
14 salas, 332 imágenes.
- **Particulares subvencionados:**
4 salas, 140 imágenes.
- **Privados pagados:**
3 salas, 197 imágenes.

(3) Las temáticas y conceptos para clasificar los datos surgieron de la observación del material de estudio, vale decir, no se determinaron *a priori*.

(4) Coincidiendo así con algunas de las principales metodologías utilizadas en la interpretación de materiales visuales en el área de estudios visuales; ver Rose (2001).

(5) La unidad de análisis corresponde a la entidad representativa de lo que va a ser el objeto de estudio en una medición; en otras palabras, se refiere al qué o quién es objeto de interés o conteo en una investigación.

(6) En este sentido, un soporte gráfico puede ser la figura de un animal recortada y pegada en el muro, o bien un collage sobre una cartulina, o incluso un póster con varias imágenes.

(3) Presentación del estudio

En las salas de los primeros básicos estudiados es imposible ignorar la gran cantidad de imágenes en sus muros. De esta sobresaturación de estímulos visuales puede inferirse la importancia que se le da a la imagen en la cultura escolar del primer ciclo básico. Esto coincide con algunas de las salas estudiadas por Gabriela Augustowsky en Argentina (2003: p. 44) y con lo reportado como regla general por Marilyn Read en Estados Unidos (2010), solo por nombrar algunos casos.

No obstante, una observación más detenida de los muros deja entrever cierto descuido en cuanto a los criterios de selección y la ubicación de las imágenes. En efecto, no parece haber una planificación respecto de la selección de las representaciones visuales. Es por esta razón que para el presente trabajo se generaron algunas categorías con el objeto de dilucidar y clasificar sus características más representativas a partir de un primer acercamiento al estudio de la cultura visual escolar.

3.1. Propósitos de las imágenes

Los propósitos predominantes que se desprenden de la observación de las imágenes de la muestra fueron categorizados en cuatro tipos: didáctico, formativo, decorativo y publicitario, los que se definen a continuación:

- » **DIDÁCTICO:** imágenes que sirven de material de aprendizaje y/o apoyo para las materias tratadas en las clases, sin otro propósito aparente.
- » **FORMATIVO:** imágenes que hacen referencia a modelos de comportamiento, mensajes que intentan inculcar alguna noción valórica, hábitos referentes a un estilo de vida, costumbres culturales, conocimientos cívicos y patrióticos, creencias ideológicas y religiosas, entre otras.
- » **DECORATIVO:** imágenes que no parecen tener ningún objetivo explícito más que de carácter ornamental.
- » **PUBLICITARIO:** imágenes que hacen referencia a algún producto comercial, incitando a su consumo.

Interesa aquí establecer la función principal que presumiblemente busca cumplir cada imagen. No cabe duda de que muchos de los casos revisados cumplen varios propósitos, pero el que aquí se señala corresponde al que parece prioritario.

En cuanto al propósito formativo, es posible definir al menos cinco ámbitos: imágenes que promueven valores 'universales' (amistad, amor, solidaridad, etc.), hábitos de normalización, campañas de utilidad pública, nociones patrióticas y, finalmente, una minoría que promueve nociones cristianas.

Las imágenes que promueven valores universales pueden provenir de fuentes externas o bien son producidas dentro del establecimiento. Estos valores apuntan principalmente, por un lado, a normas de tipo ético-morales relacionadas con la convivencia, tales como la reciprocidad, la solidaridad y el respeto; y por otro, se encuentran valores funcionales a lo que la institución educativa exige en cuanto a la conducta de los alumnos, tales como la puntualidad, perseverancia, responsabilidad, obediencia, etc. Otros valores dicen relación con el medio ambiente y la ecología o con el contenido patriótico, respecto del cual llama la atención la abundancia y diversidad de recursos gráficos utilizados para formar nociones de patria. En cuanto a la presencia de próceres, abundan las imágenes de Arturo Prat y Bernardo O'Higgins, ya sea en su tradicional retrato o bien como caricaturas. Resulta interesante constatar que en muchos casos las imágenes contienen figuras de niños que se muestran como encarnaciones de estos valores. Además encontramos los infaltables símbolos patrios que incluyen, principalmente, la bandera, el escudo y el copihue en variados diseños. Finalmente, se despliegan también imágenes relativas a la 'chilenidad', como decorados de fonda, o bien imágenes de huasos y otros motivos asociados a la identidad nacional, inclusive de orden culinario. Sin embargo, la presencia de estos íconos es correlativa a la ausencia de otros vinculados también a la noción de patria. Se extraña una mayor cantidad de referencias a las culturas precolombinas y del mundo indígena en general, así como también a poetas y artistas nacionales —con la excepción de Gabriela Mistral—, o bien al patrimonio cultural chileno. Pareciera que se privilegia un planteamiento de identidad nacional monolítico, relativo al reducido conjunto de elementos tradicionales que implicaría la 'chilenidad'.

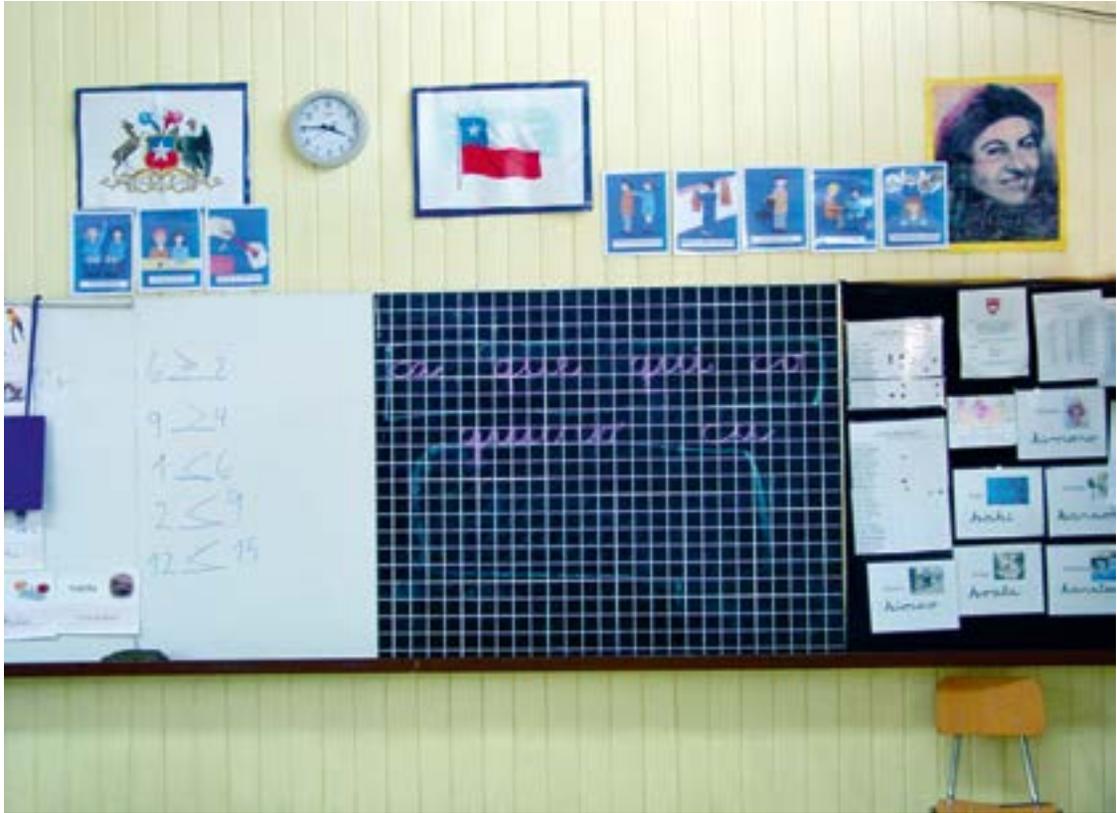
Por otro lado, también encontramos imágenes que promueven hábitos regulatorios y disciplinarios relativos a la normalización de los estudiantes, como, por ejemplo, cuadros horarios y calendarios que establecen módulos de tiempo para organizar actividades, o bien reglamentos deportivos y de seguridad que principalmente prescriben conductas que se promueven dentro y fuera de la sala. Estas conductas de disciplina, al interior de la sala, aluden a hábitos tales como sentarse derecho o pedir la palabra alzando la mano, mientras que aquellas correspondientes a fuera de la

sala se relacionan principalmente con hábitos de aseo e higiene. Resulta interesante el hecho de que en muchas de estas imágenes se utilicen figuras de niños(as) para ilustrar las instrucciones, o bien como portavoces de aquellos mensajes, buscando de esta manera que los escolares se identifiquen con los referentes visuales.

Las imágenes con propósitos didácticos refieren a procesos formales de la enseñanza y constituyen la mayoría de las aquí cuantificadas. Este tipo de imágenes corresponde principalmente a los elementos gráficos empleados por el método de lectoescritura, que usa letras y figuras. También, en menor proporción, números, conceptos y contenidos misceláneos de las ciencias sociales y naturales.

En general, se busca hacer una asociación entre elementos del material curricular —tales como letras y números— y expresiones gráficas como figuras y/o colores. Esta estrategia emula —especialmente en el caso de la lectoescritura— la tradicional herramienta pedagógica conocida como silabario. Al analizar el material visual, llaman la atención dos características estéticas accesorias: una es la disparidad y variedad estilística entre grupos de láminas, como si su procedencia fuera de diferentes ediciones de silabarios, mientras otras son simplemente calcadas a mano de esos textos; la segunda característica refiere a que muchas imágenes parecen desactualizadas, en tanto estilo y selección iconográfica si se comparan con imágenes contemporáneas provenientes de la industria cultural infantil o la publicidad. En otras palabras, estas láminas en los muros parecen un collage de imágenes recicladas de viejas ediciones de silabarios, lo que indica cierta precariedad del material visual.

Si bien las imágenes con propósitos didácticos y formativos parecen obedecer a la lógica de los objetivos escolares, resulta llamativa la presencia de imágenes publicitarias, así como también de aquellas que no parecen tener ningún fin en particular más que servir de decorado. En cuanto a las primeras, cabe señalar que es cuestionable —por no decir inaceptable— que haya imágenes que persiguen fines de lucro en el ámbito escolar, ya que si se revisan bajo un criterio pedagógico, estas tienen propósitos que no coinciden en nada con los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos establecidos por ley para la enseñanza.



(Fotografía 1)



(Fotografía 2)

La presencia de imágenes decorativas, sin ninguna función u objetivo específicos, evidencia la importancia que se le otorga al despliegue de elementos visuales en las salas observadas, independientemente de su propósito; vale decir, estas imágenes parecieran tener valor en sí mismas en el espacio educativo escolar, lo que manifiesta la necesidad de cubrir los muros antes que dejarlos libres de decorado. En este caso resulta difícil establecer algún propósito o criterio que justifique su presencia más allá del estético. Sin embargo, esto constituye un aspecto que suele ser requerido en la creación de un ambiente para la niñez, donde no solamente debiesen haber elementos visuales funcionales, sino también componentes meramente estéticos que converjan en una relación armónica (Read, 2010: p. 75).

3.2. Procedencia de las imágenes

La procedencia de las imágenes observadas es muy heterogénea. Con excepción de un número limitado de casos, estas no exhiben ningún tipo de registro que dé cuenta de su origen. Identificar su fuente resulta todavía más complejo por el hecho de que muchas imágenes parecen recicladas (extraídas, calcadas o copiadas) de antiguos textos didácticos como silabarios y libros para colorear. Sin embargo, se puede establecer una distinción básica entre imágenes producidas fuera del establecimiento educacional e imágenes producidas dentro de este. Las de procedencia externa son muy abundantes en los muros de las salas de clases y algunas de sus fuentes resultan explícitamente identificables, ya sea por mostrar un sello de la institución que las produjo o bien por su contenido. Pese a que las imágenes de procedencia identificable no constituyen la mayoría, resulta significativo advertir la presencia de agentes externos a los establecimientos escolares, tales como el Gobierno, el municipio, la iglesia, marcas comerciales, la UNICEF y los medios de comunicación, los que inciden por medio de representaciones visuales en la estética cotidiana de los alumnos.

Por otro lado, si bien encontramos copiosas imágenes cuya procedencia es reconociblemente externa, no resulta posible establecer su origen exacto. Presuntamente estarían ligadas a una variedad de fuentes, las que pueden agruparse en dos tipos: por un lado, las que corresponden a la industria dedicada a la producción de material escolar, como por ejemplo los métodos de lectoescritura, silabarios, etc.; y por otro, las procedentes de la industria de los productos infantiles, tales como revistas ilustradas para niños, libros para colorear, adornos de fiestas como Halloween y cumpleaños, etc. Estas provienen de lo que se ha denominado la industria infantil/escolar. Tienen en común cierto estilo y selección iconográfica que a grandes rasgos se reconoce por el diseño tipo caricatura y el uso de la personificación, cuando se trata de animales y objetos. Parecen apelar a un estilo y contenido que se presupone infantil, similar al de viejas películas animadas, tales como aquellas producidas por Disney y Hannah Barbera, entre otras.

Las categorías siguientes sirven para clasificar la procedencia externa de las imágenes, desagregándolas según el tipo de institución:

- » **INDUSTRIA INFANTIL/ESCOLAR:** imágenes procedentes de una variedad de entes agrupables básicamente en dos tipos: primero, los que podrían ser entendidos como una industria dedicada a la producción de material escolar, principalmente relacionados con métodos de lectoescritura; y segundo, aquellos que se encuentran en el campo de los productos infantiles: revistas ilustradas para niños, libros para colorear, adornos de fiestas, etc.
- » **PUBLICIDAD:** imágenes provenientes de la industria publicitaria.
- » **GOBIERNO:** imágenes auspiciadas por el Estado de Chile, ya sea por alguno de sus ministerios o instituciones.
- » **IGLESIA CATÓLICA:** imágenes promovidas por este credo religioso o por alguna de sus organizaciones.
- » **MEDIOS DE COMUNICACIÓN:** imágenes extraídas de los medios masivos de comunicación, tales como diarios, revistas, etc.
- » **MUNICIPAL:** imágenes auspiciadas por la Municipalidad de Peñalolén.

En forma paralela, las imágenes de procedencia interna alcanzan un 55,1% del total (abarcan imágenes externas, pero modificadas internamente). Estas se caracterizan por estar confeccionadas con tecnologías más precarias, generalmente manuales, o bien, aunque en menor grado, con fotografías y no requieren mayores medios de producción. Muestran poca destreza técnica, así como menor calidad en su diseño; muchas veces son calcos, copias o recortes (intervenidos) de imágenes externas, señal inequívoca de que la selección iconográfica no se caracteriza por su originalidad.

Sin embargo, en algunos casos parecen lograr mayor originalidad y/o cercanía con los alumnos que las imágenes externas. Esto principalmente por dos medios: primero, por el uso de fotografías de los mismos alumnos o por el uso de espacios del colegio donde se exhiben imágenes que reproducen visualidades de la cotidianidad de los estudiantes (actividades deportivas, artísticas, etc.); y, en segundo lugar, mediante imágenes que no son ni fotografías ni copias de producciones gráficas internas, sino que más bien corresponde a un estilo de artesanía elaborada con dibujos y/o recortes, entre otros, que suele imitar las expresiones infantiles. Si bien esto no implica necesariamente originalidad en la selección iconográfica, sí exhibe un estilo diferente al mencionado estilo de caricatura imperante.

También hay imágenes directamente confeccionadas por los alumnos que suelen representar una serie con la misma figura, lo cual indica que se trata de trabajos encargados por las profesoras. No obstante, hay que señalar



(Fotografía 3)

que estas imágenes constituyen una cantidad muy reducida de la visualidad desplegada en los muros. Este hecho levanta el cuestionamiento acerca de la poca participación que parecen tener los estudiantes en la cultura visual producida en el muro de las salas, hecho que pese a ser bastante común, según muestran otros estudios, es importante revertir (Clark, McQuai y Moss, 2003).

3.3. Tecnología empleada para producir las imágenes

A grandes rasgos, es posible categorizar la tecnología empleada para producir las imágenes en tres tipos: aquellas cuya producción es realizada por medio de una impresión; las que son producidas manualmente sin intervención de tecnologías electrónicas o mecánicas; y finalmente imágenes mixtas, en cuya elaboración convergen ambas tecnologías. Las imágenes impresas son externas, y generalmente son producidas por imprentas de uso industrial o profesional, vale decir, por medio de tecnologías de impresión que se utilizan para producir a gran escala revistas, pósters, diarios, etc. Se puede afirmar que las imágenes obtenidas mediante esta tecnología tienden a ser más sofisticadas y evidencian el uso de mayores recursos y pulcritud en el resultado, aunque no necesariamente lo garantizan.

Las imágenes mixtas recurren a materiales y medios de producción bastante variados que son característicos de los cursos de primaria y que están relacionados con los útiles escolares, como los lápices grafito, de colores, *scriptos*, crayones, cartulinas, papel maché, témperas, tijeras, cola fría, etc. Con estos materiales se confeccionan imágenes con técnicas tales como el recorte, los coloreados, el pegoteo, el calco y otras. Las imágenes mixtas emplean casi los mismos recursos y técnicas de las manuales, variando solamente en el caso de las figuras, que generalmente son impresas.

Tanto las imágenes manuales como las mixtas pueden ser entendidas como una preservación de la producción artesanal, tipo de producción que predomina en las salas observadas. Es posible suponer que resultan más cercanas y familiares a los estudiantes que habitan la sala, ya que son producidas con tecnologías a su alcance y porque además las técnicas utilizadas para producirlas son parte del *know how* de los docentes, y a veces se incluyen en el proceso de enseñanza de los alumnos.

3.4. Iconografía y estilo de las imágenes

Las imágenes de las salas de clases se caracterizan por ser principalmente figuras, es decir, semblanzas de un objeto antes que representaciones abstractas. Las figuras aluden mayoritariamente a animales y seres humanos, y aun cuando muestran objetos, los representan por medio de la personificación. Lo mismo sucede muchas veces en el caso de los animales, que muestran rasgos humanos. Generalmente hay representaciones de objetos fáciles de reconocer, como medios de transporte, utensilios cotidianos, animales u otros, los que tienden a repetirse en la mayoría de las salas observadas. En este sentido, la selección de figuras en las imágenes parece inclinarse a aquellas que pretenden ser familiares y que enfatizan la repetición para lograr una mayor efectividad en el proceso de reconocimiento.

Todo este universo iconográfico se relaciona con un imaginario específico que parece imponerse como criterio de gusto para los alumnos que cursan este nivel de enseñanza, imaginario que proviene

en buena medida del mundo de la industria cultural infantil, como cómics, ilustraciones de libros de cuentos o producciones de dibujos animados del cine y la televisión. Ejemplos de ello son los viejos personajes icónicos de este tipo de ficciones como Winnie the Pooh y La abeja Maya.

Pese a existir algunas imágenes televisivas contemporáneas, la mayoría pertenece a producciones mediáticas desconocidas, ya añejas, o bien de presencia marginal en los medios, como personajes secundarios de famosas películas infantiles o elementos pertenecientes al cine, como por ejemplo, un candelabro de *La bella y la bestia* de Disney. Por otro lado, muchas figuras se asemejan a aquellas del mundo de la vieja industria cultural infantil, pero no es posible establecer si son o no extraídas de allí, ya que no resultan en absoluto conocidas, aunque sí estilísticamente familiares con este mundo. En este sentido, se puede hablar del predominio de un estilo que recuerda al mencionado imaginario de la industria cultural infantil de décadas pasadas y que, *grosso modo*, puede ser reconocido con la denominación de caricatura.

Este hecho contradice lo señalado por Mandoki (1994) acerca de la similitud entre la matriz estética escolar y aquellas de los mundos burocráticos o empresariales. La autora sostiene que esto ocurre porque la matriz escolar sirve como un espacio estético de transición entre la matriz del hogar y aquella del trabajo. Sin embargo, lo encontrado en el presente estudio parece indicar que la estética de las salas despliega más bien una sensibilidad que busca la identificación con las reproducciones visuales que los alumnos encuentran en los medios de comunicación. Esta se caracteriza no por su gris homogeneidad, como afirma Mandoki, sino por el contrario, por visualidades heterogéneas. Sin embargo, como se señaló, no pocas resultan bastante precarias y anacrónicas en comparación con lo que los medios de comunicación actuales exhiben, lo que no parece muy consistente si lo que se busca es la identificación con un estilo mediático más contemporáneo.





(Fotografia 4)



(Fotografía 5)

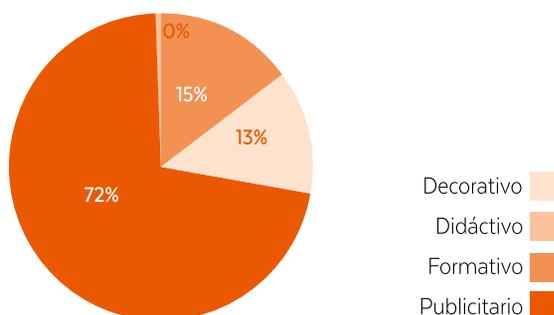
(4) Datos cuantitativos del total de la muestra

En esta sección se presentan las cifras recogidas durante la investigación. Corresponden a las imágenes recolectadas de los muros de las salas de primero básico de establecimientos educacionales de la comuna de Peñalolén. Tal como antes se enunció en la metodología, los datos se presentan en tablas de frecuencia junto con sus correspondientes porcentajes descriptivos y gráficos (de torta o de barras) según los criterios de clasificación cualitativa mencionados en la sección anterior. Las siguientes subsecciones desglosan los datos según el tipo de establecimiento educacional y hacia el final de la sección se hacen análisis comparativos de las cifras entre los tipos de escuelas.

TABLA 1 / TIPOS DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES EN LA MUESTRA

Tipo	N°	Porcentaje del total (%)
Municipal	332	49,6
Pagado	197	29,4
Subvencionado	140	21,0
TOTAL	669	100

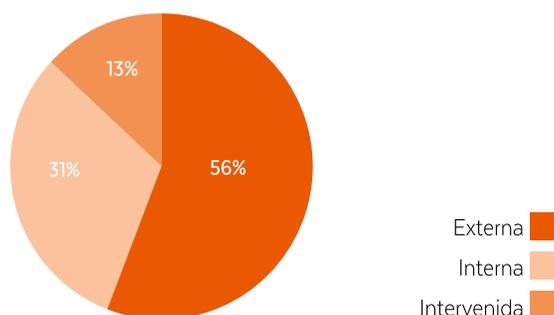
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1**Propósito de las imágenes (%) en salas de primero básico**

Fuente: Elaboración propia.

Las cifras analizadas muestran que una gran mayoría de las imágenes de la muestra tiene un propósito didáctico, alcanzando más del 70%, mientras que aquellas formativas y decorativas son menores al 30% (ver Gráfico 2). Finalmente, se constata la presencia de solamente tres soportes gráficos únicos, cuyo propósito principal es publicitario, aunque también se pueden encontrar otras imágenes de carácter publicitario que suelen ser de menor tamaño y estar camufladas en medio de láminas didácticas y mensajes de salud pública, entre otros.

En cuanto a la procedencia de las imágenes, se observa que más de la mitad de las reproducciones visuales de la muestra tienen una procedencia externa, seguidas por un 31% de imágenes de procedencia interna. Solo un 13% de aquellas originalmente externas son intervenidas o modificadas en el establecimiento (ver Gráfico 3).

Gráfico 2**Procedencia agregada (%) de las imágenes en salas de primero básico**

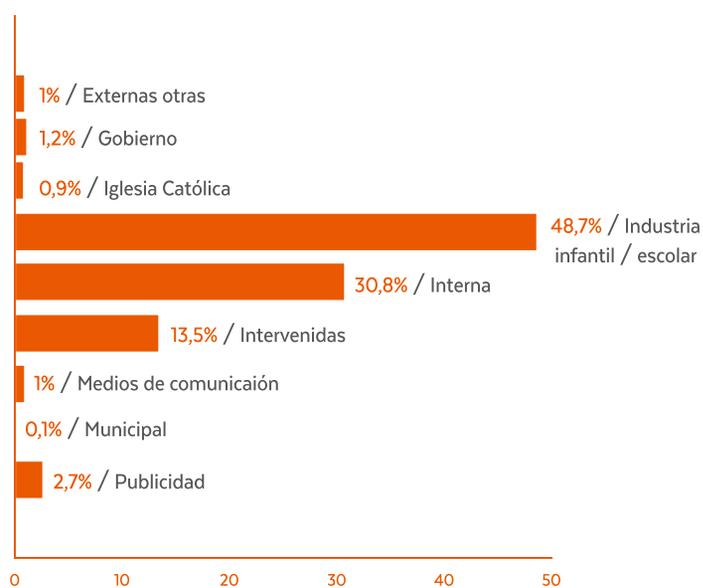
Fuente: Elaboración propia.

Otro criterio cuantitativo analizado en relación con la procedencia de las imágenes en los muros escolares es cuántas de estas provienen de qué institución (procedencia desagregada según institución). Se observó que el mayor número de imágenes procede de la industria infantil/escolar, alcanzado un 48,7%

de los soportes gráficos únicos de la muestra. En segundo lugar, se encuentran las reproducciones visuales internas y las intervenidas, y posteriormente aquellas que provienen de otras instituciones externas (ver Gráfico 3). Esto indica que un alto número de imágenes —que los establecimientos importan desde el exterior— proviene de la industria infantil/escolar y solo un porcentaje minoritario de otras instituciones externas. En relación con estas últimas, la mayor cantidad de soportes gráficos únicos corresponde a las instituciones publicitarias, con un 2,7%. Esta cifra es mayor que la cantidad de imágenes que tienen propósitos meramente publicitarios, lo que implica que el mundo de la publicidad provee imágenes que también cumplen funciones formativas, didácticas o decorativas.

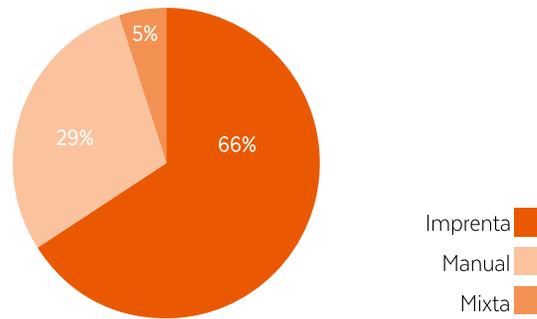
Gráfico 3

Procedencia de las imágenes desagregada (%) por institución, en salas de primero básico



Fuente: Elaboración propia.

Acerca del criterio de tecnología empleado para la elaboración de las imágenes, se advierte que estas fueron en su mayoría elaboradas mediante procedimientos de imprenta (66%), seguido de reproducciones visuales producidas manualmente (29%) y el resto combinando ambas tecnologías (5%).

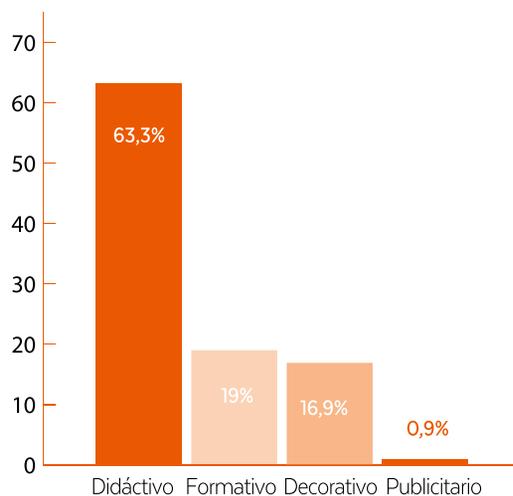
Gráfico 4**Tecnología empleada (%) para producir las imágenes en salas de primero básico**

Fuente: Elaboración propia.

4.1. Datos cuantitativos desagregados de los establecimientos municipales en la comuna de Peñalolén

En esta sección se analizan los datos correspondientes exclusivamente a los establecimientos educacionales que componen la muestra vinculados a la Municipalidad de Peñalolén.

En lo que concierne al propósito de las imágenes recolectadas en los muros de primero básico de establecimientos educacionales municipales de Peñalolén, se aprecia la predominancia de los propósitos didácticos y formativos, los que en conjunto constituyen la función principal: el 82,2% de las imágenes de la muestra, y por separado, un 63,3% y un 19%, respectivamente. Un porcentaje menor, 16,9%, corresponde a un propósito decorativo. Finalmente, solo un 0,9% refiere al propósito publicitario (ver Gráfico 5).

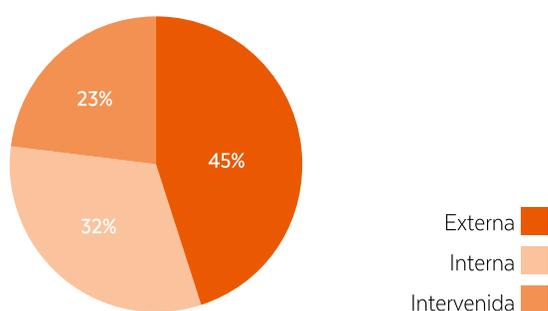
Gráfico 5**Propósito de las imágenes (%) en salas de primero básico, escuelas municipales de Peñalolén**

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la procedencia agregada de las imágenes, a pesar de que la mayor cantidad es del tipo internas e intervenidas, aquellas de procedencia externa son más numerosas cuando las dos primeras se cuantifican por separado. Las imágenes de procedencia externa alcanzan un 45% de los casos de la muestra, mientras las que provienen de la escuela corresponden a un 32%, en tanto que las intervenidas llegan a 23% (ver Gráfico 6). Esta diferencia se genera, principalmente, por la gran cantidad de material que proviene de la industria infantil/escolar –categoría considerada externa.

Gráfico 6

Procedencia agregada (%) de las imágenes en salas de primero básico, escuelas municipales de Peñalolén

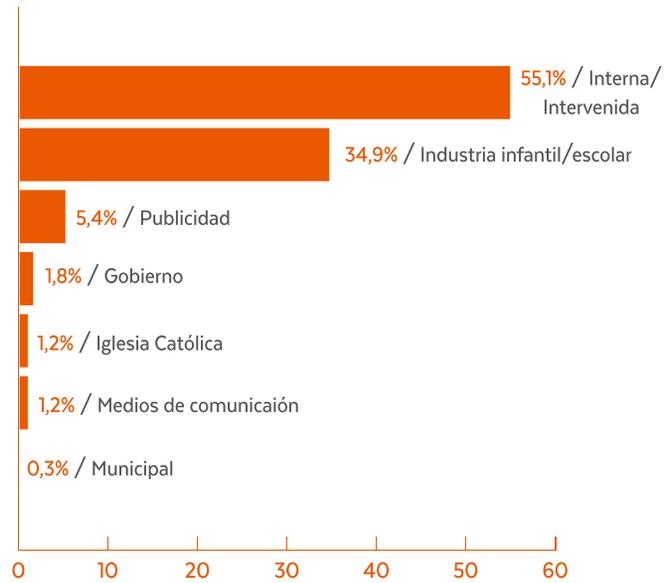


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los porcentajes desagregados según institución de procedencia (ver Gráfico 7), estos indican que la mayoría de las imágenes observadas en establecimientos municipales pertenecen a la categoría industria interna/intervenida, llegando a representar el 55,1% del total de los casos. La segunda mayoría, con un 34,9%, corresponde a las reproducciones visuales producidas al interior del establecimiento escolar. Ambas procedencias alcanzan el 90,1% de los casos; solo un 9,9% corresponde a las instituciones restantes.

Gráfico 7

Procedencia desagregada por institución (%) de las imágenes en salas de primero básico, escuelas municipales de Peñalolén

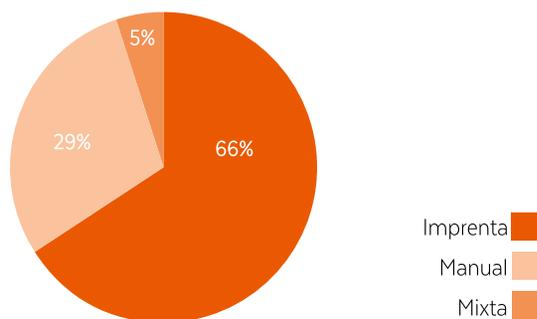


Fuente: Elaboración propia.

Respecto al criterio de tecnología para producir las imágenes en las escuelas municipales de Peñalolén, la mayoría de las imágenes corresponden a procedimientos de imprenta (66%), seguidas por un 29% de imágenes hechas manualmente.

Gráfico 8

Tecnología empleada (%) para producir las imágenes en salas de primero básico, escuelas municipales de Peñalolén



Fuente: Elaboración propia.

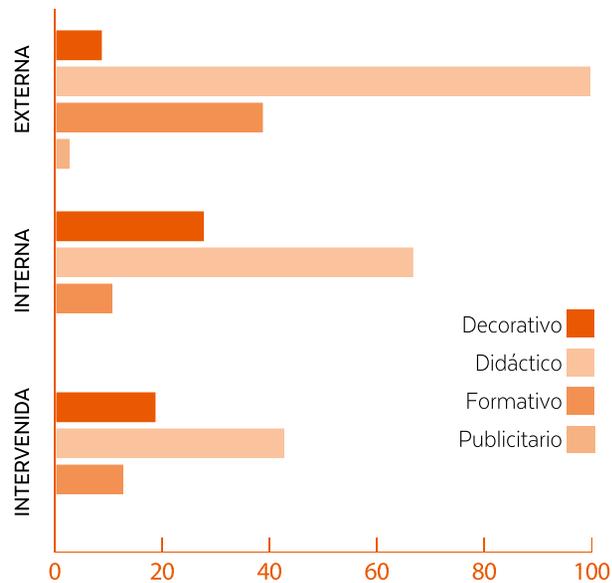
4.2. Tabulación cruzada de los datos recolectados en escuelas municipales de Peñalolén

En esta sección se correlacionan numéricamente los datos expuestos en la sección anterior, correspondientes a establecimientos municipales que componen la muestra de la comuna de Peñalolén, combinando las categorías antes empleadas.

La Tabla 2 y el Gráfico 9, respectivamente, muestran la correlación numérica entre las categorías procedencia y propósitos (y viceversa) de las imágenes recolectadas en los muros de primero básico del tipo de establecimiento en estudio. Como puede observarse, en todas las categorías de procedencia predominan las imágenes de propósito didáctico. En las reproducciones visuales de procedencia externa, la segunda mayoría es constituida por aquellas de propósitos formativos (ver Gráfico 10), coincidiendo con la tendencia encontrada en la cuantificación según propósitos presentada anteriormente. Sin embargo, esta tendencia no se encuentra en las imágenes de procedencia interna e intervenida, categoría cuya segunda mayoría corresponde a aquellas imágenes de propósitos decorativos. Esto indica que en los establecimientos municipales existe una marcada tendencia a producir e intervenir imágenes con una función decorativa más que formativa. Por lo mismo, esta última categoría está mayoritariamente compuesta de imágenes producidas exteriormente.

TABLA 2 / PROCEDENCIA Y PROPÓSITO DE LAS IMÁGENES EN SALAS DE PRIMERO BÁSICO, ESCUELAS MUNICIPALES DE PEÑALOLÉN						
		Propósito				TOTAL
		Decorativo	Didáctico	Formativo	Publicitario	
Procedencia	Externa	9	100	39	3	151
	Interna	28	67	11	0	106
	Intervenida	19	43	13	0	75
TOTAL		56	210	63	3	332

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 9**Procedencia y propósito de las imágenes en salas de primero básico, escuelas municipales de Peñalolén**

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, si se observa la tabulación cruzada, en la que se invierte el orden de las variables anteriores (Tabla 3 y Gráfico 10), se advierte una cantidad mayor de imágenes externas para todos los propósitos, excepto para aquellas imágenes decorativas, categoría en la que predominan las imágenes producidas en la escuela, seguidas de las imágenes intervenidas en el propio establecimiento. Así se confirma lo dicho anteriormente: la preferencia de los establecimientos municipales por producir e intervenir imágenes en su mayoría con propósitos decorativos, y en menor cantidad, formativos. Dicho de otra manera, se puede afirmar que, en relación con el propósito decorativo, los establecimientos municipales producen o intervienen mayoritariamente sus propias imágenes.

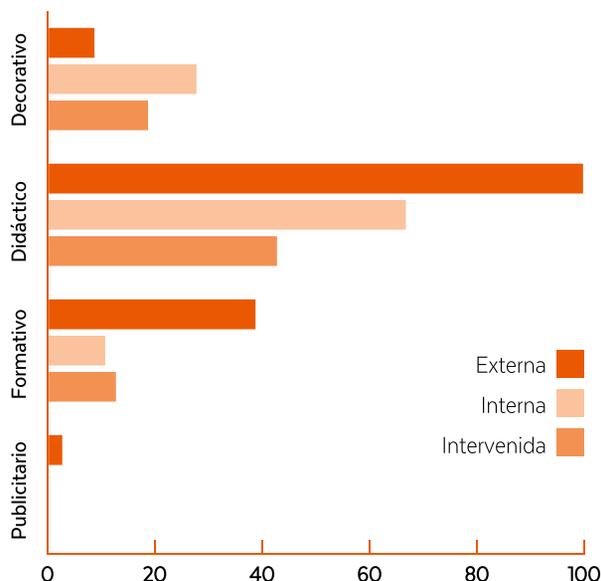
TABLA 3 / RELACIÓN ENTRE PROCEDENCIA Y PROPÓSITO DE LAS IMÁGENES EN SALAS DE PRIMERO BÁSICO, ESCUELAS MUNICIPALES DE PEÑALOLÉN

	Procedencia			TOTAL	
	Externa	Interna	Intervenida		
Propósito	Decorativo	9	28	19	56
	Didáctico	100	67	43	210
	Formativo	39	11	13	63
	Publicitario	3	0	0	3
TOTAL	151	106	75	332	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 10

Relación entre procedencia y propósito de las imágenes en salas de primero básico, escuelas municipales de Peñalolén



Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a las categorías propósito y tecnología (ver Gráficos 11 y 12, respectivamente), estas indican la correlación numérica entre estas en las escuelas municipales de Peñalolén.

A continuación, en la Gráfico 11 se puede observar que en todos los propósitos predominan las imágenes producidas mediante imprenta, dándose una gran diferencia entre el uso de esta tecnología y las otras, con excepción del propósito decorativo, categoría que arroja la diferencia menos acentuada. El uso de imágenes mixtas es significativamente menor en relación con el propósito didáctico —que concentra la mayoría de las imágenes. En relación con las imágenes de función publicitaria, todas son producidas mediante imprenta.

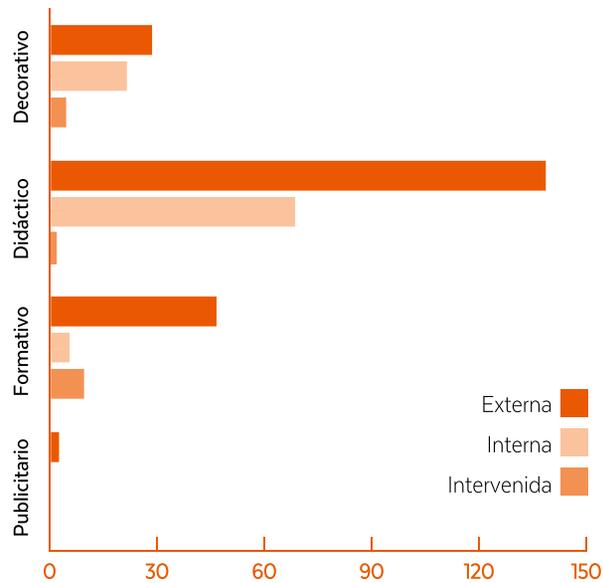
TABLA 4 / RELACIÓN ENTRE PROPÓSITO Y TECNOLOGÍA DE LAS IMÁGENES EN SALAS DE PRIMERO BÁSICO, ESCUELAS MUNICIPALES DE PEÑALOLÉN

	Tecnología	Propósito				TOTAL
		Decorativo	Didáctico	Formativo	Publicitario	
	Imprenta	29	139	47	3	218
	Manual	22	69	6	0	97
	Mixta	5	2	10	0	17
TOTAL		56	210	63	3	332

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 11

Relación entre propósito y tecnología de las imágenes en salas de primero básico, escuelas municipales de Peñalolén



Fuente: Elaboración propia.

Al invertir las variables (tecnología-propósito), tanto en las imágenes producidas por imprenta como manualmente predomina la función didáctica, mientras que en aquellas imágenes con tecnología mixta resulta una mayoría de imágenes con función formativa. Sin embargo, cabe señalar que la diferencia de propósitos en las imágenes de tecnología mixta es muy leve y que la cantidad de imágenes con esta tecnología es bastante reducida.

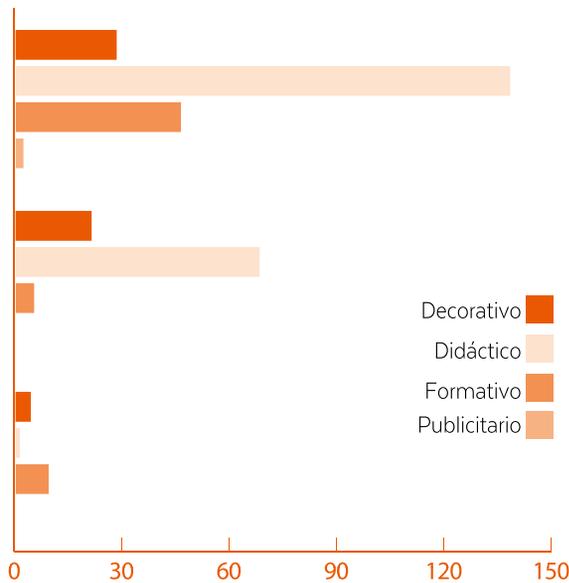
TABLA 5 / RELACIÓN ENTRE CRITERIOS TECNOLÓGICOS Y PROPÓSITO DE LAS IMÁGENES EN SALAS DE PRIMERO BÁSICO, ESCUELAS MUNICIPALES DE PEÑALOLÉN

		Propósito				TOTAL
		Decorativo	Didáctico	Formativo	Publicitario	
Tecnología	Imprenta	29	139	47	3	218
	Manual	22	69	6	0	97
	Mixta	5	2	10	0	17
TOTAL		56	210	63	3	332

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 12

Relación entre criterios tecnológicos y propósito de las imágenes en salas de primero básico, escuelas municipales de Peñalolén



Fuente: Elaboración propia.

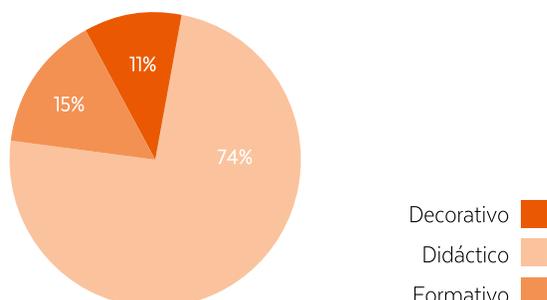
4.3. Datos cuantitativos desagregados de los establecimientos educacionales subvencionados en la comuna de Peñalolén

En esta sección se analizan los datos correspondientes exclusivamente a los establecimientos educacionales subvencionados que componen la muestra de la comuna de Peñalolén.

En lo que concierne al propósito de las imágenes recolectadas en la muestra, en estas instituciones se puede observar la misma tendencia ya vista en los municipales, que apunta a que la mayoría de las imágenes tiene un propósito didáctico, seguidas por aquellas con un objetivo formativo y finalmente las con una intención decorativa. Es destacable que en los establecimientos subvencionados más de un 70% (ver Gráfico 13) de las imágenes analizadas presentan un propósito didáctico y aquellas con otros propósitos corresponden a solo un poco más de un cuarto de las imágenes de la muestra. Por otro lado, cabe señalar que en los establecimientos subvencionados no hay imágenes con objetivos prioritariamente publicitarios.

Gráfico 13

Propósito de las imágenes (%) en salas de primero básico, establecimientos educacionales subvencionados en Peñalolén

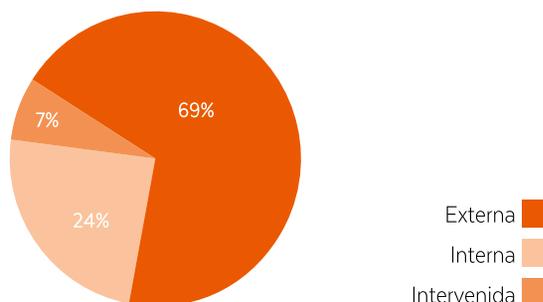


Fuente: Elaboración propia.

Al analizar la procedencia agregada de las imágenes en establecimientos subvencionados, se observa que la mayoría de estas son de procedencia externa al igual que como ocurre con las de los municipales. Las imágenes importadas por los establecimientos subvencionados alcanzan un 59%, seguidas por las imágenes producidas al interior de los establecimientos con un 24% y finalmente las imágenes intervenidas solo registran un 7% (ver Gráfico 14).

Gráfico 14

Procedencia agregada (%) de las imágenes en salas de primero básico, establecimientos educacionales subvencionados en Peñalolén

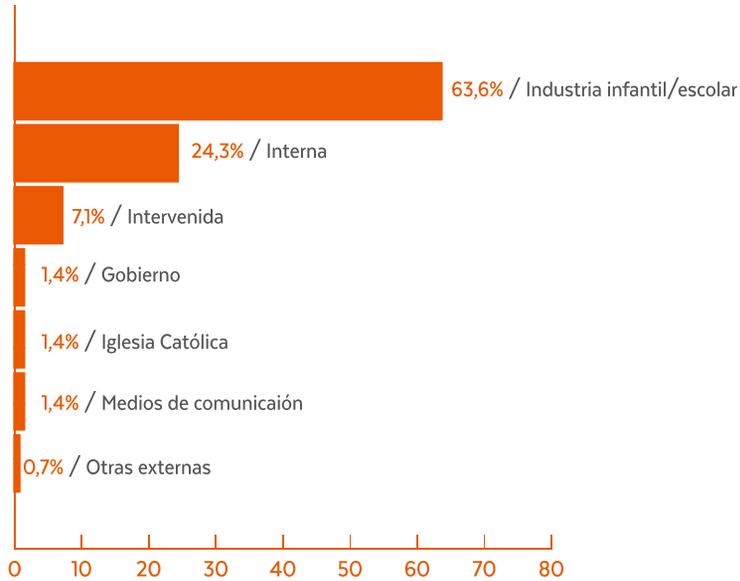


Fuente: Elaboración propia.

En lo que concierne al criterio de la procedencia desagregada de las imágenes según institución en establecimientos subvencionados, las imágenes externas en su mayoría (63,6%) corresponden a soportes gráficos únicos provenientes de la industria infantil/escolar. El aporte de otras instituciones externas a los establecimientos, tales como el gobierno, la Iglesia o los medios de comunicación es muy bajo. Destaca la ausencia de reproducciones visuales provenientes del mundo de la publicidad (ver Gráfico 15).

Gráfico 15

Procedencia desagregada (%) según institución de las imágenes en salas de primero básico, establecimientos educacionales subvencionados en Peñalolén

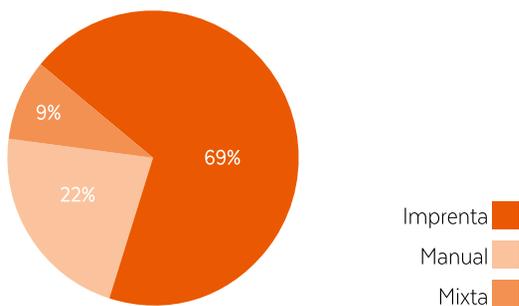


Fuente: Elaboración propia.

Acerca del criterio de la tecnología empleada para elaborar las imágenes, las cifras muestran (ver Gráfico 16) que en los establecimientos subvencionados se repite la misma tendencia que en los municipales, vale decir, la mayoría de las imágenes son producidas mediante procedimientos de imprenta, alcanzando para estos establecimientos un 69% de los casos. Las reproducciones visuales producidas manualmente llegan a un 22% y solo un 9% combina ambas técnicas.

Gráfico 16

Tecnología empleada (%) para producir las imágenes exhibidas en salas de primero básico, establecimientos educacionales subvencionados en Peñalolén



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la comparación de los criterios propósito y procedencia, para todos los propósitos se utilizan mayoritariamente imágenes de procedencia externa en los establecimientos subvencionados (ver Gráfico 17). Sin embargo, puede notarse que dentro del conjunto de las reproducciones visuales con propósitos didácticos, aquellas importadas son significativamente más numerosas que aquellas producidas en el interior o que son intervenidas en el establecimiento. Esta misma diferencia se reproduce en menor cantidad en las imágenes de propósito formativo, mientras que en las imágenes decorativas existe una distribución más equilibrada entre las reproducciones visuales externas, internas e intervenidas.

