

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA. PLAN 2007 PROGRAMA DEL ESPACIO CIENCIAS SOCIALES Y ARTÍSTICO (E.C.S.A.)

TRAYECTOS I
Módulo 5 y 6
TRAYECTOS II y III
Módulo 4 y 5

Prof. N.Lilián Pintos
Prof. Fernando Stevenazzi
Prof. Marcelo Ubal

1- PRESENTACIÓN

En el presente documento se ponen en conocimiento de los principales destinatarios, un avance de los componentes del Espacio Curricular Ciencias Sociales y Artístico de la Formación Profesional Básica, Plan 2007. El mismo ha sido elaborado por una Comisión Programática nombrada por el Consejo de Educación Técnico Profesional a finales del año 2008¹.

El Espacio E.C.S.A., se corresponde con un desarrollo programático, en dos módulos o tramos de diecisiete semanas (aproximadamente treinta y cuatro encuentros pedagógicos para cada uno).

Este tiene en el eje socio-cultural-artístico una de sus características centrales. Ello, por cuanto este eje se sustenta en un recorte epistémico que con un tratamiento integrado puede aportar herramientas clave para el desarrollo de la percepción, apropiación y reconstrucción sensible y crítica del patrimonio cultural con el cual los estudiantes deben interactuar para profundizar en sus identidades y su condición de ciudadanos.

Al igual que en todo el diseño del Plan F.P.B., en el ECSA se busca jerarquizar los objetivos de la Educación Media Básica y, en este sentido, resultan inapropiadas las posturas que pretendan asimilar este espacio -y otras dimensiones del Plan- a currículos análogos en acreditación.

Desde el punto de vista del **potencial formativo, que cabría considerar siempre que se reflexiona sobre la pertinencia de una oferta pedagógica**, correspondería hacer, por lo menos, dos puntualizaciones:

- 1- que la posibilidad de transitar el espacio hace necesario -tanto en casos de estudiantes como de docentes-, poner en juego o partir de la apelación al **“equipaje” constitutivo elemental** que nos es común a todos: **ojos, manos, corazón, cabeza...** para percibir, expresar, razonar, sentir, dialogar, proponer, comprender... y comprometernos con la resolución adecuada del espacio;

¹ Expediente 7008/08. Resolución 2449/08. Acta N° 217 del 30 de diciembre de 2008.-

- 2- que la resolución pedagógica de este, dada su índole temática y objetivos en relación con la dimensión humana del estudiante, requiere, a la vez que del “tacto y la solicitud pedagógica”, de una mediación docente cuidada y exigente.

Relación del E.C.S.A. con el Plan F.P.B. 2007

En congruencia con la fundamentación general de este espacio (documento base del Plan)¹, el mismo se concibe como **la posibilidad pedagógica** con perspectiva socio-cultural-artística de contribuir a una **educación integral** que enmarque y enriquezca la formación básica del estudiante y el componente de formación técnica específico brindado por el Plan. Una propuesta de educación vinculada a **la enseñanza activa** y a la oportunidad de **aprendizajes integrados** anclados en la **perspectiva múltiple** antes mencionada. Una conceptualización que parece válida, sobre todo, haciendo uso del margen de interpretación que habilita el documento base para fundamentar la pertinencia pedagógica del espacio e incorporar innovaciones y miradas acordes con la impronta del Plan, en general.

2- Fundamentación

Desde un primer momento (en el marco del trabajo de la Comisión de diseño del E.C.S.A.) se aborda, acuerda y fundamenta la pertinencia de incluir y trabajar en un eje socio-cultural y artístico que, como se ha señalado contribuya a **enriquecer “la formación básica del estudiante y el componente de formación técnica específico brindado por el Plan”**.

Esto, se ha hecho teniendo en cuenta, también, cuestiones vinculadas a la jerarquización del cerco cognitivo que debe sustentar el Plan según sus objetivos; la concepción integral respecto al conocimiento históricamente construido; el derecho del estudiante a apropiarse y ser parte activa de ese conocimiento, y a una enseñanza que contribuya a su educación lo más integral posible.

En este sentido, es que se considera pedagógicamente valioso ofrecer al estudiante múltiples posibilidades de tomar contacto, intervenir, decodificar...la cultura que lo enmarca dentro y fuera de la oferta escolar y con respecto a distintos contextos (personal, local, nacional, mundial). La cultura desde el punto de vista sociológico, antropológico, estético, pedagógico; en su materialidad e inmaterialidad- la visualidad, lo sonoro, lo táctil, y ante la ausencia de estos sentidos, en particular, como matriz generadora de sentidos, significados, interacciones y prácticas que van estructurando el desarrollo de la vida humana.

Con atención a eso, es esperable que la inclusión del eje **socio-cultural-artístico** (formación cívica, historia, literatura y artes no verbales) unido al **énfasis en el enfoque pedagógico psico-cultural** permita atender aspectos que se consideran fundamentales para el desarrollo personal y social armónico de los estudiantes que inician la formación profesional básica:

- La exploración de los procesos de subjetivación de los estudiantes (identidad, derechos, socialización, roles de participación -en la cultura-; reconstrucción social).
- La consideración del contexto socio-cultural de partida de los estudiantes y la habilitación de procesos cognitivos, sensibles, crítico y creativos, orientados a la comprensión, valoración y resignificación de la trayectoria personal de éstos, más allá de ese contexto.
- La reflexión y maduración de **una postura personal sobre la relación cultura-medio-persona-trabajo** en el marco de su proyecto de desarrollo personal y de la sociedad de la que forma parte.
- La posibilidad de que los estudiantes -exploren, estudien, expresen y realicen creaciones-, pongan en diálogo, sus creencias, conocimientos, sentimientos y valores con distintos objetos culturales (matéricos o no), en diferentes contextos y significados. Adquieran habilidades de decodificación, de creación y de “negociabilidad” de significados (sólo posible desde los recursos y herramientas de la cultura).

Con estas expectativas, los saberes que se intentan priorizar pueden considerarse imprescindibles en una formación media básica, por lo menos, en dos sentidos:

- por la **cultura sintetizada en la interdisciplinariedad y solidaridad epistémica** que se espera logre una resolución pedagógica en el E.C.S.A.;
- por la contribución, de este modo, al desarrollo de las estructuras de pensamiento que posibilite a los estudiantes comprender integralmente el mundo que habitan.

En una primera aproximación podría decirse que el E.C.S.A. es **un lugar del currículo en el cuál convergen y se entran los lenguajes socio-históricos y artísticos, literarios y no verbales**. Al respecto, cabría consignar **algunas cuestiones sobre el punto de vista teórico-conceptual para enfocar la decodificación y comprensión** de este entramado de lenguajes en el espacio curricular.

Se propone validar, siguiendo la idea de Ricoeur, que estos lenguajes, sin detrimento de sus especificidades, tienen en común -y como relevante- el estar constituidos por **tramas narrativas** que, por tanto, convocan a considerar ineludiblemente, **la importancia del paradigma hermeneútico como guía para la acción pedagógica sobre los contenidos**. El E.C.S.A, coincide con lo formulado por Ricoeur en cuanto:

- a- Concibe al lenguaje y sus usos con un sentido amplio, diverso e irreductible^{II}.
- b- Propone como hipótesis -contra las interminables divisiones (relatos científicos/relatos de ficción) *“el carácter común de la experiencia humana,*

señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal”².

- c- Posibilita llegar a la identificación de parámetros que “pongan a prueba la capacidad de selección y de organización del lenguaje mismo, cuando este se ordena en esas unidades de discurso más largas que la frase a las que podemos llamar **textos**”,³ lo cual paradójicamente dificulta considerablemente más el abordaje de la problemática temporalidad y narratividad.

Dado que el ECSA debe contribuir a que los estudiantes perciban que la(s) trama(s) se elabora(n), resulta pertinente lo dicho por Ricoeur en cuanto a que: (...) ninguna acción es **principio** más que en una historia que ella misma inaugura;... ninguna acción es...**medio** más que si provoca en la historia narrada un cambio de suerte [...]; ninguna acción... es un **fin**, sino en la medida en que, en la historia narrada, concluye el curso de una acción... Esta noción referida a la “elaboración de la trama” puede tomarse como el hilo conductor... tanto en el orden de la historia de los historiadores (o historiógrafos) como en el orden de la ficción. Es importante particularizar aquí el rasgo que confiere una fecundidad a la noción de trama, a saber: su **inteligibilidad** [...]: **la trama es el conjunto de combinaciones mediante las cuales los acontecimientos se transforman en una historia o -correlativamente- una historia se extrae de acontecimientos**. La trama es la mediadora entre el acontecimiento y la historia. Lo que significa que nada es un acontecimiento si no contribuye al avance de una historia. **Un acontecimiento no es solo una incidencia, algo que sucede, sino un componente narrativo...** la trama es la unidad inteligible que compone las circunstancias, los fines y los medios, las iniciativas y las consecuencias no queridas. Según Mink -citado por Ricoeur- es el acto de “ensamblar” -de com-poner- esos ingredientes de la acción humana que, en la experiencia diaria, resultan heterogéneos y discordantes. De este carácter inteligible de la trama se deduce que la capacidad para seguir la historia constituye una forma muy elaborada de **comprensión**.⁴

Una recontextualización de estos conceptos en el espacio E.C.S.A. debería permitir que los estudiantes:

- perciban y comprendan la dinámica por la cual un hecho de la vida cotidiana, al generar una trama narrativa puede llegar a convertirse en acontecimiento;
- reflexionen sobre que los hechos históricos son tramas narrativas, con múltiples sentidos, construidas y seleccionadas por comunidades humanas;
- lleguen a tomar parte en la construcción de una narración sobre los hechos históricos abordados;
- en cuanto ciudadanos, se asuman como constructores de tramas narrativas que generen acontecimientos.

La aspiración de estos logros también se ancla en **un tipo particular de relación del hombre con la cultura (activa, crítica, reconstructiva)**, y en un concepto de

² RICOEUR, Paul, Narrativa, fenomenología y hermenéutica, en Revista Análisi, Barcelona, Nº 25, 2000.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

esta última que se hace necesario clarificar ya que es un elemento articulador fundamental del E.C.S.A..

Como es sabido, la historia de la **forma de conceptualizar la cultura** ha acompañado a la del desarrollo humano. En el contexto de este espacio curricular, sin perjuicio de las acepciones de cultura desde el punto de vista, sociológico, humanista-estético, psicoanalista, o fenomenológica **interesa jerarquizar su acepción desde el punto de vista antropológico.**

En términos generales, por **cultura** se entiende el universo de símbolos que conforman la identidad y patrimonio de un grupo o sociedad determinado. Desde este lugar es posible decir que todo lo que tenga significado para los seres humanos o colectividad es cultura. En otras palabras, cultura es todo lo humano.