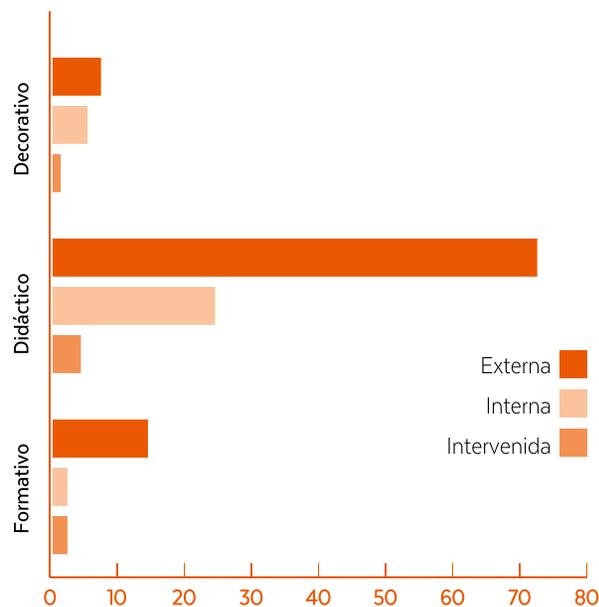
TABLA 6 / PROPÓSITO Y PROCEDENCIA AGREGADA DE LAS IMÁGENES EXHIBIDAS EN SALAS DE PRIMERO BÁSICO, ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES SUBVENCIONADOS DE PEÑALOLÉN

		Procedencia agregada			TOTAL
		Externa	Interna	Intervenida	
Propósito	Decorativo	8	6	2	16
	Didáctico	73	25	5	103
	Formativo	15	3	3	21
TOTAL		96	34	10	140

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 17

Propósito y procedencia agregada (%) de las imágenes exhibidas en salas de primero básico, establecimientos educacionales subvencionados en Peñalolén



Fuente: Elaboración propia.

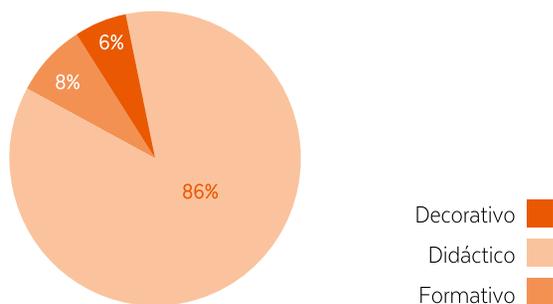
4.4. Datos cuantitativos desagregados de los establecimientos educacionales particulares pagados en la comuna de Peñalolén

En esta sección se analizan los datos correspondientes exclusivamente a los establecimientos educacionales particulares pagados que componen la muestra de la comuna de Peñalolén.

En lo que concierne al propósito de las imágenes recolectadas en los muros de primero básico, se observa que en estos establecimientos existe un porcentaje aún mayor de imágenes con propósito didáctico que en los subvencionados. En estos últimos, las reproducciones visuales de objetivos didácticos correspondían a un 74%, mientras que en los establecimientos pagados privados alcanzan un 86%. Las cifras muestran que en estos últimos solo un 8% de las imágenes exhibe intereses formativos y un minoritario 6% decorativos. En otras palabras, los números indican un claro privilegio de imágenes con propósitos didácticos (ver Gráfico 18).

Gráfico 18

Propósito de las imágenes (%) en salas de primero básico, establecimientos particulares pagados en la comuna de Peñalolén

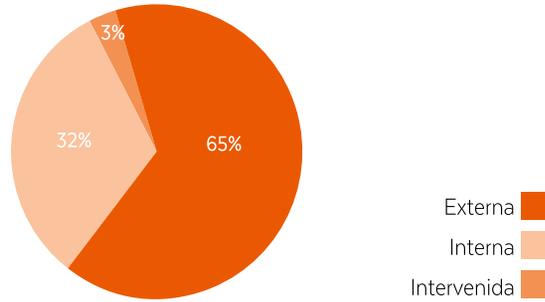


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al criterio de la procedencia agregada de las imágenes en establecimientos educacionales particulares pagados, las cifras que enseña la Gráfico 19 dan cuenta de que pese a que las imágenes de procedencia externa siguen siendo mayoritarias en los establecimientos particulares pagados (sobre un 60%), existe un considerable 32% de imágenes internas. Al contrario, las imágenes intervenidas (con solo un 3%) resultan bastante minoritarias en comparación con los otros establecimientos.

Gráfico 19

Procedencia agregada (%) de las imágenes recolectadas en salas de primero básico, establecimientos particulares pagados en Peñalolén

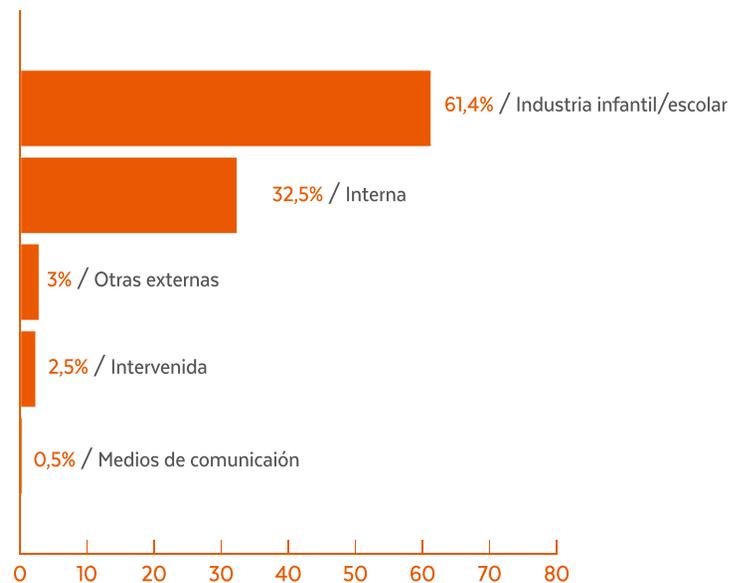


Fuente: Elaboración propia.

Respecto al criterio de procedencia desagregada de las imágenes por institución, en estos establecimientos particulares se repite la misma tendencia observada en los otros tipos de establecimientos, donde la industria infantil/escolar provee a la escuela de la mayoría de las imágenes, aportando así también casi la totalidad de las reproducciones visuales importadas del exterior, ya que el aporte de las otras instituciones externas resulta bastante minoritario (ver Gráfico 20). Cabe destacar que, al igual que como ocurre con los establecimientos subvencionados, en los particulares pagados no se encuentran imágenes provenientes del mundo de la publicidad.

Gráfico 20

Procedencia desagregada (%) según institución de las imágenes exhibidas en salas de primero básico, establecimientos particulares pagados en Peñalolén

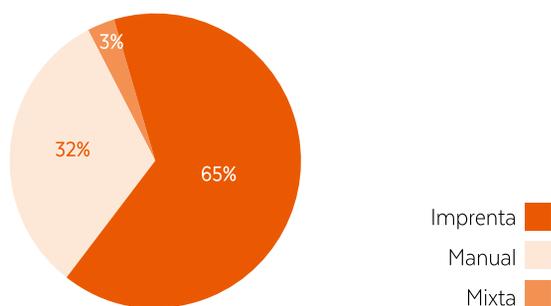


Fuente: Elaboración propia.

Para este tipo de establecimientos escolares, las cifras relacionadas con el criterio de tecnología de producción de las imágenes (ver Gráfico 21) arrojan una tendencia coincidente con la revisada para los colegios subvencionados, en los que la mayoría de las reproducciones visuales son de producción mecánica o digital, alcanzando un 65%. En segundo lugar se encuentran aquellas producidas manualmente, que representan un 32%, y finalmente solo un 3% recae en las producidas mediante tecnología mixta.

Gráfico 21

Tecnología empleada (%) para producir las imágenes exhibidas en salas de primero básico, establecimientos particulares pagados en Peñalolén

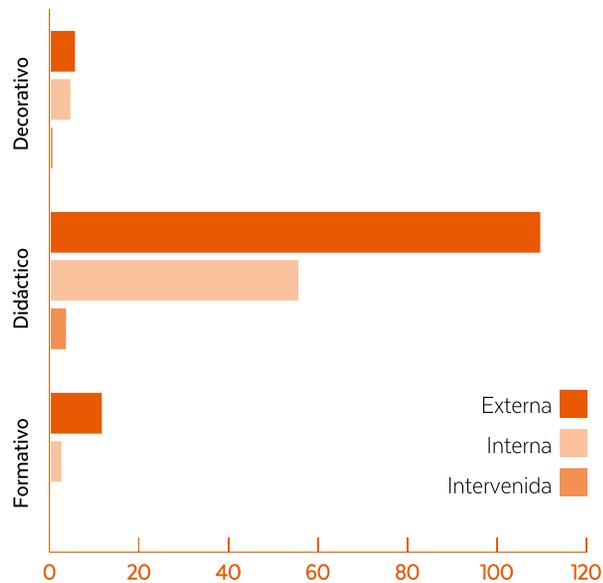


Fuente: Elaboración propia.

El criterio de propósito y procedencia en los establecimientos educacionales particulares pagados muestra una distribución de las imágenes muy similar a la de los establecimientos subvencionados (ver Gráfico 22). En los particulares pagados, las imágenes externas constituyen la mayoría de aquellas con propósitos didácticos y formativos. Además se observa que, al igual que en los otros dos tipos de establecimientos, entre las imágenes con propósitos decorativos existe poca diferencia entre la cantidad de reproducciones visuales importadas y aquellas producidas al interior del establecimiento.

Gráfico 22

Propósito y procedencia (%) de las imágenes en salas de primero básico, establecimientos particulares pagados en Peñalolén



Fuente: Elaboración propia.

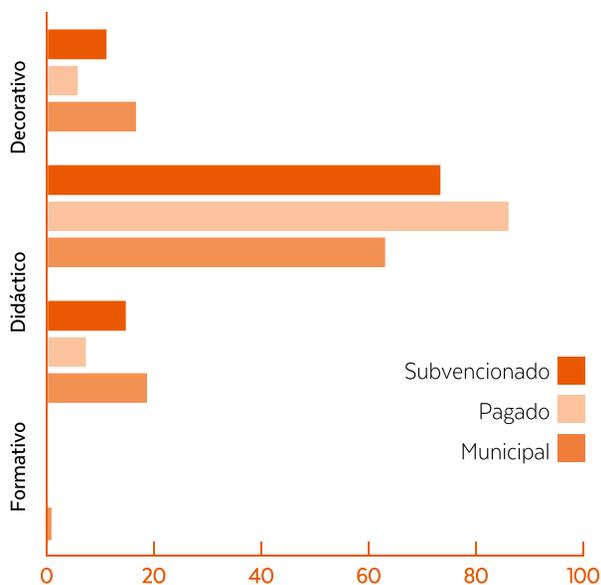
4.5. Comparación de los datos cuantitativos entre tipos de establecimientos

En esta sección se analizan comparativamente los datos de los tres tipos de establecimientos educacionales de la comuna de Peñalolén que formaron parte de la muestra.

Las cifras relacionadas con el criterio de propósito de las imágenes evidencian que las tendencias en los tres tipos de establecimientos son similares, primando las imágenes con propósitos didácticos en primer lugar, formativos en segundo y decorativo en tercero. Sin embargo, en los establecimientos privados pagados esta tendencia es más significativa que en los subvencionados, y en estos, a su vez, las números son más acentuados que en los municipales. Por ejemplo, en los primeros, las imágenes didácticas exhiben una diferencia de casi un 80% respecto de las formativas y las decorativas, en los subvencionados esta diferencia es de casi un 60%, mientras que en los municipales la diferencia entre las imágenes didácticas y aquellas con otros propósitos alcanza menos de un 45%. Otra diferencia a destacar, como ya se señaló, es que tanto en los establecimientos particulares pagados como en los subvencionados no existen reproducciones visuales con propósito publicitario (ver Gráfico 23).

Gráfico 23

Propósito (%) de las imágenes en salas de primero básico según tipo de establecimiento educacional de la muestra

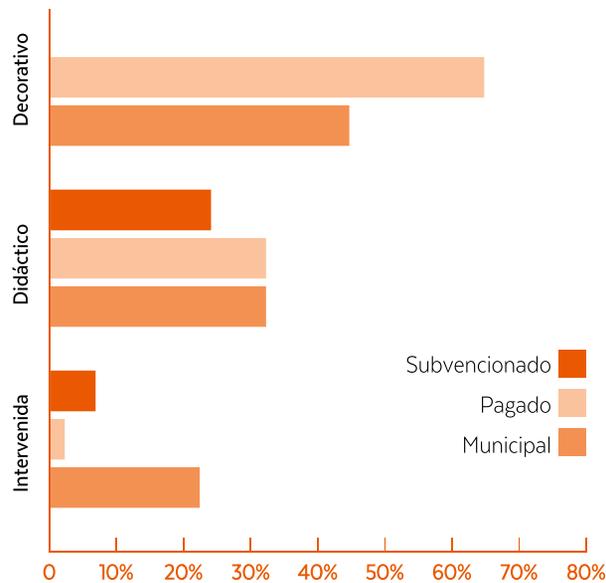


Fuente: Elaboración propia.

En relación con el criterio de procedencia agregada de las imágenes, se observa en los tres tipos de establecimientos la misma tendencia (ver Gráfico 24): la mayoría de las imágenes son externas, en segundo lugar aparecen las internas y luego en menor grado las intervenidas. Se advierte que en los establecimientos municipales existe menos diferencia entre las categorías. Así, vemos que en los subvencionados hay una gran diferencia entre reproducciones visuales de procedencia externa y aquellas de procedencia interna (casi la mitad), mientras que en los establecimientos particulares pagados esta diferencia representa solo un 32%. Los establecimientos particulares pagados tienen menos imágenes externas que los subvencionados y una cantidad de reproducciones visuales internas proporcionalmente idéntica a los municipales (32,5%). Esto se explica numéricamente por la escasa cantidad de imágenes intervenidas en los establecimientos particulares pagados, que incluso son menores que en los subvencionados.

Gráfico 24

Procedencia agregada (%) de las imágenes en salas de primero básico según tipo de establecimiento educacional de la muestra

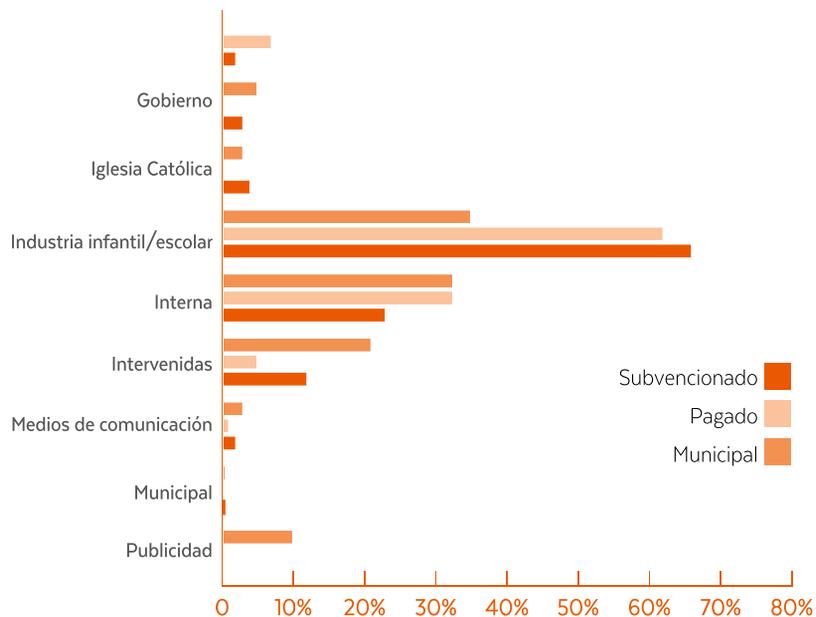


Fuente: Elaboración propia.

Acerca de la procedencia desagregada de las imágenes para los tres tipos de establecimientos, cabe decir que las tendencias una vez más coinciden, aunque generalmente se encuentran más acentuadas en los establecimientos subvencionados y pagados (ver Gráfico 25). Estas propensiones dan cuenta de que la mayor cantidad de imágenes proviene de la industria infantil/escolar en los tres tipos de establecimientos, pese a que esta mayoría es bastante más significativa en aquellos subvencionados y pagados que en los municipales, alcanzando en los primeros alrededor de un 30% más que en los terceros. Una diferencia inversa se presenta en las otras categorías de procedencia, encontrándose el mayor contraste en las imágenes intervenidas, como ya se comentó anteriormente. Otro aspecto que llama la atención es la ausencia de reproducciones visuales que procedan del mundo de la publicidad y de la municipalidad en los establecimientos subvencionados y privados.

Gráfico 25

Procedencia desagregada (%) de las imágenes en salas de primero básico en los tres tipos de establecimientos educacionales de la muestra

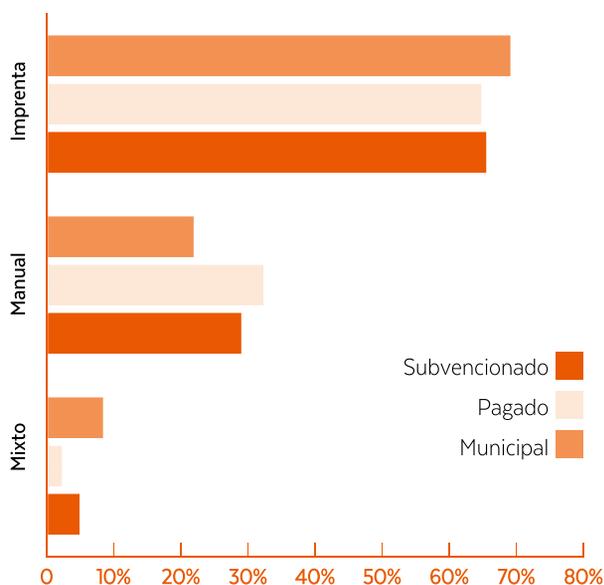


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al uso de tecnologías empleadas para producir las imágenes, no existen diferencias muy significativas entre los tipos de establecimientos. En los tres predomina la misma tendencia (ver Gráfico 26): se imponen las reproducciones visuales producidas mediante procedimientos de imprenta, luego las manuales y finalmente aquellas de tecnología mixta. Las primeras alcanzan alrededor de un 65%, las segundas cerca de un 30% y las mixtas fluctúan entre un 5%. Sin embargo, llama la atención que en los establecimientos particulares pagados la tecnología manual sea proporcionalmente mayor que en los otros.

Gráfico 26

Tecnología empleada (%) para producir las imágenes exhibidas en salas de primero básico en los tres tipos de establecimientos educacionales de la muestra



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El presente estudio ha permitido constatar ciertos rasgos característicos de la cultura visual desplegada en las salas de clases de los primeros básicos en los establecimientos educacionales investigados de la comuna de Peñalolén. Cuatro aspectos llaman la atención en forma recurrente: la saturación visual de los muros, a causa de la gran cantidad de imágenes dispuestas en ellos; el estilo anacrónico y precario de no pocas de estas imágenes; la escasa participación de los estudiantes en la creación de una iconografía que dé cuenta de sus ideas e intereses, modos de ver y comprender el mundo que los rodea; y, finalmente, las inclusiones —y exclusiones— de tópicos y contenidos que evidencian la ineludible parcialidad de la construcción visual de los muros.

Pareciera no haber orientaciones, criterios o planificación respecto a por qué, cómo y en qué medida es necesario o conveniente intervenir los muros con imágenes. Más bien la directriz pareciera responder a un ‘impulso’ por no dejar espacios vacíos, ‘neutros’, libres de estímulos visuales. Nos encontramos así con paredes atiborradas de decoraciones, figuras, retratos, cuadros, símbolos, etc., no pocos de los cuales también evidencian cierto descuido en el diseño y organización del conjunto visual. En otras palabras, el diseño, producción y despliegue de esta cultura visual carece de una adecuada planificación desde una perspectiva estético-pedagógica, lo que contribuye al deterioro de la calidad del entorno educativo y, por ende, de la educación.

La mayoría de las imágenes que corresponden a la denominada industria escolar/infantil se caracteriza por su anacronismo: el imaginario que sustenta la iconicidad de muchas figuras encontradas en los muros del aula responde a uno generacionalmente desarraigado, vale decir, que se basa en una imaginería propia del período infantil de otras generaciones —ahora adultas— y no de los alumnos que cursan primero básico. En este caso podría hablarse de la intención de transmitir gustos de los adultos basándose en su propia vivencia de cuando eran niños, lo que implica una imposición de imaginarios a los estudiantes.

Por su parte, la variedad de fuentes y tecnologías empleadas en la producción de imágenes corresponde en buena medida a insumos iconográficos que provienen de instituciones externas —municipales, gubernamentales, organismos internacionales, empresas, otras—, las que suelen ser más sofisticadas que las elaboradas al interior de las escuelas. Este tipo de imágenes tiene una presencia prácticamente transversal en las salas de clases, lo cual podría indicar que corresponde a una de las pocas normativas que se imponen de manera externa (probablemente por parte del municipio).

Las imágenes elaboradas al interior de la escuela se caracterizan por ser técnicamente precarias. El contraste de este tipo de imágenes con aquellas de instituciones externas acentúa su falta de sofisticación. Pese a esto, se podría decir que estas imágenes presuponen que ha habido una elección del material visual por parte del establecimiento (docentes, asistentes, directores, etc.), lo que indicaría una mayor libertad.

Sin embargo, llama la atención que las imágenes internas generalmente no incluyen producciones realizadas por los mismos alumnos y alumnas, y cuando lo hacen aquellas responden a trabajos encargados por los y las docentes en los que los y las estudiantes se limitan a colorear o dibujar una misma figura. En este sentido, es paradójico que si bien no parece haber normatividad para las imágenes elegidas por los profesores(as), sí hay una normatividad muy rígida para lo que el alumnado produce. La intervención de un muro jamás es neutra, ya sea desde el punto de vista gráfico, cromático o según cualquier otro criterio. No obstante, en el caso de los muros escolares, por tratarse de un espacio desregulado, vale decir, que puede ser intervenido —casi ilimitadamente— con diversos contenidos y estrategias visuales, su eventual pretensión de ‘neutralidad’ es todavía menor.

Esto se puede apreciar no solamente en lo que se muestra, sino también en aquello que se excluye. Por ejemplo, en el caso de las imágenes patrióticas, es posible cuestionar la casi inexistente representación de los pueblos indígenas; o bien, la ausencia de representaciones de cierto tipo de patrimonio cultural chileno, tales como el patrimonio natural o bien artístico, excluyéndose a personajes tan relevantes como Huidobro, Arrau, Neruda, entre otros.

Resulta de vital importancia cuando hablamos de la cultura visual de los muros no descuidar estas y otras exclusiones, ya que no solo inciden en la noción de identidad que se presenta a los estudiantes, sino también empobrecen su

vida mental a partir de un repertorio iconográfico muy limitado —no pocas veces sesgado— que ciertamente proyecta una visión muy parcial en contraste con la enorme diversidad visual a la que los estudiantes tienen acceso fuera del establecimiento escolar.

Asimismo, tampoco hay que descuidar el uso que se hace de imágenes formativas, publicitarias o religiosas, ya que todas ellas proyectan nociones valóricas que, en cuanto tales, excluyen otros valores. Tal como sugiere la noción de cultura visual aquí tratada, no existen imágenes puras que no expresen explícita o implícitamente algún tipo de significado, discurso o ideología. Por lo tanto, lo dicho puede ser extrapolable a todas las imágenes revisadas, lo que ameritaría una investigación más específica.

La necesidad de prestar mayor atención a las imágenes de las salas de clases no se limita a una revisión ideológica, como sugiere el párrafo anterior; también se requiere mayor investigación acerca de su uso e interés en el contexto pedagógico. Las imágenes constituyen un recurso importante para contribuir al proceso de enseñanza, y la extensiva presencia de estas en los establecimientos visitados revela que son especialmente consideradas por los y las docentes. Sin embargo, parece no haber mucha reflexión sobre sus criterios de selección y su uso específico por parte de la comunidad escolar. En este sentido se requiere aportar mayor investigación y discusión acerca del tipo de visualidades que pueden contribuir de un modo más relevante y pertinente a los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos que propone el currículo escolar, así como también a la formación general de los y las estudiantes.

Desigualdades visuales en muros de salas de primero básico en establecimientos educacionales de la comuna de Peñalolén

LUIS HERNÁN ERRÁZURIZ Y CARLOS PORTALES

Introducción

El sistema educacional chileno hoy es fuertemente criticado debido a las disparidades en calidad entre colegios públicos, subvencionados y particulares pagados. Estos tipos administrativos de establecimientos reproducen las desigualdades sociales y segregan a los estudiantes según estrato socioeconómico.

Esta problemática se replica en el entorno visual de las salas de clases, tema que examina la presente investigación. Bajo el supuesto de que los recursos visuales constituyen un elemento pedagógicamente significativo, se evalúan las imágenes desplegadas en los muros de las salas de clase de primero básico en la comuna de Peñalolén de Santiago, Chile, y se comparan las diferencias del entorno visual que exhiben las salas de establecimientos de diferentes niveles socioeconómicos culturales (municipales, subvencionados y particulares pagados). Para esto se utiliza principalmente un método cualitativo, además de una cuantificación de la muestra. Como resultado del análisis se observa que la desigualdad entre tipos de colegios se reproduce en las visualidades favoreciendo a los privados en aspectos tales como el grado de planificación del entorno visual, la participación de los estudiantes en su construcción, la calidad estética de las imágenes y su variedad iconográfica.

La estructura actual del sistema educativo chileno es, en buena medida, consecuencia de la reforma educacional materializada por la dictadura militar hacia finales de los años ochenta,⁽¹⁾ época en la que se estableció la descentralización de los establecimientos educacionales⁽²⁾ según su dependencia administrativa y forma de financiamiento, quedando de la siguiente manera y aún vigente (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2014):

(1) Aedo y Sapelli (2001), Mizala, Romaguera y Ostoić (2004).

(2) Para mayores antecedentes históricos del proceso de reforma educacional ver Mineduc (1976, 1980).

MUNICIPALES

Son públicos —subvencionados y gratuitos—, de propiedad y financiamiento principalmente estatal, administrados por las municipalidades.⁽³⁾

PARTICULARES SUBVENCIONADOS

Son de propiedad y administración privada y reciben financiamiento estatal mediante subvención por alumno matriculado y efectivamente asistiendo a clases. Pueden ser gratuitos o bien de financiamiento compartido.⁽⁴⁾

PARTICULARES PAGADOS

Son privados y se autofinancian íntegramente por medio del pago mensual de apoderados. Su propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares y a las familias de los alumnos.⁽⁵⁾ La mayoría de los estudios comparativos evidencian una significativa desigualdad entre los establecimientos particulares pagados y los municipales. Por ejemplo, en los resultados obtenidos frente a pruebas estandarizadas como el SIMCE o la PSU (Rodríguez, 1988; Aedo y Larrañaga, 1994; Aedo, 1997; Carnoy y McEwan, 1997; Bravo et al., 1999; Mizala y Romaguera, 2000a, Núñez y Risco, 2004; Muñoz y Muñoz, 2013), o bien en cuanto a la distribución de capital cultural y la segmentación socioeconómica de los estudiantes entre tipo de establecimientos (Guari, 1998; Brunner y Elacqua, 2003; Valenzuela, 2006; Bellei, Valenzuela y De los Ríos, 2010). Al respecto, los resultados más recientes de la prueba estandarizada SIMCE en la comuna de Peñalolén reproducen esta desigualdad, mostrando una diferencia de más de 10 mil puntos entre el promedio de los establecimientos municipales y los particulares pagados (ver Tabla 1).

TABLA 1 / PUNTAJE PROMEDIO SIMSE 2014, SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL EN PEÑALOLÉN

Tipo	Promedio	N° de establecimientos
Municipal	11,394,5	14
Particular subvencionado	17,428,8	26
Particular pagado	21,544,9	11

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2014).

La desigualdad social del país se reitera en el sistema educativo chileno, ámbito en el que suele suceder que los sectores más acomodados son educados en establecimientos particulares pagados y los de escasos recursos en los municipales. Esta desigualdad no solo se da en cuanto a resultados frente a pruebas estandarizadas como el SIMCE, sino que se extiende a otros aspectos relacio-

(3) Los establecimientos municipales constituyen alrededor de un 42% de la matrícula total de estudiantes en Chile (Mineduc, 2014).

(4) Estos establecimientos constituyen alrededor de la mitad de la matrícula nacional (Mineduc, 2014).

(5) Los establecimientos de este tipo conforman alrededor de un 7% de la matrícula (Mineduc, 2014).

nados con la calidad de la educación, como es el caso de la cultura visual de las salas. Así, las diferencias visuales entre los establecimientos municipales y los particulares pagados deben considerarse en el contexto nacional como una clara manifestación de la segmentación socioeconómica y académica.

Con el objeto de investigar esta problemática en relación a la cultura visual desplegada en los muros de primero básico de la comuna de Peñalolén de la ciudad de Santiago, seleccionamos y registramos imágenes correspondientes a diversos tipos de establecimientos educacionales que forman parte del sistema escolar chileno: municipales, subvencionados y privados. Las preguntas que orientan la investigación son:

- » ¿Qué tipo de imágenes se exhiben en los muros de primero básico en las escuelas de la comuna de Peñalolén?
- » ¿Qué diferencias se pueden observar en dichas imágenes de acuerdo a los diferentes tipos de establecimientos escolares?

(1) Metodología de la investigación

Como metodología principal de este estudio se empleó una aproximación cualitativa y se utilizaron las siguientes categorías de análisis emergentes:

PROPÓSITO DE LAS IMÁGENES

Dice relación con la función o las funciones que presumiblemente cumple cada imagen. Se encontraron principalmente cuatro funciones: didáctica, referida a aquellas visualidades que muestran contenidos pedagógicos cuticulares; formativa, que reúne imágenes que promueven hábitos, valores, y conductas; decorativa, que cumplen una función ornamental; y finalmente publicitaria, aquellas reproducciones visuales que promueven una marca o producto.

PROCEDENCIA DE LAS IMÁGENES

Alude al origen de las imágenes desplegadas en los muros de las aulas. La procedencia refiere a la institución o persona que produce las imágenes, y permite interpretar los agentes productores que

tienen incidencia en la sala de clases mediante las imágenes desplegadas en sus muros.

Posteriormente se aplicaron otras categorías de análisis generadas según criterios estéticos en relación con: variedad iconográfica, actualidad de las imágenes, complejidad de las visualidades, diversidad estilística y disposición espacial.

Además, a modo de complemento, se realizó una clasificación cuantitativa según las tres categorías generales mencionadas: propósito, tecnología y procedencia de las imágenes. La información cuantitativa se reunió bajo un muestreo de *clusters* o grupos, correspondiente a la elección de las once salas de clases de la muestra. Estas fueron seleccionadas aleatoriamente según los tres tipos de establecimientos mencionados, es decir, cuatro salas de establecimientos municipales, cuatro de subvencionados y tres correspondientes a particulares pagados. Posteriormente, se seleccionaron aleatoriamente 140 imágenes de establecimientos municipales, 140 de subvencionados y 140 de particulares pagados, arrojando un total de 420 imágenes. La metodología de la investigación podría resumirse así:

OBJETO DE ESTUDIO

Imágenes de las salas de clases de los primeros básicos de la comuna de Peñalolén.

UNIDAD DE ANÁLISIS

Soporte gráfico único.

MUESTRA

- 11 salas de clases equivalentes a 11 establecimientos visitados.
- **Total de imágenes:** 420.
- **Totales por tipo de establecimientos:**
 - **Municipales:**
4 salas, 140 imágenes.
 - **Particulares subvencionados:**
4 salas, 140 imágenes.
 - **Privados pagados:**
3 salas, 140 imágenes.

(2) Planificación del entorno visual en la sala de clases

Al observar las reproducciones visuales desplegadas en los muros se puede inferir que existe una gran diferencia en el grado de planificación, selección y edición de las imágenes exhibidas entre los distintos tipos de establecimientos investigados. La diferencia resulta particularmente notoria entre los establecimientos municipales y los particulares pagados. A modo de ejemplo se puede observar el contraste entre la Fotografía 1 (municipal) y la Fotografía 2 (particular).

La menor planificación en los establecimientos municipales también se puede apreciar en la finalidad y/o propósito que parecen cumplir las imágenes desplegadas en los muros de las salas. Si bien en todos los establecimientos investigados la mayoría de aquellas cumpliría una finalidad didáctica, en los particulares pagados esta función es más evidente que en los subvencionados y municipales. Esto es confirmado por las cifras que indican que el 87,1% de las imágenes en establecimientos particulares pagados son didácticas, un 76,4% en los subvencionados y un 68,6% en los municipales (ver Tabla 2). En otras palabras, los establecimientos particulares pagados destinan una mayor cantidad de sus recursos visuales a cumplir una función pedagógica y una menor cantidad de imágenes a funciones tales como decorar o bien promover valores o hábitos de conducta (propósito formativo).

TABLA 2 / TIPO DE ESTABLECIMIENTO Y PROPÓSITO DE LA IMÁGENES (%) EN SALAS DE PRIMEROS BÁSICOS, ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES EN PEÑALOLÉN

		Propósito				TOTAL
		Decorativo	Didáctico	Formativo	Publicitario	
Tipo de establecimiento	Municipal	12,1%	68,6%	17,1%	2,1%	100%
	Pagado	7,1%	87,1%	5,7%	0	100%
	Subvencionado	11,4%	73,6%	15,0%	0	100%
TOTAL		10,2%	76,4%	12,6%	0,7%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a aquellas imágenes decorativas, cabe señalar que dos de las tres salas visitadas, pertenecientes a establecimientos particulares pagados, carecen de estas. Mientras que en los municipales y subvencionados su presencia corresponde a un 12,1% y un 11,4%, respectivamente. Si se considera que este tipo de recursos visuales se caracterizan por no cumplir ninguna función curricular específica, es posible inferir que la mayor escasez o ausencia de estas imágenes evidencian una cierta tendencia a utilizar las visualidades de un modo más intencionado respecto al aporte pedagógico específico que debe cumplir cada imagen.

Por su parte, las imágenes con propósitos publicitarios —cuyo objeto principal es promover marcas o productos— (ver Fotografía 3) solo existen en establecimientos municipales y constituyen el 2,1%. Sin embargo, en los mismos



(Fotografía 1)



(Fotografía 2)



(Fotografía 3)

establecimientos también encontramos imágenes publicitarias que simultáneamente cumplen finalidades pedagógicas y formativas. Estas, sumadas al 2,1% anterior, alcanzan un total de 5,7%⁽⁶⁾ de los recursos visuales de los establecimientos municipales investigados. Desde un punto de vista pedagógico, resulta muy difícil justificar la presencia de dichas imágenes en las salas de clases, lo cual evidencia que la selección de ellas en los establecimientos municipales es menos rigurosa que en los particulares pagados.

Otro indicador que puede contribuir a rastrear el grado de planificación del entorno visual de la salas de clases es la disposición de las imágenes en los

muros. En este aspecto, nuevamente encontramos una diferencia significativa en el modo de desplegar los recursos visuales en los establecimientos municipales y particulares pagados. Mientras en los primeros estas suelen ser desplegadas de un modo más azaroso, en los segundos se observa mayor cuidado en cuanto a su disposición en el muro. Esto se puede evaluar al menos en dos dimensiones. Las imágenes en los establecimientos pagados generalmente están agrupadas según tema y/o contenido curricular (ver Fotografía 4), manteniendo distancia entre grupos temáticos. Este no suele ser el caso en los establecimientos municipales, donde imágenes con diferentes temáticas o contenidos curriculares a menudo se disponen en un espacio compartido.

(6) Esto se refleja en aquellas que fueron clasificadas como provenientes del mundo de la publicidad, vale decir, las imágenes que son notoriamente producidas por una marca o empresa, pero que no tienen como objetivo principal promover alguna marca o producto.



(Fotografía 4)

En segundo lugar, en los establecimientos particulares pagados parece existir un diseño compositivo más intencionado respecto a la disposición espacial de los grupos de imágenes, dispuestos en formaciones geométricas, o bien con cierto grado de simetría. Esto implica la consideración de criterios estéticos y, por ende, planificación en el lugar y determinación de un orden para disponer las imágenes en el muro. Al contrario, en los municipales, suele ocurrir que apenas se reconocen grupos de imágenes, ya que suelen desplegarse arbitrariamente en cualquier lugar del muro.

(3) Participación de docentes y estudiantes en la producción de las imágenes exhibidas en los muros de las salas de clases

La participación que tienen docentes y estudiantes en la producción de las imágenes desplegadas en los muros de sus salas es relativamente minoritaria. Esto se debe a que la mayoría de estas es generada en el exterior. En cuanto a las imágenes producidas internamente, es necesario señalar que muy pocas son elaboradas por los estudiantes. En 10 de las 11 salas investigadas, la mayoría de las imágenes son producidas por agentes externos, vale decir, un 57,1% del total de las reproducciones visuales son generadas fuera de las escuelas e introducidas a

la sala sin modificación alguna, o bien intervenidas en algunos detalles al interior del establecimiento.⁽⁷⁾ Mientras que aquellas generadas dentro de los establecimientos constituyen solo un 31,9% de la muestra (ver Tabla 3).

TABLA 3 / TIPO DE ESTABLECIMIENTO Y PROCEDENCIA AGREGADA DE IMÁGENES EN SALAS DE PRIMERO BÁSICO, ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES EN PEÑALOLÉN

		PROCEDENCIA AGREGADA			
		Externa	Interna	Intervenida	TOTAL
Tipo de establecimiento	Municipal	40,7%	35,7%	23,6%	100%
	Pagado	62,1%	35,7%	2,1%	100%
	Subvencionado	68,6%	24,3%	7,1%	100%
TOTAL		57,1%	31,9%	11,0%	100%

Fuente: Elaboración propia

Alrededor de un 5% del total de la muestra son imágenes producidas externamente que muestran con claridad su proveniencia institucional:⁽⁸⁾ municipalidad, gobierno, Iglesia Católica, medios de comunicación y marcas publicitarias. La presencia de imágenes generadas por el sector público —municipalidad y gobierno—, pese a no ser superiores a un 3%, se repite en todos los establecimientos municipales. Por lo general, promueven mensajes de utilidad pública como hábitos alimenticios y de higiene, por lo tanto son imágenes cuyo propósito es formativo. En contraste, en los establecimientos particulares pagados no se encuentran imágenes de esta proveniencia, mientras que en los subvencionados solo se observan unas pocas generadas por organismos gubernamentales.

Por otra parte, también es necesario señalar que las imágenes generadas internamente en los establecimientos particulares pagados son mayoritariamente elaboradas por los niños como ejercicios pedagógicos, mientras que en los establecimientos municipales son principalmente producidas por las/los docentes con propósitos didácticos y decorativos; en tanto que en los particulares subvencionados se observa un mayor equilibrio entre ambas modalidades. Las imágenes producidas por los alumnos constituyen una cantidad muy reducida en los establecimientos municipales, lo que indica el bajo grado de participación que estos tienen en la construcción de su entorno.

(7) La única excepción a este balance es el colegio particular pagado Rudolf Steiner, en el que casi todas las imágenes son producidas internamente por los y las estudiantes.

(8) Un 51% de las imágenes externas no hacen referencia a ninguna institución específica que indique su proveniencia. Sin embargo, un porcentaje significativo de estas pueden agruparse básicamente en dos tipos: primero, las generadas por industrias dedicadas a la producción de material escolar, principalmente relacionadas con métodos de lectoescritura; y segundo, aquellas que se encuentran en el campo de los productos infantiles: revistas ilustradas para niños, libros para colorear, adornos de fiestas, etc. Sobre el primer grupo se puede suponer, debido a sus contenidos pedagógicos, que fueron seleccionadas por los docentes o por alguna autoridad educacional. En el caso de las segundas, resulta más complejo determinar quién o quiénes las seleccionaron.

(4) Contenidos, mensajes y valores

Otro propósito recurrente de las imágenes, en la mayoría de los establecimientos, es el depromover modelos de comportamiento e inculcar alguna noción valórica, hábitos referentes a un estilo de vida, costumbres, conocimientos cívicos, patrióticos, creencias ideológicas, religiosas, entre otros. Estas imágenes de carácter formativo evidencian una importante diferencia entre los establecimientos municipales, donde representan un 17%, mientras que en los particulares pagados solo constituyen un 5,7%. (ver Tabla 2) Esto refuerza la idea de que los establecimientos pagados prefieren invertir sus recursos visuales en la enseñanza de contenidos curriculares antes que en inculcar valores o hábitos.

Los principales contenidos de los propósitos formativos son la promoción de valores universales, tales como la reciprocidad, la solidaridad y el respeto. Estos se encuentran presente en los tres tipos de establecimientos y constituyen el principal mensaje formativo en los particulares pagados, que prácticamente carecen de otros tipos de mensajes formativos. En los establecimientos municipales y subvencionados es posible hallar mayor diversidad de contenidos, como la promoción mediante las imágenes de valores disciplinarios y/o funcionales a lo que la institución educativa exige en cuanto a la conducta de los alumnos —puntualidad, perseverancia, responsabilidad, respeto, obediencia, etc.—; de valores que dicen relación con el medio ambiente y la ecología, campañas de interés público —salud y hábitos de higiene—; imágenes que promueven la fe católica y reproducciones visuales relacionadas con temas históricos nacionales y patrióticos. Estos últimos se encuentran desplegados en mayores cantidades en los establecimientos municipales, especialmente ilustraciones gráficas de próceres nacionales, tales como Bernardo O’Higgins y Arturo Prat (Ver Fotografía 5), imágenes que prácticamente no existen en los establecimientos particulares pagados. Asimismo, llama la atención la ausencia de imágenes del mundo indígena. Esto se observa principalmente en los establecimientos municipales y subvencionados, ya que en los particulares pagados sí se pueden encontrar representaciones de este mundo (Ver Fotografía 6).

Otro tipo de imágenes formativas mencionadas representan hábitos de disciplina adecuados dentro de la sala, tales como sentarse derecho o pedir la palabra bajo la modalidad de alzar la mano. Este tipo de reproducciones visuales abundan en los establecimientos municipales y también están presentes en los subvencionados, mientras que solo en un establecimiento pagado se encontraron unas pocas de este tipo, siendo inexistentes en los otros dos visitados. Esto indica una diferencia en cuanto a la aproximación al aspecto disciplinario en el sistema escolar, que parece ser bastante más importante recalcar en los establecimientos municipales y subvencionados que en los particulares pagados.

También se encuentran imágenes con propósitos formativos que tienen como mensaje campañas de utilidad pública. En los establecimientos municipales, estas responden principalmente a temas de salud y alimentación. Estas reproducciones visuales generalmente tienen una proveniencia externa a los esta-

blecimientos, que dependen del Gobierno y/o la municipalidad. Sin embargo, en los establecimientos subvencionados y particulares pagados, dichas imágenes son casi inexistentes. Además, en los pocos casos en que se presentan, sus mensajes no aluden a temas de salud ni a alimentación, sino más bien a otras necesidades como la seguridad y la integridad física.

(5) Estética de las imágenes

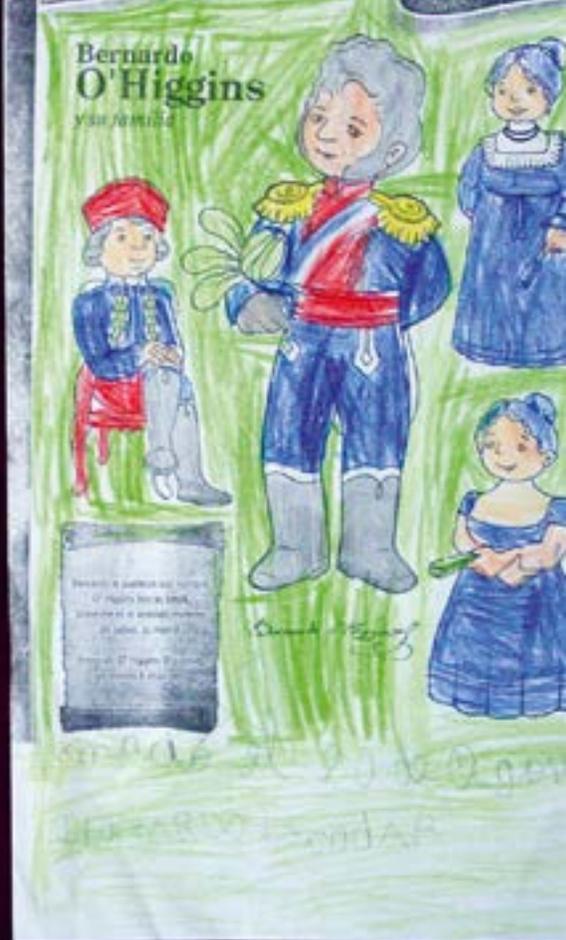
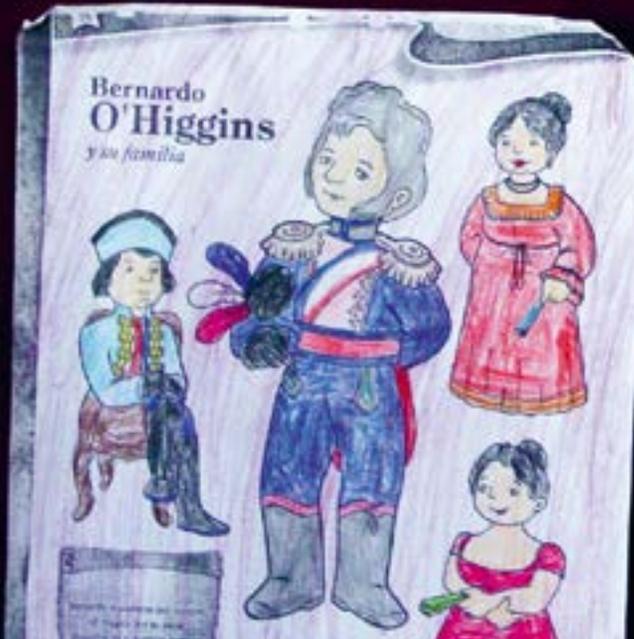
La primera impresión que se obtiene al entrar en muchas de las salas de primero básico de los distintos tipos de escuela de la comunidad de Peñalolén es una acuciente sensación de agobio frente a muros sobresaturados de llamativas imágenes. Sin embargo, esto no ocurre en todos los casos, ya que nuevamente las salas de los establecimientos particulares pagados se diferencian de los municipales y subvencionados, donde es común encontrar que casi la totalidad del muro está cubierto con imágenes. Este exceso sumado al desorden antes mencionado, contribuye a una experiencia visual caracterizada por la saturación y la distracción. En contraste, las salas de los particulares pagados, especialmente en dos de ellas, presentan bastante más sobriedad en el despliegue de imágenes, respetando espacios vacíos en el muro y generando ciertos patrones en la disposición de imágenes. Esto permite una experiencia visual más deliberadamente orientada, que predispone ciertos espacios para ser mirados y otros no. En este sentido, se planifica una organización para centrar la atención en ciertos lugares de los muros.

Pese a que los establecimientos educacionales municipales y subvencionados despliegan mayor cantidad de imágenes, estos exhiben un repertorio más restringido que los particulares pagados. Esto en dos sentidos: primero, en cuanto a la diversidad de estilos; y segundo, en su variedad iconográfica. En la mayoría de las salas de establecimientos municipales y subvencionados encontramos muros sobrecargados y no pocas veces llamativos debido a la diversidad de estímulos y/o la intensidad de los colores. El modo de representación imperante recuerda un estilo caricaturesco, que parece apelar a un formato visual presumiblemente infantil, similar al de antiguas películas animadas, tales como las producidas por Disney, Hannah Barbera, entre otras. Otro estilo similar, bastante común en estos establecimientos, es el constituido por dibujos que intentan imitar las capacidades gráficas de los niños, cuyos resultados suelen ser bastante precarios. Así también la iconografía de referencia casi en su totalidad se traduce en objetos cotidianos, animales, caricaturas de estos, o bien corresponde a seres fantásticos. Algunos de las salas de establecimientos particulares pagados también albergan imágenes de este tipo; sin embargo, no resultan mayoritarias, dando espacio a otras de carácter muy diferente, tales como expresiones abstractas, uso de representaciones geométricas, tallados en madera, iconografía indígena y oriental, paisajes naturales, entre otras.

Otro punto interesante es el anacronismo de las imágenes encontradas en los establecimientos municipales y subvencionados. Esto no solamente en cuanto a la ya mencionada iconografía y estilos de la industria cultural infantil de otras generaciones, sino también en tanto a que el material en sí es bastante antiguo y suele estar poco actualizado.



"Bernardo O'Higgins"



(Fotografías 5 y 6)



Conclusiones

Los muros de las salas de clases y las imágenes que en estas se exhiben constituyen recursos pedagógicos poco investigados hasta ahora, pese a que indudablemente juegan un rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuya relevancia y/o pertinencia puede variar significativamente en los distintos contextos y niveles de enseñanza.

TABLA 4 / GRADO DE PRESENCIA DE LAS IMÁGENES SEGÚN DISTINTOS CRITERIOS, EN SALAS DE PRIMERO BÁSICO SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL EN PEÑALOLÉN

	Municipales	Particulares subencionados	Particulares pagados
Presencia de imágenes en el muro	Alta	Alta	Mediana
Presencia de imágenes didácticas	Alta	Alta	Alta
Presencia de imágenes formativas	Alta	Baja	Casi nula
Presencia de imágenes decorativas	Mediana	Baja	Casi nula
Presencia de imágenes publicitarias	Baja	Nula	Nula
Diversidad del repertorio de imágenes	Baja	Mediana	Alta
Actualidad de las imágenes	Baja	Baja	Mediana
Participación de docentes en la producción de imágenes	Mediana	Baja	Alta
Participación de estudiantes en la producción de imágenes	Baja	Baja	Alta

Fuente: Elaboración propia

Al respecto, en los establecimientos investigados encontramos significativos contrastes en los usos y abusos que se le confieren a las imágenes exhibidas en los muros de las salas, marcados por una ventaja de los establecimientos particulares pagados frente a los municipales, por cuanto los primeros, comparativamente, despliegan recursos visuales más adecuados a la labor pedagógica. Este uso más consistente se manifiesta en la necesidad de pensar el entorno visual, vale decir, invertir tiempo y energía en imaginar, reflexionar y/o discutir sobre la selección y disposición de las imágenes en el muro y por lo tanto considerar su importancia como recurso pedagógico. En este sentido, el menor grado de planificación que muestran los establecimientos municipales y subvencionados constituye un aspecto que debilita y/o empobrece la enseñanza. Evidencias de la insuficiente planificación son en efecto la sobresaturación de los muros, el anacronismo de no pocas imágenes y la inclusión de recursos visuales con propósitos que no parecen contribuir a la creación de una atmósfera pedagógica interesante y significativa en un contexto educativo escolar.

El contenido de las imágenes, la trasmisión de valores y de nociones ideológicas es otra dimensión que es necesario evaluar, teniendo presente su relevancia y pertinencia en el contexto de los diversos proyectos educativos, tanto en sus aspectos explícitos como implícitos. Sin embargo, no basta con reflexionar sobre las imágenes que encontramos en los muros. También es fundamental considerar la exclusión de visualidades relacionadas, por ejemplo, con el patrimonio artístico chileno, americano, universal y la cultura de los pueblos originarios, ausencia que es particularmente evidente en los establecimientos municipales y en gran parte de los subvencionados, con lo cual no solo se empobrece el repertorio visual, sino también se proyecta una noción de identidad nacional restringida y excluyente.

Por otro lado, la presencia de imágenes creadas por los alumnos(as) varía significativamente según el tipo de establecimiento. Mientras en los municipales suelen ser muy escasas, en los subvencionados y sobre todo en los particulares pagados su presencia es bastante más evidente. La inclusión de este tipo de imágenes es importante no solo para que los estudiantes participen en la construcción de su entorno visual, sino también para que se proyecten e identifiquen con su espacio educativo.

Finalmente, en lo que respecta a la variedad iconográfica y estilística, se puede observar mayor diversidad estética en imágenes que se encuentran en los establecimientos particulares pagados, cuestión que se grafica en los niveles de abstracción y la presencia de símbolos multiculturales de los recursos visuales hallados. En este sentido, un grado mayor de diversidad en las imágenes puede contribuir a alfabetizar a los y las estudiantes para entender, interpretar y apreciar mejor las visualidades a las que nos enfrentamos diariamente.

Estas diferencias estético-visuales reproducen o bien son síntoma de la inequidad social y educativa del país, y no dejan de ser significativas si se considera que los muros de las salas de clases y las imágenes que en estos se despliegan constituyen un recurso pedagógico. Es por esta razón que resulta necesario continuar investigando en mayor profundidad los temas expuestos en el presente trabajo.

Algunas propuestas para mejorar la estética cotidiana del entorno escolar

De la investigación teórica y el trabajo realizado en terreno se desprenden las siguientes propuestas para mejorar la estética cotidiana del entorno escolar:

- A) Reconocer la dimensión estética como un factor que puede repercutir seriamente en múltiples ámbitos, contextos y espacios de la experiencia educativa. Prestar atención a la forma en que nos relacionamos con las personas, espacios, muros, objetos, imágenes, sonidos, texturas y olores, para tomar mayor conciencia del nivel de calidad estética del entorno escolar cotidiano.**

B) Mantener y conservar la infraestructura destinada a la enseñanza, optimizar la distribución e iluminación de los espacios educativos, cuidar la selección de colores, la elección de imágenes desplegadas en los muros, el tipo de mobiliario, los materiales didácticos, los objetos que rodean el ambiente, las áreas verdes, la higiene y la dimensión sonora, entre otros aspectos.

C) Reflexionar sobre nuestras creencias acerca de los niños, los adultos y el aprendizaje, a fin de desarrollar espacios y materiales que comuniquen un profundo respeto por los estudiantes, sus familias y el proceso de enseñanza, en la línea de lo que plantean Deb Curtis y Margie Carter (2003). Este desafío no se restringe a la decoración o remodelación de los espacios, sino a pensar y deliberar sobre los valores que deseamos comunicar mediante el entorno y sobre qué queremos que los niños(as) experimenten mientras se encuentran en el establecimiento educacional.

D) Planificar de manera más acuciosa la estética de los muros de las salas de clases, seleccionando y distribuyendo las imágenes de acuerdo a dicha planificación, de modo de evitar la sobresaturación advertida en la mayoría de los establecimientos visitados. En este sentido, la literatura revisada recomienda mantener un balance, ya que si bien un muro con muy pocos estímulos visuales puede resultar estático y aburrido para los niños(as), al contrario, la sobresaturación resultaría caótica y sobreestimulante (Read, 2010: p.75). También se aconseja mayor cuidado y orientación estética en cuanto a la distribución de las imágenes en la superficie, por lo que se recomienda emplear diversas estrategias que fomenten la creatividad y la imaginación y despierten el interés y la curiosidad por aprender.

E) Procurar que las imágenes cumplan una función pedagógica, resguardando su valor estético y vigencia temporal. Los resultados de la investigación indican que, en la mayoría de las aulas, existe un fuerte predominio de imágenes con propósitos didácticos o formativos con una función pedagógica. Sin embargo, en no pocos casos, su anacronismo y precariedad evidencian un marcado descuido de la dimensión estética. Específicamente, frente al anacronismo de las imágenes se debe resaltar que algunos autores recomiendan que las salas estén en sintonía con la generación que asiste a ellas; incluso, si es necesario, incluir imágenes de la industria cultural infantil que transmiten los medios de comunicación (Vecchi, 1998: p. 130).

F) Erradicar la presencia de imágenes publicitarias cuyo objetivo es promover un producto en el mercado. Asimismo, se debe poner en duda si resulta apropiado desplegar imágenes publicitarias con 'finalidades pedagógicas' relacionadas con alimentación, salud, medio ambiente, comunicaciones, materiales escolares, entre otros.

G) Incentivar la participación de los niños(as) en la creación de imágenes para ser desplegadas en los muros. En muchos de los establecimientos

visitados llama la atención el poco protagonismo que tienen las imágenes infantiles. La literatura reafirma la importancia que tiene para la niñez que se exhiba sus producciones (Augustowsky, 2003: p. 56). Además, por medio de sus imágenes el alumnado tiene la posibilidad de participar directamente en la creación de su entorno, propiciando mayor cercanía con este y favoreciendo los procesos de identificación con el ambiente escolar. Es recomendable, sobre todo para los establecimientos educacionales municipales, que este tipo de recursos visuales tenga mayor presencia. Con el mismo objetivo, se sugiere abrir espacios donde los alumnos(as) puedan opinar respecto de la selección de imágenes que se despliegan en los muros de sus salas de clases.

H) Visibilizar el patrimonio cultural-artístico (regional, nacional, americano y universal). La ausencia de imágenes producidas y/o referidas a artistas (visuales, musicales, escénicos, entre otros) es muy evidente en la mayoría de las salas de clases, con lo cual no solo se empobrece la visión cultural que se proyecta en los muros, sino también se pierde la enorme riqueza que pueden aportar las artes en sus dimensiones estéticas, intelectuales, sociales, personales y productivas (Eisner, 1995: pp. 16 -17).

I) Crear un ambiente en los muros de las salas de clases que exhiba mayor variedad y complejidad visual, de manera que sirva para extender el horizonte de las expresiones culturales a las que son expuestos los niños y niñas, otorgándoles herramientas para construir nuevos significados e interpretaciones del mundo que los rodea (Augustowsky, 2003: p. 57; Cadwell, 1997: p. 93). Consecuentemente, se sugiere incorporar en las paredes de las salas mayor diversidad estética e iconográfica, vale decir, imágenes que evidencien de un modo más adecuado y consistente el dinamismo de las visualidades que circulan fuera de la escuela.

J) Reflexionar críticamente respecto a la abundancia y/o exclusión de ciertas imágenes. Llama la atención, en las salas de clases investigadas, la considerable cantidad de referentes visuales vinculados a la iconografía nacional o patriótica. Olorón (2000) señala que este fenómeno cruza las salas de clases de Latinoamérica desde la primera mitad del siglo xx. Sin embargo, este discurso patriótico mediante imágenes suele privilegiar ciertas figuras y omitir a otras. Asimismo, en la mayoría de los casos, se excluyen referencias al mundo indígena.

K) Finalmente, revisar la frecuencia con que se despliegan —o se ‘congelan’— imágenes en los muros. Su rotación suele ser bastante lenta en muchas salas de clases, lo cual se evidencia en el deterioro del soporte y la pérdida de sus cualidades cromáticas originales. En algunos casos se puede justificar que estas permanezcan durante meses, incluso a lo largo del año académico; no obstante, muchas otras deberían rotar —o ser reemplazadas— con mayor frecuencia, dependiendo de los objetivos pedagógicos y estéticos que cumplan.

La cuestión del clima y el espacio escolar: lineamientos y proyecciones pedagógicas^(*)

LUIS MANUEL FLORES

Diversos estudios e investigaciones muestran que el clima y el espacio escolares se constituyen cada vez más como elementos decisivos de indagación frente al desafío de mejorar la calidad de la educación. En efecto, desde diversos centros de investigación universitaria hasta organismos internacionales como la Unesco y la OCDE coinciden en la relevancia de estos factores y postulan la necesidad de considerarlos como dimensiones fundamentales de la experiencia pedagógica.

En concordancia con lo observado en el SERCE, el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes. (Unesco, 2008: p. 52).⁽¹⁾

En este artículo se examinan las relaciones de reciprocidad entre clima y espacio escolares con la finalidad de mostrar los vínculos subjetivos e inter-subjetivos de tales relaciones.

La perspectiva de estudio es la fenomenología comprendida como la decisión estratégica de concebir el mundo como un conjunto de redes de relaciones interdependientes unas de las otras. De ahí que el mundo social y la educación son parte —como diría Merleau-Ponty (1945)— del tejido sólido de lo real que lo estructura en sus dimensiones, en su prosa y en su propia historia de entrecruzamientos sucesivos. Tales vínculos son concebidos como un engranaje de enlaces y de redes emergentes (boucles), cruzadas en la dinámica del azar y la necesidad. Las partes no son solo el conjunto cuantitativo que produce el todo, ni el todo una abstracción lógica que muestre deducti-

(*) Este artículo forma parte del marco teórico del proyecto Fondecyt, “Clima escolar y gestión del conocimiento en la educación secundaria. Hacia una política de calidad pedagógica para la institución educativa en Chile”. N° 1130449. (2014-2016).

(1) Unesco (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). (<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>. p.52)

También Launch of the OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) (<http://www.oecd.org/edulaunchoftheoecdteachingandlearninginternationalsurveytalis.htm>)

vamente la existencia de las partes. Esto significa afirmar —como lo indica Edgar Morin (1998) en sus trabajos— que no solo las partes son (están) en el todo, sino que también el todo es (está) en las partes.

Al revisitar las nociones de clima y espacio escolares descubrimos la necesidad de reformular la idea tradicional de experiencia pedagógica. Tal experiencia aparece reducida primero al enfoque de un emisor supuestamente neutro y de un receptor también neutro con la capacidad de recibir contenidos según una gradualidad que el emisor decide a priori. Sea que ‘decida’ el maestro, el currículum o el sistema escolar, se supone siempre la constitución de un espacio homogéneo único y reproducible de la misma manera; por ejemplo, en una sala de clases que por siglos ha sido concebida fundamentalmente de la misma manera.

A este respecto, el pensamiento complejo de Morin (1998) postula una reforma del pensamiento y no solamente un cambio de forma del diseño administrativo o de currículum escolar, sino más bien un cambio estratégico del andamiaje lógico del conocimiento.⁽²⁾

Lo fundamental de una reforma del pensamiento consiste en el desplazamiento de una idea lineal de la enseñanza y del aprendizaje, para instalarse en un mismo circuito de conocimiento y por tanto en una misma ‘acción’; o si se prefiere en una misma *praxis*. El espacio de tal *praxis* no se limita al lugar de una sala, primero porque el espacio no es simplemente un ‘lugar’, y segundo porque el espacio no es concebido como una cosa sustantiva, sino más bien como un conjunto de relaciones y de acciones construidas desde determinados imaginarios subjetivos y sociales. La consistencia del espacio no es por tanto el metraje del edificio de la escuela, sino la ‘posición’ que encarna y la dimensión simbólica que proyecta. Como lo indica Henri Lefebvre en su texto sobre la producción del espacio:

el espacio (social) no es una cosa entre otras cosas, un producto entre otros productos, él encierra las cosas producidas, él comprende sus relaciones en su coexistencia y su simultaneidad: orden (relativo) y/o desorden (relativo). Él resulta de un conjunto de operaciones, que no se pueden reducir a un simple objeto. (2000: p. 88)

Este artículo está dividido en tres secciones: en la primera se aborda la noción de espacio escolar y se exploran las relaciones que tiene este con el clima en la escuela. En la segunda, se examinan algunos factores que configuran el clima escolar, y en la tercera sección se exponen algunos lineamientos para la comprensión de la experiencia pedagógica en su conjunto.

(2) Morin (1998).

(1) La cuestión fenomenológica del espacio y su relación con el clima escolar

Tanto la cuestión del espacio escolar como del espacio social de cualquier comunidad no es una cuestión neutra. En efecto, en la enseñanza clásica de la física, por ejemplo, el espacio era concebido como el ‘lugar’ de la materia, aunque es la propia física contemporánea desde Einstein que insiste en que el espacio no es solo una propiedad del continente de las cosas, sino más bien una dimensión emergente y estructural de la materia misma.

La consecuencia física de esta interpretación, entre otras, es que el espacio y tiempo son concomitantes, y que son ‘relativos’ en relación a la percepción y posición de un observador y a la velocidad del movimiento de las cosas.

En continuidad a esta intuición de la física, el espacio social es también una dimensión de ‘realidad’ construida desde un imaginario social instituido por los actores y proclive a la subjetividad de los mismos actores que componen un determinado núcleo social. Sea como fuese, por ejemplo, en el origen de la comunidad humana con la tribu y la institución del tótem, sea ahora con la sociedad de la información y el mundo global. Al respecto, Mazalto y Paltrinieri (2013) señalan que la “definición del espacio escolar depende estrechamente de la concepción que una sociedad se hace de la educación y de la pedagogía, así como el modo según el cual un lugar es habitado”.⁽³⁾ Esta definición, que en el fondo es una descripción, alude primero a la construcción subjetiva y social del espacio, así como el ‘lugar que es habitado’, i.e. el ethos. En ambas perspectivas se alude transversalmente a la subjetividad, y por ende a la intersubjetividad y a la con-relación de la emergencia del espacio como relación y constitución del imaginario social, y del cual a su vez el espacio es siempre parte.

El imaginario social en la perspectiva de Cornelius Castoriadis no es el resultado ‘material’ de las instituciones sociales, sino más bien al revés, es el imaginario social, vale decir, la red de relaciones instituyentes de una sociedad, la que configura lo que denominamos aquello que es ‘real’, y distinguimos todo aquello que no lo es.

Hay pues un significado instituyente e instituido socialmente del cual somos parte, y que del mismo modo que nosotros somos parte de él, este es conformado por nosotros.

Toda sociedad instaure, crea su propio mundo en lo que evidentemente ella está incluida. [...] En suma, es la institución de la sociedad lo que determina lo que es *real* y aquello que no lo es, lo que tiene un sentido y lo que carece de sentido. La hechicería era real en Salem hace tres siglos... como el Oráculo de Delfos antes en Grecia. (Castoriadis, 2002: p. 69)

Según esta interpretación, el espacio, y en particular el espacio escolar —aunque evidentemente tiene realidad y existencia concreta—, no es una cosa que se pueda medir ‘objetivamente’. Al contrario, si concebimos el espacio escolar como una

(3) Mazalto y Paltrinieri (2013).

experiencia emergente de relaciones nos ponemos en disposición de una experiencia vivida y sentida por los actores, que está siempre mediada subjetivamente por cada sujeto y la subjetividad social.

A este respecto es pertinente reiterar que la subjetividad no es sinónimo de interioridad, y que menos la subjetividad social es la suma de las individualidades que conforman un núcleo social. Para el sociólogo Pedro Güell, la subjetividad es “aquella trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos que nos impulsa y nos da una orientación para actuar en el mundo (1998: p. 2).

De esta forma, la percepción no es tampoco un acto puramente individual sino intersubjetivo, más bien un ‘fondo’ o si se prefiere una estructura móvil de sentido desde donde los actos se destacan, se realizan y cobran sentido. Ahora bien, Güell reitera en lo referido a la idea de subjetividad social que ella “es esa misma trama cuando es compartida por un colectivo. Ella le permite (a los sujetos) construir sus relaciones, percibirse como un “nosotros” y actuar colectivamente”⁽⁴⁾.

El espacio en esta interpretación es un ‘campo social instituido que produce al mismo tiempo un campo de significados y de sentidos ‘imaginarios’, en la medida en que estos no son cosas, aunque las cosas tal como las conocemos se significan desde ellos.

En términos fenomenológicos, esta subjetividad no alude en primer lugar a estados interiores de la conciencia, ni menos a juicios o percepciones personales de algo o alguien. La subjetividad es la experiencia de apertura de la conciencia que comprende al mundo como una experiencia fundamental de estar (ser) ‘ya ahí’ en el mundo, en la historia, y siempre en relación a otro. Por esta razón, Francisco Varela (2000) considera que la conciencia es un ‘asunto público, es decir, que la subjetividad es siempre una relación intersubjetiva. En esta perspectiva, el espacio escolar no es reducible al tamaño del establecimiento, aunque evidentemente tanto el espacio físico, el entorno, como la arquitectura de la escuela son parte de este ‘espacio’ emergente.

Hay una clásica referencia que permite integrar esta idea del espacio subjetivo como experiencia de emergencia de la subjetividad. Held y Hein (1963) realizaron un experimento con dos gatitos recién nacidos: a uno le permitieron salir de su canasta donde vivía y al otro no. Dos meses después, este último se comportaba como un ‘ciego’ en relación a su medio, en cambio el otro que había tenido la posibilidad de descubrir e integrar en su experiencia de movimiento el espacio, se movía con toda facilidad.

Dentro de cualquier esquema racionalista o empirista, la idea de espacio subjetivo no tiene sentido, ya sea porque el espacio es concebido como una realidad en sí, sea porque es concebido como una abstracción que hacemos desde la percepción de las cosas, o sea porque como postulaba Kant, es un *a priori* del entendimiento a partir del cual comprendemos las cosas y el mundo.

(4) *Ibid.*

La referencia inicial del espacio escolar desde la subjetividad permite relacionar esta dimensión con otra también subjetiva, que es la correspondiente al clima escolar.

(2) El clima y el espacio escolar son experiencias concomitantes

Esta perspectiva fenomenológica del clima y el espacio escolar no contradice en lo absoluto la necesidad de establecer estándares ni medidas distributivas, ya sean del espacio o del mismo clima escolar. Sin embargo, esta visión es crítica reduccionismo y la identificación ingenua del espacio con la cantidad de metros cuadrados de un colegio, y del clima escolar con porcentajes de victimización de estudiantes o de profesores.

En efecto, la noción de clima alude al juicio que tienen los padres, los profesores y estudiantes de su experiencia de vida y de trabajo en el seno de la escuela. No se trata, por tanto, de una percepción individual. El clima escolar supone entonces una experiencia subjetiva y comunitaria (Debarbieux et al., 2012). Desde la perspectiva de la OCDE (2004) hay varios factores que componen el concepto de clima escolar. La primera dimensión corresponde según este informe a la arquitectura.⁽⁵⁾

En efecto, el edificio y su configuración del espacio son claves en relación con la cuestión del clima escolar. Sin embargo, la tendencia a relacionar la cantidad de metros cuadrados construidos versus la cantidad de alumnos por establecimiento, e incluso por sala, es insuficiente para comprender el valor pedagógico del espacio tal como lo muestran diversos estudios internacionales (Hernández y Hernández y Gil, 2004).

El espacio de la escuela es siempre un espacio simbólico, lo que significa que el espacio emerge como significado y construcción de un ethos determinado. Este espacio no tiene límites y corresponde a la estructura emergente del clima escolar. La mediación de la subjetividad de los actores es clave para comprender los nexos entre ambos dominios. El énfasis teórico que aporta la fenomenología consiste en integrar la idea de que la subjetividad es una dimensión encarnada e intersubjetiva de relaciones referidas al mundo vivido del cual el sujeto siempre es parte. De esta forma, la subjetividad significa mudar de la idea tradicional de un sujeto pensante solitario del tipo *cogito* cartesiano hacia la afirmación de un ser-en-el-mundo y en relación con los otros.

Por otra parte, esto significa también afirmar que la dimensión 'social' es condición existencial de la subjetividad, y recíprocamente la intersubjetividad es la estructura de la dimensión social y no solo una propiedad o capacidad individual de un sujeto determinado. He ahí el fracaso de las relaciones humanas en la metáfora sartreana que alude a que el infierno son los otros, en la guerra así como en determinadas las formas de apatía individual o social, hay a pesar de todo una relación intersubjetiva imposible de soslayar.

(5) OCDE (2004).

De esta manera, el espacio escolar es en su estructura intersubjetiva, y por ende social y relacional en su condición misma, y por tanto, no es un agregado heterónimo que define alguien en términos unívocos. El espacio escolar es el ‘lugar’ simbólico de la acción educativa en su conjunto.

Para el sociólogo francés Pierre Bourdieu (2008), el “espacio social es construido de tal modo que los grupos se distribuyen en él según dos principios: el capital económico y el capital cultural”. No hay pues duda de que el espacio social así como el denominado espacio escolar es una construcción social, lo que no quiere decir de ninguna manera que este sea el resultado del puro capricho de los individuos en su ejercicio personal del dominio público.

En lo referido al ámbito de la educación propiamente tal, los estudios muestran también esta idea de que el espacio escolar está mediado por el imaginario social de una sociedad determinada. El espacio entonces está anclado a una determinada visión del mundo, según la concepción de Mazalto y Paltrinieri (2013) antes mencionada.

La concreción del espacio escolar se vincula tanto al clima, porque en el fondo el espacio vivido es el referente del sentimiento de identidad y pertenencia, así como al modo en que los actores habitan ese espacio. En efecto, el sentimiento de identidad y de pertenencia de los y las jóvenes a su escuela corresponde a la base existencial del clima. Este ‘sentimiento’ evidentemente es vivido subjetivamente, y dice relación con la manera cómo la comunidad se ‘apropia’ del espacio. A este respecto puede ser tan importante el nombre de la escuela (la diferencia entre un nombre propio y un nombre administrativo con letras y número), la organización del currículum formal e informal, el proyecto educativo, como también las condiciones del edificio, y el entorno escolar. La apropiación del espacio no se decide, por tanto, en relación a las cosas consideradas en su sustancia, sino a la manera simbólica y subjetiva de cómo es vivida la experiencia del espacio, sea la edificación que alberga el establecimiento escolar o la propia organización curricular.

Por otra parte, la definición de clima escolar también alude a esta experiencia de la subjetividad en relación al ‘medio’ (ambiente, tonalidad, atmósfera) y la percepción global de ese entorno. Que a alguien no le guste su escuela en rigor no afecta el clima escolar. Sin embargo, la percepción compartida respecto de una escuela que no ‘alberga’ como el lugar propio, refleja un mal clima escolar, porque simplemente el espacio comunitario de la escuela es vivido como algo inhóspito. La escuela requiere de un orden que precede al orden disciplinario de los reglamentos y las normas. La organización del espacio centrado en el saber, y la vivencia del espacio de la escuela como un espacio social y comunitario son condiciones necesarias para contribuir a generar un clima escolar favorable tanto a la enseñanza como al aprendizaje.

(3) Algunos lineamientos para la experiencia pedagógica

El estudio de la OCDE sobre clima citado anteriormente destaca la relevancia de la arquitectura en paralelo a la organización de la enseñanza para la constitución de climas favorables de aprendizaje. Según Flores et al. (2014), esta organización de la enseñanza es inseparable del aprendizaje propiamente tal, dado que enseñar y aprender son acciones concomitantes y recíprocas. En un esquema tradicional, donde el emisor (profesor) era situado en línea recta de un receptor, (estudiante), el espacio se suponía homogéneo y unidireccional.

Por otra parte, esta organización supone al mismo tiempo un orden estratégico y epistemológico del conocimiento que se enseña, y que puede ser integrado a una noción más amplia, entendida como gestión del conocimiento escolar.

Frente a la pregunta qué enseñar, la didáctica y las metodologías de la enseñanza responden con la formulación de modelos y técnicas de aprendizaje. Sin embargo, la cuestión de la organización y sobre todo de la decisión estratégica del 'espacio' del conocimiento no aparece como una cuestión central en la enseñanza tradicional. El espacio del conocimiento conjuga tanto la táctica como la estrategia del circuito enseñar-aprender, no tanto sobre la base de aprendizajes significativos, sino con la apropiación de conocimientos con 'sentido'. Este sentido que escapa y precede a cualquier idea de contenido prefigura este 'espacio' que, por así decir, lo condensa y lo estructura.

Ahora bien, en la raigambre racionalista sobre la cual se sostiene esta enseñanza tradicional, se considera el conocimiento como una cosa sustantiva, cerrada, lineal y acotada a la definición y a la información de las cosas. La reacción teórica a esta manera de entender el conocimiento no es exclusiva del siglo xx, pero es en este siglo cuando se condensan varias corrientes e ideas que no provienen exclusivamente de las ciencias sociales, sino también de la biología y la física. Así, por ejemplo, el denominado paradigma de la complejidad reúne en sus supuestos y método esta reacción epistemológica a la lógica tradicional deductiva, y supone abrirse a lógicas no identitarias, a matemáticas y geometrías no lineales, y a la introducción del principio de incertidumbre en la estructura misma del conocimiento (Morin, 1998).

Estos desplazamientos teóricos del conocimiento están prácticamente ausentes de las habituales reformas educativas, las que generalmente promueven cambios de diseño administrativo e incluso curricular, pero que no logran necesariamente cambios profundos referidos a lógicas del conocimiento complejo. Más aun, la educación tradicional promueve la existencia de un pensamiento 'simple', aislado, disciplinario, supuestamente objetivo y cierto. La escuela tradicional excluye el error y la incertidumbre del sistema general de enseñanza y del aprendizaje.

Hay al menos tres niveles de desplazamientos en los que el pensamiento complejo favorece un buen clima escolar, porque se reapropia del conocimiento como una acción y no como una cosa sustantiva. Por una parte, se instala un movimiento hacia el desarrollo de aprendizajes y de sistemas de enseñanzas en relación al saber que se aprende y a las relaciones emergentes propias del conocimiento. Así, por ejemplo, el planteamiento de nuevos problemas y sobre todo la

formulación de nuevas preguntas, en lugar simplemente de repetir en esquemas ya hechos la información que se recibe.

3.1 Desplazamiento de una noción homogénea del conocimiento a un concepto integrado del saber

El conocimiento se ha entendido tradicionalmente como la relación directa entre un sujeto y un objeto. La homogeneidad del conocimiento se sustenta en atribuir a la deducción un valor lógico y epistemológico infalible. El pensamiento complejo, siguiendo una idea de Pascal, sostiene que lo opuesto a una verdad es otra verdad. En otras palabras, en el orden lógico así como en el de la naturaleza, las proposiciones contrarias sí pueden ser verdaderas al mismo tiempo. El principio de no contradicción es válido, pero en la naturaleza y en el pensamiento lógico matemático propiamente tal, se deben exceder esos márgenes.

Esta dimensión 'falible' de la lógica del conocimiento complejo supone evidentemente una reformulación del espacio homogéneo de la escuela. En efecto, la lógica clásica de la identidad supone también un espacio uniforme y lineal al modo de la flecha del tiempo histórico cronológico. Si la línea de la historia se representa con una recta es porque el espacio es concebido como algo plano. El movimiento rectilíneo uniforme newtoniano se grafica sobre las coordenadas de la geometría euclidiana, en la que el espacio es concebido como unidimensional y homogéneo. De esta forma, decir que el saber y el conocimiento complejo necesitan un espacio diferente al tradicional, significa sostener que la escuela y por ende la institución educativa requieren de una nueva geometría y, evidentemente, también de una nueva historia.

3.2. Desplazamiento de una idea 'simple' de solo información a una idea compleja del conocimiento

El eje de la información es el contenido, su validez, su transmisión efectiva. Al contrario, el eje del conocimiento es la relación que se establece con lo que se sabe, pero también con lo que se ignora. Más que la validez, lo que importa es que el conocimiento sea pertinente y de una comprensión efectiva. Conocer es tener la capacidad de asombrarse frente a lo ambiguo, a lo inesperado, lo incierto. Estas orientaciones epistemológicas de la complejidad, al promover una experiencia integrada del conocimiento, se integran también a la experiencia escolar del sentido propio de la subjetividad, del sentido de pertenencia, cuya finalidad es aprender más allá de los resultados. Se trata de formular problemas y no solo de responder a preguntas que excluyan el error y la duda. Se trata finalmente de una decisión de recuperar para la institución educativa la dimensión del espacio social público para la escuela en una sociedad hiperindividualizada, y en un mundo que tiende cada vez más a privatizarse.

La cuestión del clima y del espacio escolares son por tanto concomitantes en su estructura subjetiva y en su significado social simbólico. Ni el clima es reducible a variables de buena conducta o a índices de violencia, ni el espacio escolar es reducible a los edificios. Asistir a un liceo o escuela que tenga una tradición y un lugar en

la comunidad facilita la existencia de un buen clima escolar, generando de este modo 'espacios' de integración, tanto de la comunidad que habita ese lugar como espacios que propicien las mejores condiciones epistemológicas en las que se ha de realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, instituyendo un proyecto educativo con sentido.

Un proyecto como tal no es otra cosa que la afirmación del 'lugar' (espacio) de cada uno en el conjunto de una experiencia pedagógica compartida, así como el 'lugar'(espacio) del propio conjunto (espacio institucional) en la construcción subjetiva de lo que es de cada uno. Las partes y el todo cohabitan en un espacio diferenciado, pero también común y propio que permite albergar en razón de un sentido la necesidad fundamental de nosotros, los seres humanos, referida al sentimiento de identidad y de pertenencia.

Conclusiones

Afirmar que el clima y el espacio escolar son experiencias concomitantes, significa sostener que la subjetividad no se refiere ni al capricho individual de cada uno, ni menos a una razón abstracta tipo *cogito* cartesiano.

La subjetividad y la experiencia vivida son siempre co-relación y apertura al mundo. El solipsismo bajo esta interpretación es un absurdo, o si se prefiere una imposibilidad. El sí mismo (*self*), como diría Paul Ricoeur, siempre es "como un otro", porque dicho en pocas palabras el yo (*ρ*) no es un yo racional e impersonal solitario, sino un nosotros (*moi-autre*).

Por otra parte, la experiencia pedagógica se ha diseñado sobre referentes de "objetividad", descuidando y reduciendo la experiencia subjetiva no sólo de los que aprenden, sino también de los que enseñan. Ahora bien, en esta caso respetar la experiencia subjetiva, no es un asunto psicológico de tener un determinado *feeling*, sino más bien de asumir en la acción pedagógica el conjunto de correlaciones que se manifiestan en un mismo circuito que ha sido aprendido y divulgado como algo separado y disgregado de nuestra propia experiencia.

Así, por ejemplo, el conocer se ha disgregado del sabor y del deleite que tiene siempre el saber. A su vez, el conocimiento, que en su origen significa una acción comunitaria de nacer con otro (*co-naître*), se ha reducido a información, y por tanto, es el contenido que prevalece sobre los sentidos que el saber produce en las redes y configuraciones que lo seres humanos hacemos, imaginamos y sentimos en el mundo.

El clima escolar no es una conducta aceptable, ni el espacio es igual a la suma estructural del edificio. En ambos dominios hay construcción, que se conciben no simplemente como un resultado o elaboración de algunos, sino como un proceso de intersubjetividad, de relaciones trádicas que hacen referencia a un nosotros, insertado en la historia, en el lenguaje, en la cultura, en el mundo.

Habitamos en el mundo que es una experiencia plural y diversa, pero al mismo tiempo centrada en un eje dinámico: el *ethos* (la casa común), el 'lugar' propio de cada uno, de los unos y de los otros.

Percibir y educar: orientaciones pedagógicas a partir de Elliot Eisner^(*)

GUILLERMO MARINI

Los aspectos de las cosas que son más importantes para nosotros están ocultos debido a su simplicidad y familiaridad. Uno es incapaz de notar algo porque está siempre frente a los propios ojos... Y esto significa: fallamos en dejarnos sorprender por aquello que, una vez visto, es más relevante y más poderoso.

LUDWIG WITTGENSTEIN

(*) El profesor Elliot Eisner falleció el 10 de enero de 2014. Este capítulo aspira a ser un agradecimiento a quien fuera uno de los más inteligentes y persuasivos defensores del rol de las artes en el sistema escolar.

Introducción

Imaginemos a un estudiante de quince años que vive en los suburbios de una ciudad industrial. Como la mayoría de los jóvenes de su edad, pasa buena parte del día dentro o en torno a su escuela. Esta se ubica en lo que fuera una fábrica de telas de fines del siglo XIX. Cada sala de clases es un rectángulo perfecto con ventanas que dan a un patio central, y puertas que confluyen a un larguísimo pasillo que conecta todas las salas del establecimiento. Los muros son blancos, los pisos de cemento, el mobiliario viejo pero funcional; no hay plantas de ningún tipo, pero sí buena luz natural. Al recorrer las instalaciones del edificio se percibe una sensación de robustez y practicidad. Parece verse lo que tiene que verse en una escuela, ningún exceso o defecto llamativo.

Desde que Margolis (1999) llamara la atención sobre la existencia de un ‘currículo visible pero oculto’, la consideración del entorno escolar ha ido cobrando mayor relevancia dentro de la discusión sobre qué constituye una educación de calidad. Sucede que además de estudiar según el currículo oficial de su país —y asimilar tácitamente los contenidos, disposiciones y supuestos que forman el llamado ‘currículo oculto’—, cada estudiante ‘aprenderá a mirar como así también a no mirar’ (Eisner, 2006) otra clase de elementos que también constituyen parte de la educación escolar. Por ejemplo, el vínculo con el medio natural en lo que dice relación con el aprovechamiento sustentable o mal uso de recursos; la flexibilidad o rigidez del mobiliario escolar como medio de facilitar el trabajo de alumnos y docentes; las ideologías implícitas en las imágenes desplegadas en los muros de las salas de clases; la incidencia de la infraestructura en el clima escolar y en las relaciones intersubjetivas que se dan en el corazón de la escuela, etc.

Mientras que para investigadores como Mandoki (2007) o Haapala (2005) la no consideración de tales dimensiones estaría asociada a una falta de atención sobre la estética cotidiana de la educación, según Eisner la brecha entre identificar esas experiencias como significativas o indiferentes

estaría caracterizada por el ejercicio de dos modos peculiares de mirar la realidad: el reconocer, que implica un ordenamiento formal y exterior al sujeto; y el percibir, que se caracteriza por la relación que el sujeto traza entre los aspectos evidentes del entorno y aquellos posibles significados que no saltan a la vista, pero que podrían dejarse ver desde nuevas perspectivas.

Reconocer tiene que ver ante todo con ‘una clasificación y asignación de etiqueta’ (Eisner, 2009). Un profesor de artes visuales que trabajara en el establecimiento descrito más arriba podría enseñar que ese edificio es un ejemplo de ‘arquitectura industrial del siglo XIX’, estilo que se caracteriza por exhibir amplias salas, largos pasillos, techos con tragaluz y estructura de hierro forjado. Si luego invitara a sus alumnos a comparar algunas fotos de distintos establecimientos educativos del mundo, sería fácil para estos trazar similitudes y diferencias entre aquellas imágenes y la del propio establecimiento, indicando cuáles construcciones estarían dentro de la categoría ‘arquitectura industrial del siglo XIX’. Uno de los valores indiscutibles de una buena clasificación es su constancia y capacidad de sintetizar características generales, de tal forma que personas no expertas sean capaces de etiquetar una imagen con rapidez y precisión, y luego agruparla junto a otras imágenes en las que se pueden apreciar los mismos atributos.

La obra de Elliot Eisner permite elaborar una noción de percepción que, reconociendo el sentido etimológico de percibir: “captar a través de los sentidos” (RAE, 2001), revisa las condiciones epistemológicas desde las cuales se visibilizan unos estímulos e invisibilizan otros. ¿Cuáles son estas condiciones? ¿Dónde comienza la cadena de presunciones que lleva a distinguir con claridad ‘lo que se ve’ de ‘lo que no se ve’ o ‘podría llegar a verse, pero permanece invisible de hecho’? Formular estas preguntas y ensayar sus posibles respuestas es, precisamente, parte del sentido de percibir que Eisner postulará como central para la educación, y en particular para el sistema escolar.

Percibir es, en breve, “explorar cualitativamente la totalidad de un evento” (Eisner, 2009: p. 8).

El mismo estudiante que aprendió a reconocer el diseño arquitectónico de su escuela podría adoptar además la perspectiva de quien indaga profundamente una realidad. Así, se preguntaría, por ejemplo, por la historia del edificio y descubriría el cambio de época que significó la industria del telar que desplazó a tantas familias desde el campo hacia la ciudad a fines del siglo XIX; se cuestionaría por la relación entre un edificio creado para la producción en masa y ahora utilizado para formar personas ‘integrales’; contrastaría la presencia de plantas y/o animales en escuelas rurales de su país con la ausencia de materiales naturales en la suya; en síntesis, descubriría que en su entorno hay más de lo que sus ojos ven directamente.

La diferencia entre ambos modos de mirar está en que al reconocer no importa mi historia, ni dónde vivo, ni si soy hombre o mujer, ni si considero que el edificio es bello, adecuado o escandaloso: reconocer es interpelar a la realidad abstrayéndose uno mismo de esa interpelación y, por lo tanto, excluyendo las sutiles ambigüedades y faltas de precisión propias de la experiencia humana cotidiana. Percibir, en cambio, es una acción en la que lo que es mero contexto según el reconocer se vuelve central: la historia de los sujetos, su sensibilidad. La densidad y el entretejido de la realidad se realzan al percibir. Se podría decir que percibir enfoca muchas de las cualidades que el reconocer deja de lado. No las contradice ni las niega, es cierto, pero por surgir de fuentes distintas puede llegar a aportar un conocimiento complementario.

En las siguientes secciones se profundizará en tres de las características más originales de percibir según Eisner: el enlentecimiento de la experiencia, el conocimiento corporal y la atención a la posibilidad antes que a los hechos concretos.

(1) Percibir es enlentecer la experiencia

Basándose en el trabajo de John Dewey (1934)⁽¹⁾, para Eisner percibir significa en primer lugar ‘enlentecer la experiencia’ (Eisner, 2009: p. 8). Hay que reconocer que la sola propuesta de enlentecer cualquier elemento de la educación parece contracultural hoy. Es que la matriz educativa occidental está fuertemente condicionada por la noción de rapidez: las facultades se organizan en ‘carreras’; los profesores que hablan de alumnos de alto rendimiento suelen usar expresiones como ‘es rápido’ o ‘es una luz’; hasta la oferta formativa se presenta por medio de publicidades del tipo: ‘Aprenda inglés en minutos’.

Si bien Eisner reconoce que este es el clima educativo dominante, su exhortación a ‘enlentecer la experiencia’ quiere reenfocar el modo de concebir el tiempo de la educación. Si se piensa en una experiencia en que los sentidos se desplieguen a sus anchas, percibiendo sutilmente cada estímulo y los vínculos entre ellos, dando lugar a la proyección imaginativa y a la reflexión libre, se notará que esto requiere de una base mínima e ineludible de tiempo cronológico. Pienso que es en este sentido que Eisner afirma que “enlentecer la experiencia es la acción de estar saboreando” (Eisner, 2009: p. 8). Por ejemplo, si el profesor de artes visuales nombrado más arriba mostrara a sus alumnos treinta fotografías con imágenes interiores y exteriores de su establecimiento educativo solo por poco segundos cada una, es probable que los estudiantes apenas alcancen a distinguir los colores y siluetas básicas del edificio. Este es el umbral meramente superficial de la percepción que es imposible atravesar sin el tiempo material necesario para detenerse o enlentecerse en él.⁽²⁾

Una vez que se haya garantizado el tiempo mínimo para empezar a percibir, ‘enlentecer la experiencia’ significará la oportunidad de ponderar las condiciones desde las cuales se está percibiendo.

(1) Para constatar la influencia de Dewey en la discusión sobre arte y educación a lo largo del siglo xx y xxi puede revisarse la obra de Maxine Greene (2001) y Richard Shusterman (2012).

(2) Si bien queda fuera del objetivo de este capítulo, es interesante señalar la similitud entre el modo en que Eisner revisa el tiempo escolar y la discusión que Hans-Georg Gadamer propone entre ‘tiempo vacío’ y ‘tiempo festivo’ en su obra *La actualidad de lo bello* (1977), y Josef Pieper entre ‘Kronos o tiempo devorador’ y ‘Kairós o tiempo apropiado’ en *El ocio y la vida intelectual* (2003).

Esto expresa que disponer de tiempo cronológico para percibir es condición necesaria, pero no suficiente, para llegar a concientizarse de que siempre se mira desde un cierto foco, con unos anteojos determinados que tienen características que permiten ver unas cosas y obviar otras. Quien se toma tiempo para ver, para oler, escuchar, degustar y tocar, tiene la posibilidad de empezar a preguntarse por cómo percibe lo que percibe y ya no solo qué es lo que percibe. Esta pausa sobre las características de la propia percepción tiene especial importancia en aquellos casos en que lo que se presenta es una obra, un paisaje o un estímulo que resulta extraño o incómodo por carecer de puntos de contextualización accesibles (Ruitenberg, 2002), como la típica confusión entre fondo y figura que generan las sombras en movimiento o los extremos de luminosidad u oscuridad.

Continuando con el ejemplo de las artes visuales, se pueden sugerir nuevas ocasiones de aprendizaje que surgirían si el profesor dedicara todo el tiempo escolar a mirar solo una de las fotografías. Pasados unos primeros instantes de ajuste visual y resolución sobre qué es lo que se ve del edificio escolar, los alumnos podrían explayarse sobre los detalles de lo que ven. Así se generarían las condiciones para la descripción e insinuación. De pronto comenzarían a surgir las preguntas que superan el reconocer: ‘¿Desde dónde se obtuvo esta foto?’, ‘¿es una foto o una pintura?’, ‘¿quién la sacó?’, ‘¿por qué?’, ‘¿qué hizo para lograr esta imagen?’, ‘¿cambiará esta imagen si la observamos por más tiempo todavía?’, ‘¿hay algo que no esté viendo, pero que está ahí?’, ‘¿esto es arte, geografía o filosofía?’. De ninguna manera la propuesta de percibir agotará la realidad del significado del establecimiento que habita ese alumno, pero sí le dará la oportunidad de trazar relaciones personales desconocidas hasta entonces con aquello que se haya detenido a sondear.

Abordar la acción de percibir de este modo quiere ser solo un piso desde el cual avanzar, no una forma de tesoro para una elite con una sensibilidad más fina. Aun en tiempos en que el frenesí educativo parece inevitable, las personas siguen necesitando una pausa de ocio generativo. Quizás una buena indicación para identificar y profundizar estas ‘ocasiones de enlentecimiento’ sea pregun-

tarse cuáles son aquellos temas o aspectos en los que se siente menos ansiedad o mayor satisfacción de perder el tiempo en la educación.

El adagio ‘menos es más’ es una orientación pedagógica pertinente. Esto no significa sacrificar contenidos sin más, como resignándose fatalmente a no cumplir con el currículum prescrito; tampoco es una invitación a que el profesor deje de perfeccionarse en su disciplina. ‘Menos es más’ podría traducirse como ‘mientras más se mira, más se ve’. Esto implica seleccionar estratégicamente aquellos contenidos que el profesor juzgue que pueden dar lugar a una experiencia más densa, más rica, más lenta. Lo que quede formalmente fuera de la clase, por ejemplo si se toma la decisión de priorizar aspectos de la arquitectura del siglo XIX por sobre el período de la colonia española en Latinoamérica, podrá ser recuperado y vinculado por los mismos estudiantes, quienes habrán desarrollado —o tendrán indicios al menos de— un modo de concebir el conocimiento escolar en el que sean capaces de trazar redes de percepción cada vez más profundas (enlenteciendo su experiencia) a partir de contenidos que en principio parecían fáciles o poco relevantes (por la rapidez en la que se transmitían).

(2) Percibir es conocer corporalmente

Según Eisner, la escuela occidental se ha dedicado en las últimas décadas a potenciar en los estudiantes tres habilidades fundamentales, lo que en Estados Unidos se llama las tres ‘R’: *reading, writing, arithmetic*; es decir, leer, escribir y realizar operaciones aritméticas. Esta sería la alfabetización básica que la escuela brinda en su misión de educar a todas las personas (Eisner, 2002b). Tal énfasis coincide con que los instrumentos de evaluación educativa internacional más respetados —como TERCE de Naciones Unidas, PISA de la OCDE, TIMSS y PIRLS de Boston College— ofrecen investigaciones y análisis estadísticos de última generación sobre la calidad actual y los factores condicionantes a tener en cuenta en el aprendizaje de matemática, lectura y redacción.

Sin embargo, Eisner hace notar que hay una plétora de vivencias humanas que llegan más allá de

las tres 'R' o de lo que los instrumentos de medición internacional son capaces de medir. Frente a un nacimiento o una muerte cercana, una graduación, un compromiso maduro, una derrota o una victoria de las que dejan huella, ante las experiencias que marcan lo íntimo del ser humano se suele sentir mucho más de lo que se es capaz de describir o explicar literalmente (Eisner, 2004)⁽³⁾. Estas son las ocasiones en que uno sabe que está viviendo algo importante, pero no puede terminar de nombrarlo; es un evento cuyo significado apenas puede ser enmarcado conceptualmente porque tiene reverberaciones inefables. Es entonces que el hombre o la mujer ensayan un salto hacia un modo de conocer distinto al monolito que ofrece la escuela de las clasificaciones, y está en condiciones de recuperar un aspecto primordial: su propio cuerpo como camino de conocimiento.

Dice Eisner: "los sentidos son nuestros primeros caminos hacia la conciencia, no hay nada en la mente que antes no hayamos tenido a mano" (2009: p. 9). Esta idea clásica, reelaborada por el trabajo de Susanne Langer (1957), le permite a Eisner desarrollar la noción de conocimiento somático, es decir, de un conocimiento corpóreo que rara vez es tenido en cuenta dentro del sistema educativo. De hecho, si se presta atención a la estructura escolar corriente, parecería que se considerara al cuerpo solo como sostén material del conocimiento intelectual superior, ante lo cual cabe preguntarse: ¿cuál es la participación del cuerpo en el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura y las habilidades matemáticas?, ¿qué consideración se tiene de la estética de los objetos que dan lugar a esas habilidades?, ¿cuál es la postura típica de los cuerpos de los y las estudiantes mientras aprenden lo más importante que las escuelas pretenden enseñarles? Sentados, en silencio, mirando hacia el frente.⁽⁴⁾

Percibir en tanto conocer corporalmente significa redescubrir el vínculo entre los sentidos y la mente. Esto quiere decir, en primer lugar, reafirmar la tesis aristotélica de que sin la participación de los sentidos externos ni la imaginación ni la inteligencia tienen material para desarrollar su actividad. Considérese el ejemplo extremo de los ciegos-sordomudos quienes, como Helen Keller (1996), se aferran a un solo sentido para alcanzar la conciencia de sí mismos y descubrir la ventana entre el orden material y el simbólico. En su caso particular fue el frío fluir del agua de un pozo de campo lo que detonó la relación entre el agua; ella, quien sentía que sentía el agua, y el signo de agua que su maestra había trazado tantas veces en su mano. En un milagro cotidiano, Helen sintió al agua, entendió el signo y se supo mujer. En pocas palabras, si los sentidos no asumen protagonismo en la educación, la posibilidad del desarrollo humano integral es una quimera.