El primer **concepto antropológico** de cultura se opuso a la idea de que hay “gente con cultura y “gente sin cultura”, de que el mundo se divide entre personas “cultas” e “incultas”. Hay diferentes culturas pero la cuestión relevante es que todos los seres humanos somos seres culturales. De modo global la cultura comprende las dimensiones temporales-espaciales-histórica, al punto, de que ninguna sociedad puede comprenderse sin su historicidad y transformaciones; consistentes en pautas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos **y constituye el patrimonio** singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos, signos, imágenes, sonidos, palabras, gestos, construcciones en sentido amplio; su núcleo esencial son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas, pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción y, por otra, como elementos condicionantes de la acción futura.

Esta mirada antropológica pone interés en mostrar la cultura no solo como acumulación de bienes simbólicos y materiales heredables, transmitibles por una sociedad, o externa a los seres humanos que la integran, sino como **mecanismo por el cual estos seres humanos interpretan, crean y recrean, aprenden, representan los significados relevantes que necesitan para interactuar y desarrollarse.** Es decir, un proceso (especie de red, malla, entramado) de significación comunicativa, objetiva y subjetiva, entre los procesos mentales que crean los significados y un medio ambiente o contexto significativo y a la vez significante. Dicho de otro modo es el resultado del comportamiento humano y de la vida social situados en un tiempo, espacio y productividad material e intelectual. La acepción esta más ligada a la apreciación y análisis de valoraciones, costumbres, estilo de vida, formas materiales y de organización social. Vincula la interpretación del presente a la valoración del pasado; y permite distinguir variedades de culturas particulares.

En cualquiera de sus acepciones, **el concepto de cultura se encuentra y vincula estrechamente con el concepto de patrimonio tanto material como inmaterial en relación a:** obras arquitectónicas, escultóricas, pictóricas, literarias, musicales, intelectuales; elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, construcciones y pinturas rupestres; grupos de construcciones aisladas o reunidas cuya arquitectura, unidad e integración al paisaje le dé un valor;

y obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, en el entendido de patrimonio natural; monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas, geológicas y orográficas, y ecosistemas que constituyen el hábitat de especies animales y vegetales.

En relación con **las miradas teórico-conceptuales planteadas sobre el entramado de contenidos que se proponen para el espacio** (y su posible decodificación múltiple) **y con esta acepción de cultura**, se considera pertinente jerarquizar los siguientes tres aspectos:

- A- Algunas cuestiones vinculadas a la concepción del Arte en general y de las artes de la imagen desde una postura contemporánea. Posibles ejes para organizar el Espacio.
- B- Algunas consideraciones sobre las Ciencias Sociales en general, y la Historia en particular, en el contexto hermeneúico.
- C- Algunas puntualizaciones sobre la Literatura en relación con la **identidad, la memoria y la ciudadanía**.

<p>A- Algunas cuestiones vinculadas a la concepción del Arte en general y las artes de la imagen</p>

En congruencia con el marco conceptual en desarrollo, el arte se concibe como parte del concepto de cultura planteado. Desde la Educación Inicial hasta la Enseñanza Superior y aun la permanente -dentro o fuera de la educación formal- las artes como **dimensión inherente a la creatividad humana**, contienen un **poder desencadenante del desarrollo de la persona, su búsqueda de realización personal, colectiva en y con el medio, y tiempo en que habita**.

Lo antedicho, implica reconocer una dimensión estética en los seres humanos, los cuales desarrollan su potencialidad artística cuando plasman su subjetividad en forma consiente en un objeto cultural (no necesariamente material). Desde esta perspectiva todos podríamos ser creadores de fenómenos artísticos.⁵

Esta concepción democrática, no elitista, del arte remite a su poder transformador individual y colectivo y ante su dimensión ética-política. Por ética se entiende aquí, la **praxis de humanizarnos en la historia** por lo cual se transforma en la respuesta a la pregunta de como hace cada sujeto y la sociedad e general para realizarse en la historia. La ética (o las éticas) es la respuesta a éstas y muchas otras interrogantes vinculadas. Sin olvidar la faceta disciplinar de la ética, no es posible desconocer que todo ser humano tiene una dimensión ética, en cuanto constructor existencial de una respuesta a la pregunta “¿Cómo humanizarme y humanizar?”. Es en este sentido que todo ser humano es ético. El vínculo entre ética y arte esta dado por el papel del arte en la respuesta a las preguntas éticas planteadas.

⁵ READ H., Educación por el arte, Bs. Aires, Paidós, 1973.

Al respecto, si bien las ideas anteriores pueden orientar al reconocimiento de una multiplicidad de éticas, sería saludable que las posturas docentes, sin pretenderse neutrales, optaran por proponer a los estudiantes una ética sustentada en los Derechos Humanos, aspecto fundamental en el proceso de consolidación democrática.

Percepción y lectura de lo artístico

Al decir del artista visual español Antoni Muntadas: **“Atención: la percepción requiere participación”**. La percepción no puede ser entendida como si la “piel sensible de las cosas” fuera lo principal. Desde el punto de vista estético percibir no es recolectar diversas impresiones sensoriales, sino que percibir significa “apropiarme”. Esta apropiación y participación es lo que permite significar o resignificar las experiencias. Desde este postulado el concepto de percepción que tradicionalmente se aplica resulta estrecho y dogmático.

La percepción engloba el todo y me compromete sensible, emocional y éticamente con ese todo.

El papel de la percepción estética es variable y depende de las condiciones ideológicas e histórico-culturales, de modo que, a pesar del fundamento antropológico de la percepción, se debe hablar también de la historicidad de la percepción estética.

La experiencia estética se presenta como una refuncionalización que se basa en la cooperación de la percepción sensible, el sentimiento, la voluntad y el pensamiento, la memoria y la intuición.

La trascendencia de este componente se fundamenta, entre muchos aspectos, en la importancia de la percepción en el respeto al otro, lo cual implica la superación de una visión fragmentada e individualista, que es sustancial en los procesos de transición de los modelos educativos que forman consumidores a los que forman ciudadanos.

Revigencia del sentido integral de la concepción artística de Figari

Para profundizar e enriquecer la presentación de la dimensión artística en el E.C.S.A., se presenta una breve descripción del significado que tiene para Figari la dimensión artística de la realidad y el lugar que debe ocupar en un proyecto educativo. En primer lugar cabe aclarar que para este creador el arte es entendido como el “Ingenio en acción”: *“El arte, como que no es una entidad objetiva ni concreta, según creen en general los teorizadores, sino que es simplemente “Ingenio en acción”, según creo haberlo demostrado... tiene que presidir todos los órdenes de la actividad productiva”*.⁶

En “Arte, Estética e Ideal”, obra en la que aborda este y otros conceptos, podemos leer una cita que introduce en la simbiosis entre arte, acción e ingenio: “Si

⁶ FIGARI, Pedro, Educación y Arte, Montevideo, Ministerio de Relaciones Exteriores-C.E.T.P., 2007.

*el arte es un arbitrio de la inteligencia para mejor relacionar al organismo con el mundo exterior, ya sea para satisfacer sus necesidades o sus aspiraciones, se comprende como lo más natural, que cada ser lo utilice a su favor. Ni se concibe que un organismo pueda dejar de servirse de su ingenio para atender de la mejor manera que le sea posible sus propósitos, no ya sus necesidades más sentidas, y esto es precisamente lo que determina las formas artísticas de la actividad y de la producción. Resulta así que el arte es un medio universal de acción. [...].El arte se aplica a todo. [...]*⁷

Con el fin de “revigenciar” estas ideas figarianas, cabría señalar que, para trascender la situación que ya en su tiempo planteaba este artista respecto a la necesidad de no dilapidar las riquezas y orientarse a su industrialización creativa, parece seguir siendo necesario un giro radical de la lógica improductiva: “[...] Más valdría aplicarnos a utilizar juiciosamente nuestras riquezas naturales para llenar nuestras necesidades, por lo menos, esperando a que un día pudiéramos ser exportadores de los sobrantes elaborados, a cambio de otros artículos de que carecemos [...]”⁸

La necesaria unión entre arte e industria, manifestada como principio general, se concreta en cada objeto, los cuales deberán reflejar un “*arte regional con estilo propio*”⁹.

Las ideas mencionadas pueden ser concurrentes a sintetizar las miradas y propuestas que habiliten una respuesta positiva -en la actualidad- a la interrogante que el propio Figari planteó en su momento: “¿Por qué no podremos aspirar a que se transformen aquí mismo esos productos, y no sólo que se transformen, sino que se transformen de la mejor manera posible, cuando tal resultado es tan fácil de obtenerse, puede decirse, cuanto es de auspicioso?”¹⁰

Importancia de la dimensión visual de la cultura

En el E.C.S.A. es deseable comprenda que la visión y lo visual son una forma de expresión cultural y de comunicación humana entendida como lenguaje: “*Lo que interesa es explorar la visualidad humana, es decir, la lectura sobre la humanidad que proviene del universo de lo visual, en su doble dimensión de presencia y reflejo*”.¹¹

La integración del arte con otros saberes exige trascender las representaciones curriculares de la modernidad, a la vez, que invita a innovar en pro de una auténtica integración de los saberes: “*Para transitar por este campo, para construir interpretaciones sobre las manifestaciones de lo visual, no habría que*

⁷ FIGARI, Pedro, Arte, Estética e Ideal Tomo I, Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Colección de Clásicos Uruguayos Vol. 31, 1960.

⁸ Ibid.

⁹ FIGARI Pedro, Acta 196. 28 de agosto de 1915. Archivo y Museo Histórico de la UTU, en PELUFO LINARI, Gabriel, Pedro Figari: Arte e Industria en el Novecientos, Montevideo, Ministerio de Relaciones Exteriores, 2007.

¹⁰ FIGARI, Pedro, Reorganización de la Escuela nacional de Artes y Oficios, 1910, en Educación y Arte, Ob. Cit.

¹¹ HERNANDEZ Fernando, Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales, en Revista Aula, N° 116, Noviembre 2002.

quedarse con la historia del arte o la estética únicamente, ni incluso con la semiótica crítica. Necesitamos de los estudios feministas, la teoría crítica, los estudios culturales, el psicoanálisis, la lingüística, la teoría literaria, la fenomenología, la antropología, los estudios de medio... De todos estos campos fluye la fundamentación de la que se nutre los estudios de la cultura visual, para ayudarnos a explorar, mediante lo visual, la dimensión social de la mirada y su influencia como ideología en las representaciones que forman nuestro paisaje cotidiano”¹².

Lo expresado implica un enriquecimiento de lo que se entiende por lenguaje y del ver, lo cual potencia diferentes manifestaciones naturalizadas de exclusión: “(...) el objeto de la cultura visual es el estudio de la visualidad humana, en toda su extensión, y **sin hacer separaciones entre manifestaciones científicas, artísticas o cotidianas**. Esta aproximación puede abordarse como una propuesta curricular que tenga como objeto el estudio de la visualidad, y para abordarlo necesita revisar las propuestas curriculares basadas en compartimentaciones y fragmentos disciplinares, y las consiguientes exclusiones de quienes no forman parte de esas separaciones, históricamente, por imperativos que, según lo han puesto en evidencia autores como Goodson (1995-1999), han servido para promover formas de exclusión”¹³.