En segundo lugar, entender la acción de percibir en tanto conocer corporalmente significa recuperar el respeto por intuir, recordar, gustar y emocionarse como vías legítimas de explorar tanto el mundo como la condición humana. Para Eisner este es el dominio de las artes en general y de la experiencia estética en particular (2002b). Las artes escolares que hayan resistido la presión de homologar sus objetos y métodos a las tres 'R' operarán como una evidencia de la interrelación entre sentidos y mente. Así, no será raro que de la producción de una obra cualquiera, como pintar una ventana sobre la pared de la sala de clases, surjan nuevas intuiciones sobre uno mismo en cuanto estudiante o artista, o alguna duda de la realidad social o, sencillamente, una pregunta que carezca de lugar en el currículo semanal. De la misma manera, no será extraño que esas mismas intuiciones, dudas o preguntas sirvan para resignificar, material y/o simbólicamente, la pintura de la ventana en la pared.

(3) Eisner fue profundamente impactado por la obra *The Tacit Dimension* (2009) de Michael Polanyi, quien desarrolló la noción de conocimiento tácito como aquella dimensión en la que uno sabe que sabe, pero no puede dar cuenta cabal de cómo sabe. Si bien excede el propósito de este capítulo, es interesante notar que este conocimiento tácito no está restringido a las ciencias o las artes, sino que, por tener una base antropológica, está naturalmente presente en la educación (ver Burbules, 2008).

(4) Ver la descripción de la matriz estética escolar que describe Mandoki (2006b).

Como primera orientación pedagógica creo que es clave comprometerse con la integración sensorial del conocimiento escolar. Al enlentecer la experiencia se tiene la oportunidad de empezar a preguntar cómo es que se ve lo que se ve. Ahora, al abrirse hacia un conocimiento desde la corporalidad es que pueden surgir preguntas como: ‘¿qué hace sentir esta imagen?’, ‘¿qué recuerda?’, ‘¿cómo se vería la escuela sin ventanas o con paredes de vidrio o pisos de pasto o bajo el mar?’. Quizás el mayor aprendizaje tanto para alumnos(as) como profesores(as) sea el no acomplejarse por carecer de argumentos científicos que den cuenta de por qué sienten lo que sienten, sino más bien aceptar que los límites de su capacidad de nombrar y explicar no son necesariamente los límites de su capacidad de saborear y conocer corporalmente.

Por lo mismo, es relevante atender a la calidad estética del propio ambiente escolar en el que se desarrollan estas preguntas. Es difícil explorar las posibilidades del conocimiento corporal si se carece de la preparación y comodidad en el espacio en el que se realiza esta actividad. Las orientaciones de Errázuriz y Portales (2014) son muy útiles en este sentido: tener en cuenta la calidad del aire, la luz del ambiente, la temperatura, la higiene del espacio y la presencia de áreas verdes parece potenciar una experiencia de percepción más rica. Tomar seriamente la advertencia por el entorno estético de la educación ya da cuenta de una experiencia que se enlentece y comienza a hacer partícipe al cuerpo de los involucrados.⁽⁵⁾

(3) Percibir es atender más a lo que puede ser que a lo que es

Según Eisner (1985), la mayoría de las tareas escolares que los niños encuentran en la escuela están inspiradas en un sistema de reglas que provee escaso lugar para la interpretación personal: “...correcto e incorrecto son parte del léxico que se les enseña a internalizar a los niños de escuela básica” (p. 66-67).

Los años que nos separan de esta cita no hacen más que constatar que lo que este profesor postulaba en tono de queja explica mucho del sentido actual de la educación. La cultura de los estándares objetivos ha exacerbado una aproximación instrumental a la educación, entendida como un entrenamiento para resolver problemas, una suerte de juego de informaciones fácticas cuyo criterio de validez pareciera ser, cada vez más, su utilidad.

Ante este panorama que vio consolidarse hacia el final de su vida, Eisner (1999) admite que percibir propone un aparente contrasentido al “honrar la sorpresa, hacer circular la ambigüedad, enfrentar la paradoja” (p. 157). Aquí no hay opción para medias tintas: si el ritmo escolar es *prestissimo* por la urgencia de alcanzar cuanto antes los resultados esperados, no habrá espacio para dejarse sorprender por lo más cotidiano de la maravilla humana; si la única opción de respuesta es correcto o incorrecto, no quedará lugar para la ambigüedad de aquello que puede ser lo uno y lo otro según la mirada del sujeto; en un paradigma de conocimiento escolar que no incorpore la corporalidad como un medio legítimo de conocer, será difícil enfrentar las paradojas que surgen al vincular las reglas de la razón con los movimientos de la sensación.

He aquí uno de los aportes más originales de Eisner. Si bien la escuela tiende a menospreciar la sorpresa, la ambigüedad y la paradoja, es un hecho que la vida está plagada de ellas. La promesa de que la escuela de las clasificaciones y las etiquetas ofrecerá un entrenamiento efectivo para que el alumno enfrente el mundo que le tocará vivir es, cuanto menos, dudosa si consideramos la creciente incertidumbre de toda índole del escenario contemporáneo. En este sentido, Eisner (2002a) profundiza sobre la idea de que el desarrollo de la percepción supone “la habilidad de tomar decisiones en la ausencia de reglas” (p. 14).

¿Qué quiere decir esto? Que gracias a ‘enlentece la experiencia’ y a valorar un ‘conocimiento

(5) Volviendo al ejemplo de Helen Keller, quien con tanta dificultad alcanzó una madurez notable en su conciencia corporal, uno se pregunta si la falta de atención por la calidad estética de la escuela no acabará engendrando alumnos estéticamente discapacitados para vincular lo que sienten con quienes son.

corporal', la percepción se nutre de lo que puede ser, por más que aún no lo sea. Por ejemplo, la percepción permite sostener distintas perspectivas divergentes sobre una misma realidad sin resolverla en un juicio definitivo y unívoco.⁽⁶⁾ Dicho de otro modo, la percepción permite avanzar en medio de la incertidumbre (Eisner, 1999). Si bien estas habilidades parecen estar fuera de la órbita de la escuela tradicional, son muy valoradas —y a veces hasta recompensadas— en el mundo adulto. Piénsese en los gerentes de empresas que deben decidir financiar este o aquel negocio sobre la base de un conjunto nunca definitivo de indicios; los directivos de escuela que deben gestionar el clima escolar entre personalidades y actitudes disímiles; los padres de familia que aprenden a ser papá y mamá según crecen sus hijos, y que paulatinamente van dándose cuenta de que cada hijo es distinto y de que no hay recetas que calcen a la perfección para todos. Es cierto que esta decisión de atreverse a elegir a base de intuiciones, indicios o experiencias difusas puede acabar en fracasos, pero también es cierto que sin este riesgo no se llegaría a descubrir la peculiar riqueza que reside en la percepción humana.

Entre otras posibles, hay dos orientaciones pedagógicas que surgen de este modo de concebir la percepción: en primer lugar, la invitación a que los profesores exploren paradigmas alternativos al que presenta el binomio correcto-incorreto, ya que del mismo modo que existen muchos modos de errar en educación, también los hay de acertar. Ensayos de distintos alumnos pueden estar aprobados con la misma nota —la demanda por el estándar unívoco—, pero desarrollarse por medio de imágenes que nada tengan que ver unas con otras. Por lo mismo, la apertura a la analogía lógica, a la metáfora literaria, al símbolo artístico pueden ser caminos fascinantes de indagar en cada disciplina. La pregunta, '¿cómo puedo enseñar a mis alumnos este contenido de modo que lo aprendan teniendo en cuenta el contexto personal, familiar, comunitario?', puede ser ocasión de posibilidades frescas.

En segundo lugar, disponerse hacia la posibilidad antes que a los hechos concretos permite revisar los límites curriculares de la propia disciplina y desafiarlos. No se puede pretender que una asignatura agote la profundidad del paisaje-escuela que el explorador-alumno va encontrando a su paso. No hay ninguna lente disciplinaria que abarque la perspectiva total y perfecta.⁽⁷⁾ Las diversas estrategias contemporáneas de integración curricular (inter, trans, multidisciplinar) serían para Eisner esfuerzos por llevar a la escuela una cualidad que las artes poseen de un modo natural: la exaltación de la percepción en tanto modo de conocer enlentecido, encarnado y posible. Desde este punto de vista, sería interesante preguntar a cada disciplina por su modelo de establecimiento educativo ideal.

(6) Keats llamaba a esta habilidad '*negative capability*'.

(7) Es notable el argumento de Merleau-Ponty (1961) acerca de la pretensión que tuvieron algunos hombres de ciencia del Humanismo por hallar la "perspectiva perfecta".

Conclusiones

Este artículo presentó una serie de orientaciones pedagógicas que surgen de la relación entre la noción de 'percibir' según Elliot Eisner y algunos desafíos del sistema educativo actual. Para esto se comenzó por contrastar dos modos de conocer básicos que caracterizarían a la escuela: el reconocer, que remite a una mirada formal y objetiva y está desarrollado por las acciones de clasificar y etiquetar; y percibir, que supone la participación vital del sujeto en su propia acción de conocimiento.

Luego, se profundizó en tres cualidades de percibir. En primer lugar, percibir en tanto enlentecer la experiencia. Esto alude, por un lado, a garantizar el tiempo cronológico fundamental para sentir y sondear cada experiencia escolar; y por otro, supone reflexionar sobre el modo en que se percibe aquello que se percibe, trasladando el énfasis del qué al cómo.

En segundo lugar, se abordó el percibir en tanto conocimiento corporal. Aquí se afirmó la importancia de redescubrir el vínculo entre los sentidos externos y la mente como vía de doble circulación y provecho integral para la persona. Además, se ahondó en el argumento que defiende que los límites de la capacidad de nombrar conceptual, lingüística o matemáticamente no constituyen los límites de la capacidad de conocer, es decir, sabemos más de lo que somos capaces de nombrar y explicar.

Finalmente, se enfatizó la cualidad de posibilidad del percibir. Esto significa atender a la posibilidad de lo que algo o alguien puede llegar a ser además de reconocer lo que de hecho es. Se remarcó la cotidianeidad de esta capacidad, ejemplificada en la tarea de padres, profesores y directivos, quienes muchas veces deben tomar decisiones sin reglas preestablecidas en un ambiente de cambio.

Segunda
PARTE

Materialidad en la sala de clases: reflexiones a partir de un análisis fotográfico

MARJORIE MURRAY

Introducción

Cuando el profesor Luis Hernán Errázuriz me invitó a participar de un ejercicio en el marco de su proyecto Fondecyt, consistente en observar y analizar libremente las fotografías tomadas por su equipo a las paredes de un grupo de salas de clases de primer año básico en distintos establecimientos educacionales municipales de la comuna de Peñalolén, no pude resistirme a participar. La invitación no solo era novedosa, sino también un desafío en cuanto a los márgenes teóricos y metodológicos en los que, en tanto etnógrafa interesada en la cultura material, me suelo desenvolver en mi trabajo: en el contacto directo con personas.

El encuentro con la estática visualidad de las paredes en las fotografías me obligaría a especular respecto de sus posibles usos en el día a día; en la agencia de los profesores y niños involucrados. Al mismo tiempo, me obligaría a hacer uso, por una parte, de marcos conceptuales conocidos, interpelando a la vez a la propia experiencia y la memoria; en este caso, de la sala de clases. En estas líneas quisiera reflexionar sobre algunos de los aspectos que más llamaron mi atención al observar este material visual, abriendo interrogantes a ser exploradas en próximos estudios. Presento una breve reflexión respecto a las posibles temporalidades de acción involucradas en las composiciones visuales presentes en las salas, y cómo éstas podrían dar cuenta de procesos de creatividad, desidia o costumbre por parte de los profesores/estudiantes y del sistema en el que se encuentran inmersos. Destaco, además, el hecho de que las temporalidades-estéticas de estas aulas requerirían de ser estudiadas etnográficamente, considerando la continuidad o ruptura que éstas tienen respecto de otros espacios del habitar (creativo) de los actores involucrados.

(1) Antropología, educación y cultura material

Estudiar a un grupo humano desde un punto de vista de la antropología sociocultural es, en gran medida, estudiar procesos educativos, sean estos directamente observables o inferibles a partir de la pregunta por cómo los niños llegan a ser esos adultos que son. Cuando los padres de la disciplina viajaban para vivir con nativos de lugares entonces exóticos a ojos europeos y norteamericanos —intentando comprender su forma de organizar y comprender ‘su mundo’—, prestaron gran atención a la trasmisión de valores y conocimiento de una generación a otra. De esta forma, en esos contextos tristemente denominados ‘simples’ se analizó el esfuerzo por parte de los mayores por inculcar en los más jóvenes aquello considerado necesario para el desenvolvimiento exitoso de las tareas y roles que les tocaría desempeñar en el futuro inmediato.

A diferencia de dichos contextos, en el caso de las sociedades contemporáneas con sistemas de educación formal altamente especializados, la comprensión de los esfuerzos educativos se hace más difícil, apareciendo siempre fragmentada. Sin embargo, la proliferación de disciplinas que abordan las estrategias desplegadas para el ‘correcto’ desarrollo motor y cognitivo del niño, áreas de conocimiento y habilidades privilegiadas, por mencionar algunas, así como las metodologías utilizadas para evaluar éxito o fracaso, suelen dejar de lado cualquier perspectiva de comprensión holística o inclusiva del proceso educativo. Es más, estos esfuerzos dejan de lado la pregunta por la transmisión y aprehensión de un orden cosmológico —una cultura— que supera con creces cualquier intencionalidad del cuidador o educador; todo aquello que, por evidente, suele quedar al margen del análisis. En este sentido, el estudio propuesto por el profesor Errázuriz es un llamado a observar con detención precisamente un aspecto ignorado por los estudiosos de la educación en Chile y el extranjero (las publicaciones en esta materia se cuentan con una mano), y un desafío atractivo para cualquier interesado en la educación primaria en nuestra sociedad. Nos obliga, además, a retomar la necesidad de comprender educación y socializa-

ción en términos amplios, en las que conocimiento, valores, hábitos y cultura son solo identificables tras un trabajo analítico.

Pierre Bourdieu (1977, 1979, 1984) repetidamente hace hincapié en la importancia de la propia experiencia (sobre todo la temprana) en la aprehensión respecto de cómo se percibe y ordena el mundo, el lugar que tenemos en él y cómo, cuándo y de qué forma nos relacionamos con otros. Desde que el niño nace se enfrenta a una serie creciente de clasificaciones y organización del mundo, de las que se va haciendo partícipe en la praxis y que va integrando y haciendo extensiva a distintos planos de acción y reflexión, instalándose en el individuo como una ‘segunda naturaleza’, es decir, como aquello que aparece como dado, no cuestionable y, por tanto, difícil de tematizar. Se aprehenden criterios de normalidad y anormalidad, de bien y de mal, gusto y disgusto, así como formas de estar-en-el-mundo. El ejercicio parece simple: si a un niño se le indica tempranamente que coma con la boca cerrada, tal como hacen sus padres y hermanos mayores, no solo lo hará luego ‘natural’ y ‘normalmente’. También reaccionará ante aquel que lo hace con la boca abierta, quizá con disgusto, distinguiéndose. Si el niño crece en un entorno familiar en el que abundan libros y diarios, percibiendo cotidianamente el goce de interactuar con estos artefactos, se sitúa en un contexto en el que el gusto por la lectura es, al menos, bastante más esperable que en un contexto en el que los libros y la lectura brillan por su ausencia. En ambos casos, el niño o niña es más privilegiado que otros en tanto cuenta con capital cultural a favor. Si, por otra parte, un niño o niña crece en un contexto violento, con alta percepción de inseguridad y desconfianza en los vecinos y transeúntes por parte de sus cuidadores, será sumamente difícil que logre hacer suyo un discurso de participación ciudadana y uso de espacios públicos.

Ninguno de estos simples ejemplos de transmisión intergeneracional de hábitos cotidianos y actitudes hacia el otro tienen lugar al margen de nuestros sentidos y la materialidad en la que, en cuanto seres humanos, nos desenvolvemos y construimos. Esto es lo que nos recuerda Bourdieu (1979) en su breve ensayo sobre la sociedad Kabyle, en el

que muestra cómo la cultura se reproduce precisamente desde las más 'nimias' distinciones en el hogar (dentro y afuera; el espacio femenino y el masculino; la luz y la sombra), articulándose coherentemente. Los Kabyle se entienden a sí mismos en tanto Kabyle, precisamente porque nacen, se crían y reproducen situadamente, aprehendiendo diversas distinciones hechas desde el nacimiento respecto de espacios, texturas, colores, olores, temperaturas, etc. las que se naturalizan y extienden, teniendo su origen en el microcosmos de la vida cotidiana. Es más, no podemos saber quiénes somos o llegar a ser lo que somos, sin mirar ese espejo material, que no es más que el mundo histórico creado por aquellos que nos anteceden, que nos confronta con la cultura material y que se sigue desarrollando a través de nosotros (Miller 2005).

Del mismo modo, la presencia de libros y la habituación a su encuentro y uso o no en el hogar marca diferencias en las tendencias lectoras de los niños; la inseguridad se vive, por ejemplo, a modo de umbrales entre la seguridad del hogar con sus rejas, cortinaje y la calle. Nos desarrollamos en medio de y con una materialidad en la que nos reconocemos positivamente o no, como señalaran Hegel (1977) y Simmel (1978). Más específicamente, creamos forma y, tal como señalara Hegel, es solo al reconocernos en ese proceso, sea este uno cultural o personal, que nos reconocemos a nosotros mismos en tanto sujetos (Miller, 1987, 2005).

Los niños(as) y profesores(as) que hacen uso de las salas aquí estudiadas pasan una cantidad considerable de horas en los establecimientos educacionales. Si bien el ejercicio no nos permite conocer su relación particular con estos espacios, sí posibilita reflexionar respecto de las motivaciones y valoraciones que están en juego en dicha relación, así como sobre la agencia de aquellos en la intervención en y del lugar. ¿En qué medida y con qué elementos unos y otros se identifican o no? ¿Cuáles son los esfuerzos específicos que están en juego para habitar estos espacios en tanto profesores(as) y alumnos(as) hacen uso didáctico de estos? ¿Cómo se refleja el trabajo o desidia del profesor o profesora en la materialidad de la sala de clases? El estudio de Errázuriz nos permite abrir importantes preguntas.

(Fotografía 1)



Antes de referirme a las salas quisiera reiterar mi preocupación por hacer explícita la tensión entre estas preguntas y mi propia experiencia de los años escolares y sus espacios —o lo que recuerdo de ellos hoy—, resultando, por ende, en un ejercicio inevitablemente reflexivo y cargado de temporalidad. Como bien indicara Erving Goffman (1975), lo que nos llama la atención es precisamente aquello que escapa al ‘marco’, haciendo evidentes varios de los ‘marcos’ normativos en los que nos movemos. La clave, por tanto, está no en cerrarse a la posibilidad de emitir juicios y observar las propias reacciones ante lo que se ve, sino que a mantener conciencia de las diferencias que nos hacen tener esa mirada, evitando la soberbia del semiólogo.

(2) Las paredes de la sala: composición y temáticas

Las fotografías de estas salas de primeros básicos nos confrontan con las enormes diferencias —aunque también las similitudes— con las que cada establecimiento, y más específicamente cada profesor, se apropia de las cuatro paredes blancas o color pastel, del pizarrón, del techo, de las ventanas y la puerta. ¿Cuáles son los principios que guían la disposición del material visual, didáctico y decorativo de estos espacios? ¿Cuánto incide la preocupación y regulación que tenga el establecimiento respecto de la disposición del material visual en el aula, así como las posibles negociaciones entre los profesionales? ¿En qué medida este espacio, en este año formativo (primero básico), da cuenta de un tiempo liminal, en el que los niños(as) enfrentan el paso de la primera infancia a la escolarización propiamente formal? Las imágenes solo nos permiten especular y reflexionar, aspirando a poder enfrentarnos a esa realidad con la presencia de las personas que en alguna oportunidad las ocupan. Por ahora, nos queda hacer un trabajo más parecido al de un arqueólogo que intenta descifrar cultura a partir del legado material.

Lo primero que llamó mi atención al enfrentarme al material fotográfico, fue la enorme cantidad de elementos presentes en las paredes, puertas y techos, muchas veces atiborrados al punto de la saturación, desplegando combinaciones y composi-

ciones de material que, a mi modo de ver, muchas veces perturban por su incompatibilidad. Por ejemplo, el caso de una puerta en la que comparten espacio un afiche de indicaciones visuales para el correcto lavado de dientes y una ilustración de diente personificado en el sector central superior, debajo de los cuales nos encontramos con la palabra ‘calendario’, escrita con letras de papel, pegada a la puerta (sin haber algún calendario). Esta está cubierta por una guirnalda de papel volantín con los colores patrios que cruza la puerta. Más abajo se observa un pequeño afiche titulado ‘mayúsculas’.

En segundo lugar, más allá de lo que reflejan las paredes, resalta lo aparentemente ‘desordenado’ del material didáctico en algunas salas. Por ejemplo, en el caso de cajas de cartón con materiales repartidas en rincones o sobre estanterías. Resulta elocuente el rincón de una sala (ver Fotografía 2), en el que un cerro de cojines se almacenan sobre un banco. Sobre este montón de cojines un par de globos cuelgan desde el techo y, a poca distancia, un ángel de papel. Al lado de esta figura colgante, en un pizarrón o diario mural adherido a la pared, se divisan unas letras de cartulina amarilla —por sobre unos dibujos en cartulina dispuestos sin orden aparente, incluso algunos puestos sobre otros— que apenas sobresalen con la irónica leyenda: “así trabajamos”. Esta es una buena muestra de por qué el juicio que podemos emitir ante la fotografía puede hacer poca justicia a los profesores(as) y alumnos(as). Si bien el rincón aparece como caótico a los ojos estrictos, perfectamente podría corresponder al trabajo de un profesor o profesora creativo que, al igual que en otros contextos, deja acumulada esa materialidad como evidencia de su trabajo, creatividad y dedicación.⁽¹⁾ Por supuesto, también podría corresponder simplemente a la sala de un profesor despreocupado y desordenado que no se ha dado el trabajo de ordenar.

Ahora bien, si nos adentramos en los géneros y temáticas sobre los que versa la materialidad de las paredes de las salas de clases estudiadas, quisiera destacar tres áreas transversales. En primer lugar,

(1) Ver Lawn y Grosvenor (2001) para un análisis de la acumulación de materialidad por parte de profesores en Inglaterra.



(Fotografía 2)

se despliega el típico material que asociamos a la enseñanza de primeros pasos del aprendizaje de la lectoescritura en todo su esplendor: abundan alfabetos, listas de palabras escritas en versión imprenta y manuscrita, o palabras escritas junto a un dibujo que las identifica. También destaca la existencia de un fichero azul (provisto, al parecer, a los profesores de escuelas en la comuna) en varias de las salas, cuyo diseño presenta bolsillos para las letras del abecedario, de manera de poder combinarlas en palabras. Es interesante observar que en algunas salas, letras y listas de números parecen tener vida propia, desplegándose entre diarios murales, pared o pizarrón; ‘avanzando’ vertical y/u horizontalmente por los espacios aún disponibles en esta tela que parece ser la sala —seguramente a medida que se van enseñando— atravesando cualquier límite visual.

La presencia de este material evidencia la enorme importancia atribuida por profesores, padres y apoderados al aprendizaje de la lectoescritura,

meta emblemática de este curso en la formación de los niños, si bien poco podemos especular respecto del real uso de este material en la sala de clases. Una segunda presencia visual transversal a estas paredes remite a la exhibición explícita de valores destacados por los profesores(as), los que podríamos agrupar en tres: valores nacionales o de ‘chilenidad’, los denominados ‘nuestros valores’, y el llamado a realizar acciones positivas por parte de los niños(as). Si bien entiendo que las visitas del equipo fotográfico no se concentraron todas hacia el 18 de septiembre, destaca la ornamentación con los símbolos y colores patrios (como la ya mencionada serpentina) que abarca banderas, escudos y la presencia de héroes de la historia, tales como Bernardo O’Higgins. Mención aparte requiere Gabriela Mistral, ícono del profesor(a) de básica en nuestro país, presente en un par de salas con su foto, apareciendo como emblema motivador para los docentes.



(Fotografía 3)

En el caso de palabras dispuestas en los muros que aluden a valores, existe diversidad tanto en los valores mencionados como en la gráfica y estética de su materialidad, fluctuando entre una sala donde la palabra solidaridad aparece destacada en letras de color azul a otra en que un afiche titulado 'Nuestros valores', con las palabras puntualidad, trabajo, honestidad, patriotismo, honradez, respeto, responsabilidad, perseverancia y solidaridad en el que también se aprecian dibujos de los niños con unas banderas. Además de estos valores, muchas de las salas contienen material visual destinado a 'niños en acción'; por ejemplo, los casos de un afiche que invita a comer sano mes a mes, y otro que indica: 'reduce, reutiliza, recicla'. Al parecer, varios de estos materiales son distribuidos a nivel comunal bajo el eslogan en subtítulo: 'Salud y bienestar para Peñalolén'. Otros afiches muestran niños bien sentados en sus bancos levantando la mano para pedir la palabra o colgando sus delantales en las perchas, coordinando la indicación del texto con la acción o hábito deseados plasmados

en las imágenes. De nuevo cuesta imaginar si el(la) profesor(a) efectivamente considera que esta visualidad tiene alguna incidencia en el comportamiento de los niños, si el soporte gráfico opera silenciosamente con su presencia, si se acerca más a un ayuda-memoria o premio de consuelo para un(a) profesor(a) que podría darse por vencido(a) en el aula, o si se utilizan en forma activa en clases.

Dada la exuberancia y variación de las imágenes al comparar las salas, resulta imposible de abordar en estas líneas una descripción detallada de todos los elementos ornamentales y áreas del conocimiento presentes en estas paredes. Sin embargo, cabe destacar la aparente libertad con la que los profesores despliegan mapas, figuras geométricas, nubes sonrientes, plantas de interior o fotos de los niños dentro de flores en las paredes. Las paredes dan a entender que los profesores pueden impregnar estos muros con su creatividad, gustos y aficiones (ecología, geografía, poesía, etc.), los que, de manera inevitable, permean el rol pedagógico.



(Fotografía 4)

Desde mi punto de vista, la presencia aparentemente injustificada de marcas comerciales tales como Coca-Cola o Líder en la sala de clases resulta perturbadora. En un caso nos encontramos no solo con un calendario de Coca-Cola color rojo encendido —en última instancia es un calendario—, sino que con afiches de helados Panda, jugos y bebidas, emulando a un colorido kiosco o almacén (ver Fotografía 4). ¿Cuál habrá sido la intención y motivos del profesor o profesora para incluir este *collage* en su sala de clases? Quizás se buscaba condicionar la sala de clases como un lugar que no genere un quiebre rotundo respecto de otros espacios/tiempos tales como el recreo o el almacén en la salida del colegio, haciéndola más amigable. Estas breves consideraciones me llevan a los focos en los que me he planteado detener la temporalidad y agencia presentes, y la pregunta por las continuidades y quiebres que enfrentan los niños y profesores en sus distintos espacios cotidianos.

(3) Discusión: materialidad, temporalidades de la sala de clases y la pregunta por la especificidad del aula

La sala de clases, en tanto espacio institucional, consiste en un lugar en el que se da una apropiación por parte de un grupo de personas durante un período de tiempo específico. Si bien uno podría imaginar que cada año se hace un ‘borrón y cuenta nueva’ (recuerdo que así era en mi colegio) y que año tras año la sala se convierte en un espacio ‘neuro’ a dotar con vida, las fotografías recogidas en este estudio dejan probar que estas aulas están cargadas con historia en una forma evidente y tangible: con materialidad acumulada. Saltan a la vista algunos vestigios tales como una tabla horaria de un 4º básico colgada en una pared o una caja forrada en cartulina que reza: ‘portafolios 5º B’. Estas pistas nos permiten suponer que hay más elementos materiales y visuales que se pueden ‘heredar’ de un año a otro o de un profesor(a) a otro(a) por diversos motivos, obligándonos a espe-

cular respecto de la agencia creadora (así como del cansancio o la desidia) de los y las docentes, así como de su propio *habitus*, y de cómo éste se presenta e interactúa con el de los niños.

La necesidad de abordar las temporalidades y los aires de renovación en la cultura material y visual de la clase requiere una mirada más fina. Si volvemos a la primera foto, podríamos especular sobre las temporalidades de los elementos al momento de comprender la composición. Invento:

La instalación del afiche del lavado de dientes y el diente personificado fue idea de una profesora, quien lo recibió como regalo o donación. La palabra calendario, en cambio, simplemente quedó ahí pegada por el profesor del curso anterior (quien efectivamente instaló uno bajo ese titular). Ella no le dio mayor importancia a su permanencia e incluso pensó en instalar, eventualmente, un calendario si había alguno disponible. La puerta se mantuvo intacta hasta la llegada de septiembre, mes en que se instalaron guirnaldas en toda la sala. La profesora disfruta de la alegría que entregan las guirnaldas y opta por dejar algunas por el resto del año. El afiche sobre mayúsculas, presente en la parte inferior de la puerta fue instalado más tarde en el año, luego que un padre lo entregara a la profesora.

Este ejercicio nos permite vislumbrar la enorme cantidad de alternativas que pueden estar presentes en la resultante composición visual de la puerta y la sala. Una etnografía de la cultura material y visual del aula habría de profundizar en estos asuntos.

Un ejemplo interesante de la combinación no lineal de las temporalidades en las salas remite a la permanencia obsoleta en las paredes de varias fechas festivas o importantes que tradicionalmente se celebran en nuestro país y que tienen cierta relevancia en el calendario escolar. Ahí está el caso de un mural del tamaño de toda la pared trasera de una sala que se titula: “Celebremos el mes del mar”. De acuerdo a mi experiencia, por muy exitoso y destacado que fuera un trabajo en conjunto para

celebrar alguna fecha importante, pasada ésta se retiraba, dando pie a otros eventos, estableciendo así un orden rígido y lineal conforme a lo que marcaba el calendario y las estaciones del año. Si bien el número de eventos podía ser exagerado, tenían como resultado una sensación de ‘seguridad ontológica’, dada por las predecibles temporalidades del año y sus actividades de ritmos de corto, mediano y largo plazo a lo largo del período escolar, muchas veces, además, coordinadas con actividades y celebraciones fuera del aula y del establecimiento escolar.

En el marco rígido con el que recuerdo se demarcaban espacios y temporalidad en mi propia experiencia escolar, el mantener un trabajo visual de ‘otras épocas’ hubiera sido al menos reprochable, como evidencia de poco o nulo trabajo por parte del docente. En el caso de este mural y su permanencia en el aula cabe preguntarse si remite a una valoración estética por parte del profesor o profesora quien, por ejemplo, siente que no habrá otras oportunidades para desarrollar un trabajo conjunto tan atractivo a lo largo del año. También podría considerar que este recurso visual y el trabajo en conjunto que lo produjo son apropiados para generar un ambiente acogedor y cálido en el aula; o puede que, simplemente, no haya tenido tiempo o ganas para pensar en nada de esto, y que haya quedado ahí, invisibilizado por la costumbre de observarlo a diario.

Estas interrogantes nos guían hacia una última reflexión, específicamente a la pregunta por la continuidad y especificidad del espacio del aula respecto de otros espacios para los niños, y cómo estos lugares son administrados por los profesores. Por ejemplo, es probable que la tendencia barroca de las aulas de este estudio no pueda ser del todo comprendida si no consideramos los gustos y la materialidad/visualidad en la que se desenvuelven profesores, padres y niños más allá del aula, siendo necesario adentrarse en su cultura visual y material. ¿En qué medida es separable la apropiación de este espacio por niños y adultos respecto de otros espacios del habitar, tales como los espacios domésticos o religiosos? ¿Qué rol cumple el gusto del profesor, así como su estado de ánimo y compromiso con su trabajo en la materialidad y visualidad

de la sala? ¿Cuál es la especificidad que, a partir de lo visual, se quiere dar a este espacio de enseñanza, considerando además que primero básico también corresponde a un momento liminal de entrada a la educación formal? ¿En qué medida estas salas son el resultado de la intersección y negociación necesarias para que niños(as) y apoderados se puedan reconocer a sí mismos en un espacio que de otra manera podría resultarles hostil y lejano?

El trabajo de Luis Hernán Errázuriz trae a la luz una problemática que suele quedar velada ante las preguntas específicas por el currículo y rendimiento escolar. Nos obliga a interrogarnos en forma amplia por la experiencia escolar de estos niños y niñas y de sus profesores y profesoras; por el rol que cumple el Estado, el municipio y los establecimientos en el devenir de estas paredes tan silenciosas y a la vez tan determinantes de dicha experiencia. Me parece que las preguntas que este análisis visual inspira han de ser abordadas seriamente antes de idear cualquier tipo de intervención.

Lo que se ve y lo que no se ve. Una mirada a los muros de salas de primero básico de algunos colegios chilenos

RICARD HUERTA

Introducción

El presente artículo es una contribución al conjunto de intervenciones que forman parte de la investigación dirigida por el profesor Luis Hernán Errázuriz, con el fin de acercarse a la estética de los muros de primero básico de algunos centros educativos chilenos de la comuna de Peñalolén en Santiago. Este tipo de estudios es una novedad, y en razón de esto se ha optado por una metodología en la que se combinan las referencias propias del campo de la estética y la educación artística, utilizando ante todo el paradigma de la cultura visual con el fin de conocer a fondo una realidad para estudiarla y aportar sugerencias que puedan transformar y mejorar dicho escenario.

Mi análisis parte de la revisión de centenares de fotografías de salas de clases de primero básico, tomadas en distintos establecimientos educacionales, tal como se indica en el párrafo anterior. Mediante dichas imágenes he podido acceder al imaginario que cubre los muros de estas escuelas de Peñalolén. Al acercarme a ellas comprobé que me despertaban diferentes intereses, modos de aproximación y de análisis, ya que tiendo a comparar esta realidad con la que he podido conocer en otros países como España, Cuba, Argentina, Uruguay o Colombia. Habiendo revisado todo el material, y con el fin de organizar mi aportación, he optado por establecer un criterio temático que incide en aspectos concretos que me sugieren miradas puntuales mediante reflexiones que parten de ejemplos específicos, pero que pueden ser válidas para todo el conjunto. Se toman como referencias teóricas los trabajos de Aguirre (2012), Alonso y Orduña (2013), Augustowsky (2012), Duncum (2008), Errázuriz (2006), Hernández (2003), Giroux (2013), Huerta (2010, 2012, 2013), Irwin y O'Donoghue (2012), Laddaga (2006), Mirzoeff (2003), incluyendo de este modo tanto la perspectiva de la cultura visual como las propuestas de futuro que imprimen las artografías. El planteamiento de las artografías ha sido difundido por Rita Irwin. Recoge algunas ideas de las teorías del *artist-teacher*, pero sobre todo valora el papel del profesor combinando sus facetas de educador, artista, y muy especialmente de investigador. El término artografía juega con la

palabra ‘art’, que en realidad corresponde a las iniciales de *Artist/Researcher/Teacher*, los tres componentes de la propuesta.

El hecho de haber planteado el análisis sobre la base de temáticas concretas permite comentar aspectos que son comunes a todas las escuelas, al tiempo que se contrasta aquello que vemos en la mayor parte de los centros educacionales analizados, sin entrar deliberadamente en las diferencias particulares de cada uno de ellos. Evidentemente, cada colegio tiene su idiosincrasia y sus peculiaridades, pero lo que aquí nos interesa es lograr un estudio de las características que definen el conjunto. Para detectar y situar elementos observados en establecimientos específicos, recurrimos en algunos casos a siglas con las que referenciamos aspectos particulares. De todos modos, lo que más valoramos es el análisis del conjunto, y por ello reforzamos los aspectos comunes que hemos detectado en la mayoría de los establecimientos analizados.

(1) Las texturas de los muros

El muro es el soporte sobre el que aparece la gran mayoría de los artefactos visuales de las aulas escolares, algo que analizamos como mecanismo visual de orden cultural y educativo. Algunas veces hemos visto intervenciones en el techo, en los cristales de las ventanas o en el suelo, pero esto ocurre en contadas ocasiones. En las paredes de los colegios detectamos numerosos artefactos visuales (Hernández, 2003; Mirzoeff, 2003), consistentes en representaciones que pueden ser tanto dibujos como textos. Prácticamente todas las inscripciones e imágenes han sido ejecutadas sobre papel o cartón, habiendo colocado posteriormente estos papeles en la superficie del muro mediante cinta adhesiva o utilizando otros materiales de sujeción. En general, se trata de informaciones y decoraciones que tienen una fecha de caducidad de corto plazo, ya que suelen ocupar el muro durante un tiempo establecido, rondando un período que puede variar entre una semana y algunos meses. En realidad existe poco espacio disponible para incorporar estos materiales, ya que cada aula tiene también ventanas, puertas y un espacio ocupado

por la pizarra, elementos que restringen las zonas que permitirían incorporar nuevos elementos. Se observa una tendencia a repetir esquemas ya conocidos, por lo que este tipo de ‘decoraciones’ que invaden el aula ostentan una especie de ‘intemporalidad’ o ‘atemporalidad’, tanto en su aspecto como en su disposición espacial. Resultaría complicado definir a qué momento histórico pertenecen, ya que da la sensación de que se trata de imágenes que han quedado congeladas en el tiempo, tanto por su factura como por su temática.

Cuando hablo de textura del muro me refiero especialmente a los rasgos que definen estas superficies, características determinantes que conllevan también aspectos sociales, culturales, económicos y estéticos (Duncum, 2008). Los colores con los que han sido pintadas las aulas de estos colegios suelen ser de una gama neutra, dominando las tonalidades suaves y los colores pastel en tonos rosa, ocre, vainilla, blancos o grises. Este tipo de decisiones a la hora de pintar las paredes determinan un modelo que aboga por un entorno cálido, sereno y relajante, si bien al mismo tiempo impiden que se integren en la realidad del aula aquellos colores vivos que más atraen a los niños, como los rojos, verdes, amarillos, violetas, azules, naranjas. La tendencia a rebajar la intensidad del color promueve un aspecto más grisáceo del conjunto y determina, evidentemente, un ambiente más relajado y de control. Podemos pensar que existe un modelo estático y predeterminado de aula, un concepto heredado del que no se puede huir, y la sensación que imprime el conjunto es de un inmovilismo casi asfixiante. El esquema se repite insistentemente, lo cual provoca una cierta impresión de tedio. Este posicionamiento conservador consigue habituar a docentes y alumnado a una tipología muy tradicional en relación con la estética del aula, una tradición que aparece de este modo como un modelo único e inamovible. Esta observación me lleva a implicarme en una reivindicación de todo aquello que ‘no he visto’ en los muros de estas aulas. Por este motivo he decidido introducir un apartado específico que he titulado “Lo que no se ve”, en el que sugiero un cambio hacia un concepto más permeable y fluido del profesorado en relación con la estética del muro escolar. Por el mismo motivo, he partido titulado mi aportación así: “Lo

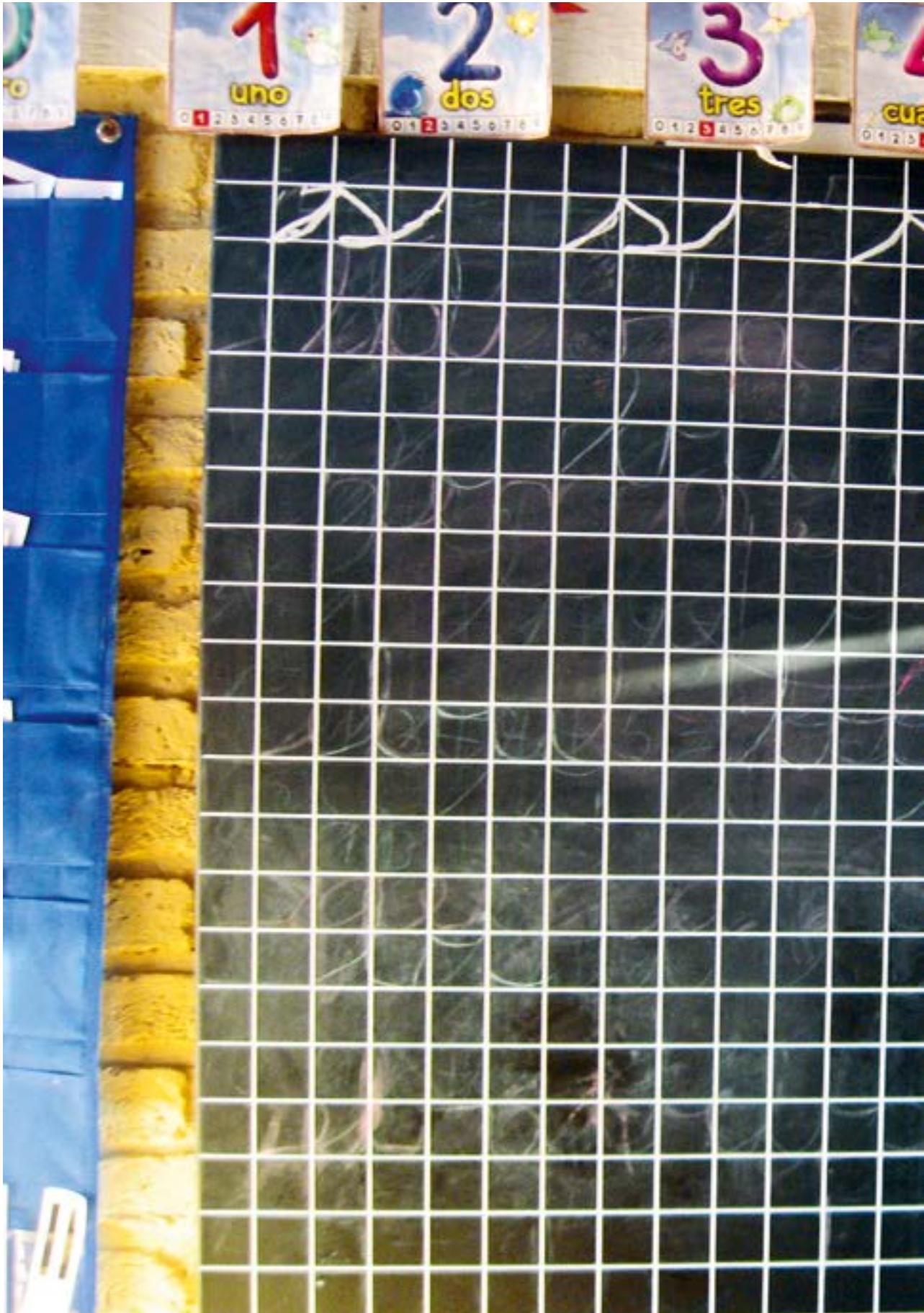
que se ve y lo que no se ve...”. Animo a los docentes a introducir acciones más rompedoras, de manera que se incluyan en los muros otras realidades más atractivas y más cercanas al alumnado. Estas nuevas experiencias pueden contener tanto temáticas como estéticas actualizadas, acciones en las que se tenga en cuenta el valor propiciado por los nuevos usos del arte y de la educación artística cuando intervienen las acciones e ideas artísticas del profesorado (Irwin y O’Donoghue, 2012; Laddaga 2006).

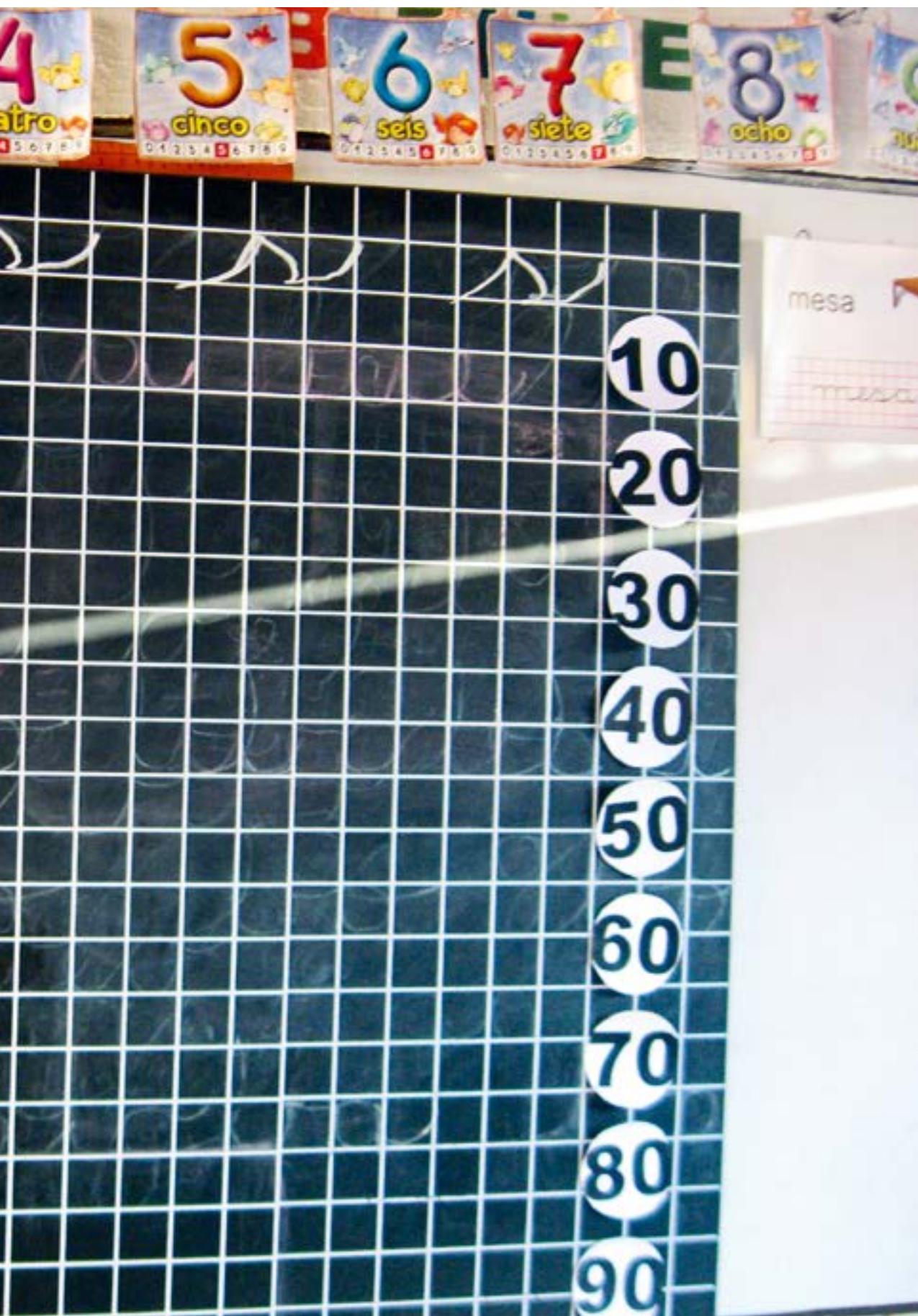
Una textura que me ha llamado especialmente la atención es la pizarra pautada con cuadrículas (ver Fotografía 1) con la que se pretende adiestrar en caligrafía a los recién iniciados en la escritura. Este enrejado gráfico lo analizaré con más detenimiento en el apartado correspondiente. Resulta evidente la importancia que adquiere la lectoescritura, de ahí que las cuadrículas pasen prácticamente a formar parte del mobiliario de esta pizarra, ya que el aprendizaje de esta habilidad es una motivación fundamental para esta etapa de la trayectoria escolar. Tanto el aprendizaje del alfabeto como el uso y conocimiento de los números están presentes en todo el territorio de los muros. Ambos aspectos coinciden en el lugar de fijación visual más importante: el muro frontal al que se dirigen todas las miradas, donde está habitualmente situada la maestra o maestro, y destacada en un lugar preferente la pizarra. Las cuatro paredes del aula permiten intervenciones varias, pero lo cierto es que existe un verdadero programa nunca escrito, asumido por la mayoría del profesorado, que determina cómo gestionar el aspecto y las texturas de los muros escolares. Dicho programa ubica al profesor y al encerrado en el lugar preferente, de manera que cualquier otro aspecto visual estará siempre en una localización secundaria. En tal sentido podemos revisar el film *Matilda* (De Vito, 1996), basado en la novela homónima de Roald Dahl, especialmente la escena en la que se camuflan todos los dibujos y aportaciones del alumnado cuando aparece la directora del centro. Si bien el humor y la exageración forman parte de esta comedia, nos sorprende la vigencia de ciertos elementos característicos del ambiente escolar que expone la película.

(2) Las temáticas son curriculares

Observamos que en los ejemplos de las fotografías estudiadas destaca un amplio abanico de disposiciones de elementos en las paredes, si bien predominan los murales compuestos por el propio alumnado, o cuando menos murales que cuentan con intervenciones de estudiantes en su confección. Las referencias destacadas son la lectoescritura y los números, es decir, el alfabeto y los números decimales árabes. Se trata de un conjunto de cifras y letras que están emparentadas directamente con las competencias lingüísticas y matemáticas que atañen a esta edad. Los(as) docentes enfatizan dicha simbología por tratarse de códigos. Dedicaremos el siguiente apartado a este aspecto íntimamente relacionado con la semiótica y su aprendizaje, ya que las abstracciones en los códigos suponen un enfrentamiento con la realidad de la cual es responsable la escuela. Curiosamente, la alfabetización se concentra en estos códigos (alfabeto, sistema decimal), mientras que la alfabetización de la imagen queda relegada a un espacio externo al aula, impidiendo así un fascinante proceso de acercamiento al lenguaje de las imágenes que repercutiría de forma beneficiosa tanto en los conocimientos y competencias del alumnado como en una situación más gratificante y actualizada para el profesorado.

Otro elemento clave es el mural relacionado con temas de salud, alimentación o higiene corporal. Es habitual que veamos un mural con un dibujo del cuerpo humano (de niño o niña, algo que detectamos por la longitud del cabello, ya que el sexo siempre está camuflado) y también esquemas en los que se definen los buenos hábitos alimentarios y de salud. En uno de los casos encontramos un conjunto de recursos visuales dispuestos en el muro (letras sueltas, una figura animal y cartones con fotos) que forman un mural, en el que leemos: “Porque me ayuda a tener huesos más sanos... ¡tomo leche!”. La composición sigue un esquema de equilibrio de los elementos. El texto se ha formado con letras sueltas y recortadas de papel amarillo; al centro aparece una vaca recortada en papel y pintada con sus típicos colores, y a ambos costados de esta se disponen simétricamente seis fotografías impresas por computadora (que aluden a productos





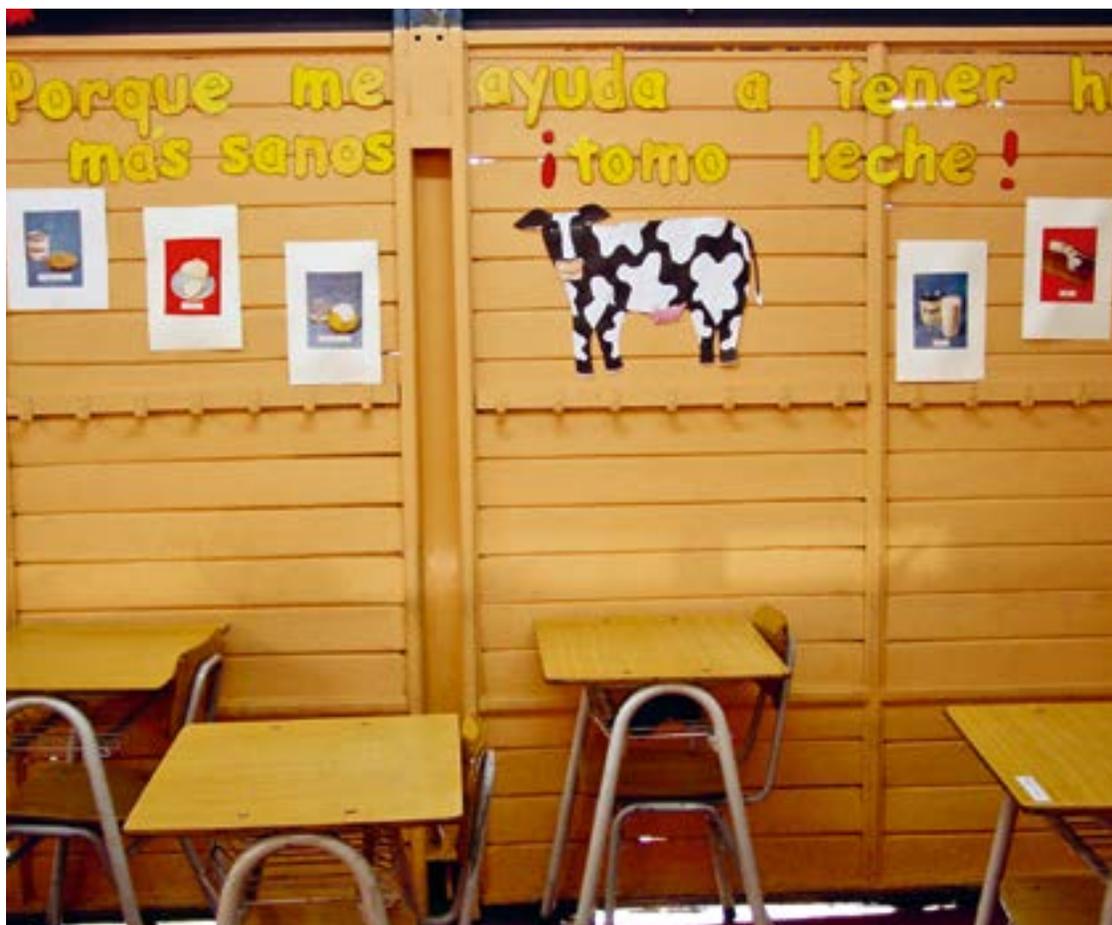
(Fotografía 1 / Pizarra con cuadrícula (en el centro CELB))

elaborados con leche —yogur, queso, mantequilla, etc.) pegadas a una superficie individual de cartón (ver Fotografía 2). Todo el esquema sigue un orden jerárquico fácil de determinar. Las letras del texto encabezan en la parte superior el conjunto, el animal dibujado queda centrado, y todo aquello que es capaz de generar la vaca (leche y derivados) acompaña la figura central como si se tratase de un coro o de un grupo de baile. Como ejercicio resulta verdaderamente didáctico, en el sentido más tradicional, ya que no arriesga ni un milímetro en el sentido de composición o introducción de elementos contrastantes. De este modo, todo queda en su sitio, hieráticamente impecable e implacable.

En otro ejemplo vemos un gran mural coronado con el título 'Ciencias naturales', un verdadero *work in progress* al que se le van añadiendo elementos en función de las contribuciones del alumnado. Se observa que hasta entonces se ha llenado ya el apartado 'seres vivos' en su sección 'animales', faltando por completar la parte titu-

lada 'plantas', si bien detectamos en un lateral un enorme dibujo encabezado por la palabra 'flor', donde apreciamos las partes de la flor y del tallo. Con este ejemplo y con la mayoría de los analizados, se demuestra que el uso de las artes sigue siendo una asignatura pendiente entre nuestro profesorado (Augustowsky, 2012; Errázuriz 2006).

No son habituales los mapas, pero ahí donde están adquieren una gran relevancia. El mapa de Chile puede aparecer incluso fragmentado en regiones, a las que se incorporan elementos gráficos con motivos característicos de cada zona geográfica. Solamente en un caso detectamos un mapamundi. Queda patente, por tanto, que dentro del apartado curricular dominan las competencias en lenguaje, matemática y salud e higiene corporal, junto con los aspectos referidos a la convivencia y el respeto. Aspectos educativos como la historia, la geografía o las temáticas sociales están prácticamente ausentes, no tienen imagen o carecen de un esquema gráfico propio.



(Fotografía 2 / Mural compuesto equilibradamente sobre temática de salud y alimentación.)

(3) La obsesión por las lecturas y las escrituras

El aprendizaje de la lectura y la escritura determina el momento educativo del alumnado de primero de básico. Su actividad primordial es un proceso que se inicia con el conocimiento de las formas del alfabeto y que evoluciona de forma lineal hacia el dominio de la escritura. Existe una tradición que impregna estas dinámicas, según la cual la mayoría del profesorado utiliza como inicio para este aprendizaje las formas de las letras, relacionándolas con su parentesco sonoro. Uno de los debates constantes es el uso de mayúsculas o minúsculas para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura, momento en el que las imágenes que se usan dependen de la letra con la que se esté trabajando en ese momento en clases, algo que progresivamente evolucionará hacia un universo más amplio de letras según las palabras que vayan formando. Aquí empieza un calvario tanto para docentes como para discentes. El maestro o maestra insiste en demostrar la relación entre la forma y su sonido, repitiendo hasta la saciedad la normativa que supuestamente establece dicha lógica conceptual. Durante los meses y años que puede durar el proceso, la repetición se convierte en argumento. Los muros del aula son parte de esta obsesión por seguir un esquema de aprendizaje lineal y cartesiano, un escenario donde se representan las prácticas escolares tradicionales. Creo sinceramente que ayudaría mucho más a mejorar la situación intentar fragmentar, decodificar o incluso deconstruir dicha realidad, incorporando elementos de la vida cotidiana del alumnado (tecnologías, publicidad, relatos audiovisuales, imaginarios colectivos), junto con un enfoque más pendiente de la construcción colaborativa del conocimiento, en la que todos los participantes (alumnado y profesorado) pudiesen incorporar sus deseos, saberes e inquietudes, en un diálogo entre iguales. Todo ello sin perder de vista la incorporación de los nuevos usos del arte en el ámbito escolar (Aguirre, 2012).

Tanto a nivel gráfico como en su vertiente sonora, las palabras se desmiembran en letras, y la práctica de la escritura se verifica sobre el papel y sobre la pizarra. El rudimentario sistema basado en la repetición y la memorización tardará un considerable período de tiempo para su asimilación. Se advierte que no se aprovechan los conocimientos que ya tienen los alumnos(as), quienes pueden detectar las formas de las letras en centenares de marcas publicitarias, o que ya utilizan teclados de sus dispositivos móviles desde antes incluso de iniciar su aprendizaje a la lectura. Se descarta así un saber intuitivo que han desarrollado los niños y niñas mediante las pantallas y teclados a los que están habituados y que además les fascinan. Por el contrario, los muros escolares se llenan de letras vinculadas a imágenes y palabras, insistiendo en un imaginario que ya solamente pertenece a la realidad escolar. Hemos de valorar el esfuerzo del profesorado por evitar muchos de los problemas que acarrea la mercantilización mediática, pero ciertamente la solución no pasa por evitar dicha realidad, sino por afrontarla de manera abierta, dialéctica y creativa. Solamente preparando al alumnado podremos aconsejarles positivamente en relación con este campo de minas en el que pueden convertirse los hábitos mediáticos cotidianos, ya que forman parte de la realidad en la que habitan y crecen los niños. Además, sienta la posibilidad de emitir juicios y recomendar reflexiones si estas cuestiones son abordadas en el aula de manera abierta y sin prejuicios.

Los animales figuran entre las preferencias del imaginario escolar cuando se trata de enseñar las letras y construir las palabras escritas. Detectamos que si bien las letras ‘p’, ‘b’ y ‘r’ han sido vinculadas a perro, burro y ratón, en realidad servirán para detectar los problemas que supone la grafía del fonema ‘r’, ya que además de utilizar un dibujo de cada animal, se sigue una rutina ambientada en la variedad fónica y gráfica de la ‘r’ y la ‘rr’. De este modo, tras ‘perro’ vienen escritas las variables ‘parra, perra, jarro, tarro, narra’; tras ‘burro’ vemos ‘burra, barro’, y tras ‘ratón’ leemos ‘rata, rato, ramo, rana’. A esta jugosa y laberíntica red se añade una disección de la palabra mediante la cual se divide el vocablo ‘burro’ en sucesivos desgloses: ‘bu-rrro/b-u-rr-o’, que sin embargo no subdivide la doble ‘rr’ en dos ‘r’. Y de nuevo se vuelve a construir la palabra con los sucesivos pasos, pero en sentido contrario. Quisiera introducir aquí un elemento que puede estar emparentado con esta insistencia por la ‘r’. He detectado un marcado resultado africado-dental de este fonema en la pronunciación chilena, en que la ‘r’, especialmente cuando va precedida de oclusivas sordas, se convierte en una consonante que dista considerablemente de la que se pronuncia en otros países del entorno lingüístico. Puede que esta diferencia identitaria, junto con la peculiar dificultad que acarrea la doble grafía y la posición de la letra en la palabra (una sola ‘r’ se pronuncia diferente si está al inicio o si está en mitad de la palabra), constituyan factores que influyen para que se dé esta insistencia.

No sé si para los niños y niñas resultará muy complejo aprender el alfabeto de este modo, pero por lo que se deduce de aquello que vemos en los muros, se trata de un sistema que no ha variado sustancialmente durante décadas. Es manifiesto que la realidad del mundo infantil se ha transformado radicalmente en los últimos años. Existe por tanto un desfase claro entre lo que dicen los muros del aula y lo que está ocurriendo fuera de esta. Un burro puede resultar atractivo, pero no forma parte del entorno inmediato de estos niños. Y no digamos una rata. Lo cierto es que estos murales podíamos encontrarlos idénticos en las paredes de los colegios del siglo pasado. Entre el profesorado no se ha creado un distanciamiento entre lo visto y lo practicado. Los maestros y las maestras siguen un ritual al

que ya se han acostumbrado, lo cual puede suponer un distanciamiento claro de la realidad del alumnado (Giroux, 2013).

Tanto los muros de las salas de clases como la mayoría de las dinámicas escolares insisten en la alfabetización para convertir en pericia el grafismo infantil y acceder así a un dominio claro del alfabeto y la escritura. La letra se convierte en argumento gráfico poderoso. Otra dificultad añadida al aprendizaje es el uso de mayúsculas o minúsculas, un verdadero debate, especialmente en este ciclo escolar inicial, que además se complica al mezclar las tipografías con la caligrafía manual. En los muros chilenos detectamos un elemento característico: una tela con bolsillos en los que están impresas las letras del alfabeto que se utiliza para jugar con ellas y familiarizarse con su forma. La tipografía de estas letras minúsculas es de palo recto, de fuente ‘Futura’, geométricas y simplificadas, sin rasgos ni decoraciones. Se diferencian las vocales con color verde y las consonantes con blanco. Aparecen la ‘ñ’ y la ‘w’, y también el dígrafo ‘ch’. El color de la tela es azul, y acaba formando parte del mobiliario del aula, tanto como las sillas, las mesas y la pizarra. Dentro de cada bolsillo se ubican tarjetas con las letras, del mismo diseño que aparecen en el exterior de la tela. Se trata de un elemento unificador, que junto con otros alfabetos, diseñados por el propio alumnado, determinará un mayor conocimiento del concepto ‘alfabeto’ como conjunto ordenado de signos (letras). Echo en falta una mayor preparación del profesorado en materia de tipografía, lo cual impide un mejor diálogo con la gráfica escrita y su posterior enseñanza. Pero a ello se añade la falta de dominio de la caligrafía, lo cual se deduce del uso de la pizarra pautada con cuadrículas, utilizada para explicar la cultura del manuscrito. Observamos por tanto un cúmulo de dificultades que enturbian la posibilidad de introducir un juego simbólico que imbricaría imágenes, textos y grafismos mediante actividades más lúdicas y menos repetitivas, más creativas e imaginativas, y menos basadas en la insistencia (Alonso y Orduña, 2013; Huerta, 2013; Irwin y O’Donoghue, 2012; Laddaga, 2006).



(Fotografías 5 y 6 / Es muy habitual la presencia de una tela colgada en la pared con bolsillos en los que se distribuyen las letras del alfabeto.)



(4) ¿Quién decide?

Evidentemente son los y las docentes quienes deciden la mayoría de las medidas educativas que se toman en el aula, incluyendo la dimensión estética. Las acciones de la mayoría de ellos están impregnadas de rituales ya conocidos, intervenciones marcadas asimismo por las presiones curriculares y administrativas. Este hecho se demuestra en el momento en que vemos una tipología similar de elementos en buena parte de las paredes analizadas. Giroux plantea estas y otras cuestiones en un reciente artículo, en el que defiende de nuevo un replanteamiento crítico: “critical pedagogy should provide students with the knowledge, modes of literacy, skills, critique, social responsibility, and civic courage needed to enable them to be engaged critical citizens willing to fight for a sustainable and just society” (Giroux, 2013, entiende el autor que “la pedagogía crítica debe proporcionar a los estudiantes los conocimientos, modos de alfabetización, las habilidades, la crítica, la responsabilidad social y la valentía cívica necesaria para que puedan convertirse en ciudadanos críticos dispuestos a luchar por una sociedad sostenible y justa”. Repensar cada elemento y cada acción desarrollada en el aula es fundamental para gestionar un nuevo concepto estético y posibilitar así una reactivación del espíritu crítico tanto del alumnado como del profesorado (Hernández, 2003)



(Fotografía 7)



(Fotografía 8 / Junto a los alfabetos prefabricados que llegan ya diseñados, se opta también por introducir dibujos alfabéticos intervenidos por el alumnado.)

(5) Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares

Propiciar la formación de una ciudadanía crítica estaría muy vinculado a las prácticas que podemos incentivar en el aula. Para ello es necesario activar mecanismos creativos. Una reflexión estética sobre lo que hay y lo que no hay en esos muros constituye un avance importante en ese sentido. Un maestro o maestra debe ser consciente de que sus decisiones están cargadas de significado para sus alumnos. La mayoría de las imágenes y composiciones gráficas que encontramos en las paredes escolares responden a consignas que pretenden un mejor comportamiento o un acceso a informaciones: reglas para funcionar con los compañeros y los maestros, normativas de salud, letras y números para adquirir competencias en códigos lingüísticos y matemáticos. Pero vemos pocas intervenciones de orden más creativo, en las que el alumnado intuya un mayor reconocimiento de sus propios intereses. Es por ello que se han descartado del muro las alusiones a héroes, juegos, tecnologías, series, películas, o sencillamente dibujos realizados fuera del propio espacio del aula. Esto se puede replantear, ya que sería determinante para conectar con los intereses del alumnado. Creo que el momento más propicio para inculcar estos cambios es el de la formación inicial de los maestros, sin perder nunca de vista la posibilidad de integrar estas prácticas novedosas mediante la formación permanente del profesorado (Huerta, 2013).

Otra cuestión de calado es el uso del aula como espacio de creación artística, algo que plantean las artografías, apoyándose en la iniciativa de los participantes y animando al profesorado y alumnado a convertir las acciones educativas en actividad creativa (Errázuriz, 2006; Irwin y O'Donoghue, 2012). No detectamos este tipo de acciones en los muros de las aulas chilenas de primero básico, y sin embargo podrían convertirse en un buen recurso para cambiar las dinámicas reproductoras fosilizantes.

Tal y como expone Reinaldo Laddaga (2006), en el nuevo régimen práctico de las artes no se producen tanto obras como ecologías culturales, comunidades experimentales, procesos abiertos y cooperativos, formas de vida y mundos comunes. Este sería un modelo válido para cambiar el esquema establecido, ya que las obras generan conexiones con el lugar donde se producen, aspirando a producir efectos precisamente donde suceden: en el aula, territorio clave de conexiones entre profesorado y alumnado. Las obras producidas posibilitan convivencia, no pretenden enajenarse de ningún elemento cercano a sus creadores. De este modo, el proceso se convierte en algo tan decisivo e importante como los resultados. Ya no se entienden las obras de arte si no son objetos fronterizos, entidades que facilitan la comunicación entre colectivos justamente en el espacio donde se producen. Algo similar ocurre con las artografías (Irwin y O'Donoghue, 2012), ya que implican procesos abiertos y redefinen el papel del alumnado, el profesorado y, sobre todo, de las relaciones y vínculos con la creación artística. Las artografías apuestan por un profesor o profesora que integre las facetas de artista, investigador y docente. En el caso de los maestros y maestras de primaria, al tratarse de profesores no especialistas en arte, este proceso resulta más complejo, aunque pensamos que se debe impulsar entre los maestros y maestras en formación, especialmente entre aquel profesorado que, trabajando en primaria, se siente atraído por las artes y sus procesos.



(Fotografía 9 / Composición con distintos elementos en la pared frontal.)



(6) Muchos dibujos y pocas fotografías

Considero la fotografía como un medio válido para acercarse a los procesos del arte tanto cuando hablamos de alumnado como cuando se trata de profesorado. Me llama la atención comprobar que en los muros hay pocas fotografías. En realidad solamente aparecen cuando se trata de introducir las caras del alumnado en los elementos gráficos donde están sus nombres. Se insiste en los dibujos, pero no tanto en los producidos por alumnos y alumnas, sino que en la mayoría de los casos se trata de esbozos que ya vienen hechos, los que se fotocopian y pegan en los muros.

Podrían incorporarse fotografías realizadas por el alumnado, en las que se retrataran sus mascotas (animales domésticos), sus juguetes preferidos, los edificios que más les gustan de su ciudad, los lugares en los que juegan... Todo ello serviría para integrar en el aula su imaginario particular, al tiempo que les motivaría para gestionar sus propias identidades desde elementos patrimoniales asumidos. La repetición de los modelos (el uso de las habituales fotografías) no genera entusiasmo ni construye conocimiento, ya que parte de una estandarización reiterativa. Una apertura hacia el imaginario del alumnado permitiría acciones creativas, impulsando así un ambiente más integrador en el aula.

Habíamos comentado anteriormente la importancia que se da en los murales a la temática de los hábitos saludables. Para incentivar una mayor ingesta de verduras y frutas se usa un personaje denominado 'Sr. Poroto'. Observamos que en la mayoría de las ocasiones se ha utilizado este componente gráfico mediante dibujos impresos ya elaborados con los que se componen murales. Pero vemos también que en algún establecimiento se opta por animar al alumnado a dibujar y pintar sus propias versiones de dichos personajes (como Chico Garbanzo). Nos parece muy adecuada esta última opción, ya que permite elaborar murales mucho más atractivos, con trabajos luminosos y gestuales.

Otro elemento reiterativo es el de unas ilustraciones que representan a un alumno y a una alumna muy sonrientes, con sus mochilas a la espalda, supuestamente camino a la escuela. Este tópico no



(Fotografías 10, 11 y 12 / Dos modelos de intervención con los mismos elementos: en el mural se diseña con copias impresas o con dibujos de los niños.)

deja de ser un exponente de un idílico sistema en el que predomina una aceptación estandarizada del modelo establecido. Intuyo que esta adscripción por parte del profesorado de básica tiene concomitancias con un cierto distanciamiento de otros modelos mediáticos (el ejemplo más sintomático sería la estética Disney). En todas estas dinámicas se perpetúa un sistema que recoge características como:

- » Miedo a romper esquemas que se consideran inalterables.
- » Falta de una mayor formación en el terreno de lo artístico y lo estético.
- » Rechazo al predominio de lo mediático como factor perturbador, ya que contrapone el 'esfuerzo' frente al 'entretenimiento'.
- » Desconocimiento de las posibilidades creativas del alumnado.
- » Insistencia en un modelo de transmisión lineal frente a las nuevas propuestas que aporta la construcción colaborativa del conocimiento.



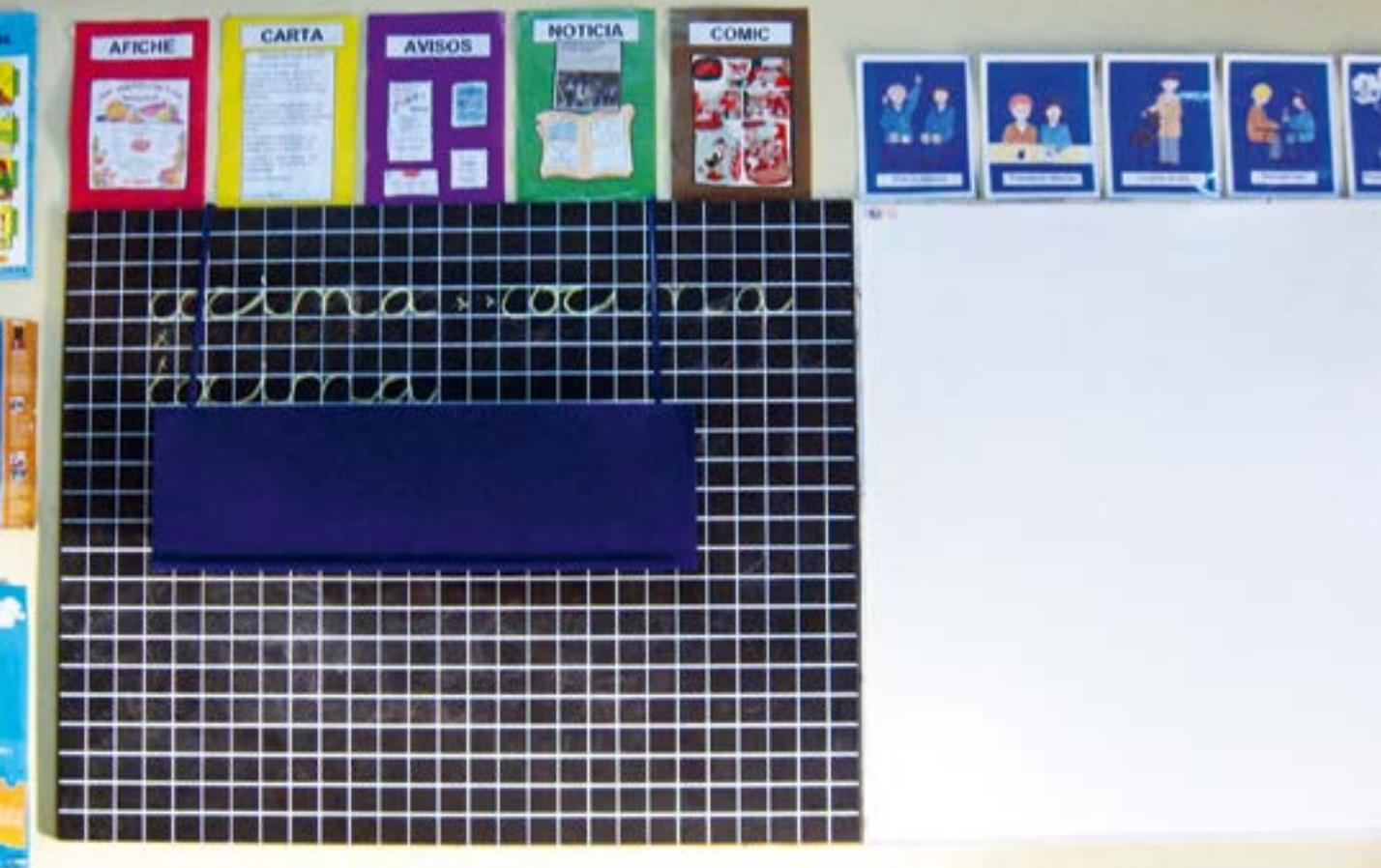
Probablemente estos miedos desaparecerán con las nuevas dinámicas que pueden imprimir las generaciones de maestros más jóvenes. Conviene estar muy atentos a los procesos que imprimen las tecnologías y el nuevo panorama educativo. Un alumnado muy proclive a las tecnologías no podrá asumir un aula sin pizarra digital, ni tampoco desembarazarse de sus dispositivos móviles cuando entren a clase. Soy consciente del miedo que genera entre buena parte del profesorado de más edad la irrupción de las tecnologías, pero no podemos dejarnos llevar por unas rutinas que están cada vez más lejanas de la realidad. Insisto en que la fotografía debería ser una de nuestras aliadas, como medio expresivo, por eso animo al profesorado a irrumpir en los muros con imágenes tecnológicas que hablen de los intereses y las necesidades del alumnado y del profesorado, con las que podamos gestionar un mayor espíritu crítico frente a nuestras realidades inmediatas.

(7) La pizarra

Un elemento central del muro del aula es el encerado, que suele estar situado en la pared frontal, ubicado en el mejor ángulo de visión del espacio de clase. Junto con el pupitre, la mesa y la silla, la pizarra ha formado parte del mobiliario de las escuelas desde las primeras décadas de la existencia de estas instituciones. Las tradicionales pizarras de color oscuro, en las que se dibuja y escribe con tiza blanca o de colores, han dado paso a las más recientes pizarras blancas en las que rayamos con rotuladores. En ambos casos se aplica un contraste gráfico y es la mano la que imprime las simbologías mediante una herramienta que marca con tinta o yeso. Frente al encerado tradicional, la pizarra digital permite una interacción tecnológica y admite nuevos modelos de construcción del conocimiento, pero en las aulas analizadas no hemos detectado ninguna pizarra digital.



(Fotografías 13, 14 y 15 / Dibujos con ilustraciones de alumno y alumna.)



(Fotografías 16 y 17 / Pizarras pautadas con cuadrículas.)

Para el nivel de primero básico se utiliza una pizarra negra pautada con una cuadrícula en blanco. Se trata de un sistema que permite introducir al alumnado a dar sus primeros pasos en la escritura. La pizarra pautada con cuadrículas está pensada para que los alumnos y alumnas detecten la forma de la caligrafía, de manera que las letras y las palabras se vayan incorporando a un espacio cartesiano en el que se evidencia la horizontalidad de las líneas y la verticalidad de las formas. Este panorama visual podría servir para hablar a los niños y niñas de tipografía, o más aun, de la historia de la imprenta, de la composición de textos, e incluso del potencial que todo ello ha provocado en las pantallas tecnológicas, en las que se utilizan tipografías clásicas y también caligrafías de creación. Pero hemos de asumir que para incorporar estas temáticas, se necesitaría una mayor formación del profesorado en estos temas, algo que actualmente no se da.

Desde que se iniciaron los estudios de la carrera de magisterio a mediados del siglo XIX hasta que dicha formación pasó a ser universitaria (Ley de Educación de 1971 en España, también conocida como ley Villar Palasi), una de las asignaturas que formaba parte del plan de estudios era la caligrafía. La materia se llamaba así, y era impartida por el profesorado de dibujo. Mediante ejercicios repetitivos y mucho adiestramiento se preparaba a los futuros maestros en el arte de la escritura. No comparto las prácticas que se utilizaban para enseñar dichas habilidades, ya que son caducas, pero lo cierto es que el conocimiento de la escritura como forma visual ha perdido cualquier referente en el plan de estudios de magisterio. Tras varias décadas sin 'caligrafía', a nadie le ha preocupado la cuestión, y sin embargo los maestros y las maestras siguen teniendo la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a su alumnado. La pizarra pautada con cuadrículas no deja de ser un rastro añejo de lo que fue la tradición de la caligrafía. Considero que en estos momentos lo que realmente necesitarían los y las profesionales de la enseñanza es una buena formación en materia de caligrafía y tipografía, tanto desde la práctica de dichas habilidades, como en lo referido a conocimiento del alfabeto, su historia y su calado cultural. Abogo por introducir una mejor formación artística incorporando el alfabeto, la caligrafía, la tradición de la imprenta y, desde luego,

la presencia de la escritura en las actuales tecnologías como un aprendizaje necesario para el profesorado dentro de los esquemas de la cultura visual. Las pizarras analógicas, pautadas o no, han de empezar a compartir espacio con las interactivas pizarras digitales, herramientas tecnológicas con muchísimas posibilidades de acción cooperativa, si además se conectan a los dispositivos móviles del alumnado.

(8) Cuestiones de género y otras identidades

Hasta ahora hemos hablado básicamente de visibilidades. Vemos en los muros numerosos artefactos visuales que contienen informaciones de carácter curricular en su mayoría. Pero conviene interpelar a las paredes sobre todo aquello que implícitamente o de forma insinuada también está presente en dichos discursos gráficos. El imaginario escolar se encuentra tan interiorizado que en la mayoría de las ocasiones no somos capaces de objetivar las motivaciones de cada intervención.

El currículum oculto se transparenta de forma rotunda en algunos elementos. Vemos en la pared de una escuela cuatro cartulinas de colores. Dos de ellas se refieren a los conceptos contrapuestos de singular y plural. Un círculo blanco define el singular, que sobre un fondo amarillo también viene determinado por el binomio 'el-la'. A su lado, cinco círculos blancos corresponden al concepto 'plural', apoyado en los artículos 'los-las'. Pero lo que llama la atención es el rasgo de género que imprime el binomio 'masculino-femenino'. Una cartulina de color azul representa lo masculino, mientras que lo femenino viene marcado explícitamente por el color rosa. El uso del color ya ha generado una implicación clara de diferencia, pero ante todo ha perpetuado un modelo que registra la diferencia entre masculino y femenino en términos de actividad-pasividad, energía-dulzura, acción-reposo, agresividad-ternura. Las figuras insisten en dicha implicación ideológica, ya que el representante masculino es un personaje de corte mediático, mientras que la niña está más ubicada en un marco de ilustración ajena a los héroes del cine, el cómic o la televisión.



(Fotografía 18 y 19 / Claras referencias gráficas a cuestiones de género.)

Se imprime rasgo de género en este tipo de acciones, que son estereotipos inculcados por una tradición poco revisada. Sin embargo, se disimula y elimina explícitamente cualquier referencia al sexo, incluso cuando se trata de un cartel sobre el cuerpo y la higiene, en el que aparece una niña acompañada de muchos elementos vinculados al aseo personal (toalla, peine, cepillo de dientes, etc.). De nuevo, el pudor cultural y una cierta estandarización de costumbres religiosas impiden hablar con total normalidad de aspectos esenciales.

En algunos casos hemos detectado el uso de la bandera como insignia nacional, si bien en los ejemplos que hemos analizado son escasos, como tampoco solemos ver en dichos ejemplos las representaciones de próceres o personajes ilustres. En ese sentido valoramos positivamente la menor presencia de este tipo de simbologías en los centros chilenos, si comparamos con lo que sucede en Uruguay o Argentina, países vecinos en donde sigue presente en la mayor parte de los colegios. Solamente en un ejemplo advertimos la imagen del papa Juan Pablo II en la pared frontal, si bien se trata de un establecimiento educacional que lleva el nombre del pontífice, aunque ello no signifique un criterio de necesidad, ya que sin llamarse la escuela como la escritora, hemos visto una imagen de Gabriela Mistral presidiendo uno de los muros analizados. En solo uno de los colegios analizados observamos que se han incorporado tres elementos al imaginario del aula: algunos relatos mediáticos, como por ejemplo un calendario con la botella de Coca Cola, una fotografía del cantante Justin Bieber y un *display* de helados. Quiero destacar este ejemplo como un caso de buenas prácticas, ya que la docente (o el docente) ha incorporado en los muros muchísimas imágenes, en las que se aprecia un juego de círculos y colores para explicar el orden decimal hasta la cifra 100, recortes de periódicos y revistas con noticias, un horario de las clases con imágenes alusivas, la lista de todos los alumnos y alumnas del curso, un sugerente y muy ilustrado mapa de Chile, así como muchos dibujos realizados por el alumnado. Esta profusión de imágenes llena de colorido e informaciones el aula, lo cual revela un espíritu activo y estimulante, algo muy necesario para todas las partes implicadas en el proceso educativo.

(9) Lo que no se ve

Una de las invisibilidades más patentes que he detectado en la documentación revisada es la nula presencia de obras de arte en los muros de estos colegios. Resulta extraño, ya que existen verdaderos fetiches del ámbito escolar, como pueden ser los artistas Joan Miró, Henry Matisse, Vincent Van Gogh, Pablo Picasso o Paul Klee (Aguirre, 2012). Cada país elige a sus artistas preferidos y la presencia de estos suele tener un impacto directo tanto en museos y publicaciones como en el propio ambiente escolar. Además, es habitual utilizar las obras de arte como elemento de trabajo para los talleres de plástica. Y, sin embargo, en los muros chilenos esto no ocurre. Llama la atención, ya que Santiago cuenta con una oferta museística impresionante, en la que destaca por su especificidad el caso del museo Artequín (Huerta, 2010), junto a otras referencias internacionales como el MAC, el Museo de Bellas Artes, el Museo de la Memoria, el Museo de la Solidaridad Salvador Allende, el Museo de Arte Precolombino, el MAVI o el GAM. También las casas de Pablo Neruda, Vicente Huidobro o Adolfo Curve, como recintos vinculados al arte, podrían erigirse en buen ejemplo a seguir para generar una imagen particular dentro de la escuela. Si bien existe una tradición escolar arraigada que contempla la visita a museos, esta práctica habitual no ha tenido hasta ahora su réplica lógica en las representaciones de los muros escolares.

Otro aspecto a destacar entre las invisibilidades es la completa ausencia de tecnología digital. Las TIC y sus correspondientes extensiones no están presentes en las aulas observadas. Tampoco hay vínculos claros con otras realidades mediáticas y tecnológicas que vive el alumnado fuera de las aulas. Frente al impacto de los medios interactivos que tanto atrae a las generaciones más jóvenes, los muros escolares rezuman un ambiente casi decimonónico, en el que predomina un régimen de disciplina prácticamente castrense.

En la Fotografía 20 vemos que la composición piramidal ha reservado el punto álgido al tiempo, con un reloj cuadrado que apunta la hora. Debajo del reloj podemos leer la consigna: 'Aprender a obedecer', mensaje tan claro y contundente que



(Fotografía 20 / Estándares de comportamiento.)



(Fotografía 21)

nos desarma. Más abajo, en la base, un cartel con niños dibujados que ríen exageradamente lleva impresa la palabra 'Bienvenidos'. Debajo de cada letra aparece una mano expresando el signo correspondiente del lenguaje de signos para personas sordas, un binomio que no resulta fácil de entender, ya que las tipografías son elementos tan visuales como el lenguaje de los signos. El ejemplo seleccionado, con su esquema piramidal de alto contenido simbólico, podemos asociarlo a otro caso: el de un cartel impreso (de la misma patente que el de 'Bienvenidos') que representa a un grupo de niños y niñas que llevan unas banderas en las que leemos 'puntualidad, trabajo, honestidad, honradez, respeto, responsabilidad, perseverancia, patriotismo, solidaridad', bajo el estandarte general que reza 'nuestros valores'. Creo que se han manejado demasiados conceptos para poder valorar el conjunto. Desde luego 'respeto' es la palabra clave, pero entre estos niños la única marca de diversidad radica en que uno de ellos va con silla de ruedas, y si bien la discapacidad física es un síntoma de diversidad, echamos en falta muchas más cuestiones que también deben abordarse cuando se trata de respetar la diversidad. Soy partidario de inculcar valores en los que el respeto sea la clave, y en los que las herramientas incluyan registros como la creatividad, la lucha por los derechos humanos, la cooperación, el deseo de saber y la inquietud por participar.

Conclusiones

En los muros analizados, correspondientes a salas de clases de primero básico de escuelas de la comuna de Peñalolén en Santiago, detectamos un ambiente muy arraigado en lo que podríamos denominar 'ámbito escolar', lo cual supone una forma de diferenciar aquello que es propio de 'la escuela' de lo que puede estar ocurriendo en otros entornos donde también se desarrolla la vida del profesorado y el alumnado. Esta insistencia en la estética escolar provoca similitudes y parentescos entre un aula actual y una que hubiésemos fotografiado hace varias décadas. Por la casuística revisada, resultaría difícil detectar cuál es la escuela del siglo *xxi* frente a las de anteriores décadas del siglo *xx*. Es evidente que tanto por la temática como por la disposición, domina lo curricular. Además, los tópicos y los prejuicios invaden la mayoría de las intervenciones, priorizando la transmisión de conocimiento y evitando así convertir las aulas en espacios críticos de cooperación e intervención. En ese sentido, no hay un posicionamiento arriesgado por parte del profesorado, el que perpetúa hábitos y situaciones ya experimentados anteriormente.

Uno de los motivos de esta posible desubicación es la falta de formación estética por parte del profesorado. Los maestros y las maestras necesitan una buena formación en artes, lo cual posibilitaría un mayor criterio estético, y previsiblemente un posicionamiento cercano al arte contemporáneo o a las estéticas emergentes (Laddaga, 2006). También la cercanía a los actuales formatos del arte posibilitaría una mayor vinculación del escenario escolar con las otras realidades del mundo de la infancia. Esta redefinición de los muros y las acciones implicaría un mayor contacto con la tecnología (videojuegos, televisión, cine, videoarte), una apertura hacia la diversidad (nuevas familias, otras culturas, intercambio social), una vivencia más cercana al entorno del alumnado (fotografía de la propia ciudad, dibujos de elementos patrimoniales), y desde luego un posicionamiento crítico que favorecería la flexibilidad en las reflexiones. Son pasos que conviene dar sin precipitarse, pero desde luego de forma decidida. Los maestros y las maestras son el punto fuerte de este planteamiento. Conviene depositar la máxima confianza en estos profesionales, dotándolos con las herramientas adecuadas para mejorar sus posibilidades y potencialidades.

El muro en escuelas primarias como mecanismo de normalización

RICARDO GREENE

La hermosa totalidad del individuo no está amputada, reprimida, alterada por nuestro orden social, sino que el individuo se halla en él cuidadosamente fabricado de acuerdo con toda una táctica de las fuerzas y de los cuerpos.

MICHEL FOUCAULT,

VIGILAR Y CASTIGAR. EL NACIMIENTO DE LA PRISIÓN

Introducción

¿Cuáles son las maneras en que el espacio físico, y en particular, los muros de las salas de clase son usados en escuelas públicas de Peñalolén? ¿Qué tipo de material se dispone en ellos y de qué manera, con qué función? ¿Cuáles son los nuevos significados y relaciones que surgen en la transposición y superposición de estos materiales? ¿Qué rol cumplen en el programa educativo y a qué tipo de sujeto asisten a producir? El presente capítulo plantea que, si atendemos tanto a sus condiciones formales como al contenido de lo que se dispone en ellos, los muros de las salas de clases operan como mecanismos de normalización destinados a instalar ciertos *discursos de verdad*, y a transformar las potenciales anormalidades de los estudiantes en identidades homogéneas y productivas. En base a esa premisa, se buscará identificar los rasgos específicos del ‘ciudadano legítimo’ que se intenta producir y las estrategias específicas utilizadas para ello.

Precisiones metodológicas

El presente capítulo busca comprender y poner en valor el rol que cumple el espacio físico, específicamente los muros de las salas de clases, en el proceso educativo. La población de estudio son los cursos de primero básico (6-7 años) de las escuelas municipales de la comuna de Peñalolén, en Santiago, y el objeto de estudio son los materiales e imágenes dispuestos en los muros de las salas de clase.

Antes de comenzar el análisis, es necesario precisar que este estudio opera metodológicamente en lo que Geertz denominó una ‘descripción superficial’ de la realidad, haciendo con ello referencia a un marco epistemológico que se acerca al mundo a través de lo visible, sean objetos o conductas. La otra opción epistemológica, inversa y complementaria, sería la ‘descripción densa’, que se realiza a través del lenguaje y que permite acceder, en alguna medida, al mundo conceptual del otro, desentrañando sus tramas de significación (1992). Ahora bien, que la presente investigación se concentre en los muros *tal y como aparecen* implica que no podemos decir nada sobre el proceso de producción del material, sobre los actores involucrados ni

sobre las distintas maneras en que los materiales son usados y significados; lo que sí podemos es comprender el muro como un objeto que oficia de mediador entre actores sociales, produciendo desde ahí, a través de la normalización, homogeneización y construcción de identidad, un tipo específico de sujeto social.

El cuerpo del artículo se divide en cinco secciones temáticas, la primera dedicada a la función expresamente normativa de los muros, la segunda a la exaltación de lo nacional a través de diversas estrategias, la tercera a cómo el espacio es usado taxonómicamente en términos de orden y cartesianismo, la cuarta a la difusa frontera entre ciudadano y consumidor, y la quinta a los distintos modos de colaboración que revela el material publicado.

(1) Lo normativo

Parte importante de los datos producidos sugiere que los muros están siendo utilizados con la explícita función de disciplinar, siguiendo para ello dos estrategias distintas pero complementarias: por un lado, regular comportamientos, y por el otro, producir una cierta subjetividad normalizada, ambas operaciones que se refuerzan mutuamente. Con la primera me refiero a que es común encontrar colgados afiches, documentos y ordenanzas que regulan las prácticas de hacer, tales como manuales de ortografía, pautas de postura y sugerencias alimenticias. Con ellos, los modos en que los sujetos se adiestran, higienizan y nutren se vuelven objeto de reglamentación, y lo dispuesto en los muros se alinea a un sinnúmero de otros mecanismos destinados a regular sus cuerpos, señalando el uso óptimo de uniforme, el largo adecuado del pelo y cuán limpias tienen que estar las uñas.⁽¹⁾ En la primera imagen (Fotografía 1), por ejemplo, vemos instructivos sobre cómo cepillarse los dientes y lavarse las manos; en la segunda (Fotografía 2), sobre cómo escribir de modo apropiado; y en la tercera (Fotografía 3), sobre cómo sentarse de modo correcto.

(1) Normativas que forman parte —en distintos grados y niveles— del reglamento de gran parte de los establecimientos educacionales chilenos.

taza



cocina



taza

cocina

vaso



hijo



muñeca



vaso

hijo

muñeca

leche



caballo



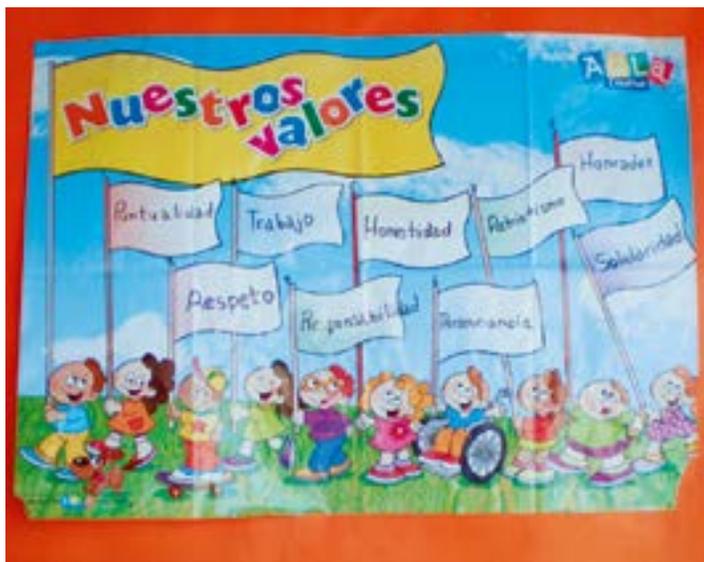
(Fotografías 1, 2 y 3)



Las estrategias del poder regulatorio se complementan con aquellas del poder disciplinario, que tiene por objetivo producir una subjetividad normalizada. Estas son producidas a través de cierto tipo de material colgado en los muros que no apunta necesariamente a establecer normas negativas, penalizadas y excluyentes sino más bien a la utilización de valores fundamentales como solidaridad, justicia, respeto, autonomía, tolerancia y honradez para *producir* individuos que se comporten de determinada manera. No es, por tanto, que se busque moldear la conducta de los alumnos a fuerza del guante, la palmeta o el aislamiento, como se hacía hasta mediados del siglo XX (Toro, 2008), sino que, existiendo aún castigos correctivos, se busca constituir un sujeto que a través de su propia conciencia se discipline y normalice. Esto explicaría la alta disposición de documentos prescriptivos tipo “Normas de convivencia” (Fotografía 4), “Texto normativo” (Fotografía 5) o “Nuestros valores” (Fotografía 6).

En la Fotografía 6, además, pueden verse una serie de láminas, presentes en varias salas de clases, que indican cuáles son las conductas apropiadas y esperadas de un estudiante de primaria; conductas, además, escritas en modo imperativo, como: “Trabaja en silencio”, “Pide la palabra” o “Siéntate bien”. Interesante notar que este tipo de instructivos se acompaña de otra serie de trabajos en los que se exaltan estos valores a través de frases como: “Reconoce el trabajo de tus compañeros” y “Si te caes siete veces, levántate ocho”, lo que sugiere que el objetivo no es sólo el cumplimiento de la norma sino también su aceptación, la creación de esta *subjetividad normalizada*.

Por último, otro mecanismo que apunta en la misma dirección pero con diferente estrategia, es que gran parte de los avisos normativos utilizan imposición de la voz; es decir, que no son producidos por los/las alumnos/as pero sí son presentados como si estos fueran los hablantes: “Yo como legumbres”, “Me lavo las manos” y “Soy solidario” son algunos ejemplos en esta línea (Fotografía 7), nuevamente insinuando que la normalización se juega en la producción de subjetividad.



(Fotografías 4 y 5)

ESTANTE

NORMAS DE CONVIVENCIA

- RESPETAR A LAS TÍAS Y A NUESTROS IGUALES.



- SER BUENOS AMIGOS/AS.