Lo antedicho lleva a valorar la cultura visual, la cual no sólo es importante en cuanto objeto de estudio “(...) sino como una parte significativa de la experiencia diaria, de manera que tanto productores como receptores se pueden beneficiar de su estudio. En este sentido, un estudio sistemático de la cultura visual puede proporcionarnos una comprensión crítica de su papel y sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que se vincula, más allá de su mera apreciación o del placer que proporciona las imágenes o los objetos”.¹⁴

Con este aspecto, el E.C.S.A. se vincula a la (re)alfabetización visual que se relaciona con ver “(...) el estudio de diferentes objetos visuales en su contexto social e histórico. Debido a que cada artefacto es el resultado de múltiples y determinados factores... esto hace que la información que pueda derivar de esos objetos sea enorme y que nos enfrentemos a una propuesta de marcado carácter transdisciplinar”¹⁵.

B- Algunas consideraciones sobre la Historia en el contexto hermenéutico.

En una perspectiva como la de Ricouer la Literatura, otras manifestaciones o lenguajes artísticos y la historia convergen en un mismo espacio curricular. Pero para que esta convergencia tenga lugar es condición necesaria la superación de concepciones obsoletas de la historia. Al respecto son concurrentes algunas de las ideas que establece Ricoeur: “*Mi tesis es que el vínculo de la historia con el relato no puede romperse sin que la historia pierda su especificidad [...]*”:

¹² Ibid.

¹³ Ibid

¹⁴ Ibid

¹⁵ Ibid

- *El error fundamental de aquellos que oponen historia y relato se debe al desconocimiento del carácter inteligible que la trama confiere al relato [...] La vida se vive, la historia se cuenta [...].*
- *El error de los defensores de los modelos nomológicos¹⁶ no es tanto que se equivoquen respecto a la naturaleza de las leyes que el historiador puede tomar de otras ciencias sociales... -demografía, economía, lingüística, sociología, etc.- (el error está más bien en que) no aprecian que estas leyes revisten un significado histórico en la medida en que se insertan en una organización narrativa previa que ya ha calificado los acontecimientos como contribuciones al desarrollo de una trama [...].*
- *Para que la historia llegue a ser una historia (se convierta) en historia social, económica o cultural, ha de estar vinculada al tiempo y dar cuenta de los cambios que vinculan una situación terminal (la actualidad) a una situación inicial (los acontecimientos que dan sentido a la actualidad)”¹⁷*

El lugar de encuentro de los lenguajes artísticos y el histórico

Si bien el arte nos remite a la fábula y tiene muy poca afinidad con lo verosímil, no se puede dejar de reconocer que, inclusive, la más –“aparentemente”- absurda de las construcciones artísticas “*des-ordenan y re-ordenan nuestra relación con lo real*”¹⁸. Incluso al catalogar algo como efectivamente ficticio o incoherente tenemos como referencia nuestras representaciones sobre la realidad. A través de formas retóricas como la metáfora, la metonimia, la antítesis, la paradoja, el oxímoron. Signo y símbolo. La polisemia, la polifonía, la intertextualidad, la diseminación. Estos recursos posibilitan trascender las lógicas binarias, permitiendo comprender la importancia de lo no dicho.

La historia por su parte mantiene un fuerte parentesco con la ficción no por que el pasado sea irreal “*Sino que la realidad pasada, en el sentido propio del término, inverificable. En la medida en que ya no es, el discurso histórico solo lo aborda indirectamente. En este punto se impone la afinidad con la ficción. La reconstrucción del pasado... es obra de la imaginación [...] La historia combina la coherencia narrativa y la conformidad con los documentos. Este vínculo complejo caracteriza el estatus de la historia como interpretación [...] Gracias a este juego complejo entre la referencia indirecta al pasado y la referencia productora de la ficción, la experiencia humana, en su dimensión temporal profunda, no deja de ser refigurada*”¹⁹

Desde una perspectiva hermenéutica, se logra entonces responder a la cuestión de que interrogante de que **arte e historia convergen en su naturaleza interpretativa/temporal.**

<h3>C- Algunas puntualizaciones sobre la presencia de Literatura en relación con la identidad, la memoria y la ciudadanía</h3>

¹⁶ Entendida como estudio de las leyes que gobiernan los fenómenos naturales.

¹⁷ RICOUER, Paul, Ob. Cit. Los paréntesis curvos son comentarios que no corresponden a la cita del autor.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

En cuanto a la presencia de la Literatura en el espacio E.C.S.A.: en relación con los conceptos de identidad, patrimonio, memoria, ciudadanía.

La Literatura entendida -en su acepción artística ideológica- como creación de lengua en la que se privilegia la función poética del lenguaje y su realización estética con múltiples y riquísimas implicancias, participa de la potencialidad del hecho artístico que atraviesa toda sociedad y **su memoria de identidad**, y contribuye al **continuun del patrimonio** y del desarrollo cultural humano. Y por lo mismo, e ineludiblemente a la construcción, descubrimiento, rescate, valoración y preservación de la **identidad**.

La identidad desde y con la que es esperable que cada ser humano interactúe consigo mismo, con el "otro" y con la sociedad; la intervenga y reinterprete; la reconstruya y se reconstruya, según Bruner-1997-, desde y para la cultura.

La identidad (en el sentido de identidad personal: <carácter de un individuo [...] del que se dice que es "el mismo", en los diferentes momentos de su existencia: la identidad de yo -Lalande, 1997-> y en el sentido cultural concebida -según Montero, 1991- como "un conjunto de significaciones y representaciones relativamente **estables a través del tiempo** que permite a los miembros de un grupo social que comparte una **historia** y un **territorio** común, así como otros elementos culturales, reconocerse como relacionados los unos con los otros biográficamente").

Según García Canclini -citado por Díaz, 2004- "**la identidad es una construcción que se relata**. Se establecen acontecimientos fundadores, casi siempre referidos a la apropiación de un territorio por un pueblo o a la independencia lograda enfrentando a los extraños. Se van sumando las hazañas en el que los habitantes defienden ese territorio, ordenan los conflictos internos, y fijan los modos legítimos de vivir en él para diferenciarse de los otros. Los libros de lectura, los museos, los rituales cívicos y los discursos políticos fueron durante mucho tiempo los dispositivos con que se formuló la identidad de cada nación y se consagró su retórica narrativa".

Sobre el eje arte literario e Identidad

En relación con lo ya dicho, a través de la formulación de la presente propuesta para el espacio E.C.S.A. se intenta interpretar, atender y resolver también (desde la mirada integral) un énfasis en **el eje del arte literario y la identidad; literatura y memoria; literatura y ciudadanía**

En un marco conceptual como el que plantea Mansilla (2006) es posible afirmar que la **Literatura** no solo **representa la identidad cultural** de la comunidad o colectividad desde donde emerge como **escritura artística** institucionalmente aceptada y legitimada en cuanto tal, sino que **produce identidad**. Incluso más: ella misma, en algún sentido, sería identidad.

Dado que **esta identidad no puede sino pensarse como situada en un tiempo y territorio concretos**, cabría ver la "**producción de identidad**" realizada por la Literatura, como una operación de "**esencialización**" (aunque siempre

inestable) **de una cierta formación cultural situada**, que se hace **presente, visible, precisamente por el texto literario que la registra, la construye y, a su modo, la fija (dentro de lo “fijo” que puede ser un texto literario).**

En el trabajo que hace, un escritor puede elegir desarrollar ciertos temas locales; pero eso no tiene ninguna importancia real en definitiva. Lo que más interesa de la poesía que se hace en un determinado lugar, **es la línea de producción de sentido, de producción de identidad**; no porque se crea que esa identidad que se está produciendo sea la correcta, sino porque es eso lo que, en realidad, **hacen los discursos artísticos.**

Lo cierto es que la noción de **identidad**, en tanto **autoimagen singularizadora**, “**y lo común y más estable de la multiplicidad**” **se materializa, en la práctica de la vida social**, a través del hecho de que una comunidad de individuos comparte un determinado conjunto de condiciones de vida que posibilitan **una constelación común de significados, asumidos éstos como patrimonio digno de defenderse y preservarse** y que, en todo caso, proveen patrones, sustentables en el tiempo, de funcionamiento y de comprensión intersubjetiva de la realidad.

La identidad define, pues, tanto como individuo cuanto como grupo y también refleja la historia personal, la cual se funda en la memoria que sirve como base para autodefinir, autodefinirnos.

Según Mansilla, Castellón y Araos mencionan, al respecto, algunas condiciones claves para la construcción y sustentabilidad de una determinada identidad cultural:

- Una, fundamental, es **el lenguaje y todo el tejido de discursividades, narrativas** constituyentes de lo real, lo imaginario y lo simbólico que se sustentan en el lenguaje compartido (un idioma común).
- Otra es **el territorio** en la medida en que las características físicas de éste imponen “modos de habitar, de ser y de mirarse”, los que contribuyen a la construcción de una determinada especificidad cultural surgida por la necesidad de adaptación al medio.

Al margen de estas y cuantas sean, al fin, las condiciones **claves de posibilidad de lo identitario**, lo que sí es claro es que aquello llamado “**identidad cultural**”, en su dimensión discursivo-ideológica, contiene una gama de significados que no se agotan en la instrumentalidad fáctica cotidiana (las costumbres, los hábitos). Por el contrario, hallan su lugar en la conciencia de los individuos en la forma de **vastos relatos o narrativas que explican e interpretan el orden de las cosas del mundo**, a veces, configurándose como discursos rigurosamente religiosos y/o éticos que regulan las acciones de la vida social y las dotan de significado; otras veces, como alienantes mitologías y estereotipos socioculturales promovidos, a su turno -al decir de Althusser- por “aparatos ideológicos del estado” operados desde sitios de poder dominante.

Se considera, pues, que **la correlación literatura-identidad**, para que se torne productiva en lo que concierne a la elaboración de un discurso crítico liberador, hay que inscribirla en un horizonte político de comprensión; esto dado que el reclamo por identidad y, sobre todo, el reclamo por **una práctica literaria que problematice la identidad**, no sería sino, en definitiva, **una práctica política de visibilización** que implica desafíos a los discursos complacientes, homogéneos y hegemónicos.

Los efectos identitarios propios de la Literatura o que pueden serle reclamados a la Literatura) no son los mismos que aquellos derivados de discursos pragmáticos orientados a definir, delimitar o defender denotativamente la identidad cultural de una comunidad concreta (manifiestos, proclamas, llamados a la acción, etc.). Dicho a la manera de Althusser, la Literatura **provee de una particular relación imaginaria con lo real**. En todos los casos, sin embargo, se halla **un tipo de verdad** que nunca está ausente: **el sentido estético-ético-político de los textos** que se perfila a partir del hecho de que todo texto literario opera como un laboratorio de lenguaje en el que se ensaya una cierta manera de ordenar y registrar las cosas del mundo y el orden humano que en ellas acontece. Ensayo cuya validez y confiabilidad no se mide por la “verdad” positiva de sus asertos, sino por la capacidad de los textos para generar un recurrente movimiento de efectos identificatorios (por ejemplo, con los personajes, tópicos, señas...) y de efectos de extrañamiento hacia la realidad representada en los textos. Es decir, se trata de **un ejercicio hermenéutico** que se puede materializar como un genuino acto de problematización crítica del mundo o sólo como una reafirmación de ciertas conceptualizaciones ideológicas estereotipadas.