- MANTENER LA SALA LIMPIA Y ORDENADA.



- SER SOLIDARIO/A Y COMPARTIR CON QUIEN NECESITE AYUDA.



(2) Lo nacional

Mucho se ha escrito sobre el rol que cumplen las escuelas en la construcción de las identidades nacionales,⁽²⁾ y el caso de las escuelas analizadas no fue la excepción. A través de referencias a hitos, símbolos y héroes patrios se ha apuntado a construir una determinada idea de nación, a la vez que a generar su identificación por parte de los alumnos(as). Las imágenes presentadas en las Fotografías 9, 10 y 11 revelan cómo los símbolos patrios juegan un rol preponderante en los muros: copihues, banderas, guiraldas, batallas, escudos y lemas como ‘Viva Chile’ son recurrentes en todas las escuelas y apuntan a producir una ciudadanía vinculada con el devenir del país.

Ahora bien, si transponemos el énfasis en lo nacional con el lugar también preponderante de lo valórico, tenemos un escenario en el que lo chileno termina siendo asociado a valores fundamentales y *lo propio* se vuelve un rasgo de superioridad. Con ello, *lo otro*, *lo distinto*, termina invisibilizado y, cuando aparece, lo hace de modo subordinado, como excepciones que confirman la regla. Lejos de ser un crisol, entonces, la nación se piensa como una comunidad imaginaria y homogénea que se extiende a través del territorio (Anderson, 1991), y las características que supuestamente nos unen a todos son usadas para generar una organización interna y legitimar a las autoridades e instituciones. Ello explica que las figuras humanas colgadas en los muros no den cuenta de la variedad étnica y cultural de los estudiantes ni de la población del país, y que prácticamente no haya ninguna referencia a la población inmigrante.

Por último, y en la misma línea, cabe destacar el caso de los pueblos indígenas, a quienes el material publicado se suele referir como ‘culturas precolumbinas’ y los representa de modo naturalista y tradicional (Fotografía 12). Con ello adhieren a la idea de un ‘presente etnográfico’ (Paredes, 1992), incapaz de pensar su cultura de modo histórico y asumiendo, por tanto, que su trayectoria se acabó con la llegada de los españoles y que no pueden formar parte del Chile actual sino como postal. Un mecanismo más que colabora a producir un ciudadano legítimo, a cuyos rasgos anteriormente vistos se agrega la chilenidad y homogeneidad.

(2) Ver para el caso español Sanchidrián y Arias (2013). Para el caso uruguayo, recomendamos D’Ambrosio (2009). Para los casos chilenos y mexicanos, ver Mardones (2006). Para el caso argentino, Romero (2004).



(Fotografías 9, 10 y 11 / Lo nacional)



What if I need the toilet?

Chloe makes a 'T' sign with her hands, and the teacher helps Chloe go to the toilet.



Can you make this shape with your hands?



(Fotografías 12, 13 y 14)



(Fotografías 19)

Ahora bien, pese a que el espacio para disponer material no tiene bordes claros, el contenido sí. En los muros, el cartesianismo es ley y la máxima de "dividir para reinar" ha encontrado un público fiel. Las estaciones del año, los días, el tiempo, los campos de estudio y del saber: todo está dividido, racionalizado y compartimentado. Esta situación puede parecer paradójica, pero ambas estrategias conviven en tanto la primera opera sobre el espacio y la segunda sobre el conocimiento; en otras palabras, los materiales se traslapan pero sólo porque cada categoría taxonómica va creciendo de manera orgánica, batallando por colonizar un sitio propio (Fotografía 19).

(4) Ciudadano vs Consumidor

Un asunto que llama la atención, particularmente teniendo en cuenta la magnitud del debate nacional sobre lucro y educación en el último lustro, es el gran espacio que ocupan las marcas de empresas privadas en muros y áreas comunes de socialización, tales como patios de recreo y kioscos. Parece ser importante para el plan educativo que los alumnos aprendan a identificar y (re)conocer las grandes corporaciones nacionales e internacionales en ejercicio en el país, y probablemente lo justifican como una manera de enseñarle a los alumnos a conducirse en su contexto cotidiano, pero ello camufla un proceso de fidelización de marca que es necesario al menos cuestionar.

Como puede verse en las Fotografías 21 y 22, los contenidos comerciales se combinan sin distinción con el resto de los materiales, asignándoles un contenido pedagógico. Es grave que las marcas comerciales tengan esta presencia en las aulas de clase durante todo el año, más aún si no se le entregan a los alumnos elementos de diferenciación para determinar cuáles cumplen fines educativos y cuáles no. Esta integración de lo comercial en el contexto educativo trasciende incluso al muro, como se aprecia en la Fotografía 20. El sujeto normalizado, obediente y auto-disciplinado, debe ser también un fiel comprador.



(Fotografías 20, 21 y 22)

(5) Modo de colaboración: participación y obediencia

Los materiales que se cuelgan en los muros pueden dividirse en tres tipos de acuerdo al modo de colaboración con el que son producidos: en primer lugar, aquellos que no requieren intervención de los estudiantes y son importados desde instituciones públicas como ministerios, municipalidades y las propias escuelas, e instituciones privadas como empresas y corporaciones (Fotografías 23 y 24). En segundo lugar se encuentran aquellos que presentan figuras serializadas, hechas para que los estudiantes interactúen con ellas, las intervengan y personalicen (Fotografías 25, 26 y 27); y en tercer lugar, aquellos producidos íntegramente por estudiantes en las salas de clase bajo indicaciones —podemos suponer— del cuerpo docente (Fotografía 28).

En términos cuantitativos, en las salas predominan los materiales del primer y segundo tipo, con apariciones muy esporádicas del tercero. Asumiendo un desconocimiento acerca de las prácticas pedagógicas específicas que se ejecutan en las aulas, los muros sugieren que los alumnos disponen de muy poco espacio para intervenir (los muros), y que en cambio siguen un esquema de trabajo rígido y poco colaborativo, donde la creatividad y autonomía no ocupan un lugar prioritario en el programa pedagógico. Síntoma de lo mismo es que gran parte del material no se encuentra colgado a la altura de los niños. Por otro lado, la prevalencia de imágenes, tablas y afiches pre-fabricados hace que el trabajo que realizan los estudiantes no se destaque y se pierda en el caos del muro, y que por tanto no se promueven las individualidades de los estudiantes ni se socializa, a ellos y al resto de la comunidad, los resultados del proceso de aprendizaje⁽³⁾ (ver Fotografía 29). Esto, por cierto, aunque sea la norma, no impide excepciones como las de la Fotografía 29 un trabajo que permite la creatividad y logra reconocimiento espacial.

Un último punto respecto es que varias escuelas han cedido espacios específicos, fuera de las salas de clase, para que los alumnos los intervengan a discreción. Estos espacios sí se encuentran correctamente delimitados, lo que de alguna manera se explica porque apuntan a canalizar las inquietudes y contener las posibles resistencias de niños y jóvenes respecto a los múltiples mecanismos de normalización en funcionamiento (ver Fotografías 30 y 31).

(3) Para una discusión ampliada al respecto, revisar Rinaldi, C. (2001).



(Fotografías 23 y 24)





(Fotografía 28)



(Fotografia 29)



Conclusiones

Más que un contenedor de actividades, el espacio educacional puede pensarse como un ‘tercer profesor’, tal como la metodología educativa Reggio Emilia ha propuesto (Gandini 1998) o como un mediador, en términos de la Actor Network Theory (Latour, 2005); en ambos casos, un actor que interviene en el proceso de aprendizaje y co-produce la realidad. En las escuelas municipales de Peñalolén, el análisis del material colgado en los muros levanta serias dudas respecto a la capacidad que tienen los educadores para comprender y administrar dicho espacio. Da la impresión de que no se comprende del todo la función que cumple el muro en la experiencia educativa ni se sabe mayormente cómo trabajar con productos visuales. La gran cantidad de material no-pedagógico, el ruido visual y la acumulación de infografías, carteles y dibujos en capas acumulativas y discontinuas dan cuenta de ello, revelando una gran tarea pendiente para las escuelas, organismos estatales e instancias de formación profesional.

Por otro lado, el análisis sugiere que los materiales apuntan en buena medida a disciplinar y homogeneizar a los alumnos, cultivando en ellos una subjetividad normalizada. Esto es especialmente interesante siendo Peñalolén una de las comunas más diversas del país, donde las escuelas reciben a estudiantes de distinta etnia, género, capacidades, nacionalidad y orientación sexual. Día a día, sin embargo, y durante casi dos décadas, estos jóvenes se ven envueltos en relaciones con objetos y espacios que reducen su diversidad a una tipología rígida: más conservador que liberal, más obediente que líder, más individualista que colaborativo, más consumista que ciudadano, más chileno que otra nacionalidad y más disciplinado que creativo, rasgos que levantan serios cuestionamientos respecto a la manera en que el país está enfrentando su educación pública y construyendo su ciudadanía.

Mirar la sala de clases. Apuntes sobre la observación de fotografías de salas de primeros básicos de escuelas municipales en la comuna de Peñalolén

VALERIA DE LOS RÍOS

Según datos de la Unesco, al 2008 Chile tenía una tasa de alfabetización del 98,65%. La cifra da cuenta de que la mayoría de los chilenos hemos pasado por aulas escolares. El aprendizaje cuantificable obtenido en ese proceso, interrogante que suele ser el objetivo central de instrumentos de medición como el SIMCE o la PSU, no es el foco de este texto. Aquí esa consulta queda en suspenso en favor de un paso previo: la cuestión del entorno visual en que ese aprendizaje ocurre o deja de ocurrir.

El mundo que habitamos —dicen Marita Sturken y Lisa Cartwright en su introducción a *Practices of Looking. An Introduction to Visual Culture* (2000)— está lleno de imágenes visuales, y ellas son centrales para el modo en que representamos, hacemos sentido y comunicamos el mundo a nuestro alrededor (2000: p. 1). Según Nicholas Mirzoeff (2003), la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes. Ver es más importante que creer, siendo la visualidad no una mera parte de la vida cotidiana, sino la vida cotidiana en sí misma (2003: p.17). Mirar es algo que hacemos a diario. Mediante la mirada —en buena medida— comprendemos el mundo. A pesar de que usualmente creemos que el mirar es una actividad innata, directa y transparente, esta implica interpretar; la mirada trasluce relaciones de poder: mirar es un ejercicio de opción e influencia. Hacer mirar a alguien entraña un juego de poder (Sturken y Cartwright, 2010: p.10).

¿Qué vemos en las salas de clase? ¿Cómo ha llegado a configurarse esa visualidad? ¿Qué significados se negocian en el encuentro entre imágenes y aula? ¿Qué efecto tiene sobre los sujetos la constelación de imágenes presentes en el ambiente escolar? ¿De dónde provienen esas imágenes? ¿Quiénes las escogen/producen? ¿Cómo son “consumidas”?

Para intentar responder algunas de estas preguntas, abordaré algunas imágenes —las más pertinentes, según mi modo de ver— de una selección realizada para el proyecto Fondecyt N° 1120058, a cargo de Luis Hernán Errázuriz. Las imágenes fueron tomadas por el equipo de investigación de dicho proyecto y corresponden a salas de primeros básicos de catorce colegios municipales en la comuna de

Peñalolén. Estas fotografías fueron producidas especialmente para el proyecto: reflejan un interés específico y un modo de ver. “Toda imagen”, dice John Berger (2002), “encarna un modo de ver”. Cuando miramos una fotografía, “somos conscientes de que el fotógrafo escogió esa vista entre una infinidad de otras posibles” (2002: p. 16). Según Berger, el fotógrafo refleja su modo de ver en la elección del tema. Pero habría que agregar que también lo manifiesta en el modo de abarcarlo, en la elección del dispositivo (en este caso una cámara digital), en el manejo del tiempo, la luz, el encuadre, etc. Sin embargo, no me referiré aquí a cómo fueron construidas estas imágenes. Más bien intentaré analizarlas, tomando en cuenta que la percepción de ellas dependerá de mi propio modo de ver (Berger, 2002). La fotografía será tomada aquí como registro, con lo que se invisibiliza su materialidad mediadora. Así, nos instalamos en el territorio del mito de la ‘verdad’ fotográfica.

Adicionalmente, es necesario consignar que estas imágenes —salvo contadas excepciones— fueron tomadas intencionadamente con las salas vacías, sin la presencia de los y las estudiantes, por lo que no me abocaré a revisar la interacción de las imágenes al interior de la sala con los observadores para quienes fueron creadas y dispuestas espacialmente.

A grandes rasgos, las imágenes en las salas de estos primeros básicos en la comuna de Peñalolén apuntan principalmente a: i) el aprendizaje de ciertos códigos (lectoescritura, numeración, etc.), ii) la interiorización de ciertas normas de comportamiento, y iii) la pertenencia a una nación. Estas imágenes convocan aspectos cognitivos y disciplinarios,⁽¹⁾ que son a la vez individuales y sociales, en tanto permiten el desarrollo intelectual y letrado, la comunicación, la interiorización de normas de convivencia y la participación en una comunidad imaginada con límites claramente definidos (la comunidad ‘curso’, ‘escuela’ y/o ‘nación’).

(1) Mirando los muros: lectoescritura, publicidad, medio ambiente y animalidad

En algunas salas podemos ver palabras sueltas, números, y hasta —aunque con menor frecuencia— figuras y cuerpos geométricos. Sin embargo, una constante irrenunciable en todas las aulas de estas escuelas son las fichas de lectoescritura. Estas corresponden a láminas escritas a mano y/o impresas, generalmente plastificadas, que contienen una palabra y un dibujo impreso y coloreado, como el clásico ‘ojo’, portada del silabario Matte con el que aprendieron a leer nuestros padres y abuelos. Es interesante que la lectoescritura se haya enseñado durante años, y que se siga enseñando, conectando imágenes y textos. Según W.J.T. Mitchell (1994), en la modernidad estos elementos tendieron a ser separados de manera tajante, tratando de conservar el mito de la ‘pureza’ de la imagen o el texto como medios no mezclados. Sin embargo, de acuerdo con este autor lo visual y lo textual están íntimamente relacionados, partiendo por la escritura, que no es simplemente un habla, sino que una inscripción material y visual (1994: pp. 96-97), hasta el punto que propone la utilización de una nueva categoría, la ‘imagen-texto’.

En las salas de clases también encontramos otras fichas con palabras e imágenes como ratón, taxi, reineta, dama, nudo, jarro, tarro, rana, rama, volcán, circo, cedazo, cisne, hijo, muñeca, caballo, etc. A juzgar por las evidencias visuales desplegadas en los muros, queda claro que el objetivo central en los primeros básicos de esta comuna es el aprendizaje de la lectoescritura, dejando en segundo plano el aprendizaje de otras materias, como la matemática o las ciencias naturales. Aun cuando las fichas tengan el propósito

(1) Según Foucault (2004) las disciplinas son “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (2004: p. 141). La disciplina fabrica “cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de ese poder una ‘aptitud’, una ‘capacidad’ que trata de aumentar, cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta” (2004: p. 142).

indiscutible de enseñar a leer y escribir, manifiestan, mediante sus formas, cierto grado de estandarización, aunque su formato varía caso a caso: a veces tienen dibujos impresos y/o coloreados, en ocasiones incluyen fotografías en blanco y negro o a color, otras están escritas a mano y con letra imprenta, y algunas solo con esta última modalidad.

Curiosamente, en algunos casos esta intención de enseñanza de la lectoescritura mediante estas fichas convive en los muros de las salas con la publicidad. De manera subrepticia, el mundo de afuera, marcado por la publicidad y el mercado, penetra en la sala de clases (ver Fotografías 1 y 2). Potencialmente, los jóvenes aprendices podrán aprender a deletrear sus primeras palabras junto con el nombre de marcas de productos manufacturados, como si el propósito de la escuela fuera crear a la vez lectoescritores y consumidores. Las marcas no están únicamente en los muros, sino que en distintos espacios de la sala, y se llegan a exhibir bolsos rojos con el logo de una marca de materiales para manualidades, o un *stand* de cartón de huevos de Pascua con el logo de un supermercado.

En las escuelas hay carteles que utilizan el lenguaje publicitario, pero que no ofrecen un producto con una marca específica. Son parte de Niños en Acción, una campaña de la comuna para fomentar la alimentación sana que los insta a tomar leche y comer, entre otros alimentos, pescados y frutas. Otros recursos visuales de este tipo son: un cartel que llaman a combatir la hepatitis A, un calendario que proclama el 2010 como el año de la biodiversidad, un cartel que muestra la imagen fotográfica de un niño botando algo a un basurero, o el letrero escrito a mano en letra imprenta que repite el eslogan clásico del reciclaje: 'Reduce, reutiliza, recicla'. Así, aprender a leer y escribir, a consumir productos del mercado, a alimentarse de manera sana, a cuidar el medio ambiente, son mensajes y enseñanzas que conviven acriticamente en estas salas de clase.

Hay otras imágenes omnipresentes en los muros de primero básico: los animales. Tal como señala Berger (1998), en el mundo industrializado los niños están rodeados de imaginaria animal: juguetes, historietas, películas, decorados de todo tipo. No hay iconografía que compita con la animal en el mundo



(Fotografía 1)

infantil. A pesar de que se puede pensar que el interés por los animales es espontáneo y natural en la niñez, este puede ser historizado:

es en el siglo XIX cuando las reproducciones de animales se convertirían en una constante del decorado de la infancia de la clase media, y luego, en este siglo, con la aparición de los grandes sistemas de exposición y venta, como Disney, de todas las infancias. (Berger, 1998: p. 33)

En las imágenes de estas salas de clases encontramos perros, peces, gallinas, abejas, osos, caballos, jaibas, chanchos, vacas. Poco hay de animales realistas, la mayoría son animales caricaturizados, incluso sacados de dibujos animados. Tampoco advertimos especificidad de especies.



(Fotografía 2)

No hay, por ejemplo, animales propios de nuestra región, sino más bien imágenes estandarizadas e inmunizadas de un reino animal de fantasía. Siguiendo la argumentación de Berger en su ensayo titulado “¿Por qué miramos a los animales?” (1998), los hombres y los animales tenían vidas paralelas hasta el punto en que podían observarse mutuamente. Los animales ofrecían al hombre un tipo de compañía diferente de todas las que podía aportar el intercambio humano. Con la industrialización, los animales comenzaron a ser utilizados como máquinas y posteriormente, en las llamadas sociedades postindustriales, como materias primas, ya que son procesados como cualquier otro producto manufacturado. A riesgo de parecer exagerados, algo similar podríamos afirmar respecto de los niños. Según Aristóteles, “psicológicamente, el niño, mientras no deje de serlo, apenas se diferencia del animal...” (cit. en Berger, 1998: p. 20). Las imágenes

de animales que persisten en las escuelas, a pesar de que el mundo animal está cada vez más alejado en las ciudades modernas, nos recuerda este vínculo atávico. Y las escuelas pueden estar convirtiéndose en esas máquinas que transforman a los niños: ‘materias primas dóciles en productos manufacturados y disciplinados.

(2) Disciplina: normas de convivencia, limpieza y disposición de los cuerpos

Según Michel Foucault, la escuela es un dispositivo disciplinario en el que el examen como aparato ininterrumpido permite medir y sancionar (2004: p. 173). El poder disciplinario se ejerce haciéndose invisible, al tiempo que impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio: los sometidos tienen que ser vistos y “el hecho de ser

visto sin cesar, de poder ser visto constantemente, es lo que mantiene en su sometimiento al individuo disciplinario” (2004: p. 174). Hay algo en la organización espacial de la sala de clases que refleja esta puesta en visibilidad. No se trata precisamente de un panóptico⁽²⁾ a la manera en que lo define Foucault, pero hay en el aula una disposición del espacio que refleja la división estudiantes (observados, vigilados) /profesor (observador, vigilante). Los y las estudiantes y sus pupitres, el(la) profesor(a) y, en algunos casos, su escritorio. Asimismo, el espacio define los posibles desplazamientos: mientras que los y las estudiantes deben permanecer idealmente sentados, el(la) profesor(a) puede desplazarse libremente por la sala.

Aparatos disciplinarios como la cárcel, el hospital y la escuela generan una serie de códigos de individualidad disciplinaria que permiten transcribir, homogeneizándolos, los rasgos individuales establecidos por el examen: código físico de la señalización, código médico de los síntomas, código escolar o militar de las conductas y de los hechos destacados. Estos códigos marcan una ‘formalización’ inicial de lo individual al interior de las relaciones de poder (Foucault, 2004: p. 176).

En Chile, ya en 1842, cuando ejercía como director de la primera Escuela Normal de Preceptores de Hispanoamérica, Domingo Faustino Sarmiento sostenía que las escuelas eran la base de la civilización: “Es la educación primaria la que civiliza y desenvuelve la moral de los pueblos”. (cit. en Rodríguez, 2005: WEB). A una década y media de comenzado el siglo XXI, las escuelas primarias continúan siendo un foco civilizador. Los códigos no siempre son explícitos, pero algunos de ellos sí lo son, como las normas del tránsito y su señalética, o las fichas con imágenes que ejemplifican el ‘buen comportamiento’ en la sala, presentes en distintas escuelas aquí analizadas: niños tratándose amablemente, levantando la mano para pedir la palabra, colgando sus delantales, leyendo sentados, etc. Veamos otros ejemplos:

En las ‘Normas de convivencia’, escritas a mano y desplegadas en un afiche adosado a la pared, destacan nociones como el respeto al prójimo, limpieza, orden y solidaridad. La lista de ‘Nuestros valores’ (ver Fotografía 3) agrega honradez, responsabilidad, tolerancia, perseverancia, autonomía, puntualidad, trabajo y patriotismo.

El orden se observa en la disposición de los objetos: los colgadores, carpetas, pupitres, sillas, estantes numerados o con nombres, se encuentran situados en su lugar propio. Las pizarras cuadrículadas o blancas casi no contienen trazos de

(2) Foucault (2004) se basa en la descripción que Jeremy Bentham hace del panóptico en el siglo XVIII: una construcción en forma de anillo que tiene en el centro una torre con anchas ventanas. Basta con poner a un vigilante en la torre central y poner a un loco, un colegial, un condenado o un obrero. A contraluz se puede vigilar lo que sucede al interior de las celdas: “Tantos pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible.” (2004: p. 203). El panóptico es un dispositivo que automatiza y desindividualiza el poder, una máquina para disociar la pareja ver-ser visto: en el anillo periférico se es totalmente visto sin ver jamás. En la torre central se ve todo, sin ser jamás visto.

escritura, y los diarios murales y papelógrafos están organizados intencionadamente en sus sitios. Materiales como papeles, carpetas o pinceles se encuentran dispuestos en los estantes y, en algunos casos, dentro de cajas forradas con cartulina o papel de regalo y rotulados con el nombre de lo que contienen. En los muros se ven desplegadas las fichas de lectoescritura; a veces las letras del





(Fotografía 4)

abecedario, números, palabras impresas, mapas, recortes de prensa, imágenes publicitarias, fotografías y dibujos de los y las estudiantes. Y no solo es el espacio lo que se ordena, sino también el tiempo. Este ordenamiento temporal se visibiliza en los horarios —siempre cuadrículados, a veces coloridos—, dispuestos en varias de las salas de clases contempladas en la muestra.

La limpieza es un imperativo: las salas parecen limpias después de clases, las mesas ordenadas, y las sillas a veces están invertidas sobre las mesas. Pero esta limpieza no es solo espacial, sino que también constituye una norma que se ejerce sobre los cuerpos: en una imagen se alude a la limpieza dental. Por otra parte, los cuerpos se regulan asignando el uso de ciertos colores a un género específico: en la sala, la distinción femenino/masculino se ejemplifica adscribiendo a cada género particular un color determinado, fijado culturalmente: niño en cartulina azul, niña en cartulina rosada (ver Fotografía 4).

Como afirmé al inicio de este texto, en estas imágenes los niños y niñas están ausentes. Y sin embargo, están presentes en su ausencia por medio de sus fotografías. Algunas niñas y niños están representados en fotografías tipo carnet, y al ser representados de ese modo sus cuerpos adquieren cierta disposición, cierta disciplina: solo vemos sus rostros de frente tras un fondo de color (ver Fotografía 5). A pesar del carácter indicial de la fotografía, este tipo de imágenes no suelen identificar a los sujetos. Según Roland Barthes en *La cámara lúcida*, cuando alguien es fotografiado todo cambia: “me constituyo en el acto de ‘posar’, me fabrico instantáneamente otro cuerpo, me transformo por adelantado en imagen. Dicha transformación es activa: siento que la fotografía crea mi cuerpo o lo mortifica, según su capricho” (1990: p. 37). Así, la “fotografía es el advenimiento de yo mismo como ‘otro’: una disociación ladina de la conciencia de identidad” (1990: p. 37). Para Barthes, ante



(Fotografía 5)

el objetivo se es a la vez aquel que se cree ser, aquel que quisiera que crean, aquel que el fotógrafo cree se es y aquel de quien se sirve para exhibir su arte. Por ello, al fotografiarse, se roza con una sensación de inautenticidad, de impostura.

Las fotografías de los niños y niñas están implementadas en una ficha que imita las fichas de lectoescritura, con imagen, nombre manuscrito e inicial en mayúscula y minúscula, en imprenta y manuscrita, constituyéndose en material útil para la tarea primordial de aprender a leer y escribir. En otra escuela, las fotografías de identificación están pegadas en círculos de colores, y en una tercera escuela observamos flores que forman un jardín (los niños como flores que deben ser cultivadas).

En algunos establecimientos, los niños y niñas cobran presencia mediante sus trabajos, es decir por la manualidad, que expresa un cuerpo y una acción: dibujos, pinturas, recortes y composiciones. En la mayoría de los casos —y si es que los hay, porque no representan una presencia fuerte en las imágenes aquí agrupadas—, estos dibujos forman parte del diario mural, que los sostiene y los limita como ‘lugar apropiado’, pero que nunca es lo suficientemente amplio ni lo suficientemente representativo como para dar cuenta de la rica diversidad en la producción visual-manual de los niños.

(3) Construyendo ciudadanos

La escuela no es solo el lugar de adquisición de conocimientos, sino una máquina para producir ciudadanos. En estas escuelas, la ciudadanía se construye visualmente a través de la presencia de íconos patrios: banderas, copihues, escudos, guirnaldas tricolores, dibujos de parejas bailando cueca, etc. (Ver Fotografías 6 y 7)

Pareciera que la idea de pertenencia a una cultura pasara por el patriotismo y sus símbolos, porque no hay referencia a otros signos de una cultura propia. De ahí que no sea raro, por ejemplo, encontrarse con una imagen tan exógena como la de un iglú. Pero, ¿qué es la patria? Según la definición de la RAE es “tierra natal o adoptiva ordenada como nación, a la que se siente ligado el ser humano por vínculos jurídicos, históricos y afectivos” y “lugar, ciudad o país en que se ha nacido”.

La adscripción a un territorio es aquí esencial. Es así como en las salas también se visualizan mapas, mapas del mundo, pero principalmente mapas de Chile (ver Fotografías 8 y 9). Como sabemos, el mapa no es el territorio, sino una abstracción de este, una representación bidimensional de un espacio tridimensional y relativamente esférico, que en el paso al plano inevitablemente se distorsiona. Según Jens Andermann:

no hay sino espacios de la representación, espacios significantes, porque no podemos imaginar un espacio sin inscribirle límites, alegorizarlo. A partir del trazado de límites, es semiotizado tanto el espacio interior como el exterior: lo que es excluido como lo otro sigue formando parte —como diferencia— del universo semiótico que compone el espacio circunscrito. (2000: p. 18)

La idea de nación está íntimamente relacionada con la de territorio y con la de una lengua común. Tal como lo señala Benedict Anderson (2000), la nación es un invento del siglo XIX que se define como una comunidad política imaginada (no todos se conocen como en una comunidad real, pero existe una imagen de comunión), limitada (tiene fronteras finitas, territoriales: más allá se encuentran otras naciones) y soberana (se autogobierna, tal como lo indican los ideales de la Ilustración). En esta comunidad, según Anderson, la desigualdad y la explotación se hacen invisibles ante la idea de compañerismo y fraternidad. La nación se define en contraste a otras naciones: se está dispuesto a morir y matar por ella. De ahí, por ejemplo, que en la historia patria los héroes sean generalmente guerreros, como atestiguan las imágenes en los muros de Bernardo O'Higgins, aunque también encontramos la figura de Gabriela Mistral (ver Fotografía 10) representada en asociación a la identidad nacional. Así, tenemos a dos figuras icónicas que representan respectivamente a las 'armas y las letras' como los fundamentos de nuestra nación.

Pero la nación se define a sí misma en contraposición a otros, de modo que excluye a otros que no pertenezcan a la comunidad. Las fronteras entre naciones son arbitrarias, construidas históricamente, manipuladas y transformadas. En el contexto contemporáneo, las fronteras no desaparecen; sin embargo, el



(Fotografías 6 y 7)



tránsito a través de ellas se hace más asiduo. En ese contexto, vale la pena preguntarse ¿qué pasa con los inmigrantes, cada vez más presentes en el contexto chileno? ¿Se sienten integrados o excluidos de esta imagen chauvinista de nación?

En estos apuntes he realizado una lectura de las imágenes —o más precisamente de las ‘imágenes-texto’ (Mitchell, 1994)— de las salas de clases de primeros básicos de catorce escuelas municipales de la comuna de Peñalolén, a partir de una selección de fotografías de estos establecimientos. En ellas identifiqué algunos motivos o figuras recurrentes a nivel visual, como las fichas de lectoescritura, imágenes de animales, símbolos patrios, normas de convivencia y publicidad. Estas imágenes —que pueblan las salas de clases de estas escuelas— apuntan directamente a inculcar disciplina en el alumnado y operan como agentes de normatividad. Están dispuestas para ser vistas y, sin embargo —como muchas de las imágenes de nuestra cultura visual contemporánea—, están naturalizadas y se presentan como evidentes dentro del contexto escolar en que se encuentran. Esto hace que este tipo de recursos visuales no sean analizados críticamente, lo que da cuenta de nuestro extendido analfabetismo visual.

Para finalizar, me gustaría señalar dos cosas. Primero, que esta muestra de imágenes de algunas escuelas municipales de Peñalolén no es generalizable, aunque puede dar luces interesantes sobre lo que efectivamente podemos ver y aprender a mirar en las salas de escuelas públicas en nuestro país en la actualidad. Segundo, que a pesar de que las intenciones suelen ser buenas y que la entrada a la disciplina es insalvable en el paso de la niñez a la adultez, es necesario preguntarse por la naturaleza de las imágenes que pueblan estas salas: ¿qué muestran y qué dejan de mostrar?, ¿a quiénes incluyen y a quiénes excluyen?, ¿cómo visualizamos las normas capaces de permitir, pero también de prescribir? En este contexto, la alfabetización visual puede entregar elementos que nos permitan aprender a mirar de manera crítica, al mismo tiempo que puede constituirse en una herramienta eficaz para que los niños y niñas logren comprender paulatinamente y por sí mismos el universo de imágenes que los rodea.



(Fotografía 8)



(Fotografía 9)

GABRIELA MISTRAL

NACIO EN
VICUÑA IV REGION
de Chile 1899



EN SU VIDA FUE
POETA - ESCRITORA
Y PROFESORA de
CASTELLANO.

Mucho me enseñó sus poemas y así con estas
lecciones, y me enseñó a leer y a escribir y a
que yo también y a escribir lo que yo quería
y a escribir lo que yo quería y a escribir lo
que yo quería.



EN 1945 RESIBIO
EL PREMIO NOBEL
de LITERATURA.



FALECIO EN 1957
FUE UNA GRAN
MAESTRA.

• Gabriela Mistral
• Premio Nobel de Literatura
• Poeta chilena
• Profesora de castellano
• Maestra

Anexos

ANEXO 1

Apuntes de lectura sobre estética cotidiana y cultura visual

DANIEL GONZÁLEZ

Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano: Katya Mandoki

Katya Mandoki, profesora de estética y semiótica en la Universidad Autónoma de México, plantea en su texto *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano* (1994) una manera nueva de abordar las experiencias de nuestra vida diaria a partir de las herramientas ofrecidas por la disciplina estética. Sin embargo, desde un primer instante Mandoki advierte que sus observaciones se desmarcan del proyecto de la estética occidental —esto es, de aquel pensamiento filosófico centrado en las artes—, pues su objeto es, en efecto, uno extensamente marginado de los espacios académicos; a saber, la cotidianidad como fenómeno estético. No deja de ser llamativo, ciertamente, la enorme similitud que el trabajo de Mandoki tiene con la postura de Yuriko Saito, desarrollada en *Everyday Aesthetics* (2007), sobre todo en la mirada revisionista-crítica que ambas tienen sobre el modo en que la estética occidental ha obliterado el fenómeno de la cotidianidad.

Uno de los principales fines de esta autora mexicana en la exposición de sus reflexiones es reivindicar el valor que lo cotidiano posee en términos estéticos y cómo ello afecta numerosos territorios de nuestra vida diaria. Para esto, Mandoki proyecta sus argumentos a partir de la noción de ‘prosaica’, que es “la sensibilidad en la vida cotidiana” (1994: p. 83; 2007a: pp. 76-77), y que se erige como una faceta otra de la estética con respecto a la ‘poética’, denominación aristotélica que la autora vincula a “la sensibilidad en la producción artística” (1994: p. 83; 2007a: p. 75). Resulta importante tener en consideración que la ‘prosaica’ no es opuesta o complementaria a la ‘poética’ en la medida en que comparten una esfera común dada por el estudio estético, el cual, afirma la autora, se ocupa de nuestra facultad sensible (1994: p. 83; 2007a: p. 77).

Un asunto protagónico para Mandoki, y que hace factible abordar estéticamente lo cotidiano, es centrar la atención del análisis no en el objeto sino en el sujeto. Si la estética tradicional o ‘poética’ ha conjugado sus esfuerzos en discutir la naturaleza de la ‘obra de arte’, llevándole a atribuir características de orden trascendental, la ‘prosaica’, por su parte,

habrá de enfocar su discurso en torno a la experiencia estética del sujeto en relación con su entorno. Por lo tanto, para la autora no serán admisibles premisas como el diálogo que espectador y fenómeno establecen, pues en su parecer lo que ahí acontece es un encuentro —aunque diferido— entre el espectador y el autor de ese fenómeno (Mandoki, 1994: pp. 32 y ss., 2007a: pp. 30-31).

La apertura que significa el proyecto de la ‘prosaica’, o ‘sensibilidad en la vida cotidiana’, riñe con elementos muy concretos de la ‘poética’, cuestión que nos permitirá mejor definir su estructura e implicancias. Entre lo que Mandoki identificará como ‘fetiches de la estética’, no solo cabe el arte, sino también la predilección por lo bello. En un sentido no menor, este es asimismo un factor endémico al antes citado estudio de Saito (2007), por cuanto el modelo de análisis estético hegemónico se encuentra afincado en la manifestación artística, consagrándose unívocamente a la belleza; otras experiencias estéticas como lo feo y lo desagradable han sido relegadas a los últimos planos de la discusión (Mandoki, 1994: pp. 29-32, 2006: pp. 9 y ss., 2006b: p. 44, 2007a: pp. 7 y ss.). Por consiguiente, y en contra de esa distinción —que Mandoki asocia a los miedos habituales presentes en la disciplina estética (1994: pp. 54-55, 56-58, 2006b: pp. 9 y ss., 2007a: pp. 37-39, 40-42)—, una ‘sensibilidad en lo cotidiano’ implica ampliar nuestras experiencias a los diferentes registros que integran nuestra vida diaria en términos estéticos. En efecto, la relevancia última de la ‘prosaica’ estriba en que su objeto de análisis es, sostiene Mandoki sin falsa modestia, la vida rutinaria en una perspectiva global (1994: p. 88, 2006b: pp. 15 y ss., 2007a: pp. 101 y ss.). De ahí que no pueda ser su puesta en práctica solo teórica o filosófica, sino que debe ser también histórica y empírica (1994: p. 89, 2007a: pp. 101 y ss.), ya que resulta esencial articular diferentes marcos teóricos para explicar la complejidad propia de lo cotidiano. Ello hace patente, también, el largo alcance de la ‘prosaica’ en otras disciplinas como la sociología, la antropología, la etnografía, etc.

Ahora bien, el aporte más interesante de Mandoki al análisis estético de lo cotidiano quizá sea la noción de ‘matrices’, a la que podríamos perfilar

como los distintos escenarios concretos, e interconectados por cierto, que configuran la sensibilidad estética de un individuo: la familia, el colegio, la política, entre otros. De acuerdo a la autora, estas ‘matrices’ actúan por superposición: “Si pintáramos algo sobre varias placas de vidrio transparente, una a una, y las juntásemos, veríamos un dibujo complejo y con cierta profundidad. Algo semejante sucede con la sensibilidad del individuo” (1994: p. 181). Para el estudio de estos diversos registros, Mandoki propone variables asimismo muy interesantes: estos son, los aspectos relativos a la ‘dramática’, la ‘retórica’, la ‘icónica’, la ‘léxica’, la ‘acústica’ y la ‘quinésica’, cuestiones semánticas y simbólicas presentes en las instancias cotidianas que determinan nuestra sensibilidad. Sin duda, en el contexto de la escolaridad el aporte de esta autora resulta fundamental, pues pone en un lugar de primera importancia a la dimensión estética de la experiencia educacional, como asimismo, entrega herramientas esenciales para su examen en el marco aún más amplio de la biografía estética del individuo. A propósito de la matriz escolar, Mandoki establece su pertinencia apuntando a la rivalidad que posee respecto de la matriz familiar (1994: p. 199, 2007a: p. 195). Llamativo es que ambas tienden a reproducir, con mayor explicitud en el caso escolar, ciertos modelos de carácter político, precisamente, porque las figuras de la autoridad y de los subordinados se hacen aquí también presentes. Por tanto, muchas de las variables antes detalladas —sintetizadas en la ‘dramática’ y la ‘retórica’— se hallarán destinadas, como estrategias estéticas, a definir y reforzar los territorios que cada agente debe ocupar y en los que debe, casi sin excepción, permanecer (1994: pp. 199-204, 2007a: pp. 195-204).

Everyday Aesthetics: Yuriko Saito

Desde un primer instante, las observaciones de Yuriko Saito se plantean como un reproche a la estética tradicional y a sus tópicos de discusión convencionales, es decir, el arte, la cultura popular o de masas y otras manifestaciones afines. Frente a esto, la autora propone una ‘estética de lo cotidiano’ que haga justicia a la heterogeneidad de la vida estética que experimentamos día a día, incluyendo cualquier reacción que podamos tener ante las cualidades sensibles de un objeto, fenómeno o actividad (2007: p. 9), abarcando con ello tanto las respuestas placenteras como las de desagrado, algo que desde ya se revela como una ruptura con la disciplina estética en los términos que acostumbramos.

Por lo tanto, según Saito, la ‘estética de lo cotidiano’ contraviene presunciones como las que afirman el control del artista sobre la materialidad de su creación, la contemplación ceremoniosa del espectador, el privilegio de los sentidos visual y auditivo o el valor de los objetos radicado en su significación estética y no en su funcionalidad (2007: pp. 18-28). Con estos reparos, la autora busca establecer una suerte de definición diferencial de su proyecto, centrándose precisamente, entre otros, en aquellos elementos que estas presunciones obliteran. En efecto, uno de estos aspectos permite a Saito profundizar en el perfil de sus reflexiones y, asimismo, detallar su relevancia; a saber, se trata de la experiencia estética como una actitud ‘especial’ o distinta al régimen de la vida ordinaria. En oposición a la estética que promueve la idea de una actitud desinteresada o distanciada, que omite otras actitudes no limitadas a contextos excepcionales de atención, esta autora defiende aquellas experiencias que resultan del cotidiano, pues cercar la experiencia estética bajo las premisas tradicionales — procediendo a discriminar a partir de lo funcional y lo no funcional— no nos permitiría valorar aquellas cosas extraordinarias ocultas en la rutina. Para esto, es necesario poner en juego una actitud de extrañamiento, vale decir, hacer extraordinario lo ordinario, estrategia que sensibilizaría nuestra percepción en contraste con la familiaridad que profesamos hacia lo cotidiano, aunque comprometa ello también una pérdida irrenunciable del valor corriente de la

vida diaria. En este orden, uno de los propósitos fundamentales de una ‘estética de lo cotidiano’ es iluminar la potencialidad estética olvidada de lo trivial o de lo mundano y, a su vez, iluminar aquellas dimensiones de nuestra vida rutinaria que normalmente no nos llevan a experiencias estéticas memorables o placenteras en su contexto regular (Saito 2007: pp. 50-51).

Cabe decir, en esa misma línea, que las cualidades estéticas de la cotidianidad, fundamentales en el pensamiento de Saito, corresponden a las categorías de ‘limpio’, ‘sucio’, ‘ordenado’, ‘desordenado’, ‘organizado’ y ‘desorganizado’. Con estas especies, la autora desestabiliza en primer lugar el discurso estético habitual para ampliarlo posteriormente, haciendo patente la complejidad que en sí misma comporta la ‘estética de lo cotidiano’ en cuanto dialoga indisolublemente con otros principios como el contexto y la pluralidad intersubjetiva (2007: p. 153).

Ahora bien, y a diferencia de lo que pueda llegar a pensarse, la ‘estética de lo cotidiano’ no concierne al estudio crítico de objetos pertenecientes a la ‘baja cultura’ o ‘cultura de masas’. Sin embargo, este interés por la cotidianidad es un asunto en común con los estudios culturales y otras escuelas similares, ocupados igualmente de abordar la dimensión estética de ciertas cuestiones integrantes del territorio diario. A este respecto, sería pertinente tener en consideración otras corrientes contemporáneas de la estética que abordan fenómenos similares, tales como los estudios culturales y la cultura visual, entre otros. Con todo, la predilección por lo trivial que una ‘estética de lo cotidiano’ profesa no equivale a decir que sea esta una evidencia literalmente insignificante, ya que la importancia de su estudio estriba en la influencia que la dimensión estética ejerce en nuestra vida diaria. Saito afirma que la estética posee una capacidad como mediadora social altamente competente en términos de calidad de vida, como por ejemplo lo confirman las políticas medioambientales y urbanísticas. En este sentido, la estética fortalece su alianza histórico-epistemológica con la ética, por cuanto existe la conciencia de una responsabilidad social y ecológica indesmentible, como asimismo, cumple una función de

primera importancia en el desarrollo de la afectividad o apego hacia la cosa que es objeto de juicio estético (2007: pp. 72 y ss.). Este último asunto es cardinal, pues la adaptación y subsecuente identificación de los individuos con respecto a ciertos lugares dependería de factores estéticos orientados a enriquecer la relación entre unos y otros.

Por último, y aunque no carece de un mínimo acento romántico, 'la estética de lo cotidiano' descubre su repercusión en el mejoramiento de la vida social de una comunidad. Ello se entiende en la esfera, por ejemplo, de la creación de objetos estéticamente amigables inscritos en el registro del respeto, la consideración, la sensibilidad y la empatía con el otro (Saito, 2007: p. 207). Estos motivos, al igual que el desarrollo del vínculo antes mencionado, posibilitan vigorizar la articulación de los grupos sociales desde un punto de vista estético, no solo como la factibilidad de una identidad, sino además en el fomento de la interacción saludable de sus miembros en sintonía con su entorno cotidiano.

"On the Aesthetics of the Everyday": Arto Haapala

En una línea similar a los trabajos de Katya Mandoki (1994) y Yuriko Saito (2007), las observaciones de Arto Haapala (2005) tienen como punto de partida la marginalización sistemática de lo cotidiano en el campo de la estética, siendo su incorporación a esta disciplina por cierto un fenómeno reciente.

Sin embargo, uno de los aportes más relevantes hechos por el autor —y que lo distinguen de las propuestas antes citadas— es su énfasis en la relación que existe entre el lugar y la sensibilidad estética, todo esto en el marco de nuestra vida diaria. Si bien Saito señala la íntima conexión que existe entre la estética y los espacios desde la perspectiva del vínculo identitario (2007: p. 72).

Para Haapala, el lugar debe ser entendido no en los términos del espacio físico, sino reparando en las connotaciones existenciales que este tiene para el individuo. De hecho, en sus reflexiones, cuyo referente principal es la obra de Heidegger, subraya continuamente el diálogo afectivo que hombres y mujeres entablan con sus entornos. De esta suerte, el autor introduce en su discusión un término binario que permite examinar estos hechos: 'extrañamiento' (*strangeness*) y 'familiaridad' (*familiarity*) (2005: p. 43).

Tanto el extrañamiento como la familiaridad son nociones que ponen de manifiesto el sentido constructivo que tiene la relación entre el individuo y el lugar, en la medida en que aquello que hace posible la generación de un vínculo con el lugar es la experiencia con el lugar y ninguna otra facultad apriorística de este último (2005: p. 43).

Ahora bien, ¿qué papel desempeña la sensibilidad estética en este contexto? De acuerdo a Haapala, la forma en que creamos relaciones con otros semejantes es equivalente a aquellas estrategias de proximidad que ponemos en práctica con objetos, lugares o cualquier otra entidad de naturaleza cultural (2005: p. 48). En este orden, nuestra sensibilidad estética es la encargada de originar, fortalecer o deshacer el posible vínculo entre sujeto y lugar.

No obstante este fenómeno, el autor se detiene en las características presentes en el acontecer de nuestra sensibilidad estética respecto de los lugares. Haciendo uso de su término binario antes mencionado, pero atendiendo este nuevo objetivo, Haapala argumenta que también incide constantemente en nuestra relación específica con los lugares el grado de frecuentación, o más bien de familiaridad, que tenemos con estos (2005: p. 44). Así, no podemos comparar nuestros hogares con nuestras oficinas o con la habitación de un hotel, por cuanto nuestra atención estética se verá más comprometida —en una relación diríamos proporcional— con la novedad del lugar donde nos hallamos; es decir, resulta más fácil percatarnos de una forma o color en un ambiente extraño antes que en uno familiar.

Si tenemos en consideración ambos aspectos, en el ámbito escolar resultan altamente pertinentes. Por un lado, existe una relación afectiva entre los agentes escolares y el lugar que habitan a diario, debiendo ello ser un asunto de urgente análisis: ¿cuál es el estado de dicha relación: empática o apática? No cabe duda de que esto tiene un grado de participación importante en los efectos que persigue un plan educativo. Por otro lado, y en una dimensión complementaria a la anterior, esta relación encuentra su fundamento en un ejercicio cotidiano que invita a los agentes escolares a involucrarse activamente con sus ambientes o lugares, procurando intensificar la sensibilidad estética con aquello del entorno que parece incluso irrelevante debido a su familiaridad.

Para precisar estas aristas, oportuna es la concepción que el autor esgrime sobre la interpretación de los lugares (2005: p. 46). Fuera del ser-en-el-espacio y la identidad cultural de los lugares, es irrefutable que en la relación del individuo con el lugar hay además un elemento tercero que no puede ni debe ser obviado; a saber, la experiencia práctica. Esto refiere al proceso interpretativo mediante el cual lo extraño deviene familiar para el individuo, cuestión tan capital que parece hasta cierto punto inabordable. En este punto, estima Haapala, son conjugados dos principios sustantivos: nuestra sensibilidad estética y nuestra historia. Se revela aquí el cariz más existencial del lugar, pues —afirma el autor— es

la existencia humana la que significa a los lugares y los dota inevitablemente de sentido: “Elegimos del ambiente cosas que se hallan en coherencia con nuestra existencia, o al menos que no se hallan en clara contradicción con ella, y es así como hacemos a los entornos accesibles” (2005: p. 47).

“The Nature of Everyday Aesthetics”: Tom Leddy

Tom Leddy, profesor de filosofía en San José State University, considera que la ‘estética cotidiana’ se desmarca de aquellas áreas en las cuales la disciplina estética se ha asentado sólidamente; esto es, de las bellas artes o del medioambientalismo. Para Leddy, la ‘estética cotidiana’ correspondería más bien a una ‘categoría vaga’, o de márgenes imprecisos, vinculada “al hogar, al desplazamiento diario, al lugar de trabajo, al centro comercial y a los lugares de recreo” (2005: p. 3). En esta medida, sus observaciones poseen elementos en común con las posturas desarrolladas por Mandoki (1994), Haapala (2005) y Saito (2007).

Pese a ello, e incluso tratándose la ‘estética cotidiana’ de un campo de estudios completamente nuevo en numerosos sentidos (2005: p. 19), el autor no desconoce la afinidad que posee esta con los antes mencionados objetos tradicionales de la estética, como el arte, relación que describe como mutuamente recíproca; o con el medio ambiente, el que abarca desde el paisaje natural hasta todos aquellos sitios habitados por el hombre. Sin embargo, indica que estas comparaciones comportan una limitación importante al marginar otras experiencias estéticas caracterizadas por lo feo, lo desagradable o lo displacentero; cabe decir, que este aspecto también es compartido por los especialistas previamente citados.

Resulta interesante notar en los argumentos de Leddy una clara inclinación por reivindicar la dimensión experimental de la estética, que podríamos llamar hasta cierto punto como pre-predicativa, en desmedro de otra de tenor cognitivo o conceptualizante, específicamente, en orden a cuestionar las observaciones del idealismo kantiano (2005: pp. 6-7). Por consiguiente, la estética se inscribe en un universo pluralista que no solo concierne al territorio intermediario de la especulación, sino también al de las sensaciones ‘inmediatas’.

Así, con el objeto de definir la ‘estética cotidiana’, el autor sugiere tomar por referentes ciertas propiedades a las que no atribuye una filiación ni completamente objetivista ni subjetivista. En este

punto, sin duda, se hace patente su visión integrada de la experiencia —es decir, entre el observador y lo observado—, pues indica: “[estas son] propiedades de las cosas experimentadas, no de objetos físicos abstraídos de nuestra experiencia con el mundo” (2005: p. 7); todo esto, en razón de que considera que tanto la aprehensión sensible como la aprehensión imaginativa (o, en palabras de Kant, lo agradable y lo bello) forman parte de la experiencia estética. En esta concepción de la ‘estética cotidiana’, Leddy postula que la participación de aquellos atributos estéticos negativos presentes en la vida diaria resulta fundamental.

El autor propone las categorías de ‘pulcro’ (que se enlaza con las de ‘ordenado’, ‘organizado’, ‘arreglado’ y ‘enderezado’)/‘sucio’, las que, explica, son consustanciales a nuestros espacios cotidianos en tanto calificativos estéticos siempre presentes, como por ejemplo lo testimonia el dormitorio. No obstante, más relevante que aquellas es la categoría de ‘adecuado’ o ‘correcto’ (*right*); por cierto, en una perspectiva distinta de lo que a la epistemología o a la ética concierne. A este respecto, Leddy apunta a una discusión de extraordinario valor: la disputa que existe entre un ‘adecuado estético’ y un ‘adecuado práctico’; a saber, una cosa puede estar ‘adecuadamente’ dispuesta desde una perspectiva sensorial y no cumplir su función, a la vez que una cosa puede cumplir cabalmente su cometido y no despertar ningún atractivo a los sentidos y a la imaginación (2005: p. 9). Es fundamental poner en contexto esta polémica: el sistema educacional en particular, y en general la sociedad actual con su profunda orientación pragmática, ha olvidado en muchas oportunidades que la proyección de los espacios debe integrar ambas dimensiones de la categoría en cuestión, pues no podemos considerar plenamente satisfactoria la mera funcionalidad, sino es en diálogo con la estética, asunto que desempeña indiscutiblemente un rol esencial en el alcance de un nivel de calidad de vida aceptable.

Con todo, estas categorías —‘pulcro’, ‘sucio’ y ‘adecuado’— anteceden a otras más complejas debido a que, por un lado, son aprendidas tempranamente por niñas y niños, y, por otro, son condición previa para la articulación de cualquier otra cualidad

más sofisticada, tales como ‘simetría’, ‘proporción’, ‘equilibrio’, ‘unidad’ y ‘armonía’, categorías que, a diferencia de las primeras, sí han sido ampliamente estudiadas por la estética tradicional (Leddy, 2005: p. 9); un caso representativo de este último asunto es la escuela formalista de Wölfflin.

Junto a aquellas cualidades básicas del juicio estético, y que tiene un papel preeminente en la ‘estética cotidiana’, encontramos la cualidad de ‘limpio’ que, aclara Leddy, no es sencillamente la limpieza sino “parecer limpio” o, coloquialmente, “que se vea limpio”, lo que involucra el “oler a limpio” y “sentir que se encuentra limpio” (2005: p. 9). En el terreno inmediato de lo cotidiano, pensemos cuán importante son estos calificativos para la escenificación estética, y subsecuente éxito, de los *malls*, y cuán marginados se hallan en el caso de algunas escuelas del sistema público.

Resulta conveniente tener en cuenta que, tal como el autor propone a partir de las distinciones planteadas por David Prall (2005: p. 10), muchas de las categorías vinculadas a la ‘estética cotidiana’ que se encuentran subordinadas o invisibilizadas por otras categorías más complejas —relacionadas naturalmente con la disciplina estética tradicional—, encuentran las razones de su obliteración en el sistema sensorial jerarquizante característico de Occidente, centrado en la visualidad y en la audición por sobre el olfato, el gusto y el tacto —pensemos a este respecto en las exposiciones desarrolladas, a favor o en contra, desde Platón hasta Lalvani, pasando por Hegel, Freud y Le Breton. Interesante, entonces, es que se dirija nuestra atención estética hacia lo cotidiano, gracias al cuestionamiento que, al mismo tiempo, hacemos de nuestros privilegios sensibles.

Cultura visual

En torno a la delimitación de campo y terminológica, podemos apreciar una suerte de intercambiabilidad respecto a qué designaría, en rigor, la cultura visual: al objeto de la disciplina, a la disciplina misma o, paralelamente, a ambos. John Walker y Sara Chaplin (1997) proponen hablar de ‘cultura visual’ y de ‘estudios en cultura visual’; otros autores, como Malcolm Barnard (1998), subrayan su proximidad a los estudios visuales, sugiriendo entonces asociar ‘cultura visual’ más bien al objeto. W. J. T. Mitchell (2005), sin embargo, respalda el sentido flexible del término y su capacidad contranatural frente a ‘estudios visuales’, pese a admitir que, con exactitud, estos últimos denominarían a la disciplina y ‘cultura visual’ al objeto.

Acerca de la constitución multidisciplinar de la cultura visual, o estudios en cultura visual según corresponda, no hay discusión: Walker y Chaplin (1997), Barnard (1998; 2001), Mirzoeff (1999), Freedman (2003), Dikovitskaya (2006) y Mitchell (2005; 2008) sostienen, sin dudar, que es fundamental la alimentación intelectual de diversas áreas como la estética, la filosofía, la sociología, la psicología, la antropología, la etnografía, la historia del arte, la política, los estudios literarios, los estudios de cine, los estudios de género, etc.

Sobre la posmodernidad como contexto privilegiado, sino unívoco, para el desenvolvimiento de la cultura visual existe un consenso relativamente amplio. El autor que realiza un mayor hincapié a este respecto es Mirzoeff (1999), quien relaciona exclusivamente el fenómeno al mundo posmoderno y a su complejidad específica. En una línea similar se encuentran Walker y Chaplin (1997), Barnard (1998) y, particularmente, Mitchell (2005) y Freedman (2003).

En torno a los objetos pertenecientes a la cultura visual, similarmente a lo que hemos indicado sobre su constitución multidisciplinar, los autores concuerdan en que la disolución entre alta y baja cultura es fundamental, especialmente Barnard (1998), Mirzoeff (1999) y Freedman (2003). El rol de primer orden desempeñado por lo cotidiano en la cultura visual, también no es en caso alguno cuestionado por todos los estudiosos del área aquí abordados.

Visual Culture. An Introduction. John A. Walker y Sarah Chaplin

Los autores inician su aproximación al fenómeno haciéndose cargo de un rasgo altamente problemático. Como es bien sabido, el término 'cultura visual' identifica, simultáneamente, tanto a la disciplina como al objeto de estudio. La confusión a la que puede llevar esta intersección conceptual no la observamos en 'otras especialidades' tal como advierten los autores; por ejemplo, en los casos de la música y la musicología o de la historia del arte y la historiografía del arte. En este orden, John Walker y Sarah Chaplin (1997) proponen utilizar el término 'estudios en cultura visual' para distinguirlo de la 'cultura visual' propiamente tal. No obstante, reparan a propósito de esto, y compartiendo la opinión de la mayoría de los expertos que se han ocupado del asunto, señalan que el estatuto formal de disciplina es discutible en el caso de los 'estudios en cultura visual': hacen referencia, ciertamente, a la constitución 'híbrida, inter o multidisciplinaria' de este proyecto intelectual. La estética, la antropología, la historia del arte, el feminismo, la lingüística, la economía política, el psicoanálisis, la semiótica y la sociología son solo algunas de las disciplinas que participan mancomunadamente en los estudios en cultura visual, enriqueciendo cada una de ellas, desde su especificidad, las lecturas pluralistas del objeto abordado.

Ahora bien, ¿cuál es, con razonable precisión, este 'objeto abordado'? A grandes rasgos, como admiten los propios autores, son todos aquellos

artefactos materiales, edificios e imágenes, junto a los medios de comunicación y las prácticas performativas, producidas por el trabajo y la imaginación humanas, que sirven para fines estéticos, simbólicos, rituales o ideológico-políticos, y/o que cumplen funciones prácticas, las que remiten al sentido de la vista en una medida significativa. (Walker y Chaplin, 1997: p. 2).

Precisa esto, sostienen estos autores, examinar en consecuencia la dimensión visual del fenómeno discutido en su totalidad; es decir, configuración, forma, colores, montaje, luminosidad, etc.

En esta perspectiva, surge necesario comprender el sentido de la noción de cultura, por un lado, y de lo visual como hecho social, por otro; en consideración de esto podremos sopesar la relevancia que los estudios en cultura visual poseen actualmente. Para los autores, la cultura no se opone en estricto rigor a la naturaleza, relación que en numerosas oportunidades ha sido planteada de modo antagónico. Lo que resulta categórico, sin embargo, es el diálogo que la cultura sostiene con la economía, ya sea que su configuración es consecuencia de un orden económico determinado, o bien, sea su predilección o menosprecio, dados por el ámbito económico en el cual se desenvuelven los sujetos (1997: pp. 8-9). Por otro lado, aunque pareciese banal su definición, lo visual comporta en sí una complejidad difícil de ignorar. De hecho, el 'ocularcentrismo', o privilegio de la vista, que ha caracterizado a Occidente se halla actualmente en un momento de crisis, pues numerosos han sido los expertos que, conscientes de esta supremacía, han abogado en las últimas décadas por una relevancia paritaria de los sentidos. En este proceso, sin duda, se descubre que el protagonismo sistemático de lo visual en nuestra cultura ha determinado, en gran medida, a sus agentes y a sus productos.

Asimismo, existe nuevamente una estrecha asociación entre la condición material de los individuos y la manera en que perciben. Walker y Chaplin (1997) advierten, sin embargo, que la posición de privilegio que la vista ostenta se debe principalmente a la gran cantidad de datos que este sentido es capaz de informar al cerebro, aun considerando a todos los demás en su conjunto; por consiguiente, llegan a afirmar que lo visual es incluso más importante para las relaciones humanas que el propio lenguaje (1997: p. 20). Pese a que la cultura visual no debe descuidar los aspectos fisiológicos del fenómeno de la visión (1997: p. 18), esta última no equivale conceptualmente a la visualidad: emplazada esta contundentemente en lo social, la visualidad remite a la forma en que vemos, pero mediante el tamiz de nuestros valores, cuerpos, géneros, personalidades e historias; en efecto, el espectador visual moviliza su sentido a partir de sus intereses y deseos, tal como señalan los autores (1997: p. 22). Lo anterior es causa, por ejemplo, de la existencia de distintas formas de

representación que son eco de los ‘régimenes escópicos’ —o ‘modos de ver’ — que varían de acuerdo a la cultura a la que pertenecen. En cualquier caso, el hecho es que para los estudios en cultura visual el campo de análisis se halla constituido, en una perspectiva holística, por actores productores, objetos producidos y actores receptores en sus acepciones más amplias, asunto que manifiesta la omnicomprensión de esta disciplina (1997: pp. 25, 32).

La emergencia de los estudios en cultura visual, pertinente es saber, se remonta a las décadas de 1960 y 1970, años en los que la antropología, la Escuela de Frankfurt, el psicoanálisis, el formalismo ruso, la semiótica, etc. influyeron en el cuestionamiento que experimentaron muchas disciplinas, entre las que estaban aquellas vinculadas a la visualidad. Teniendo esto en mente, Walker y Chaplin rastrean el fenómeno de la cultura visual a través de coordenadas de orden económico; es decir, empleando como variables la producción, la distribución y el consumo de los objetos. Esto obliga, naturalmente, a examinar con detención también el rol desempeñado por la instituciones en términos de facilitar, controlar y mediar en el campo de análisis la trayectoria de lo visual (1997: pp. 65, 94).

Art Design and Visual Culture. An Introduction: Malcolm Barnard

Malcolm Barnard, profesor titular de cultura visual en la Universidad de Loughborough (Reino Unido), ante el desafío de definir en qué consiste la cultura visual afirma, sin reparos, que no procede en ningún caso establecer una descripción del fenómeno empleando nociones preexistentes sobre la visualidad y la cultura (Barnard, 1998: p. 10); es decir, ambos términos deben ser desarrollados en forma dialógica y en la perspectiva del asunto al que intentan aproximarse. Para el autor, el punto de inflexión en la discusión parece ser la confrontación entre lo ‘natural’ y lo ‘cultural’: un hecho material resulta relevante en el plano social en la medida en que posee una inscripción cultural y a ello concierne lo visual. Barnard sugiere que la cultura visual es el estudio de —en palabras de Raymond Williams— el ‘sistema signifiante de una sociedad’; esto es, “las instituciones, los objetos, las prácticas, los valores y las creencias mediante las cuales una estructura social es visualmente producida, reproducida y cuestionada” (1998: pp. 18, 197). En este orden, debe considerarse también que la cultura visual se hace cargo de un espectro extraordinariamente amplio, que incluye asimismo, por ejemplo, a los fenómenos corporales (Barnard, 2001: p. 2). Es interesante destacar que el autor identifica a la primera forma de cultura con un ‘sentido fuerte’, mientras que a la segunda, más difusa, con un ‘sentido débil’ (2001: pp. 1-2).

Con estas delimitaciones de campo, la cultura visual puede abordar críticamente cuestiones tales como la pintura, la escultura, el diseño industrial, la ciudad, los tatuajes e, incluso, las expresiones del rostro. Lo que todos estos elementos poseen en común es la condición contemporánea de la imagen o su producción masiva e irrefrenable. El fondo de la coyuntura lo encontramos en la problematización de la mirada: ya sean hoy los individuos observadores del espectáculo social (de acuerdo a Debord) o los sujetos vigilados en una sociedad de control (de acuerdo a Foucault); en cualquier caso, la cultura contemporánea parece ser fundamentalmente visual (Barnard, 1998, 2001).

En la confluencia de todas estas expresiones visuales de la cultura, Barnard presenta una distinción entre la ‘cultura lineal’ (o unidireccional) y la ‘cultura multilineal’ (o multidireccional). Atendiendo los criterios del vocabulario propio de la filosofía posmoderna, este profesor precisa que es la última de estas culturas aquella vinculada a las comúnmente llamadas ‘subculturas’, con lo cual hace hincapié en la naturaleza omniabarcativa de los estudios en cultura visual (1998: p. 26). Esta diferencia pluralizante se refleja también en el entendimiento del propio fenómeno. Para el autor, no existe una comprensión capaz de agotar la cultura visual, sino que existen maneras particulares, en tanto que parciales, de tratarla (2001: p. 15). En el acto interpretativo demandado por los estudios en cultura visual, Barnard, siguiendo la línea de pensamiento de Gadamer (1975), advierte que el ‘lector’ de la materia visual obtiene el fruto de su exégesis en la medida que ‘somos’ lo que comprendemos del mundo en el que nos encontramos (2001: p. 32).

Es interesante, a la luz de las observaciones de Barnard, y salvando las distancias pertinentes, cómo la cultura visual y los individuos se afectan recíprocamente. Si llevamos esto al plano de lo cotidiano, entenderemos por qué resulta necesario prestar atención a los motivos visuales que integran nuestro entorno diario: si el individuo se constituye como lo que es capaz de inteligir del ambiente, el ambiente se descubre ante el individuo como un factor determinante de su autopercepción. En el marco de las observaciones de Barnard parece radicar aquí el principio que confirma la relevancia del estudio de la cultura visual en la vida cotidiana.

Un asunto que no hemos mencionado palmaria-mente, que merece especial atención en el trabajo del autor sin duda, es la idea de la ‘intencionalidad’. Para Barnard, la intención es aquella dimensión del acto u objeto visual que se hermana con la cultura; en definitiva, no se trata de productos azarosos sino, en la medida que creados conscientemente por los individuos, se hallan impregnados de su inscripción en la sociedad (1998: p. 125). Por consiguiente, la cultura visual se emplaza en medio del hecho social, pues la relación entre ambos consiste en “la función o propósito que [la primera] satisface al interior de [la segunda] como totalidad” (1998: p. 166).

Es sustancial hacer notar que hemos indicado ‘en medio de’, pues con ello intentamos hacer justicia a la opinión del autor que defiende, con seguridad, que la sociedad no es en ningún caso el ‘telón de fondo’ de la cultura visual: la cultura visual, ante todo, “tiene el rol de producir, mantener y transformar a la sociedad” (1998: p. 195).

En tal perspectiva, la cultura visual se distancia de otras disciplinas que parecen ser afines como la historia del arte, la historia del diseño, o bien, los estudios culturales que en numerosos aspectos son similares (1998: p. 197). No en vano, Barnard esgrime su definición de la cultura visual desde el pensamiento de Williams (1958), padre de los estudios culturales, pues existe incuestionablemente un horizonte común: cómo es visto lo que se ve y por qué lo que es visto se muestra de ese modo (1998: p. 197). Es más, ambos campos de estudio coinciden en que no existe forma de cultura alguna que no utilice sus medios para afirmar algo, en primera instancia respecto de sí misma y luego respecto de los demás; de ahí que el autor estime nutritiva, entre otras, la participación de la epistemología en los análisis de Barthes (1967) que pueden ser extrapolados al caso de la cultura visual (1998: p. 102, 2001: p. 143).

Actualmente, y de manera similar a lo expuesto por Nicholas Mirzoeff (1999) en sus observaciones acerca de la cultura visual, hoy, según Barnard, el hincapié debe hacerse en el protagonismo absoluto de los medios computacionales: más allá de la pregunta ‘políticamente correcta’ sobre el real acceso masivo a este recurso, no resiste discusión el que una enorme cantidad de la población mundial efectivamente manipula o posee algún tipo de injerencia en la producción de imágenes a escala global; no obstante, sí es preocupante, a ojos del autor, que sean solo ‘dos o tres’ los principales actores ofertantes de este medio de alto impacto (1998: pp. 120-121). Precisamente, urge una pregunta sobre la naturaleza de la cultura visual actual, sus productores y los medios reales que toman parte en su difusión.

An Introduction to Visual Culture. **Nicholas Mirzoeff**

De acuerdo a Nicholas Mirzoeff (1999), la cultura visual es aquel campo de estudio que busca hacer frente a un fenómeno constitutivo de nuestra condición contemporánea; a saber, la producción masiva e incesante de material visual. (1999: p. 27) Ya se trate de afiches, *spots* comerciales, obras de arte o internet, el crecimiento cancerígeno de las imágenes en nuestros días parece ser un fenómeno irrefrenable que, haciendo eco de Michel de Certeau (1984), el autor considera como un asunto que merece ser discutido seriamente, con un espíritu crítico y —por qué no decirlo— con una cuota de sospecha.

Es importante tener presente que en sus orígenes, hacia fines de la década de 1960, el término ‘cultura visual’ fue utilizado en publicaciones para señalar que estas no tenían por contenido las manifestaciones artísticas. Los escritos analizaban, más bien, los programas televisivos y las historietas, entre otros (Dikovitskaya, 2006). Así, correspondían a productos íntimamente vinculados a esos años y, como podrá entreverse, asociados inequívocamente al plano de la cotidianidad. He aquí un elemento distintivo y central para la cultura visual, pues este campo de estudios “da prioridad a la experiencia cotidiana de lo visual, desde la instantánea hasta el vídeo e incluso la exposición de obras de arte de éxito” (Mirzoeff, 1999: 25). Por tanto, el ejercicio de la cultura visual como instrumento de examen resulta pertinente en contextos muy distintos, pero concentra su atención, más enfáticamente, en aquellos lugares donde la rigidez de la relación sujeto-objeto se encuentra debilitada, vale decir, aquellos distintos a, por ejemplo, las salas de concierto, las galerías, otros.

Asimismo, Mirzoeff postula, ante esta diversidad casi ilimitada de potenciales tópicos que comprende el estudio de la cultura visual, un aspecto en común, y es su facultad para ofrecer al espectador-consumidor información, significado y/o placer visual de forma independiente al carácter del soporte. Para el autor, la escena de fondo para esto es la posmodernidad, la cual se afilia, como uno de varios elementos particularizadores, a una crisis

visual de la cultura moderna (1999: p. 20). Más aun, Mirzoeff señala que nos encontramos ante “la crisis de la información y sobrecarga visual en lo cotidiano” (1999: p. 27); de esta suerte, entraña el fenómeno una gran propagación de material visual no pocas veces mediocre y/o carente de sentido.

Ahora bien, debido a la constitución diversa y dinámica de la visualidad en nuestros días, la convergencia de saberes surge necesaria, siendo ello lo que otorga a este campo de estudio su estatuto multidisciplinario. Por consiguiente, es factible apreciar el trabajo mancomunado de historiadores del arte, críticos de cine, periodistas, sociólogos, antropólogos y científicos políticos, por nombrar solo algunos (1999: p. 19). Llegados a este punto, cabe realizar un alcance: hemos empleado la noción de ‘visualidad’, pues Mirzoeff, quien sigue en su trabajo las observaciones de Hal Foster (1988), argumenta que nos remite a la visión en cuanto hecho colectivo, detalle relevante si recordamos que, junto a la proliferación de imágenes, es de gran importancia para estos estudios la inscripción de la evidencia visual en el contexto colectivo, es decir, en los espacios que constituyen nuestra vida diaria.

Como hemos indicado, la cultura visual se desenvuelve específicamente en la posmodernidad y obliga esto a recalcar el diálogo que establece con la tecnología, rasgo que identifica a nuestra época. En este marco, el autor destaca que, si algo ha marcado a fuego la contextura de la visualidad contemporánea, es sin duda la capacidad que tenemos hoy para ver cosas que hace cien años atrás eran literalmente invisibles (1999: pp. 22-23). Ello se hizo realidad, en gran medida, gracias al desarrollo de una tecnología escópica esencialmente empleada para satisfacer las necesidades del mundo científico: desde la biología celular hasta la medicina nuclear, pasando por la aeronáutica espacial.

Lo anterior ejemplifica, de igual manera, los poderosos efectos de lo visual en lo cotidiano, que es donde notamos las revoluciones culturales derivadas del modo en que lo visual produce y cuestiona significados, estableciendo espacios de transferencia de información extraordinariamente cambiantes y permeables. Pensemos también, a

partir de los sucesivos movimientos inmigratorios que nuestra sociedad experimenta, el fenómeno de los sincretismos semánticos o la generación de heterotopos multiculturales. En definitiva, reparando en la lectura que Mirzoeff hace de Lefebvre (1973), la imagen cumple un rol fundamental en el acto colectivo de ofrecer un lugar compartido en esta incesante creación de sentido (1999: pp. 52-58).

Educación y cultura visual:

Fernando Hernández

Fernando Hernández, profesor de la Universidad de Barcelona, emprende la tarea de pensar no la educación artística en particular, sino, por el contrario, de abordar la educación escolar en términos generales según las exigencias de nuestro tiempo. En definitiva, su aproximación alude a qué significa educar hoy 'desde una institución como la escuela'. Para enfrentar de manera acotada este propósito, la educación artística, en tanto comprensión e interpretación de la cultura visual, sirve de ilustración para plantear aspectos relevantes sobre el desafío de la enseñanza escolar en la actualidad. Sin embargo, como el autor indica, tradicionalmente el área artística ha quedado postergada en los currículos frente a otros conocimientos considerados más útiles para los hombres y las mujeres de nuestras sociedades, ciertamente, bajo la perspectiva dominante del mercado. Esto último, sin duda, hace evidente la naturaleza titánica de repensar la educación escolar desde el punto de vista de la formación artística vinculada a la cultura visual. Ahora bien, una opinión como esa parece ser, antes que otra cosa, una mala comprensión de la escena social en la que nos desenvolvemos: Hernández destaca que, lejos de tratarse de un asunto prescindible o banal, la cultura visual impacta con enorme eficacia en el propio mercado, modificando comportamientos, patrones de consumo, etc. (2000: pp. 15-17).

La cultura visual, podemos notar a partir de los argumentos del autor, cumple un rol fundamental en la configuración del mundo contemporáneo. Por tanto, el supuesto lugar marginal en el que se emplaza el arte y la visualidad tiene relación con una forma determinada de pensar el currículum escolar, por ejemplo, antes que condecirse, en verdad, con las complejas redes de interacción entre los distintos estratos de la sociedad, Hernández sostiene que esta forma 'limitada' de concebir la educación artística, basada en la mera representación y en la naturaleza objetual de la imagen, desconoce, en efecto, que nuestro mundo se define por el talante fugaz o instantáneo de lo visual: lo objetual no serviría para aproximarse a las imágenes, pues estas habitan en la internet, los videojuegos, la televisión, entre muchos

otros, todos ‘lugares inmateriales’. De igual forma, son los niños y niñas quienes tienen acceso sustancial a estos ‘lugares’ no pertenecientes al contexto escolar, pero que no eluden por ello su capacidad formativa, pues en estas imágenes está siempre presente la cultura, esta es, el “universo de representaciones que orientan pautas, organizan miradas y contribuyen a fijar valores” (Hernández, 2000: p.18).

En la medida de lo antes mencionado, la educación convencional en vez de actuar como un agente potenciador en el acercamiento de los estudiantes a la visualidad, ejerce un papel homogeneizador que no permite detenerse en la constitución múltiple de la cultura. Hernández, pertinentemente, cita una famosa reflexión de Régis Debray: “[...] la educación es gris como un delantal. [...] lo cultural es coloreado como nuestra pantalla” (2000: p. 18).

Según Hernández, la cultura visual, o Cultura Visual (sic), siendo inmaterial se manifiesta en la actualidad como un hecho incorpóreo, transitorio, asociado a lo espectacular y a lo superficial, cuya diseminación resulta ser irrefrenable. La educación, entonces, debiese promover una actitud cuestionadora de las experiencias cotidianas, pero también de aquellas incluso alejadas de nuestro contexto espacio-temporal próximo, con el fin de “construir ‘visiones’ y ‘versiones’ alternativas” (2000: pp.19-22).

En coherencia con lo anterior, competen a la cultura visual dos rasgos de primera importancia: por un lado, la interpretación, como modo de lectura connatural a ella y, por otro, su estatuto multidisciplinario (2000: pp.130-134). Hernández sostiene que la interpretación es la articulación explícita del acto de descifrar que, en este caso, se encuentra orientada al examen crítico de diversas imágenes —pudiendo pertenecer ellas al arte, la arquitectura, el diseño, los objetos cotidianos, el cine, la televisión, etc. —en diálogo con sus significados o inscripciones culturales, lectura que se nutre, además, del diálogo con disciplinas como la psicología, la historia o la antropología, por nombrar solo algunas (2000: p. 140).

Finalmente, Hernández sugiere que, para introducir en el currículum escolar estas variables, no debemos olvidar aquello que particulariza a la

posmodernidad en la que nos hallamos inmersos, siguiendo en esto las observaciones de Anthony Giddens: la diversificación de la información, la mutabilidad de las formas de comprender el mundo, el contacto creciente entre culturas y el vínculo estrecho entre investigación y desarrollo social. Considerar estos elementos supone romper con los antiguos esquemas de asignaturas unidireccionales y etnocentristas, posibilitando una enseñanza de la cultura visual capaz de “establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos” (2000: p. 145).

Teaching Visual Culture: Kerry Freedman

Kerry Freedman introduce *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art* con una afirmación contundente: “En algún sentido, el arte es un tipo de educación” (2003: p. xi). Esta aseveración posee implicancias múltiples que exceden con mucho la precisión lacónica de la autora: el arte nos permite acceder a ciertos aspectos de la realidad que se encuentran vedados a otras formas de conocimiento, al mismo tiempo que, desde eras primitivas, lo visual se vincula íntimamente a procesos biológicos que posibilitan nuestra adaptación al ambiente. Sin embargo, Freedman sugiere que el fenómeno más asombroso es aquel de la capacidad humana para producir imágenes cargadas de sentido, con el potencial de interpelar a otros individuos; ahora bien, los procesos de creación, comprensión y valoración deben ser incorporados en la enseñanza, pues, a partir de una experiencia crítica con la visualidad, los sujetos pueden asimilar el modo en que las imágenes y los objetos cotidianos transforman a las sociedades o contribuyen en la construcción de sus propias identidades (2003: p. 11).

Según la autora, el reto de integrar la cultura visual a la educación formal es enorme, en tanto supone una mayor toma de conciencia del contexto político en el que nos hallamos inscritos, como también, del carácter globalizado de nuestro mundo. Asimismo, sostiene esta académica, la educación y el arte parecen situarse en lugares diametralmente opuestos desde el punto de vista de los resultados, cuestión que dificulta aún más el asunto: en tanto la primera de estas áreas persigue objetivos predecibles, el arte, por su lado, se particulariza por lo ‘impredicible’. El agente mediador en este contexto es la teoría, que entraña una relación de varios siglos con el arte, y que vehiculiza el entendimiento de problemáticas de compleja aprehensión como, por ejemplo, la influencia de la tecnología en el escenario del día a día (2003: p. 12).

De acuerdo a Freedman, cabe decir, la cultura visual es un campo amplio que contiene, entre otros, al arte (2003: p. 12). La relevancia de este postulado radica en que el impacto de la visua-

lidad, por cierto, no se restringe a los discursos artísticos, pues se propaga a distintas esferas de nuestra existencia. Todo aquello visual que nos rodea, hemos indicado, juega un rol en la configuración de nuestras identidades, y refleja, en la manifestación de la diversidad, la capacidad democrática de las aulas (2003: p. 3). La autora estima que la libertad de expresión no estriba únicamente en el ‘libre discurso’: las imágenes y objetos de la cultura visual materializan el ingreso continuo de información y la formulación de interpretaciones tan heterogéneas como sujetos existan. No debemos olvidar que, puntualiza Freedman, el significado de los objetos es simultáneamente fijo y transitorio, es decir, depende directamente del sentido colectivamente atribuido a ellos en un momento histórico (2003: pp. 4-5). Esto vivifica la función que, como puente comunicacional, desempeñan las imágenes y los objetos de la cultura visual en lo que respecta por igual a productores y observadores, o bien a los distintos tipos de observadores (2003: p. 3).

Lo antes mencionado ilustra cabalmente la preponderancia de la educación artística como terreno acotado de la cultura visual en la sociedad. Esta profesora estadounidense postula que el ámbito educacional compromete un aspecto reproductivo, siguiendo los lineamientos del docente, y otro productivo, especialmente en el caso de las artes; así, la educación artística, orientada a la iniciación de estudiantes en la cultura visual, busca dar respuesta a los modos en que conocemos a esta última, no desde una posición meramente pasiva sino, con la inclusión de profesores y artistas, en permanente rearticulación (2003: pp. 7-8). Evidentemente, aclara Freedman, esta metodología no fue siempre promovida en el currículum de esa manera, por ejemplo, en el caso de las escuelas públicas: en Estados Unidos, hacia fines de 1800 y en medio de los procesos de industrialización, los primeros cursos asociados a las artes visuales correspondían a dibujo técnico para ser empleado en esa lógica. Hacia principios del siglo xx, los alumnos y alumnas eran instruidos moralmente y estéticamente en coherencia con las imágenes estudiadas; en el período de entreguerras, la creatividad fue impulsada como un elemento principal, con fines de corte terapéutico, en la educación artística. A partir de 1960 y 1970 es que la cultura visual entra

en el terreno educativo como concepto ampliado gracias a las contribuciones de de John Berger (1972), Marshall McLuhan (1967), June King McFee (1977) y Vincent Lanier (1976), entre otros. Lo que en definitiva confirman estos cambios continuos es que la educación artística, su estructura y desarrollo, responde a las exigencias de cada época (2003: pp. 9, 31).

En la escena contemporánea, la cultura visual y su teorización exige, por su plasticidad interpretativa, la proactividad de los observadores, de los docentes y de los estudiantes. La autora asegura que esta es la razón por la cual podemos ‘revisitar’, o releer, cuantas veces queramos objetos tan diversos como una pintura del Renacimiento o *La guerra de las galaxias*. Ello es factible en la medida en que, tal como previamente señalábamos, el significado de estas producciones simbólicas resulta ser fijo y a la vez inestable (2003: pp. 13-14).

Por otro lado, no debemos olvidar que la cultura visual modela el pensamiento de las personas de acuerdo a Freedman. La autora aboga, en tal sentido, por una educación artística solvente en entregar herramientas críticas para concientizar sobre la producción de conocimiento que entraña la propia visualidad y que enriquecería, además, la experiencia de los estudiantes con el arte. Esto supone, naturalmente, un quiebre con antiguas nociones como la idea de que los alumnos se informan más al enfrentarse a un texto escrito que a una imagen: nuestro mundo posmoderno, en el ya descrito plan de las interpretaciones múltiples, se propone en efecto cuestionar este tipo de convenciones a partir del empoderamiento de los espectadores (2003: pp. 14-15). De igual manera, la posmodernidad patrocina, a saber, dos reflexiones centrales para la cultura visual —en tanto noción extendida—, íntimamente relacionadas con lo anterior: por un lado, el fin de la distinción jerarquizante entre alta cultura —las llamadas bellas artes (pintura, escultura, poesía, arquitectura, etc.)— y la baja cultura—artesanía, música popular, folklore, etc.—; y, por otro lado, el fin de una concepción limitada de la experiencia estética, moderna en el sentido de lo sublime y lo desinteresado kantianos, para pensar vivencias de múltiples formas con el arte y la visualidad (2003: pp. 31-36).

Visual Culture: Margaret Dikovitskaya

La investigación que Margaret Dikovitskaya (2006) emprende sobre la cultura visual denuncia en su título la orientación del mismo: *Visual Culture: The Study of the Visual after the Cultural Turn*; es decir, se trata de una aproximación a las discusiones contemporáneas sobre la visualidad enmarcadas en el ‘giro cultural’, aquel movimiento, relativamente nuevo, vinculado a las humanidades, que ubica al hecho cultural en un sitio de primera relevancia. Sin embargo, se distingue de otros volúmenes similares ocupados también en analizar lo visual, pues se limita, privativamente, al contexto estadounidense.

A pesar de este factor geográfico, Dikovitskaya comparte la opinión ampliamente difundida de que los estudios visuales son producto del encuentro interdisciplinario de, por solo nombrar algunos, la historia del arte, la antropología, la lingüística y la literatura comparada con la teoría postestructuralista y los estudios culturales, reunión de campos ocurrida hacia fines de la década de 1980. Particularmente, fueron la influencia ejercida por la crítica deconstruccionista, que desestabilizaba la objetividad y la naturaleza misma del saber humanista, y el revolucionario acercamiento de la alta a la baja cultura —perspectiva inclusiva de gran impacto académico—, agentes promotores de una lectura culturalista de los fenómenos sociales, políticos y económicos. Así, la visualidad es también examinada bajo los propósitos de este paradigma. Mas, ello no supone un tratamiento homogéneo del fenómeno visual, pues en el ámbito anglosajón existen importantes distinciones de orden tanto conceptual como metodológico (2006: pp. 1-3) que abordamos a continuación, intentando sintetizar aspectos fundamentales de la discusión bibliográfica que emprende la autora para mapear el concepto de cultura visual.

Como se ha hecho notar anteriormente, el término cultura visual hizo su primera aparición hacia fines de 1960, en libros abocados a discutir objetos visuales ajenos a la tradición artística hegemónica occidental. Una importante contribución fue realizada por Michael Baxandall (1972) en su conocido estudio *Painting and Experience in Fifteenth Century Italy*. Empleando el

concepto de cultura visual de forma pionera, este autor hace dialogar esa idea con la noción de *period eye*, u 'ojo de época', la que refiere a los hábitos de visión y a los modos de cognición perceptual asociados a un estilo pictórico específico. Esta 'socialización de la mirada' implicó un paso al lado respecto de la forma convencional de comprender lo visual en la historia del arte, pues situó el problema en el horizonte amplio de lo cultural (2006: p. 9). A este respecto, numerosos son los estudios que han aportado a la configuración del sentido de la cultura visual, acentuando en muchos casos el compromiso ideológico que el objeto visual comporta sin excepción, principio que le ha permitido a esta disciplina distinguirse de otros campos similares. De este modo, para W. J. T. Mitchell (2005), la atención debe ser puesta en las diferencias que existen entre las imágenes y las palabras, a la vez que cuestionar los sistemas de poder y el canon de valores subyacentes; por tanto, las tensiones entre las representaciones visuales y las representaciones verbales se vinculan, estrechamente, a disputas de carácter político-cultural. Estos argumentos fuerzan la ampliación de los límites 'congénitos' de la historia del arte a la mirada omni-barcativa de la cultura visual, que acusa, por un lado, la exclusión sistemática de objetos icónicos menores y, por otro, hace participar en la discusión a manifestaciones tan variadas como los medios de comunicación de masas o la artesanía endógena de una región específica (Mitchell, 2005: pp. 15-17). Para otros autores, a la cultura visual compete de modo prioritario todo lo asociado al receptor de las imágenes, especialmente, hoy, cuando la tecnología parece habitar en cada uno de los aspectos del desenvolvimiento humano; aún más, la así llamada 'posmodernidad' no encuentra mejor correlato que la imagen, a diferencia del siglo XIX en el que lo escritural —la narrativa y el periodismo— ocupa un lugar de privilegio (2005: pp. 22-24).

Tras la minuciosa discusión bibliográfica que Dikovitskaya lleva a cabo para trazar las implicancias del término cultura visual, la autora detalla las condiciones epistemológicas que posibilitan este campo de estudio. Por tanto, señala que de aceptar la convergencia entre la historia del arte y los estudios culturales como origen de los estudios visuales, tesis postulada por Mitchell, cabe considerar con detención la naturaleza del 'giro cultural' que hizo factible este encuentro. Ligado al plano hermenéutico de las humanidades, este paradigma

analiza los objetos enfatizando el rol desempeñado por la subjetividad y el significado contextual. Ello requiere, como es evidente, una reflexión sobre el alcance social de estas problemáticas; esto es, sopesar la función del sujeto y de la intersubjetividad en las prácticas significantes (Dikovitskaya, 2006: p. 48). Es entonces que la exigencia de distintos saberes surge ineludible, en tanto el fenómeno visual, inscrito en lo cultural, posee una multitud de aspectos posibles de examinar; en definitiva, la finalidad de los estudios visuales es abordar los complejos modos en que se produce y circula el sentido en determinados contextos sociales (2006: p. 53).

Sin embargo, articular un grupo compuesto por el arte, la cultura, la historia y la visualidad no es cosa fácil; en cualquier caso, no procede aceptar pasivamente, afirma Dikovitskaya, la organización binaria de arte e historia versus cultura y visualidad. El componente cultural impele a la historia del arte construir su análisis desde el entorno mundano en que el artista se encuentra o incluso, sugiere la autora, a ponderar la función de las prácticas cotidianas y su intervención en la producción del objeto visual. Esto, por cuanto la idea de 'cultura' comporta un conjunto de valores compartidos que hacen viable la convivencia social (2006: p. 67). Igualmente, Dikovitskaya estima que el protagonismo de los estudios visuales en la actualidad responde a un asunto acerca del cual existe consenso: la relevancia central de la visualidad. No obstante, menor acuerdo hay sobre cómo debiese ser analizado este asunto. En tanto algunos autores, como Thomas Gunning, aseveran que la visión merece ser estudiada en la compañía irrenunciable de los otros cuatro sentidos restantes, otros expertos, como el citado Mitchell (2005), sugieren que aislar la visión permite determinar con mayor precisión las maneras en que el mundo es fundado a partir de lo visual y su interacción con los modos asociados a los demás sentidos (2005: p. 69).

Cabe puntualizar que los estudios visuales perciben no solo toda imagen como valiosa para la investigación, sino también hechos de la vida diaria, tales como observar o exhibir (2005: p. 119). Este planteamiento es fundamental, pues hace patente que, en último término, los estudios visuales intentan dar cuenta de la realidad social atendiendo la dimensión más prosaica, pues descubre en ella una relevancia que no puede ser ignorada.

Visual Culture: **Richard Howells y Joaquim Negreiros**

Richard Howells y Joaquim Negreiros (2012) abordan un fenómeno ampliamente denunciado por los especialistas en cultura visual: el nuestro es un mundo de imágenes, en el que cada día aumentan su cantidad y su sofisticación. Sin embargo, y a diferencia de la palabra escrita, no forma parte de nuestra instrucción formal el aprender a leer esta información visual. Esta comparación, afirman los autores, no es gratuita en la medida en que el proceso de decodificación y la riqueza del resultado obtenido de él, en ambos casos, es similar. La pregunta a responder, por tanto, es aquella que indaga en la creación y transmisión de las imágenes para descubrir, por ejemplo, que algunas de ellas poseen un sentido que sobrepasa por mucho al dado originalmente por sus productores.

A este respecto, las aproximaciones teóricas constituyen una herramienta fundamental para realizar la citada decodificación. Si bien puede parecer a ratos extraordinariamente abstracta sostiene, es un elemento asombroso en sí mismo y en la medida que es capaz de servir para la mencionada decodificación. Así, la alfabetización visual que nos provee la teoría, no puede ni debe restringirse únicamente a aquellos profesionales vinculados estrechamente con la visualidad; por el contrario, la necesidad de esta alfabetización requiere de una perspectiva amplia para que los individuos puedan vivir en coherencia con la condición del mundo en el que habitan.

Un caso a tener a cuenta, en este marco, son aquellas fotografías que forman parte del periodismo. Ellas se encuentran plenas de sentido y en ningún caso se hallan subordinadas a la palabra escrita, pues han sido construidas y dispuestas con gran minuciosidad. El lector, por su parte, es impactado por ellas pero, en muchos casos, sin mayor conciencia de sus causas y efectos posibles. Ciertamente, no implica esto desvalorizar o marginar el rol de lo verbal en nuestra cultura en favor de la visualidad, ya que ambos aspectos deben ser cuidadosamente examinados, aun cuando la preeminencia de la comunicación visual en nuestros días es innegable (Howells y Negreiros, 2012: pp. 3-5).

De hecho, las imágenes, tanto como las palabras, son capaces de comportar un contenido ideológico que trasunta valores y creencias sobre la sociedad y la política; esto, en el contexto de una cultura comprendida como la compilación de textos simbólicos (2012: pp. 83, 137).

ANEXO 2

Apuntes sobre el diseño de espacios de aprendizaje

MAGDALENA PLANT

Designs for living and learning: Deb Curtis and Margie Carter

Las investigadoras estadounidenses Deb Curtis y Margie Carter en su obra *Designs for Living and Learning. Transforming Early Childhood Environments* (2003) pretenden orientar a los profesores respecto a cómo diseñar espacios educativos que contribuyan positivamente al aprendizaje. Señalan que el ambiente que rodea al niño nunca es neutro, sino que cada elemento debe ser seleccionado cuidadosamente para enriquecer la experiencia escolar. La investigación de estas autoras, que se centra en espacios destinados a niños de dos a seis años, puede ser extensiva para alumnos de cursos superiores.

Si consideramos el ambiente como un educador significativo, debemos ampliar el concepto de 'orden de la sala' en nuestros programas. Vale aquí preguntarse por qué valores queremos comunicar por medio del entorno, y qué queremos que los niños y niñas experimenten mientras se encuentran en el establecimiento educacional. No es un problema de decoración, sino de reflexionar cuidadosamente sobre nuestras creencias acerca de los niños y niñas, los adultos y el aprendizaje, a fin de desarrollar espacios y materiales que comuniquen un profundo respeto por los y las estudiantes, sus familias y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como señala Lella Gandini:

El entorno es el aspecto más visible del trabajo hecho en la escuela. A través de éste se envía el mensaje de que los adultos han pensado acerca de la calidad y el poder de enseñanza del espacio. El diseño del espacio físico acoge y envuelve los encuentros, la comunicación y los vínculos. La disposición de las estructuras, objetos y actividades favorece la toma de decisiones, la resolución de problemas y el descubrimiento. (Gandini, 2002: 13).

Curtis y Carter sugieren considerar diversos elementos al planificar los espacios escolares para contribuir a formar una identidad positiva, recuerdos perdurables y experiencias de aprendizaje para los niños. Aquí se hace un repaso a los puntos más destacables:

A) Crear conexiones y un sentido de pertenencia: dada la gran cantidad de horas que pasan los niños y niñas en los centros educativos, alejados de sus padres y familias, es positivo mantener una conexión con su entorno familiar mientras establecen nuevas amistades y se convierten en parte de una comunidad más amplia.

Si el ambiente educativo es acogedor, y deja de manifiesto los vínculos entre las personas que interactúan en él, los niños experimentarán un sentido de pertenencia y seguridad. Gracias al diseño es posible generar espacios acogedores, esto es, por medio de la elección de colores, amoblado, iluminación y materiales. Es factible incorporar elementos que reflejen los intereses, familias y cultura de los niños y profesores.

B) Mantener el espacio flexible y los materiales abiertos a la exploración: Si bien es cierto que los niños y niñas necesitan consistencia y predictibilidad de rutinas y ambientes, también necesitan espacios diseñados con opciones flexibles, de modo que los objetos puedan ser movidos y reordenados según propósitos específicos. Es importante considerar que normalmente una vez que una sala de clases ha sido ordenada, rara vez cambia. Esto genera que el alumnado evite mover las cosas de un lugar a otro o interactuar con los elementos de maneras diferentes. Esto no solo limita su creatividad, sino que también restringe la posibilidad de beneficiarse mediante el juego. Por lo mismo, la disposición de la sala de clases no debe ser fija, sino que puede alterarse respondiendo a las necesidades de aprendizaje de los propios alumnos.

Curtis y Carter aseguran que hay muchas maneras en que los y las estudiantes y adultos puedan usar espacios y materiales. La selección y disposición debe alentar a ambos a seguir sus intereses, a representar qué hay en sus mentes, a desarrollar relaciones interpersonales y amor por el aprendizaje. El ofrecer materiales que estén abiertos a ser explorados, manipulados y utilizados libremente (cubos, telas, trozos de madera, etc.) en una variedad de áreas, permitirá despertar la creatividad de los niños y niñas.

C) Diseñar ambientes naturales que atraigan los sentidos: es sabido que los niños y niñas investigan el mundo y aprenden por medio de sus sentidos, razón por la cual se suele incorporar en las salas de clases materiales tales como masa para modelar, pintura y equipos de música. Además, es posible introducir muchos más elementos relacionados con lo sensorial, al disponer de espacios de aprendizaje. Estos pueden variar desde atractivas texturas hasta aromas cautivantes. Se pueden considerar hierbas, flores, hojas, conchas marinas, rocas, plumas y trozos de madera. Llenar el ambiente con elementos naturales suele aquietar los sentidos y desarrollar la sensibilidad. De este modo, las autoras alientan a los y las profesoras a buscar maneras de incorporar plantas, agua, luz natural y aire fresco en los centros de aprendizaje.

D) Provocar asombro curiosidad y compromiso intelectual: los niños y niñas se interesan intensamente por el mundo físico y su funcionamiento. Es posible promover el interés por el aprendizaje al incorporar elementos atractivos, que estimulen el descubrimiento del entorno. Esto es especialmente efectivo al integrar objetos que generan un elemento de cierto misterio y asombro, de manera de estimular la curiosidad infantil hacia el aprendizaje. Por ejemplo, elementos que incorporen luz y color, objetos que brillen, se iluminen, giren, suenen o se muevan; para esto, es posible utilizar luz, aire, proyectores y tecnología simple.

A los y las estudiantes también los atraen los tesoros —conchas marinas, plumas, rocas monedas, llaves, linternas y cuentas de colores. La infancia es una edad en que el mundo parece lleno de magia, por lo que es necesario mantener y respetar esa tendencia mediante los materiales del ambiente de aprendizaje.

E) Interesar a los y las estudiantes en la representación simbólica, la literatura y las artes visuales: la introducción en la literatura a temprana edad se ha convertido en uno de los focos de la educación, y es usual encontrar una selección de textos en las salas de clases. Pero los niños no solo necesitan un ambiente lleno de textos, también necesitan múltiples oportunidades de ser expuestos a un mundo letrado, tanto por placer como para otros fines educativos. Más allá de una limitada noción de materiales de lectura y escritura para la sala de clases, se debe considerar un amplio número de elementos como revistas, periódicos, tableros, diagramas y textos instructivos. El ambiente educativo debe incorporar materiales para apoyar el desarrollo en un mundo multicultural.