Así, el texto se convierte, en una máquina productora de efectos de extrañeza cuyas consecuencias, en el terreno de **la relación literatura-identidad**, se hacen visibles en el hecho de que entonces la literatura promueve la dimensión “procesual” de la identidad; vale decir, **la Literatura ofrece experiencias de realidad que conducen a repensar, reimaginar, reconfigurar lo propio a través de la visibilización de sus fisuras, vacíos, carencias, incluyendo, sobre todo, los vacíos, carencias y deseos de los discursos que hablan de lo propio** (como el de la misma Literatura). La identidad se vuelve objeto de ensayos discursivos que ponen en evidencia, se diría, la “incompletud” de la identidad y de la literatura que la registra y la hace presente.

Unos ensayos discursivos que se materializan **en textos poéticos, de ficción narrativa o dramática, crónicas o en textos ensayísticos o en manifiestos; estos últimos (los ensayos y manifiestos) se vuelven, de hecho, imprescindibles si es que la Literatura acontece como parte de un proceso de resistencia/ negociación** política y cultural del sujeto subalterno que muchas veces busca la “descolonización” de su identidad profunda.

Puede decirse que el texto literario, más que otros textos, es **un lugar de confluencia de textualidades diversas** en un cierto campo de referencias a la realidad extratextual (la realidad de la vida), construido a partir de un tejido de citas explícitas e implícitas. Visto así, **inquirir en los efectos identitario-culturales** de un texto es rastrear el trabajo de origen (el viaje que el autor realiza en el lenguaje, en la historia, tiempo, espacio; en la cultura para visibilizar aquellos otros

sujetos y voces que hicieron posible que el autor pudiera escribir lo que escribió y determinar, en un juicio siempre subjetivo pero informado, si el autor le hace o no justicia a los suyos y a los otros).

Viajar al origen es, ciertamente, una manera de **comprender el presente a través de la memoria activada** por el texto que leemos y escribimos. Escribir y leer son, por cierto, experiencias que acontecen en el vivir diario. El viaje al origen es al mismo tiempo un viaje al no-origen; a la identidad de otros o, incluso, a la identidad de nadie que no sea la de los personajes que representan aquello otro que nunca hemos podido ser pero que, desde el momento en que lo imaginamos, está en la virtualidad de nuestro ser.

De la relación Arte Literario-Identidad y Memoria

El término **memoria**, no solo en la acepción de **memoria personal -huella de subjetividad vivida-**, ha recobrado relevancia y significado en las últimas décadas dentro de las discusiones políticas y culturales de las sociedades contemporáneas. Entre ellas, las latinoamericanas.

Según **Halbwachs**, también es posible hablar de una **memoria colectiva** dentro de una comunidad la que, como tal, contiene un aspecto social, y por lo tanto, un individuo que forma parte de aquella tiene una *identidad de grupo*. Al respecto, este sociólogo francés, también diferencia claramente entre **memoria e historia, historia de la memoria, historia oficial**; e incluso **historia oral** -no intelectual y tradicional- e **historia escrita** por los historiadores.

Así, llevado al plano de la Literatura, son innumerables las obras en las que no se cuentan directamente la historia de determinadas regiones o sociedades sino escenas en las que se recrea y muestra parte de las memorias colectivas -de los registros subjetivos- de esas sociedades.

En este contexto resulta pertinente remarcar la **importancia de las dimensiones de la memoria**, por lo menos, en tres sentidos: con la **identidad personal**, con la **historia** y con la **nación**.

El pasado, cualquiera que haya sido, es un pasado en proceso de desintegración; que se anhela aprehender, pero es escurridizo... se vuelve la mirada en busca de algo sólido que sirva de apoyo, sólo para "reencontrarnos, reconstruirnos y recordarnos...".

Toda práctica literaria que se acerque a representar la identidad estaría condenada a ser un ejercicio de abrazar esta empresa, lo que probaría que la identidad cultural (y el pasado de origen que en ella subyace) están naturalmente expuestos al proceso de desintegración.

La escritura literaria, en su empeño de producir sentido que puedan derivar en discursos configuradores de identidad, se vuelve tributo a la desintegración del pasado.

La memoria, desde luego, es un componente decisivo de las literaturas que tematizan problemas de identidad cultural (y sus alcances identitarios en los mundos personales). Y es porque la identidad no puede representarse sin un origen. El modo en que se represente ese origen será determinante para que la identidad cultural se vea sólo como pérdida, como entidad en desintegración de la cual la escritura sería una especie de canto de cisne, tardío testimonio de lo irrecuperable, o, en su defecto, para que la identidad funcione como una instancia de afirmación constructiva del nosotros por la vía de **hacer de la memoria un elemento potente de una práctica creadora liberadora** de los efectos nefastos o paralizantes, de un pasado oprobioso y del futuro de ese pasado: lo que somos nosotros en el aquí y el ahora.

Si como consigna Mansilla, Jaime Huenún “produce” identidad mapuche-huilliche al **recordar**, mediante la poesía, la matanza de indígenas perpetrada en Forrahue en 1912, no es, ciertamente, para celebrar el pasado ni sentir una nostalgia romántica de esa ruralidad todavía precapitalista.

Es para hacer ver que la identidad mapuche-huilliche de hoy es, de una manera que no puede ignorarse, olvidarse (memoria) el resultado de una violencia colonizadora y de atropellos que no deben ser olvidados.

La memoria, en este caso, más que de los hechos del pasado es una memoria de los sueños políticos en el pasado, de los ideales de entonces, de la fuerza moral del sacrificio.

La Literatura es, pues, también una manera de luchar contra la desintegración de la identidad, de su pasado original, cuando tal “desintegración” conduce a una imagen reificada del nosotros y los otros, que termina siendo banquete que alimenta una vez más a Próspero y deja a Calibán con menos que las sobras.

De la relación Arte Literario-Identidad-Memoria y Ciudadanía

En este caso en que, enfatizando en el E.C.S.A., se trata de fundamentar la pertinencia de **un diseño curricular de formación profesional básica**, no es ocioso reafirmar el principio de que todo ser humano, -y no en detrimento de su formación profesional- tiene derecho a su desarrollo pleno y a formarse para el ejercicio real de la **ciudadanía**.

Y, por tanto, a recibir de la sociedad el legado cultural, en sentido amplio, del que forma parte.

Inherente a ello, cabría integrar aquí lo que al respecto de esta necesidad de interacción activa del hombre con la cultura consigna Rodríguez, J. G. (2003) cuando señala que en ella está en juego, ni más ni menos, que la construcción del **ejercicio de la ciudadanía**.

Es legítimo aceptar, como dice el autor (...) **“que la ciudadanía se ha venido asumiendo desde tres dimensiones. Una que tiene que ver con el reconocimiento de un conjunto de derechos civiles, económicos, sociales culturales. Una segunda dimensión relacionada con el cumplimiento por parte de los ciudadanos de una serie de derechos y obligaciones, y que se articula simultáneamente con espacios de proyección de las virtudes ciudadanas. Y una tercera relacionada con los aspectos identitarios o de pertenencia**

cultural, nacional, regional, local, urbano, étnico, religioso, lingüística, de opción sexual etc. que ha dado origen a formas de participación, de reivindicación y de reconocimiento de diferencias, en medio del creciente paisaje multicultural estimulado por los desplazamientos y migraciones transnacionales”.

Debido a esto y, sobre todo, tomando en cuenta el alcance de esta definición, el concepto, la construcción, **la práctica real de ciudadanía** (anclados en la perspectiva antropológica de la cultura, antes consignada) justifican y demandan la implementación de múltiples espacios: de interacción, de interpelación, de diálogo y reconstrucción del hombre con la cultura como matriz generadora de significados a todos los efectos de la vida. Y, casi, como **garantía del ejercicio de las prácticas de ciudadanía** que puedan contribuir a la ampliación y profundización de la misma para el caso de todos y cada uno de los sujetos.

En este caso, el joven en formación, el sujeto pedagógico que desde esos roles y para ejercer su ciudadanía deberá adquirir las claves de decodificación del entramado y archivo cultural que lo enmarca. Archivo como material fundamental de información sobre el mundo cercano y lejano a él; para comprender y comprenderse, identificarse y distinguirse; elaborar significados en la relación con los otros y las distintas dimensiones de la realidad. Y, otros mundos posibles.

Esta idea cobra especial relevancia en el contexto de la formación profesional, que no debería descuidar la problematización crítica de la misma. Sobre todo, como una posibilidad de que **el estudiante en su proceso de maduración ciudadana conozca, indague, intercepte, construya y deconstruya; -comparta, valore, intercambie- la cultura de la que forma parte con los otros.**

3- OBJETIVOS

Objetivos generales

- 1- Contribuir a que el estudiante elabore elementos de juicio que le posibiliten valorar:
 - el proceso por el cual los hechos cotidianos generan narraciones y se convierten en acontecimientos históricamente relevantes;
 - la importancia de la dimensión creativa del hombre en general, y las manifestaciones culturales artísticas como expresión de la creatividad humana en particular;
 - el tipo de relación que establecen los distintos lenguajes artísticos con la verdad, por diferencia o similitud con otros textos del currículo, por ejemplo, los textos científicos y técnicos;
 - la aplicación de los aprendizajes en este espacio a la resolución de problemas diversos.
- 2- Continuar desarrollando en el estudiante el comportamiento “lector” mediante la experiencia de la alfabetización múltiple en relación a los fenómenos

sensoriales desde el lenguaje artísticovisual y otros lenguajes (sonoro, gestual, teatral, textual; científico, artístico, técnico, tecnológico), asociados a modos de interactuar semiótica y dialécticamente con la cultura; modos de poner en práctica el pensamiento y la mirada divergente, y otras formas de sentir, imaginar, pensar el mundo y la realidad cotidiana.

Objetivos Específicos

- 1- Propiciar desde un espacio humanístico integrado, la afirmación de actitudes y aptitudes personales e interpersonales que favorezca el desempeño del estudiante en el contexto escolar, laboral, socio-cultural en un amplio sentido.
- 2- Contribuir al desarrollo de procesos de subjetivación, identidad, ciudadanía tendientes a su habilitación personal plena.
- 3- Propiciar y jerarquizar instancias que den lugar a la emergencia, discusión, tematización, análisis, reflexión con el estudiante de tópicos vinculados al proceso de humanización inherente a cada hombre y la dimensión ética que lo hace posible.
- 4- Acompañar al estudiante en la problematización ética que demandan las múltiples situaciones de la vida, partiendo del acontecer y accionar cotidianos, como modo de orientarlo a clarificar, construir, definir, y asumir la praxis ética personal y social.
- 5- Habilitar en el estudiante el pensamiento divergente y creativo que le permita prever diferentes estrategias de acción ante problemas diversos.
- 6- Contribuir a que el estudiante desarrolle una percepción estética que:
 - lo sitúe en condiciones reales de contemplar, apreciar, gozar y criticar los valores artísticos y reconocer sus implicancias humanas y éticas; individuales y colectivas, y en relación con los distintos momentos y contextos socio-histórico-culturales.
 - lo implique en experiencias educativas que también involucren su sensibilidad, su mirada subjetiva, la búsqueda de la belleza, el gusto y la necesidad de resignificar y crear
 - lo oriente a descubrir y valorar su potencialidad creadora para concebir y plasmar productos artísticos o no, que le permitan expresar e interpretar la estrecha vinculación existente entre el ser humano, la vida, la naturaleza, el mundo, lo artístico, lo científico y sus representaciones.