La introducción a la literatura implica abrir un sistema de símbolos y códigos, y hay muchas maneras de ampliar las experiencias de los niños en este ámbito. El amplio mundo de la representación simbólica se expande hacia las artes visuales, e incorporar materiales para explorarlo puede alentar a los niños a entender y expresarse usando elementos plásticos, música, danza y elementos teatrales. El ambiente de aprendizaje debe estar lleno de materiales y oportunidades para lo que Howard Gardner (1987) llama 'inteligencias múltiples'.

The Design of Learning Spaces: Pamela Woolner

La obra de Pamela Woolner, *The Design of Learning Spaces* (2010), pretende ser una contribución al diseño de espacios de aprendizaje, teniendo como base una investigación realizada por la autora en diversas escuelas de Reino Unido. La tesis que sustenta el texto es la importancia que debe tener una visión pedagógica al construir espacios educativos, la que debe incorporar también la perspectiva de alumnos, profesores, padres y todos aquellos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación a la disposición de los espacios y el uso del color, en el caso del mobiliario de la sala, la autora recomienda que sea el profesor quien determine cómo organizar pupitres y sillas, y que tenga la facultad para alterar ese orden para realizar distintas actividades de aprendizaje y según las necesidades de sus alumnos. Woolner recalca el beneficio de evitar perder tiempo de aprendizaje si se tiene un espacio educativo previamente organizado según las necesidades del currículum.

En el caso del color, es difícil encontrar acuerdo en las investigaciones: hay algunas que apoyan el uso de colores suaves y otras que motivan la elección de tonos brillantes (Woolner, 2010: p. 29). Por lo mismo, la autora sugiere que sea la misma comunidad educativa, la que por medio de sus distintos miembros determine el tono de los muros, considerando siempre que el color debe adaptarse al uso de cada espacio. Por ejemplo, se puede determinar que cada nivel tenga un color asociado, o que los espacios destinados a la enseñanza de las ciencias, el arte o el deporte estén pintados con tonos específicos. Esto permite fomentar el sentido de pertenencia de la comunidad educativa hacia las instalaciones.

En lo que respecta a la decoración de las salas de clases y de los espacios de aprendizaje, Woolner señala que no necesariamente las intervenciones más costosas son las más exitosas. Incluso afirma que a menudo, aquellas más económicas son mejor recibidas por la comunidad, ya que no alteran estructuralmente los espacios. En este sentido, los cambios en la decoración de los ambientes

educativos tienen mayor impacto al estar asociados a cambios curriculares o al estar sustentados en una intención académica.

Acerca de la iluminación, a pesar de que diseñadores y arquitectos tienden a estar de acuerdo en la importancia de la luz natural, las investigaciones científicas realizadas disienten al respecto (Veitch, 1997; Knez, 2001). La autora recomienda verificar que el tipo de iluminación se adapte a la tarea que se realizará en cada espacio. Es decir, es posible incorporar luces artificiales en determinados ambientes si la luz natural no es suficiente. También insiste en la relevancia de incorporar el concepto de eficiencia energética cuando se planifica la iluminación de la escuela.

Kindergartens, Schools and Playgrounds: **Ana G. Cañizares**

La obra gráfico-visual, *Kindergartens, Schools and Playgrounds* (2008) de Ana Cañizares, es una investigación sobre proyectos arquitectónicos enfocados en la educación, principalmente en países de Europa (Noruega, Reino Unido, Suecia, Austria, entre otros) y Estados Unidos (California). Todos los espacios estudiados buscan estimular el proceso de aprendizaje, con la conciencia de que el ambiente en que se realiza el proceso educativo puede favorecer y estimular a los niños y jóvenes que se desarrollan en este. La autora destaca la importancia de considerar también la comodidad y la seguridad de los espacios.

Sugiere incorporar colores y materiales puros, y no sobrecargar los muros de las salas de clases con imágenes y afiches. Y, en caso de incorporar trabajos de los alumnos, se recomienda hacerlo en un diario mural o en un espacio de los muros destinado a ese propósito. El ambiente educativo debe acoger, pero no distraer del proceso de aprendizaje. De ahí que mantener el orden del material didáctico es fundamental para evitar distracciones: cajas, canastos y un lugar determinado para cada objeto resulta primordial para apoyar la autonomía infantil.

Los espacios deben ser flexibles, de modo que el docente y los alumnos puedan modificarlos según las necesidades de la clase. Para eso, los muebles modulares son una excelente opción.

La naturaleza es también un excelente medio para motivar el aprendizaje. Cañizares recomienda incorporar huertos, invernaderos e incluso plantas de interior, especialmente en zonas rurales (2008: p. 45).

El respeto a la ecología es una de las características distintivas de la nueva arquitectura escolar. Se puede ser respetuoso del medio ambiente simplemente al diseñar salas que privilegien el uso de luz natural, así como es posible incorporar plantas de tratamiento de aguas para el riego de jardines. Los materiales elegidos también pueden mostrar respeto por el medio ambiente: la madera reciclada, los materiales locales, los paneles prefabricados y la

incorporación de materiales de desecho, permiten recalcar la importancia del reciclaje como política escolar y mantener el bajo costo de la construcción.

La interacción con el entorno es otro factor vital al considerar el diseño de un edificio destinado a la educación. Incorporar la cultura local mediante materiales y espacios contribuye a dar un sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Asimismo, Cañizares subraya la relevancia de planificar los accesos y el tráfico interior del centro educativo, especialmente por motivos de seguridad.

The Third Teacher: OWP Architecture, VS Furniture y Bruce Mau Design

El libro *The Third Teacher* (2010), un proyecto colaborativo de las tres entidades mencionadas en el título, propone distintos modos para utilizar el diseño de espacios como un medio de transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las recomendaciones de diversos expertos e investigadores se entremezclan con las experiencias reales en salas de clases de Europa y Norteamérica.

El título del texto hace alusión a los postulados de la filosofía educativa de Reggio Emilia, que plantea que los niños aprenden del ambiente en que se encuentran, convirtiéndose este en el ‘tercer maestro’.

Entre los principales temas que aborda el texto están las necesidades básicas, las mentes que trabajan, la conexión con la comunidad, las escuelas sustentables, el reino de los sentidos, el aprendizaje para todos y el aprendizaje conectado.

Acerca de las necesidades básicas pensadas en los alumnos y alumnas, es prioritario resolverlas. Estas abarcan una sala de clases con una adecuada iluminación, un mobiliario adaptado a cada etapa del desarrollo, un entorno de silencio mínimo, y reglas de seguridad y normas de higiene y limpieza que contribuyan a evitar infecciones y contagio de enfermedades. En este sentido, el respeto por el medio ambiente deja de ser una opción y se convierte en un imperativo hacia el alumno:

Los materiales que rodean al alumno, son parte del proceso de aprendizaje... decimos estar comprometidos con la salud y seguridad de nuestros niños, y entonces los ponemos en un entorno químico realmente pesado (...) todo lo que rodea al niño es una instancia de aprendizaje, no sólo lo que se “enseña” en un momento determinado. (Cavoukian, 2010: p 33)

Los autores de esta publicación recalcan la importancia de considerar que un pequeño volumen de una sustancia peligrosa puede causar un gran daño, dada la vulnerabilidad corporal de los niños.

En relación con la disposición de la sala de clases, una recomendación práctica sobre un entorno que favorezca el aprendizaje es cambiar a menudo la distribución interna del aula: mover bancos y sillas para permitir a los niños explorar nuevos entornos con sus cuerpos y mentes. La clásica distribución de los pupitres en filas puede ser alterada según las necesidades del alumnado y profesorado. La cantidad de horas que los y las estudiantes están sentados dentro de la sala de clases, hace indispensable permitir cierto movimiento dentro de ella.

Considerando que la postura habitual de alumnas y alumnos es con el cuerpo sentado en sillas, los autores recalcan la importancia de elegir mobiliario adecuado para los cuerpos de los niños y niñas, y si es posible, sillas ergonómicas que les permitan cierto movimiento aun estando sentados.

Otro aspecto preponderante es el lograr despertar la motivación interna de los alumnos y alumnas frente al aprendizaje. Esto es posible lograr mediante objetos (puzzles, juegos, materiales) que involucren distintos tipos de inteligencias, de manera que todos los alumnos y alumnas puedan aprender y entretenerse al mismo tiempo, en este sentido: “La forma sigue a la función, parece obvio pero suele ser olvidado, la enseñanza y el aprendizaje deben moldear el entorno y no viceversa (Haberer, 2010. p. 89)”. El aporte de las artes, para lograr este objetivo, es fundamental. Su vinculación con el mundo científico permite que surja la creatividad y el descubrimiento.

La conexión con la comunidad es otro tópico que repasa el libro. En el minuto de pensar nuevos establecimientos es relevante considerarlos en relación con la comunidad que los rodea. Una escuela es un medio de desarrollo social para quienes se encuentran cerca, por lo mismo, es imprescindible la conexión con otras instituciones locales (biblioteca, museos, parques, carabineros etc.).

Al diseñar nuevas escuelas o rediseñar espacios dentro de establecimientos más antiguos, los autores recomiendan pensar el espacio desde el punto de vista infantil: configurar los recorridos, las áreas de descanso y trabajo considerando esa óptica.

Para esto, puede ser muy útil pedir la opinión de los niños y niñas de la localidad.

Acerca de los espacios de juego, la seguridad de los niños es esencial, no en el sentido de evitar caídas y golpes, sino en proporcionar una zona en que los y las estudiantes se sientan cómodos y acogidos, y que sepan que siempre habrá un adulto al que puedan recurrir en caso de que ocurran inevitables accidentes.

Un aspecto importante en la concepción pedagógica que plantea esta obra es la sustentabilidad. Los autores son enfáticos en señalar que las escuelas de hoy deben considerar el mundo de mañana cuando deciden sobre su gestión medioambiental. Una recomendación en este sentido es habilitar basureros para distintos tipos de desechos y contactar fundaciones y/o a la municipalidad para que retire y recicle estos desechos. Otra sugerencia sencilla consiste en educar a los alumnos y alumnas a reducir el consumo de agua dentro de la escuela; por ejemplo, no lavando sus útiles de arte con el agua corriendo. En este sentido es imprescindible que directivos y profesores se informen de aquellas prácticas de ahorro energético que tienen mayor impacto y mejores resultados. Una segunda etapa es incorporar en estas estrategias a los padres y familias de los alumnos(as).

Los niños de todas las edades necesitan espacios para aprender mediante el tacto, la manipulación de objetos, y haciendo cosas con sus propias manos: el reino de los sentidos. “Los sonidos, olores, texturas y el movimiento impulsan la memoria. Un entorno rico en experiencias sensoriales ayuda a los alumnos a retener aquello que han aprendido” (Breithecker, 2010: p. 177). En este sentido, algunas recomendaciones prácticas implican reflexionar sobre los materiales, colores e iluminación con que se diseña el espacio de aprendizaje, de modo que resulte un aporte para el proceso cognoscitivo de cada alumno alumna.

En cuanto al color, los autores recomiendan escoger un color y varios tonos dentro de este; en caso de diseñar espacios para actividades más lúdicas (salas de música, gimnasios, salas de lectura

oral), es aconsejable usar tonos que contrasten entre sí. Otra posibilidad es pintar el muro de enseñanza (detrás del profesor) de un tono brillante y atractivo. El uso de gráficas en pasillos y muros divisorios también puede contribuir a hacer el espacio escolar más amigable. Resulta interesante incorporar diseños que reflejen el espíritu escolar, por ejemplo, murales realizados por los y las estudiantes. En este sentido, los autores recomiendan proveer de un espacio público fijo para que el alumnado exponga sus trabajos, como si se tratara de una galería, de modo que toda la comunidad escolar puede ver y admirar sus logros.

Sobre el uso de la luz es conveniente proveer luces difusas para los ambientes, al tiempo de dar la opción de una iluminación más focalizada para actividades que requieran mayor concentración, como la lectura o la pintura. En relación a los materiales, se recomienda crear espacios con una multiplicidad de texturas: suaves, ásperas, opacas brillantes, etc. Al mismo tiempo, se debe de considerar elementos que cambien a lo largo del tiempo (madera, piedra, telas, etc.) y otros que permanezcan inalterables (acero o vidrio).

Un tema que se esboza en la publicación en cuestión es el del ‘aprendizaje para todos’. Al respecto, los nuevos avances científicos sobre la estructura del cerebro deben influir en la manera en que diseñamos los espacios. Los últimos estudios revelan que cada cerebro reacciona de manera diferente frente a estímulos externos, de modo que el entorno educativo debe considerar estas diferencias. En este sentido, los autores recomiendan el término “diseño universal” (2010: p. 201), de modo de dejar en evidencia una preocupación por todos los niños, incluso para aquellos con necesidades físicas o intelectuales especiales. Una manera de lograr estos ambientes, es incorporar en el equipo de diseño y enseñanza a profesionales con diferentes capacidades, de modo que sean ellos quienes sugieran soluciones creativas para la articulación de los espacios.

Otro tópico que se trata es el del ‘aprendizaje conectado’, que sigue la línea de analizar los avances tecnológicos y cómo estos influyen inevitablemente en la manera en que los alumnos y alumnas inte-

ractúan y perciben el entorno. Por lo mismo, resulta imprescindible incorporar nuevas tecnologías a las salas de clases, y capacitar a los profesores y profesoras para utilizarlas como herramientas en el proceso de enseñanza. Esto implica, al mismo tiempo, la apertura de maestros e instituciones a modificar metodologías y espacios a medida que las tecnologías vayan cambiando, con la consabida consecuencia de que vayan quedando obsoletas conforme al paso del tiempo.

El uso de dispositivos inalámbricos hace repensar lo que se considera como ‘espacio educativo’, ya que estos aparatos permiten la movilidad dentro de la escuela (e incluso fuera de ella), ampliando infinitamente las posibilidades del entorno en que realiza el aprendizaje.

Towards Creative Learning Spaces: Jos Boys

Jos Boys en su obra *Towards Creative Learning Spaces. Re-thinking the Architecture of Post-Compulsory Education* (2011) realiza un estudio sobre la relación entre la arquitectura y el diseño y el proceso de aprendizaje, asumiendo que los conceptos detrás de estos tres elementos se encuentran, actualmente en un proceso de revisión.

La aproximación al aprendizaje en los lugares de enseñanza está cambiando. Los modelos tradicionales, centrados en el profesor (...) están siendo reemplazados por modelos centrados en el alumno, con énfasis en la construcción del conocimiento en situaciones compartidas (Harrison y Cairns, 2009: 2).

Desde el punto de vista de la arquitectura de los espacios educativos, Boys (2011) reflexiona sobre la evolución desde un pensamiento conductista del aprendizaje hacia uno que considera el espacio de aprendizaje como el lugar donde ocurre el proceso, y por lo tanto, imposible de ser considerado como algo neutro. Por lo mismo, los lugares educativos deben concebirse a nivel conceptual teniendo en mente que el diseño debe articularse como una acción ligada a un lugar específico, que se debe reflexionar sobre los encuentros afectivos que ocurrirán en ese espacio, y que el uso de cada lugar debe influir en el diseño de este.

Una visión moderna de la educación implica, también, que el proceso de aprendizaje es menos estático que en épocas anteriores, que no siempre es ‘formal’, y que por lo mismo, el espacio arquitectónico que lo albergue debe estar abierto a esas transformaciones y alteraciones.

El aprendizaje, considerado desde un punto constructivista, implica que el alumno aprende al involucrarse personalmente en el proceso educativo, pero que también debe tener un espacio de reflexión sobre lo aprendido y sobre su propio proceso de aprendizaje. Por lo mismo, el espacio educativo debe considerar estos tres elementos: “Para aprender habilidades el alumno debe moverse entre la experiencia, la reflexión, el pensamiento [...] esto puede ser logrado a través de la creación de espacios educativos que permitan estas experiencias de aprendizaje a los alumnos (Kolb y Kolb, 2005: p. 127).”

En consideración a lo tratado hasta aquí, algunas recomendaciones que Boys hace a lo largo del texto:

- » El aprendizaje implica que los participantes en este proceso deben hacer un compromiso deliberado de entrar a un 'lugar de aprendizaje' e involucrarse en el proceso inestable de creación y desarrollo del nuevo conocimiento.
- » El aprendizaje debe ser visto como la coreografía de una serie de encuentros afectivos dentro de un espacio determinado, y como la orquestación de este proceso mediante un repertorio de espacios, objetos y procedimientos.
- » Los encuentros educativos no simplemente suponen la unión entre un espacio y una acción. Las actividades de aprendizaje son siempre más que el espacio en que ocurren, y el espacio es siempre más que las acciones que tienen lugar dentro de él.
- » El análisis de cómo el espacio educativo es experimentado e interpretado por sus participantes implica estudiar cómo los distintos actores del proceso educativo se adaptan a este espacio social y físico, y cómo, a su vez, lo modifican y adaptan a sus necesidades.

La autora le da especial importancia a la incorporación de las nuevas tecnologías al proceso de aprendizaje, y de qué manera esto afecta el ambiente en que este proceso se realiza. En este sentido, comenta que los espacios educativos deben acoger estas tecnologías (computadores, proyectores, etc.) sin entorpecer el encuentro entre quienes realizan el aprendizaje. También resulta importante considerar que las fronteras entre el aprendizaje 'presencial' y 'virtual' se diluyen cada vez más. Por lo mismo, los espacios de aprendizaje que incorporen tecnología deben incluir más allá de las antiguas 'salas de computación' de las escuelas, y concebir que el aprendizaje puede realizarse en cualquier lugar de la escuela.

Bibliografía

A

- **Aedo, C.** (1997). Organización industrial de la prestación de servicios sociales. Documento de Trabajo de la red de centros del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- **Aedo, C. y Larrañaga, O.** (1994). Educación privada versus pública en Chile. Calidad y sesgo de selección, mimeo. Programa de postgrado en Economía, ILADES/Georgetown University.
- **Aedo, C. y Sapelli, C.** (2001). El sistema de vouchers en la educación: una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile. Documento de trabajo, N° 307. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos (CEP).
- **Agencia de Calidad de la Educación del Gobierno de Chile.** Consultado en junio 2014, recuperado de <http://www.simce.cl>
- **Aguirre, I.** (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. *Revista de Estudio e Pesquisa em Educação*, Vol. 14 (2), 161-173.
- **Alonso, A. y Orduña, S.** (2013). Referentes relativos a la identidad en la cultura visual infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 220, 18-24.
- **Andermann, J.** (2000). *Mapas de poder. Una arqueología literaria del espacio argentino*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo.
- **Anderson, B.** (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.
- ———. (2000). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el Origen y la Difusión del Nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- **Arrau, F.** (2005). Indicadores de calidad de la educación básica y media en Chile. Serie Estudios, Año XV, 306. Santiago: Departamento de Estudios, Extensión y Publicaciones, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- **Aguerrondo, I.** (2007). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Programas - Calidad y Equidad. Recuperado de <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-1/documentos/la-calidad-de-la-educacion-i-aguerrondo>
- **Augustowsky, G.** (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 15, 39-59.
- ———. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- **Alpers, S.** (1983). *The Art of Describing: Dutch Art in the Seventeenth Century*. Chicago: University of Chicago Press.
- **Apple, M. y King, N.** (1983). What Do Schools Teach? En H. Giroux y D. Purpel (eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education* (82-99). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

B

- **Barnard, M.** (1998). *Art, Design and Visual Culture. An Introduction*. Londres: Palgrave Macmillan.
- ———. (2001). *Approaches to Understanding Visual Culture*. Londres: Palgrave Macmillan.
- **Barthes, R.** (1967). *Elements of Semiology*. Nueva York: Hill and Wang.
- ———. (1990). *Cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós
- **Baxandall, M.** (1972). *Painting and Experience in Fifteenth Century Italy: A Primer in the Social History of Pictorial Style*. Oxford: Clarendon Press.
- **Bellei, C., Valenzuela, J. P., y De los Ríos, D.** (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (eds.), *Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno* (209-229). Santiago: UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- **Berger, J.** (1972). *Ways of Seeing*. Londres: Penguin Books.
- ———. (1998). ¿Por qué miramos a los animales? *Mirar* (11-40). Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- ———. (2002). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili Editores.
- **Bourdieu, P.** (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ———. (1979). *Algeria 1960: The Disenchantment of the World. The Sense of Honour. The Kabyle House or the World Reversed*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ———. (1984). *Distinction*. Nueva York: Routledge.
- ———. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- **Boys, J.** (2011). *Towards Creative Learning Spaces. Re-thinking the Architecture of Post-Compulsory Education*. Londres: Routledge.
- **Bravo, D., Contreras, D. y Sanhueza, C.** (1999). Educational achievement, inequalities and Private/Public Gap: Chile 1982-1997, Mimeo. Departamento Economía Universidad de Chile.
- **Breithecker, D.** (2010). The Body-Brain Connection (entrevista). En OWP Architecture, VS Furniture y Bruce Mau Design, *The Third Teacher* (177-178). Nueva York: Abrams Books.
- **Bregman, M. Devito, D.** (1996) *Matilda*. Estados Unidos: Tristar Pictures.
- **Brunner, J. J.** (2006). *Concepto de calidad en Educación*. Santiago: Fundación Chile.
- **Brunner, J. J. y Elacqua, G.** (2003). *Informe de capital humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- **Bryson, N.** (1988). The Gaze in the Expanded Field. En H. Foster (Ed.), *Vision and Visuality* (87-114). Washington: Bay View Press.
- **Burbules, N.** (2008). Tacit Teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (5), 666-677.

C

- **Cadwell, L. B.** (1997). *Bringing Reggio Emilia Home*. Nueva York: Teachers College Press.
- **Cañizares, A.** (2008). *Kindergartens, Schools and playgrounds*. Barcelona: Loft Publications.
- **Carnoy, M. y Mewan, P.** (1997). Public Investments or Private Schools? A Reconstruction of Educational Improvements in Chile, Mimeo. Stanford University School of Education.
- **Castoriadis, C.** (2002). *Las figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- **Cavoukian, R.** (2010). Honoring the Child (entrevista). En OWP Architecture, VS Furniture y Bruce Mau Design, *The Third Teacher*. New York: Abrams Books.
- **Charlton, L. y Short C.** (2002). *A Latin Dictionary*. Nueva York: Oxford University Press.
- **Clark, A.** (2010). *Transforming Children's Spaces. Children's and Adults' Participation in Designing Learning Environments*. Londres: Routledge.
- **Clark, A., McQuai, S. y Moss, P.** (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. Nottingham: Ministry of Education and Skills.
- **Cornbleth, C.** (1984). Beyond Hidden Curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 16 (1), 29-36.
- **Cornejo, R. y Redondo, J. M.** (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII (2), 155-175.
- **Crespo, J. M. y Pino, M.** (2010). La estética de las edificaciones escolares en educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista de Educación*, 351 (enero-abril), 485-511.
- **Curtis, D. y Carter, M.** (2003). *Designs for Living and Learning. Transforming Early Childhood Environments*. St. Paul, MN: Redleaf Press.

D

- **D'Ambrosio, L.** (2009). Cuando el esqueleto humano reemplaza al bronce. Repensando las imágenes y los abordajes de la identidad nacional en la Escuela. En A. Romano y E. Bordolio (orgs.), *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico* (71-84). Montevideo: FHCE-Psicolibros.
- **Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson Vaivre, C., Cohen, J., Iordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R.** (2012). Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MENDGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École 25 pages. Consultado el 11 de agosto del 2015 en <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf>
- **De Certeau, M.** (1984). *The Practice of Every Day Life*, Los Angeles: University of California Press.

- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Nueva York: Penguin.
- **Diario Oficial** (1978). Decreto de Educación N° 2438. Diario Oficial, 23 de diciembre. Santiago.
- Díaz, E. (1902). Informe Número 8, Santiago. En L. Egaña, L. y M. Monsalve, *Higiene escolar*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana- Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Dikovitskaya, M. (2006). *Visual Culture: the Study of the Visual After the Cultural Turn*. Cambridge, MA: MIT Press.
- **Dirección de Presupuesto** (Dipres) (2015). Antecedentes presupuestarios Mineduc. Consultado el 6 de junio del 2015 en <http://www.dipres.gob.cl/595/w3-multiproperty-values-14437-22369.html>
- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación, Notas técnicas, # IDB-TN-277. Santiago: BID.
- Duncum, P. (2008). Holding Aesthetics and Ideology in Tension. *Studies in Art Education*, 49 (2), 122-135.

E

- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), UNESCO-Chile.
- Egaña, M. L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: Lom.
- Ehmann, S. y Borges, S. (eds.) (2012). *Learn for Life. New Architecture for New Learning*. Nueva York: Gestalten.
- Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. Nueva York: Macmillan.
- ———. (1985). Why Art in Education and Why Art Education. *Beyond Creating: The Place of Art in America's Schools*. Los Angeles: Getty Center of Education in the Arts.
- ———. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- ———. (1998). *The Kind of Schools We Need. Personal Essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ———. (1999). Getting to the Basics in Arts Education. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 33 (4), 145-159.
- ———. (2002a). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. México D.F.: Paidós.
- ———. (2002b). What the Arts do for the Young? *School Arts* 102 (1), 16-18.
- ———. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? *International Journal of Education & the Arts* 5 (4), 1-13.
- ———. (2005). ¿What Does it Means to Say a School is Doing Well? *Reimagining Schools. The Selected Works of Elliot Eisner (184-192)*. Londres: Routledge.
- ———. (2006). Does Arts-Based Research Have a Future? *Studies in Art Education* 48 (1), 9-18.
- ———. (2009). What Education Can Learn from the Arts? *Art Education* 62 (2), 6-9.
- Errázuriz, L. H. (1993). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile, 1797-1993*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- ———. (2002). *Cómo evaluar el arte*. Santiago: Ministerio de Educación-Fontaine Editores.
- ———. (2006). *Sensibilidad estética: un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago: Instituto de Estética, Pontificia Universidad Católica de Chile-Frasis Editores
- ———. (2015). Calidad estética del entorno escolar: El (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad* 2015, 27(1), 115-134.
- Errázuriz, L. H. y Portales, C. (2014). Cultura visual escolar: investigación de los muros de primero básico. *Revista Estudios Pedagógicos* XL (2), 135-146.

F

- **Freedman, K.** (2003). *Teaching Visual Culture. Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. Nueva York y Reston VA: Teachers College.
- **Flores, L. et al.** (2014). Clima escolar y gestión del conocimiento en la educación secundaria. Hacia una política de calidad pedagógica para la institución educativa en Chile. Fondecyt N° 1130449, Santiago.
- **Foster, H.** (1988). *Vision and Visuality*. Nueva York: The New Press-Dia Art Foundation.
- **Foucault, M.** (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-10.
- ———. (2004a [1977]). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- ———. (2004b) *Society Must Be Defended*. Londres: Penguin Books.
- **Fraser, S. y Gestwicki, C.** (2001). *Authentic Childhood: Experiencing Reggio Emilia in the Classroom*. Nueva York: Delmar Publishers.

G

- **Gadamer, H. G.** (1975). *Truth and Method*. Londres: Sheed and Ward.
- ———. (1977). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- **Gandini, L.** (1997). The Story and Foundations of the Reggio Emilia Approach. En V.R. Fu, A.J. Stremmel and L. Hill (eds.), *Teaching and Learning. Collaborative Exploration of the Reggio Emilia Approach* (13-21). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- ———. (1998). Educational and Caring Spaces. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (eds.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach* (161-178). *Advanced reflections*. Greenwich, CT: Ablex.
- **Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L., y Schwall, Ch.** (2005). *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. Nueva York: Teachers College Press.
- **Gardner, H.** (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- **Gattegno, C.** (1969). *Towards a Visual Culture: Educating through Television*. Nueva York: Outerbridge & Dienstfrey.
- **Geertz, C.** (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- **Giroux, H.** (2013). When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto. Recuperado en agosto 14, 2013 de: <http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto>.
- **Goffman, E.** (1975). *Frame Analysis*. Harmondsworth: Penguin.
- **Grosvenor, I. D. y Lawn, M. A.** (2001). 'When in Doubt, Preserve': Exploring the Traces of Teaching and Material Culture in English Schools. *History of Education* 30(2), 117-127.
- **Guari, V.** (1998). *School Choice in Chile*. Washington D.C.: The World Bank.
- **Güell, P.** (1998). Subjetividad social y desarrollo humano: desafíos para el nuevo siglo. *Polis* [En línea] 2. Publicado el 23 noviembre 2012. Consultado el 11 de agosto de 2015 en <http://polis.revues.org/7853>.

H

- **Haapala, A.** (2005). On the Aesthetics of the Everyday. Familiarity, Strangeness, and the Meaning of Place. En A. Light y J. Smith (eds.), *The Aesthetics of Everyday Life* (39-55). Nueva York: Columbia University Press.
- **Haberer, A.** (2010). En OWP Architecture, VS Furniture y Bruce Mau Design, *The Third Teacher* (89-90). New York: Abrams Books.

- **Harrison, A. y Cairns, A.** (2009). *The Changing Academic Workplaces*. Recuperado 17 de abril 2003 en http://www.exploreacademicworkplace.com/downloads/the_changing_academic_workplace_2009.pdf.
- **Hegel, G.** (1977). *Phenomenology of Spirit*. Oxford: Oxford University Press.
- **Held, R. y Hein, A.** (1963). Movement-Produced Stimulation in the Development of Visually Guided Behavior. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 56 (5), 872-876.
- **Hernández, F.** (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- ———. (2003) *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro
- **Hernández y Hernández, F. y Sancho Gil, J. M.** (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.
- **Herwitz, D.** (2008). *Aesthetic. Key Concepts in Philosophy*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- **Howells, R. y Negreiros, J.** (2012). *Visual Culture*. Cambridge: Polity Press.
- **Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. y McCaughey, C.** (2005). *The Impact of School Environments: A Literature Review*. Londres: The Design Council.
- **Huerta, R.** (2010) Un proyecto de investigación en educación artística: aspectos identitarios de las maestras chilenas. *Pulso* 33, 31-59.
- ———. (2012). *Mujeres maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona: Graó.
- ———. (2013). La identidad como geografía liminar. Nuevas ideas para la educación en artes visuales. *Aula de Innovación Educativa* 220, 11-17.

I

- **Instituto Nacional de Estadísticas.** Censo, 2002. Consultado en junio 2014. <http://www.ine.cl>
- **Internacional de la Educación** (2013). Debate de alto nivel de la ONU sobre educación de calidad. Internacional de la Educación. Consultado en junio 5 de 2014 en http://www.ei-ie.org/spa/news/news_details/2589.
- **Irrázaval, I. y Morandé, M. A. (eds.)** (2010). Calidad de la educación: institucionalidad para el cambio. Análisis del proyecto de ley de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media. Boletín 5083-04. *Apuntes Legislativos* 4 (abril). Disponible en: www.puc.cl/politicaspUBLICAS
- **Irwin, R. L. y O'Donoghue, D.** (2012). Encountering Pedagogy through Relational Art Practices. *International Journal of Art and Design Education*, 31 (3), 221-236.
- **Isbell, C., Exelby, B., Exelby G. e Isbell, R.** (2001). *Early Learning Environments That Work*. Boston: Gryphon Press.

J

- **Jackson, P.** (1968). *Life in Classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart & Row.

K

- **Keller, H.** (1996). *The Story of My Life*. Nueva York: Dover Thrift Editions.
- **Knez, I.** (2001). Effects of Colour of Light on Nonvisual Psychological Processes. *Journal of Environmental Psychology*, 21 (2), 201-208.
- **Kolb, A. y Kolb, D.** (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning and Education*, 4 (2) 193-212.

L

- **Laddaga, R.** (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- **Langer, S.** (1957). *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- **Lanier, V.** (1976). *Essays in Art Education: The Development of One Point of View*. Nueva York: MSS Information Corp.
- **Larraín, V. y Hernández, F.** (2003). Visual Central Marks of Identity in Children's as an Example of Emergent Changes in Childhood. Centre for the Study of Changes in Culture and Education (CECADE) Scientific Park of Barcelona.
- **Latour, B.** (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- **Lawn, M. y Grosvenor, I.** (2001). When in Doubt Preserve: Exploring the Traces of Teaching and Material Culture in English Schools. *History of Education*, Vol. 30 (2), 117-128.
- **Leddy, T.** (2005). The Nature of Everyday Aesthetics. En A. Light y J. M. Smith (eds.), *The Aesthetics of Everyday Life* (39-55). Nueva York/Chichester: Columbia University Press.
- **Lefevre, H.** (1971). *Everyday Life. Life in the Modern World*. Nueva York: Harper and Row.
- ----- (2000). *La production de l'espace*. París: Anthropos.
- **Leitch, R.** (2008). Creatively Researching Children's Narratives through Images and Drawings. En P. Thomson (ed.), *Doing Visual Research with Children and Young People* (37-58). London: Routledge.
- **Light, A. y Smith J.** (2005). *The Aesthetics of Every Day Life*. Nueva York/Chichester: Columbia University Press.
- **Lowenfeld, V.** (1970) [1947]. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- **Lowenfeld, V. y Brittain, L.** (1972). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

M

- **Mandoki, K.** (1994). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. México D.F.: Grijalbo.
- ----- (2006a). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- ----- (2006b). *Prácticas estéticas e identidades sociales: prosaica II*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- ----- (2007a). *Everyday Aesthetics: Prosaics, the Play of Culture and Social Identities*. Wiltshire: Ashgate Publishing Ltd.
- ----- (2007b). *La construcción estética del Estado y de la identidad nacional: prosaica III*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- **Mardones, T.** (2006). *Escuela e identidad nacional. Una aproximación al currículum escolar de Chile y México*. Tesis (Mg), Estudios Latinoamericanos, Universidad de Chile. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108856>
- **Margolis, E.** (1999). Class Pictures: Representations of Race, Gender and Ability in a Century of School Photography. *Visual Sociology*, Vol. 14 (1), 7-38.
- **Marini, G.** (2014). Aristotelic learning Through the Arts. *Studies in Philosophy and Education*, 33 (2), 171-184.
- **Mazalto, M. y Paltrinieri, L.** (2013). Les espaces scolaires. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 64 (diciembre), 77-91. Disponible en: <http://www.ciep.fr/ries/introduction-ries-64.pdf>
- **McClurken, J.** (1991). *Gah-Baeh-Jhagwah-Buk: The Way It Happened: A Visual Culture History of the Little Traverse Bay Bands of Odawa Indians*. East Lansing: Michigan State University Museum.
- **McFee, J. K.** (1977). *Art, Culture, and Environment: A Catalyst for Teaching*. Boston: Wadsworth Pub. Co.
- **McLuhan, M.** (1967). *The Medium is the Message*. Nueva York: Bantam Books.
- **Merleau-Ponty, M.** (1961). *El ojo del espíritu*. París: Gallimard.

- **Miller, D.** (1987). *Material Culture and Mass Consumption*. Oxford: Blackwell.
- ———. (ed). (2005). *Materiality*. Durham, NC: Duke University Press.
- Ministerio de Educación (1976). Programas Ministeriales de Educación 1976. *Revista de Pedagogía*, 196, p. 169.
- ———. (1980). El Proceso de Regionalización Educativa Chilena. Informe presentado por la Delegación Chilena a la XI Reunión Ordinaria del CIECC, extractos, julio 1980. Ministerio de Educación. Recuperado en Junio 2014 en www.mineduc.cl
- Ministerio de Desarrollo Social (2014). CASEN 2009. Consultado en junio 2014 de www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl
- **Mirzoeff, N.** (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Londres: Routledge.
- ———. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- **Mitchell, W. J. T.** (1994). *Picture Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ———. (2005). *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ———. (2008). Four Fundamental Concepts of Image Science. En J. Elkins (ed.), *Visual Literacy* (11-21). London: Routledge.
- **Mizala, A., Romaguera, P. y Ostoić, C.** (2004). Equity and Achievement in the Chilean School Choice System. Documento de trabajo, N° 185, Santiago: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- **Mizala, A. y Romaguera, P.** (2000a). School Performance and Choice: The Chilean Experience, *Journal of Human Resources*, 35(2), 392-417.
- ———. (2000b). Determinación de Factores Explicativos de los Resultados Escolares en Educación Media en Chile. Serie Economía N° 85, Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.
- **Morin, E.** (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- **Muñoz, G. y Muñoz, C.** (2013). Desigualdad territorial en el sistema escolar: la urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo. Santiago: RIMISP.

N

- **Neuman, S., Copple, C. y Bredekamp, S.** (2000) *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. Washington, D.C.: NAEYC.
- **Núñez, J. y Risco, C.** (2004). Movilidad intergeneracional del ingreso en un país en desarrollo: el caso de Chile. Documentos de trabajo N° 210, Departamento de Economía, Universidad de Chile.

O

- OEI (2014). Sistemas educativos nacionales, Chile. Consultado el 8 abril de 2014 en www.supereduc.cl
- OCDE (2004). L'environnement d'apprentissage et l'organisation de l'enseignement. Consultado el 11 de Agosto de 2015 en <http://www.oecd.org/edu/school/programmeof-international-student-assessment-pisa/34473504.pdf>
- ———. (2013). TALIS. The OECD Teaching and Learning International Survey. Consultado en : <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>
- **Olorón, C.** (2000). Imágenes de unos rituales escolares. En S. Gvirtz (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- **Orellana, M. y Martínez, M.** (2010). *Educación e imagen: formas de modelar la realidad*. Serie: Itinerario y Memoria del Bicentenario. Santiago: Archivo Visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación la Ciencia y la Cultura (2014). *Sistemas educativos nacionales, Chile*. Santiago: Superintendencia de Educación Escolar. Disponible en: <http://www.supereduc.cl>
- **OWP/P Architects + Furniture + Bruce Mau Design** (2010). *The Third Teacher: 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning*. Nueva York: Abrams Books.

P

- **Paredes, A.** (1992). *Indios de los Estados Unidos anglosajones*. Madrid: Mapfre.
- **Pieper, J.** (2003). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: RIALP.
- **Polanyi, M.** (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: Chicago University Press.
- **Porcher, L.** (1975). *La educación estética: lujo o necesidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- **Prall, D. W.** (1969). Aesthetic Surface. En J. Hospers (ed.), *Introductory Readings on Aesthetics* (49-60). Nueva York: The Free Press.

R

- **Read, M.** (2010). Contemplating Design: Listening to Children's Preferences about Classroom Design. *Creative Education*, 1 (2), 75-80. Disponible en <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=3010>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (vigésimosegunda edición). Madrid: RAE.
- **Rinaldi, C.** (2001). Documentation and Assessment: What is the Relationship? En C. Giudici, C. Rinaldi y M. Krechevsky (eds.), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*, Project Zero & Reggio Children, (pp. 78-89). Reggio Emilia, Italia: Reggio Children.
- **Rodríguez, J.** (1988). School Achievement and Decentralization Policy: The Chilean Case. *Revista de Análisis Económico*, 3 (1), 75-88.
- **Rodríguez Galán, M. B.** (2005). La conceptualización de la cultura en la obra de Sarmiento e implicaciones en su política educativa. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 29. (marzo-junio) Disponible en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero29/sarmient.html>
- **Romero, L. A.** (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- **Rose, G.** (2001). *Visual Methodologies*. Londres: Sage.
- **Ross, J.** (2007). Lighting the Way: Contrasting Arguments for the Arts in Education. *Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 41 (2), 271-276.
- **Ruitenbergh, C.** (2002). Learning to Live with Art. En S. Fletcher (ed.) *Philosophy of Education Yearbook 2002* (452-460). NH: University of New Hampshire.

S

- **Saito, Y.** (2007). *Everyday Aesthetics*. Nueva York: Oxford University Press.
- **Salas, M.** (1913). La educación estética en la enseñanza secundaria. Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Tomo II, Memorias, Actas. Santiago.
- **Sanchidrián, C. y Arias, B.** (2013). La construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959). *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 31 (1), 257-274.
- **Schein, E. H.** (1997). *Organisational Culture and Leadership*. Londres: Jossey-Bass.
- **Shallcross, T., Robinson, J., Pace, P. y Wals, A.** (2006). *Creating Sustainable Environments in our Schools*. Londres :Trentham Books Limited.
- **Sharp, C. y Dust, K.** (1997). *Artists in Schools. A Handbook for Teachers and Artists*. Research Report, marzo. National Foundation for Educational Research, Calouste Gulbenkian Foundation.

- **Silbermann, A. y Dyroff, H.D. (eds.)** (1986). *Comics and Visual Culture: Research Studies from Ten Countries*. Munich, Nueva York, Londres y París: K. G. Saur.
- **Simmel, G.** (1978). *The Philosophy of Money*. Londres: Routledge.
- **Sturken, M. y Cartwright, L.** (2000). *Practices of Looking. An Introduction to Visual Culture*. Londres: Oxford University Press.

T

- **Tarr, P.** (2004). Consider the Walls. *Young Children*, 59 (3), 88-92.
- **Thibon, G.** (1965). La información contra la cultura. *Verbo*, 43, 176-185.
- **Thomson, P. (ed.)** (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People*. Nueva York: Routledge.
- **Toro, P.** (2008). Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile de la segunda mitad del siglo XIX. *Cuadernos Interculturales*, 6 (11), 127-144.

U

- **Unesco** (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE): Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/Unesco. Consultado en Junio 6 de 2014 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>.

V

- **Valenzuela, J.** (2006). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. Proyecto FONIDE N°: 211 - 2006. Santiago: Ministerio de Educación.
- **Varela, F.** (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen.
- **Vásquez, A. E. y Salgado, M.** (2009). Desigualdades socioeconómicas y distribución inequitativa de los riesgos ambientales en las comunas de Peñalolén y San Pedro de la Paz. *Revista de Geografía Norte Grande* 43, 95-110.
- **Vecchi, V.** (1998). What Kind of Space for Living Well in School? En G. Ceppi. y M. Zini (eds.), *Children, Spaces, Relations: Metaproject an Environment for Young Children* (128-135). Reggio Emilia: Reggio Children.
- **Veich, J.A.** (1997). Revisiting the Performance and Mood Effects of Information about Lighting and Fluorescent Light Type. *Journal of Environmental Psychology*, 17 (3), 253-262.
- **Von Bonsdorff, P. y Haapala, A. (eds.)** (1999). *Aesthetics in the Human Environment*. Lathi, Finlandia: International Institute of Applied Aesthetics Series, Vol. 6.

W

- **Walker, J. A. y Chaplin, S.** (1997). *Visual Culture: An Introduction*. Manchester: Manchester University Press.
- **Williams, R.** (1958). *Culture and Society 1780-1950*. Harmondsworth: Penguin.
- **Woolner, P.** (2010). *The Design of Learning Spaces*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- **Wurm, J. P.** (2005). *Working in the Reggio Way: A Beginner's Guide for American Teachers*. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Autores

Luis Hernán Errázuriz

PhD in Art Education University of London, Institute of Education. Profesor Titular e investigador del Instituto de Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ejerce la docencia y trabaja líneas de investigación en el ámbito de la educación artística, la estética cotidiana y las relaciones entre arte, cultura y sociedad. Entre sus libros se cuentan *Historia de un área marginal: la enseñanza artística en Chile* (1994), *Cómo evaluar el arte: evaluación de la enseñanza de las artes visuales a nivel escolar* (2002), *Sensibilidad estética: un desafío pendiente en la educación chilena* (2006) y *El golpe estético: dictadura militar en Chile* (2012), este último en coautoría con Gonzalo Leiva.

Valeria de los Ríos

Doctor of Philosophy y Master of Arts de Cornell University. Licenciada en Estética y periodista (1998) de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), es investigadora en el campo de la cultura visual, ámbito en el que se ha especializado en las relaciones entre tecnologías visuales y literatura, específicamente a partir del cine y la fotografía. Actualmente se desempeña como profesora asociada del Instituto de Estética de la PUC. Es autora de *Espectros de luz. Tecnologías visuales en la literatura latinoamericana* (Cuarto Propio, 2011), coeditora de *El cine de Raúl Ruiz. Simulacros, fantasmas y artificios* (Uqbar, 2010). También ha publicado artículos académicos en revistas nacionales e internacionales, así como en libros compilatorios.

Luis Manuel Flores

Doctor en Filosofía y Master of Arts (Philosophy) por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Realizó su pregrado en Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de Chile. A nivel universitario ha dictado seminarios en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París (EHESS). Actualmente, se desempeña como Profesor Titular del Departamento de Teoría y Política de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ricardo Greene

Master of Arts en Desarrollo Urbano y PhD (c) en Visual Anthropology en Goldsmiths, University of London. Sus estudios de pregrado los realizó en la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde se tituló de sociólogo. Es director de *Revista Bifurcaciones* y de la Asociación de Documentalistas de Chile (ADOC). También se desempeña como coordinador del proyecto audiovisual CinEducación y de la plataforma fotográfica Esto es Talca. Ha investigado y publicado sobre cultura e imaginarios urbanos, métodos audiovisuales de investigación, género y empleo doméstico, entre otros temas. Su obra audiovisual está compuesta por videos experimentales y trabajos documentales, entre los que destaca *La ausencia* y *Derive (1x6x4x1)*. Actualmente trabaja en la Escuela de Sociología de la Universidad Católica del Maule.

Daniel González

Licenciado en Estética, Pontificia Universidad Católica de Chile. Postulado en Semiótica del Arte y de la Cultura, Universidad de Chile. Doctorando en Filosofía, mención Estética y Teoría del Arte, Universidad de Chile. Sus principales líneas de trabajo se relacionan con la cultura visual bajomedieval y los vínculos críticos entre la imagen premoderna y moderna y el pensamiento contemporáneo. Actualmente se desempeña como Investigador Asociado-FONDART del Museo de Artes Decorativas de Santiago (DIBAM), y en cuyo marco es editor del primer catálogo monográfico en preparación a publicarse en Latinoamérica sobre un manuscrito medieval.

Ricard Huerta

Doctor en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de Valencia, licenciado en Música por el Conservatorio Superior de Música de Valencia, en Bellas Artes y licenciado en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Valencia. Se desempeña como profesor de Educación Artística en la Universitat de València, donde es docente en la Facultad de Magisterio. Entre sus cargos se cuentan los de director del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas y director de la revista *EARI Educación Artística Revista de Investigación* de la Universidad de Valencia. Actualmente dirige el diploma de posgrado Educación Artística y Gestión de Museos, es investigador principal del Grupo CREARI de investigación en pedagogías culturales, participa en el proyecto I+D+i OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España), y también en el I+D+i Hábitat sonoro, en el que se integran universidades de varios países. Es asesor de la red de expertos del I+D+i CEI Patrimonio cultural y natural de las universidades de Andalucía.

Guillermo Marini.

PhD in Philosophy and Education por Columbia University, y EDM in Arts in Education por Harvard University. Cursó su pregrado en Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de Argentina. Como docente en educación media ha trabajado en escuelas de la Provincia de Buenos Aires y en el sistema penitenciario de la ciudad de Nueva York. A nivel universitario, ha dictado cursos en SUNY New Paltz y Teachers College. Como investigador, ha colaborado con Bachillerato Internacional, Project Zero y el Museo Guggenheim de Nueva York. Su tema de investigación es la filosofía y estética de la educación en la formación de profesores. Sus trabajos académicos se han publicado en *Studies in Philosophy and Education*, *Journal of Aesthetic Education* y *Trans/Form/Acao*. Actualmente, se desempeña como profesor del Departamento de Teoría y Política de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Marjorie Murray

Doctora en Antropología de la University College London y Master of Arts en Medios y Comunicación de Goldsmiths, University of London. Es además socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus principales líneas de investigación remiten a la cultura material, antropología del consumo, etnografía y políticas públicas, maternidad y crianza, con experiencia etnográfica en España y Chile. En los últimos años ha desarrollado investigaciones sobre las cambiantes culturas de parentalidad en Chile. También es investigadora del Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas (ICIS-FONDAP), con sede en Santiago y la Araucanía. Actualmente, se desempeña como académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el programa de Antropología del Instituto de Sociología de esta casa de estudios y como investigadora principal en el Centro ICIS.

Magdalena Plant

Licenciada en Estética de la Pontificia Universidad Católica y Profesora de Lenguaje y Comunicación de la Universidad Gabriela Mistral. Ha ejercido como profesora de Literatura y coordinadora de Lenguaje en colegios privados, centrando su trabajo en el fomento y desarrollo de la lectura. Actualmente se desempeña como directora del Colegio San Joaquín de Renca, perteneciente a la red de la Fundación Astoreca.

Carlos Portales

Magíster en Estudios Culturales en Goldsmiths, University of London y doctorando en Filosofía por la Universidad de Edimburgo. Es asimismo sociólogo y licenciado en Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha desempeñado como académico en la Universidad Nacional Andrés Bello y Universidad Central. Sus principales líneas de investigación son la filosofía moderna, estética y filosofía del arte, teoría de la cultura y la cultura visual.