4- CONCEPTOS DISCIPLINARES

Los conceptos propuestos a continuación se consideran fundamentales para lograr **establecer, implementar y resolver** desde **el punto de vista curricular-**

pedagógico, integrado, la relación socio-cultural-artística en la que se basa el espacio E.C.S.A.

Ellos orientarán, por lo tanto, **la previsión de los ejes temáticos interdisciplinarios** que, con este énfasis, serán trabajados en el aula-taller; y que deberán tener como **marco espacio-temporal-fáctico: el Uruguay del Siglo XX y XXI.**

Se da por descontado que el trabajo de estos conceptos articuladores de la enseñanza y el aprendizaje en el Espacio surgirán, estrechamente vinculados, a **una jerarquización de contenidos propios de cada una de las disciplinas** que convergen en él. Pero que **deberá adecuarse a la “solidaridad epistémica y pedagógica integrada”** que requiere su resolución, **a las expectativas y necesidades de los estudiantes,** y a **las características de la propuesta de enseñanza** que se tenga previsto resolver.

Por tal razón, con carácter prescriptivo -y a la vez ilustrativo de estas últimas puntualizaciones- se incluye **una nómina de autores uruguayos,** y **una nómina de obras de la plástica uruguaya** de los siglos XX-XXI desde donde respaldar los conceptos (cultura, sociedad, estado, subjetividad, identidad, patrimonio, memoria, ciudadanía y otros) que se decida trabajar con los estudiantes. Estos contenidos serán integrados desde las Ciencias Sociales

CONCEPTOS COMUNES A LAS DISCIPLINAS QUE INTEGRAN EL E.C.S.A.:

- CULTURA /entramado y transmisión de conocimientos construidos históricamente
- SOCIEDAD/individuo/comunidad
- ESTADO/contrato social/derechos
- PATRIMONIO ARTÍSTICO/percepción estética
- IDENTIDAD/subjetividad/alteridad
- CIUDADANÍA/participación/derechos humanos
- MEMORIA/pasado/presente/futuro
- RECONSTRUCCIÓN SOCIAL/pensamiento y acción críticas/cambio

Desde la Literatura Uruguaya

Autor	Género	Autor	Género
Acevedo Díaz, Eduardo	Narrativa	Ibarbourou, Juana de	Poesía/ Narrativa
Achugar, Hugo	Poesía	Ibargoyen Islas, Saúl	Poesía
Agustini, Delmira	Poesía	Lago, Sylvia	Narrativa
Ahunchaín, Álvaro	Drama	Langsner, Jacobo	Drama
Aldecosea, Mauricio	Narrativa	Larreta, Antonio	Narrativa

Alfonso, Jorge	Narrativa	Lázaro, Rosario	Narrativa
Alonso y Trelles, José	Poesía	Legido, Juan C.	Drama
Amorín, Enrique	Narrativa	Leites, Víctor Manuel	Drama
Anderson, Virginia	Narrativa	Lena, Ruben	Poesía
Appratto, Roberto	Poesía	Lorenzo, Lucía	Narrativa
Arbeleche, Jorge	Poesía	Megget, Humberto	Poesía
Arregui, Mario	Narrativa	Maggi, Carlos	Drama
Baccino, Napoleón	Narrativo	Maia, Circe	Poesía
Banchero, Anderssen	Narrativa	Mardero, Natalia	Narrativa
Bellán, José Pedro	Narrativa	Martínez Moreno, Carlos	Narrativa
Benavídes, Washington	Poesía	Masliah, Leo	Poesía
Benedetti, Mario	Poesía/Prosa	Mella, Daniel	Narrativa
Beramendi, Fernando	Narrativa	Milán Eduardo,	Poesía
Berenguer, Amanda	Poesía	Mondragón, Juan Carlos	Narrativa
Bravo, Luis	Poesía	Morosoli, Juan José	Narrativa
Burel, Hugo	Narrativa	Novas Terra, Luis	Drama
Butazzoni, Fernando	Narrativa	Onetti, Juan Carlos	Narrativa
Cabrera, Leonardo	Narrativa	Oroño, Tatiana	Poesía
Cáceres de, Esther	Poesía	Otermin, Sergio	Drama
Castelvecchi, Gladys	Poesía	Peña, Pedro	Narrativa
Castillo, Andrés	Drama	Paredes, Alberto	Drama
Castro Vega, Jorge	Poesía	Parra del Riego, Juan	Poesía
Castro, Julio César (JUCECA)	Narrativa	Peri Rossi, Cristina	Narrativa
Cavallo, Horacio	Narrativa	Porzecanski, Teresa	Poesía
Cione, Otto Miguel	Drama	Prieto, Ricardo	Drama
Conteris, Hiber	Narrativa/ Drama	Puig, Salvador	Poesía
Courtoisie, Rafael	Poesía/ Narrativa	Quiroga, Horacio	Cuentos
Cunha, Juan	Poesía	Riestra, Silvia	Poesía
Cunha, Víctor	Poesía	Reyles, Carlos	Narrativa
Curi, Jorge	Drama	Richero, Sofi	Narrativa
Da rosa, J.César	Narrativa	Rodó, José Enrique	Narrativa/ Ensayo
de Cáceres, Esther	Poesía	Rodríguez Castillo, Osiris	Poeta
de la Peña, Alfredo	Drama	Rodríguez Laureano, Juan	Narrativa
de las Carreras, Roberto	Poesía/ Narrativa	Rodríguez, Yamandú	Narrativa
de Mattos, Tomás	Narrativa	Rosencof, Mauricio	Drama
Delgado Aparain, Mario	Narrativa	Sabat Ercasty, Carlos	Poesía
Denis Molina, Carlos	Drama	Sánchez, Florencio	Drama
Di Candía, César	Narrativa	Sanchiz, Ramiro	Narrativa
Delgado Aparain, Mario	Narrativa	Schinka, Milton	Narrativa/Crónica
Di Giorgio, Marosa	Poética	Schutz, Gabriel	Narrativa
Díaz, José Pedro	Narrativa	Silva Elder	Poesía

Espínola, Francisco	Novelista	Silva, Clara	Narrativa
Estrázulas, Enrique	Narrativa	Silva Vila, María Inés	Narrativa
Eyherabide, Gley	Poesía	Silveira, Marcelo	Narrativa
Falco, Líber	Poesía	Soca, Susana	Poesía
Fernández, Natalia	Narrativa	Somma, Juan Crlos	Narrativa
Ferreira, Juan Andrés	Narrativa	Somers Armonía	Poesía
Galeano, Eduardo	Narrativa	Speranza, Rolando	Drama
García, Serafín J.	Poesía	Tomsich, Francisco	Narrativa
Gorostiza, Carlos	Teatro	Trías, Fernanda	Narrativa
Guerra, Silvia	Poesía	Umpi, Dani	Narrativa
Gutiérrez, Íbero	Poesía	Uriarte, Elías	Poesía
Harari, Sabina	Narrativa	Vaz Ferreira, Ma.	Poesía
Hernández, Felisberto	Narrativa	Videla, Germán	Narrativa
Herrera y Reissig, Julio	Poesía	Vilariño, Idea	Poesía
Herrera, Ernesto	Drama	Vitale, Ida	Poesía
Hidalgo, Bartolomé	Drama/Poesía	Zitarrosa, Alfredo	Poesía
Ibañez, Roberto	Poesía	Zolvini, Daniel	Narrativa
Ibañez, Sara de	Poesía	Zorrilla de San Martín,	Poesía

Desde la plástica uruguaya²⁰

La enumeración que sigue a continuación no pretende ser exhaustiva ni valorativa, motivo por el cual deberá ser enriquecida con otros aportes. Lo que hemos tratado de rescatar son diversos planteos estéticos, plásticos y visuales vinculados a diferentes ubicaciones geográficas del Uruguay. Además cabe aclarar que la asociación de los creadores señalados a los conceptos disciplinares es una apreciación subjetiva de la comisión, por lo cual cabrían otras interpretaciones.

Artista	1	2	3	4	5	6	7	8	Artista	1	2	3	4	5	6	7	8
Aguerre, Enrique		X			X				López, Hilda	X			X				X
Alamón, Gustavo		X	X			X			López Laje, Fernando				X				
Alpuy, Julio	X					X	X		Lorente, Rafael		X				X	X	
Álvarez Cozzi, Fernando		X	X		X				Llorens, Antonio				X				X
Álvarez, Raúl-Rulfo-		X	X			X			Mackern, Brian								X
Anselmi, Claudia	X			X	X				Maggi, Marco	X							X
Arbiza, Miguel	X			X					Martín, Vicente	X			X				
Arnaud, Federico	X	X	X		X				Martínez, Alcides							X	X
Arotxzarena, -Arotxza-	X				X				Massi, Diego			X			X		X
Arzadam, Carmelo De					X	X	X		Matto, Fransisco		X		X				X
Badaró, Enrique	X					X	X		Mattos, Cecilia	X	X			X		X	
Baitler, Zoma	X				X				Montiel, Jonio					X			X
Barcala, Washington	X			X	X			X	Nantes, Hugo	X				X	X	X	

²⁰-En el cuadro que se incluye a continuación cada número corresponde a uno de los “CONCEPTOS COMUNES DE LAS DISCIPLINAS QUE INTEGRAN EL E.C.S.A.”: 1- Cultura. 2- Sociedad. 3- Estado. 4- Patrimonio. 5- Identidad. 6- Ciudadanía. 7- Memoria. 8- Reconstrucción Social.

Barradas, Rafael		X				X	X		Nieto, Amalia	X			X	X			
Barrientos, Carlos	X			X					Oroño, Dumas								
Bassi, Javier				X					Padín, Clemente	X			X	X	X		
Bategazzore, Miguel	X			X					Pailós, Manuel	X			X				X
Belloni, José	X		X				X		Pareja, Miguel Ángel	X			X				X
Blanes, Juan Manuel	X		X	X		X	X		Pascale, Ricardo				X			X	
Blanes, Viale Pedro				X					Pastor, Adolfo	X					X		
Brogliá, Enrique		X					X		Patrone, Virginia	X		X		X	X	X	
Brugnini, Cecilia	X	X			X				Pavloztky, Raúl					X			X
Burgos, Juan	X	X							Pelayo, José María							X	X
Cabezudo, Fernando	X			X	X				Pelenur, Martín					X			X
Cabrera, Germán							X	X	Pittaluga, Lucía		X					X	
Cabrera, Javier Raúl				X	X				Podestá, Octavio	X			X			X	X
Camnitzer, Luis					X			X	Pucurull, Nuño		X			X	X	X	
Cardillo, Rimer	X			X			X		Ragni, Hector	X					X		
Casabó, Cristina					X	X	X		Ramos, Nelson	X			X	X			
Castellanos Valparada, Leandro							X		Rodríguez, Guillermo		X				X		
Casterán, Jorge		X			X				Romero, Nelbia			X		X	X		X
Colombo, Alvar				X					Rosé, Manuel		X			X			
Costigliolo, José Pedro				X				X	Sábat, Hermenegildo	X			X	X			
Cúneo Perinetti, José				X	X		X		Sáez, Carlos Federico	X			X	X			
D'Angelo, Mario			X		X	X	X		Sagradini, Mario					X	X	X	
Díaz Valdez, Wilfredo	X			X			X		Sandleris, Analía					X			X
Dicranco, Agueda		X			X			X	Santos, Osmar				X				X
Donner, Diego					X	X			Seade, Felipe				X				
Duarte, Lacy	X	X	X		X				Secco, Felipe								X
Dura, Alberto					X		X		Sclavo, Fidel		X			X	X		
Faedo, Horacio							X	X	Seveso, Carlos			X			X	X	
Figari, Pedro	X		X		X	X	X	X	Silveira Silva, Claudio	X				X		X	
Fonseca, Gonzalo	X							X	Solari, Luis	X	X				X		
Frasconi, Antonio		X	X			X			Soto, Francisco		X				X	X	
Freire, María	X							X	Stevenazzi, Fernando					X	X	X	
Gamarra, José						X		X	Storm, Juan				X	X			
García Reino, Oscar				X	X				Suárez, Julio		X				X	X	
Gil, Javier	X							X	Tabares, Gustavo						X		X
Giordano, Ricardo	X			X			X		Torres, Augusto				X	X			
Goldwasswer, Gerardo		X				X	X		Torres, García Joaquín	X			X	X			X
González, Carlos	X			X	X	X	X		Ventayol, Juan				X				
Gurvich, José	X	X		X	X				Verges, Martín				X				
Hontou Fermín - Ombu	X	X			X		X		Vernazza, Eduardo	X			X				
Iturria, Ignacio	X							X	Viera, Petrona		X			X		X	
Lara, Clever					X		X	X	Vignolo, Cecilia		X			X		X	
Laroche, Ernesto							X		Vila, Ernesto	X				X	X	X	
Larroca, Oscar		X			X			X	Widmann, Bruno				X				X
Longa, Hugo		X					X	X	Zorrilla De San Martín, J.Luis	X			X		X		

5- EL ENFOQUE CONCEPTUAL-PEDAGÓGICO DEL ESPACIO DESDE LA PERSPECTIVA PSICO-CULTURAL y SU METODOLOGÍA ^{III}

En primer lugar, este enfoque supone jerarquizar la relación entre mente-cultura para el aprendizaje, al punto de que -siguiendo a Bruner 21- “la mente se constituye por y a la vez se materializa en el uso de la cultura humana”; así entendido, el funcionamiento de la mente no podría existir por fuera de la cultura. Dicho en otras palabras, la mente humana, y su funcionamiento está ligado al desarrollo de una forma de vida en la que la “realidad” está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo. Este último no solo es compartido por una comunidad, sino conservado, elaborado y pasado a generaciones sucesivas que, a través de esta transmisión, continúan manteniendo la identidad y la forma de vida de la cultura.

Según este punto de vista, **la cultura da forma a la mente de los individuos en su componente emocional e intelectual. Su expresión individual es sustancial a la creación y la asignación de significados a cosas en distintos contextos y en particulares ocasiones.** La creación del significado supone crear los “encuentros” con el mundo en sus contextos culturales apropiados para conocer de “qué tratan”; y los significados tienen sus orígenes en la cultura en la que se crean. Y es este carácter situado de los significados lo que asegura su “negociabilidad”, y en último término su comunicabilidad, e intercambio.

Según este punto de vista, el conocer y el comunicar son altamente interdependientes, de hecho virtualmente inseparables. **De modo que, por mucho que un individuo pueda parecer que opera por su cuenta al llevar a cabo la búsqueda de significados, nadie puede hacerlo sin la ayuda de los sistemas simbólicos de la cultura.** Es, pues la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables; sin esos instrumentos ya sean simbólicas o materiales, el hombre no es un “mono desnudo” sino una abstracción vacía.[...] coincidiendo con este punto de mira, el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural. Incluso, la variación individual en la naturaleza y empleo de la mente se puede atribuir, en parte, a las variadas oportunidades que ofrecen los distintos contextos culturales.

Con esta base culturalista macro (sistema de valores, derechos, intercambios, obligaciones, oportunidades, poder...) es posible validar la premisa de que **la educación no es una isla, sino parte del continente y continuun de la cultura.** También, la pregunta ineludible sobre los recursos facilitadores que se hacen disponibles a la gente para afrontar situaciones, y la de qué porción de estos recursos se hace disponible a través de la “educación” concebida institucionalmente (cuestiones de interacción de las mentes individuales y los medios por los cuales la cultura apoya o entorpece su actualización).

Si se toma en cuenta, entonces, que **la educación es una importante encarnación de la forma de vida de la cultura, la puesta en práctica pedagógica de estas concepciones sobre mente-cultura-educación en el espacio E.C.S.A.**

²¹ BRUNER, J. (1997), La educación puerta de la cultura, Barcelona, Visor, 1997.

podría orientarse según ciertos postulados²². De entre los que propone Bruner, podrían resultar de gran pertinencia pedagógica para este espacio, los siguientes:

- 1- El postulado perspectivista o la mirada plural divergente desde la cultura, para la creación de significados
- 2- El postulado de la externalización
- 3- El postulado de la narrativa
- 4- El postulado de identidad y la autoestima

5.1- METODOLOGÍA

La resolución de la enseñanza activa en el E.C.S.A se hará mediante la metodología de taller²³.

5.1.1 Algunas consideraciones sobre qué es un taller

El vocablo “taller” (del fr.”atelier”; antes, del latín vulgar: “astellarium; astillero> astilla”) remite a *lugar en que se realiza un trabajo manual*.

Llevado al terreno de la enseñanza, un Diccionario de las Ciencias de la Educación consigna que es:

Un lugar al que concurren varias personas para compartir una práctica, de enseñanza o de investigación. Como tal, el taller se nutre de una tradición práctica, y es una expresión de la pedagogía de la actividad.

En tanto implementación pedagógica **recoge antecedentes en el ámbito informal** -vinculada a la circulación de la palabra, más que a la vivencia fundamentada conceptualmente-. Y comienza a tomar legitimidad en campo de la enseñanza -venciendo prejuicios- a partir de la década del sesenta y del ochenta, cuando también es valorada desde los campos de la Sociología, la Psicología y Trabajo Social.

En Didáctica, recibe el nombre de taller la modalidad de enseñanza y estudio caracterizada por el activismo, la investigación operativa, el trabajo socializado^{IV} y en grupos; que en su aspecto externo se distingue por el empleo, estudio, sistematización, y manipulación de materiales acordes con el tema y trabajo pautados. En relación con esta noción, puede ser oportuno recordar algunas notas sobre el activismo.

Se habla aquí del **Activismo Pedagógico**, que se nutre del Activismo y del Pragmatismo desarrollado en el campo de la Filosofía (M. Blondel; H. Bergson; este último con la idea de intuición, y del impulso vital o “élan vital”) y de los cuales la Escuela Nueva tomó muchos aportes.

²² BRUNER, J., Op. Cit.

²³ Para este marco sobre metodología de taller se sigue a: PINTOS, N. L. ¡Cualquier cosa...igual un taller! : El taller como alternativa metodológica en la enseñanza formal, Montevideo, B. Nacional, 2007.

Según el Activismo, desde el punto de vista filosófico, la realidad radica en la vida experimentada y vivida como potencia que se actualiza constantemente, como energía y actividad en movimiento que se desarrolla en formas infinitas y distintas, sin otra finalidad que elevarla al máximo grado.

Frente al Racionalismo y al Intelectualismo, que reducen al hombre a razón e inteligencia (homo sapiens), el Activismo, lo considera en su íntegro dinamismo vital, con sus impulsos, instintos, afectividad, conocimiento, voluntad y capacidad lúdica y creativa (homo faber).

Por medio de la actividad, el espíritu humano llega a tomar conciencia de sí mismo, y de la objetividad trascendente, y por ella descubre su verdad que no es, como para el Intelectualismo, función peculiar de la inteligencia pura, sino de la actividad integral del sujeto humano”.

El Activismo Pedagógico, asistido por estas concepciones, se centra en la **actividad**, una categoría bastante imprecisa ya que puede entenderse, por ejemplo, como:

- actividad intelectual/muscular;
- teórica/práctica;
- espontánea/voluntaria;
- de repetición /de invención;
- inmanente/ trascendente

El Activismo Pedagógico es, pues, el marco de **referencia del método activo** y del principio de actividad en la enseñanza, y tiene por finalidad movilizar todas las energías útiles y constructivas del ser humano para asegurar su desarrollo.

Se ha entendido pertinente andar por estos desarrollos conceptuales a efectos de poder establecer la relación entre:

- la modalidad de enseñanza mediante el taller y el método activo;
- la modalidad de enseñanza mediante el taller y una pluralidad de métodos.

El taller en sí mismo no es un único método, sino que, más bien, **se ancla en el método activo pero, potencialmente, se adscribe y se sirve de una pluralidad de métodos que surgen del interés por entender y resolver esa actividad en el ámbito de la enseñanza**. Y, por tanto, desde el punto de vista pedagógico, **el taller también supone y resulta de la integración -solidaria y estratégica- de diferentes concepciones teóricas sobre el aprendizaje, sobre la enseñanza, sobre el rol del alumno, del docente... en fin, del rol humano en la educación**. Otro tanto similar, en este orden, ocurre con las técnicas didácticas que permiten desplegar estos métodos. Es de suponer que en el trabajo de taller se deberá recurrir a muchas y variadas, dependiendo de lo que nos propongamos hacer y lograr:

En cuanto a esto de la pluralidad de métodos, no es posible dejar de señalar que la misma -bien entendida- le hace a la salud del rol intelectual del docente.

Quizá corresponda otra consideración respecto a esto último, y es que: **si bien la atención y resolución de este espacio, mediante la metodológica del taller, viene dada desde el Plan, esta “predeterminación de formato metodológico” no debería funcionar como impedimento para poner al servicio del taller todos los recursos de formación y toda la creatividad docente.**

Es necesario insistir en este aspecto, porque el taller como, se ha intentado señalar, está, metodológicamente, lejos de ser simplemente una actividad en la que se les “pone algo que hacer a los alumnos”, sin muchas pautas sobre el qué(es ese algo), sobre el cómo hacerlo, y con qué expectativas de logros. Es más que esto, y más que la descripción de una secuencia: apertura-desarrollo-cierre con una mística.

5.1.2 Algunas notas sobre la pedagogía del taller

El taller es, pues, **una opción metodológica que se justifica dentro de una determinada concepción pedagógica**, según la cual la **intuición**, la **experimentación**, la *acción* y la **producción** deben ser parte fundamental de la enseñanza.

La pedagogía del taller, busca tomar en cuenta los distintos tipos de pensamiento y enfoques del aprendizaje (convergente, divergente; profundo, superficial y estratégico); detenerse en la singularidad del estudiante, y orientarlo hacia un rol activo y protagónico para que sea agente en la construcción de su aprendizaje y su proceso de desarrollo.

En este marco, la tarea del docente -tallerista- es formar pensamiento, tanto como sensibilidad^V, y prever situaciones que permitan ponerlos en acción; resolver el pasaje de la razón teórica a la razón práctica; de la razón intelectual a al “razón sensorial”, el pasaje de conducta individual a la conducta colectiva y a la inversa, y su contextualización.

De cuerdo con algunos marcos teóricos sobre el tema, por ejemplo, el de Ander (1988), la modalidad de enseñanza mediante el taller implica algunas especificidades, tales como:

1. “Aprender haciendo” (sin prescindencia ni escamoteo de la teoría, porque teorizar es la primera forma de hacer);
2. Pedagogía de la pregunta (que conduce a la búsqueda del conocimiento por distintas vías, y convoca a la experiencia);
3. Metodología participativa; socializada y grupal;
4. La tendencia al trabajo interdisciplinario;
5. Relación docente-alumno que se funda en la realización de un interés y una tarea común;
6. Carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica;
7. Valoración de los logros colectivos, y valoración colectiva de los logros.

En términos de Pasel (1991), **para que el aula se convierta en un taller, se requiere una metodología que permita integrar la teoría a la práctica, y viceversa; la intuición, el estudio, la reflexión y la acción; tanto como los afectos, la solidaridad, y la cooperación.** Una metodología que, mediante formas activas de aprendizaje, desarrolle las capacidades de **informarse, comprender, analizar; experimentar, sentir, aplicar, evaluar, para poder realizar una lectura e intercambio críticos con la realidad que posibiliten modos de inserción creativos y satisfactorios del ser humano en ella.** Dentro de este accionar pedagógico, las situaciones de aprendizaje tienen relevancia en sí mismas, y se jerarquiza la cualidad de los procesos implicados en la producción, más que el producto; “el aprender haciendo”, pero, también, el papel fundamental que tiene el sistema actitudinal y la emoción como moduladores y estabilizadores de los procesos de aprendizaje del sujeto.

Desde una perspectiva cultural, el escenario pedagógico del taller puede ser visto, como un contexto cultural -que al igual que muchos otros por los que transita el estudiante- emite gran cantidad y variedad de mensajes. Mensajes y símbolos que tienen que ver con distintas intenciones: expresivas, cognitivas, afectivas, creativas de la dimensión humana y que requieren también muchas lecturas e interpretaciones en el orden intra e interpersonal Y, aún más importante, llevan implícitas muchas posibles situaciones de aprendizaje (espontáneo²⁴ o no). Por tanto, demandan un esfuerzo docente intenso y sistemático que permita orientar hacia un trabajo socio-pedagógico enfático toda esa riqueza, complejidad y diversidad latentes en el entorno de aprendizaje.

5.1.3 En cuanto al rol docente

En un contexto socio-educativo alterado por múltiples factores, en el cual a la cuestión de qué enseñar se agrega la del cómo enseñar, y ante el desafío de un enfoque de enseñanza activo como el que se busca mediante el taller, surge y se impone la consideración del papel del educador.

En este caso, del docente tallerista. Esta no es ajena a la necesidad general, presente en muchos países del mundo, de repensar el cómo enseñar y de repensar el rol docente. Así, la cuestión de la formación, tanto del docente como del alumno, que deben afrontar los cambios que provocan las nuevas visiones sociales, culturales, y de desarrollo humano en Post-modernidad, cobra importancia de primer orden.

Este aspecto demanda aun mayor atención, cuando se propone -desde el diseño curricular- un enfoque de enseñanza un tanto no convencional, a través de la didáctica del taller. Una didáctica que es “un debe”, al decir de Pollieri (1994), en el desarrollo “práctico” del currículum en las aulas. Incluso en áreas específicas (el arte, por ejemplo). Una informalidad, muy rica, que irrumpe escasamente en el terreno formal de la educación escolar.

²⁴ NOVAK J., *Aprender a aprender*, Portugal, Platano, 2000.

Esta mirada de las cosas justifica tener en cuenta que “en el aula-taller, el docente desempeña un rol más complejo respecto al que le atribuye la enseñanza tradicional”²⁵ y que, en tal sentido, el cambio del rol docente podría ser tomado como el punto de partida para los cambios de las prácticas educativas en el aula. En lo que tiene que ver con este espacio curricular de taller, la intervención didáctica que se alienta amerita la cuestión de qué “modelo” de Profesor puede traducirla.

Ella requiere que **el docente, en su práctica de aula-taller, trascienda el paradigma de la racionalidad técnica como concepción profesional. Es decir, active su creatividad, su pensamiento reflexivo y complejo, su tacto pedagógico y afectivo -como dice Max van Manem (1998)-, y su hacer estratégico.** Esto es, en términos de Contreras (1998), “haga más que aplicar un repertorio de técnicas y un sistema de razonamiento infalibles”. Ponga en juego otras capacidades y destrezas, su manejo conductual, su ductilidad; su inventiva, su competencia global y decida -con sus alumnos- lo que merece la pena privilegiar, resolver, salvar, enriquecer de cada situación pedagógica.

A estos aspectos mencionados se puede agregar que, en la implementación de la concepción didáctica esbozada, también es posible visualizar al docente desempeñando un rol pedagógico animador. Un rol que engloba una serie de competencias: Personales, cognitivas-afectivas, culturales, didácticas y profesionales, y que podría combinar y movilizar para poner un componente de animación a la pedagogía.

5.1.4 Concepción organizativa del espacio taller

Algunas consideraciones sobre la concepción organizativa del espacio taller; infraestructura y materiales.

- En primer lugar, corresponde señalar que la puesta en práctica del taller implicará **la ruptura del modelo espacial de clase convencional.** Desde el punto de vista de espacio curricular, se concibe como un ámbito de interacción humana abierta, flexible y creativa con el entorno. Esto requiere tener constantemente presente la necesidad de adecuación y de modificación del taller, de modo de lograr armonizar el componente humano y el componente físico objetual, con visión, sentido, y criterios pedagógicos prácticos; en un espacio que es uno y puede ser muchos a la vez.
- Desde el punto de vista subjetivo, el taller puede visualizarse como **un espacio con identidad colectiva**, impregnado por los rasgos de identidad de sus integrantes y de la impronta de trabajo que se realiza en él:
 - es el espacio de un grupo de alumnos (adolescentes, ellos)
 - que interactúa como un sistema vivo y dinámico para el aprendizaje individual y conjunto;
 - de manera estudiosa, creativa, y lúdica;

²⁵ ANDER EGG, E. El taller una alternativa para la renovación pedagógica, Buenos Aires, Ed. Magisterio del Río de la Plata, 1988.

- en subgrupos de proyectos; gestión cooperativa; animación u otros.

En términos generales, la implementación de **esta opción pedagógica en un espacio taller buscará ser atractiva, diversa, y estimulante**. A eso, puede contribuir -además del rediseño del espacio y la reubicación de distintos muebles escolares- un tipo de organización semiótica (rica en códigos y mensajes comunicativos culturales): fotos, cuadros, instrumentos de musicales, libros, diarios, afiches, revistas, escenografías, cerámicas, retratos, herramientas, esculturas, vestuarios, y productos culturales varios.

La institución física de este taller hará necesario un lugar idóneo, acondicionable dentro de la infraestructura escolar general. Dado que el ambiente físico influye en la disposición de todo grupo, es necesario tomar precauciones sobre el lugar para el taller. Éste deberá ser un lugar con amplitud apropiada, (que no produzca sensación de “grano de arena en el desierto”, ni de “lata de sardina”); con alguna independencia espacial, con luz y ventilación adecuadas; cierta ruptura del campo visual circundante que habilite la autonomía interna, y el manejo de los distractores externos. También, su coexistencia funcional armónica con el resto de las aulas.

En síntesis, un lugar y unas condiciones físicas que favorezcan la movilidad, la participación, la espontaneidad, la cooperación...de todos los integrantes.

Aunque ya se ha dicho, no está de más enfatizar que la adecuada implementación del taller, en estas dimensiones, es fundamental para poder crear el ámbito propicio que ampare y abrigue el tipo de enseñanza que implica el taller.

6- EVALUACIÓN

La evaluación es un aspecto relevante y, al parecer, ineludible de la enseñanza y su resolución. Como sostienen varios teóricos (Cardinet 1987, por ejemplo) abordar el tema de la evaluación, en la actualidad, remite a considerar todos los problemas fundamentales de la pedagogía.

Es válido sostener que las implicancias de la evaluación en la enseñanza, y sus efectos, van mucho más allá de la proclamada dificultad de determinar los: qué, quién, a quién, cómo, cuándo y para qué, a la que, muchas veces, se pretende reducir la complejidad de este tema. También, que las decisiones que en materia de evaluación toman los distintos niveles y agentes del Sistema, nunca son neutras ni anodinas y, como tales, instalan la tensión entre el ser y el deber ser de la evaluación con todas sus consecuencias,

Por eso, aun cuando -en la oportunidad- se haga un tratamiento bastante general de este aspecto de la enseñanza, puede ser útil situar la advertencia intelectual y ética al respecto, como algo saludable. Y a efectos de la mejor resolución posible de las cuestiones y prácticas vinculadas a la evaluación; sus concepciones, funciones y efectos.

En este contexto de consideraciones, se invita a los docentes a reflexionar sobre las implicancias de estas dimensiones en juego. Y, también, dada la creciente imposición de la lógica del mercado a la lógica educativa, a pensar en la evaluación como un aspecto inherente al método de enseñanza del docente, a la práctica misma de enseñanza.

En forma paralela a la necesidad de prestar atención a estas cuestiones, resulta pertinente lo que consigna Casanova (1998), en cuanto a que en materia de evaluación puede ser muy útil que “todas las personas que intervienen en la educación, la estructura y organización del Centro, sus normas de funcionamiento, su clima, el estilo de Dirección, la organización del aula, los proyectos educativos en general y otros componentes se orienten en una misma dirección y compartan unos mismos principios y filosofía. Ya que esta, puede ser la manera de hacer una evaluación que eduque; de generar unas actitudes y una forma de pensar y de accionar educativos que integre a la evaluación la valoración de la persona.

En el caso particular de la evaluación de un taller (Taller E.C.S.A.) se tiene expectativas respecto a que sea posible implementar un enfoque de la evaluación que considere muchas de estas cuestiones.

Resulta evidente, que una forma de trabajo pedagógico como la que supone el taller requiere un tipo de evaluación acorde.

Esto es, que se diferencie del modo tradicional de evaluar, caracterizado por la corrección y calificación individual del estudiante por parte del Profesor, casi siempre, a través de pruebas y exámenes.

Se debe buscar que el enfoque de evaluación dentro del marco de este taller tome como referencia algunas ideas que se consideran relevantes. Por ejemplo:

1. La **debida atención** -también a la hora de plantear actividades de evaluación- **a la impronta humanista que atraviesa la temática del taller**, aun cuando pueda ser abordado desde muchas disciplinas.
2. La superación del enfoque tradicional conductista de la evaluación y la habilitación de **un abordaje constructivista** que, partiendo del estudiante, lo perciba e integre como sujeto de aprendizaje activo, también respecto a la evaluación.
3. La **coherencia** que requiere los términos de un contrato didáctico que se caracterizará por estar abierto y en construcción, por la adecuación a la diversidad, y singularidad de los participantes; y por hacer compatibles la informalidad y las exigencias de formalidad del Sistema Educativo -JUICIO /CALIFICACION.
4. La **evaluación de procesos entendida como instrumento didáctico-reflexivo a lo largo de todo el proceso**. Como una intervención que permita sondear el flujo de posibles “transformaciones” y “cambios” que suponen los eventos educativos durante las prácticas pedagógicas -y después-; tanto para los que enseñan como para los que aprenden.
5. El **seguimiento de los procesos educativos para obtener información relevante, oportuna e incorporable a los mismos** (evaluación formativa). Y para conocer mejor -o rever- la resolución pedagógica de los diversos contenidos, la adecuación de la enseñanza -en sus aspectos conceptual, metodológico y de previsión-; así como la calidad de logros. Para estos propósitos, **se deberá diseñar los instrumentos adecuados** (con indicadores de procesos y logros), que nos permitan obtener información sobre conocimientos, actitudes, habilidades y otras evidencias pedagógicas. Poder conocer de qué manera, cómo, cuándo, o cuánto, se implica el estudiante como sujeto pedagógico activo y responsable de sus procesos de aprendizaje, es clave para el enfoque de evaluación que se pretende.

6. La **perspectiva incluyente de la evaluación**, que integre, por ejemplo, la necesidad de que en ella participen activamente los distintos roles pedagógicos, y de que se implemente en diversas modalidades:

- Autoevaluación (estudiante-docente);
- Heteroevaluación (docente- estudiante / estudiante-docente);
- Coevaluación (estudiante-estudiante, docente-docente);
- Evaluación colegiada (docentes- estudiantes), como estrategia axial para que ésta se transforme en una evaluación implicante; habilitando, incluso, la metaevaluación (o reflexión activa sobre la propia evaluación).

7. La **necesidad de explicitar, siempre, referentes** (qué evaluaremos, tomando en cuenta qué referentes “modelos del objeto”, con qué instrumentos, para qué...). La evaluación del taller podría consistir en el planteo de actividades que posibiliten actualizar y poner en práctica conocimientos diversos, en correspondencia con los objetivos y consignas planificados con el grupo, en el marco del contrato didáctico. **Tendría en cuenta -además del nivel de logro que han permitido los procesos- :**

- los componentes formativos que se hayan movilizado para ello;
- la gama de iniciativas por parte de los talleristas;
- los intercambios interdisciplinarios y las proyecciones curriculares y extracurriculares;
- nivel de estudio, tipo de producción, creatividad, e impacto de los distintos trabajos en el orden individual y grupal.
- también, el énfasis diferenciado en expresión, estudio, investigación, creación, búsqueda y difusión, o intervención en un aspecto de la realidad vinculada al tema tratado, y otros. Asimismo, el énfasis diferenciado con respecto al grado que cursan los alumnos.

8. El diseño de **nuevos instrumentos** que abarquen alternativas diferentes al oral y al escrito tradicional, y **permitan combinar los aspectos cualitativos y cuantitativos**. A modo de ejemplo, se podrían incluir:

- registro de observación (espontánea; con pauta)
- escalas de diferentes tipos (de actitudes, de factores que influyen en las habilidades de los alumnos para aprender en un determinado contexto; sobre el trabajo en grupo; de diferencial semántico; de valores...)
- listas de control
- fichas de participación
- fichas de apreciación
- filmación,
- fotografía
- grabaciones de audio
- entrevistas
- anecdotarios discentes (y docentes)
- autoinforme
- diarios individuales y colectivos

9. **La función de mejora de la evaluación.** En tal sentido, se entiende que sería importante orientar todo el trabajo en materia de evaluación hacia el logro de su función primordial: la función de mejora. Una función que parece siempre posible cuando la evaluación se nutre de la información válida y confiable sobre los eventos y “objetos” educativos; y una función que la evaluación en el campo de la enseñanza no puede resignar.
10. **El sano énfasis en la valoración antes que la evaluación;** en la posibilidad de que el estudiante tenga junto a la oportunidad de decir “sé” o “no sé” esto o lo otro, la oportunidad de decir, también, “me sentí” de tal o cual manera, “creo que”, “me parece”, “me gusta” o “no me gusta”, “me da vergüenza hablar de este tema”, “no estoy seguro”, “no me animo a preguntar”, “no se cómo hacerlo”, “no puedo hacerlo solo”, “necesito más explicación”...
- Porque estas -aunque casi no se registran- son manifestaciones genuinas de ese joven que está intentando aprender y, lo más importante: son informaciones sobre su propia persona “que él también está intentando aprender”; sobre su cognición y el tipo de experiencia que está desarrollando.
- Esta clase de informaciones -lejos de descartables- pueden ayudar a los implicados (tallerista y tallerandos), a decidir y proponer otras estrategias y estructuras cognitivas para la acción educativa que comparten.
- No deberían ser tomadas como objetivaciones o comportamientos susceptibles de ser evaluados en relación con “no saber” o “no conocer”; o con el peso de la sanción sobre el aprendizaje. Sí, como provocaciones para la búsqueda de más proceso de desarrollo del niño o joven.
11. Por último, en **la pertinencia de incluir la evaluación del taller**, no sólo lo más intrínseco: los procesos educativos y sus producciones, sino **también su previsión didáctica, y su metodología**, a efectos de adecuar la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ANDER EGG, E., El taller una alternativa para la renovación pedagógica, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1988.
- BERMAN, M., Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad, México, Siglo XXI, 1998.
- BOLIVAR, A. La evaluación de los valores y actitudes, Madrid, Anaya, 2000.
- BOURNEUF, D. y PARÉ A., Pedagogía Activa. Animación de un rincón de lectura, Bogotá, Kapeluzs, 1975.
- BRUNER, J., La educación puerta de la cultura, Barcelona, Visor, 1997.
- CARDINET, F., La evaluación escolar, Madrid, Alianza, 1987.
- CASANOVA, M., Manual de Evaluación Educativa, Madrid, Aula Abierta, 1998.
- CAJA J. (Coor.), La educación visual y plástica hoy, Barcelona, Graó, 2001.

- CASTELLÓN, L. y ARAOS, C., Grados de identidad cultural: una reflexión desde la prensa escrita, Santiago, Universidad Diego Portales/ Facultad de Ciencias de la Comunicación e Información, Centro de Estudios Mediales, julio de 2005.
- CASTELLS & CASTELLS, Arte contemporáneo, Montevideo, 2005.
- CIRLOT Juan Eduardo, Diccionario de símbolos, Barcelona, Siruela, 2004.
- COLL, C. y COLS., El constructivismo en el aula, Barcelona, Graó, 1993.
- CONSENS Mario, Arte Prehistórico en el Uruguay, Maldonado, Torres del Vigía, 2007.
- DE CELIS G., Talleres Pedagógicos, Santiago, Dolmen, 1997.
- DÍAZ, A., La construcción de la identidad en Latinoamérica, Montevideo, Nordan Comunidad, 2004.
- DONDIS D.A., La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual, Barcelona, G. Gili, 1994.
- ESCOBAR Ticio, y otros, Pintura del MERCOSUR. Una selección del período 1950-1980, Bs. As, Ateneo-Velox, 2000.
- FIGARI, P., Arte, Estética e Ideal Tomo I, Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Colección de Clásicos Uruguayos Vol. 31, 1960.
- GADAMER, H., La actualidad de lo bello, Barcelona, Paidós, 1996.
- GARDNER H., Educación artística y desarrollo humano, Bs. As., Paidós, 1994.
- GUILFORD, J., La naturaleza de la inteligencia humana, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1979.
- HAUSER Arnold, Historia social de la literatura y el arte, Madrid, Debate, Tomo I-II-III, 1998.
- HERNANDEZ Fernando, Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales, en Revista Aula, N° 116, Noviembre 2002.
- HUENÚN, J., Ceremonias, Santiago, Editorial Universidad de Santiago, 1999.
- JAMESON, F., Teorías de la postmodernidad, Madrid, Trotta, 1996.
- KLUCKHOHN Clyde, KROEBER Alfred L., El concepto de cultura, Bologna, Il Mulino, Traducción de Elisa Calzavara, 1972.
- KONEMANN, Historia de la pintura. Del renacimiento a nuestros días, Colonia, Taschen, 1995.

LOWENFELD V., LAMBERT BRITTAIN, W., Desarrollo de la capacidad creadora, Bs. Aires, Kapelusz, 1972.

MANSILLA TORRES, S., La enseñanza de la literatura como práctica de liberación (hacia una epistemología crítica de la literatura), Santiago, Cuarto Propio, 2003.

MONTERO, M., Ideología, alienación e identidad nacional, Caracas, Ediciones de la Biblioteca, Universidad de Venezuela, 1991.

MUNARI B., Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica, Barcelona, G. Gili, 1993.

MUSEO MUNICIPAL DE BELLAS ARTES J. M. BLANES, Grabado y la ilustración (xilógrafos uruguayos) entre 1920-1950, Montevideo, 2003.

NOVAES M. H., Psicología de la aptitud creadora, Bs. Aires, Kapelusz, 1971.

NOVAK, Joseph, Aprender a aprender, Portugal, Platano, 2000.

PASEL S., Aula taller, Bs. Aires, Aique, 1991.

PELUFFO LINARI, Gabriel, Historia de la pintura en el Uruguay, Montevideo, Banda Oriental, Tomo I y II, 1999.

PICHÓN RIVIÈRE, E., El proceso grupal, Bs. Aires, Nueva Visión, 1985.

PINTOS, N., ¡Cualquier cosa...igual un taller! El taller como alternativa metodológica en la enseñanza formal, Montevideo, B. Nacional, 2007.

POLLIERI, A., ROVIRA, M., Arte (Comunicación Visual), Montevideo, Banda Oriental, 1994.

READ H., Educación por el arte, Bs. Aires, Paidós, 1973.

RICOUER, P., Narrativa, fenomenología y hermenéutica, Barcelona, en Revista Análisi, N° 25, 2000.

ROGERS, C., Libertad y creatividad en educación, Barcelona, Paidós, 1980.

SILBERMAN, Mel, Aprendizaje activo, Buenos Aires, Troquel, 1998.

TRABA, Marta, Arte de América Latina. 1900-1980, Bogotá, BID, 1994.

UNESCO, En búsqueda de lo efímero, en Revista Correo de la UNESCO, Diciembre de 1996.

WHITE Leslie A., La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización, Barcelona, Paidós, Traducción de Gerardo Steenks, 1982.

I Nota 1

Explícitamente el Plan expresa sobre el E.C.S.A. lo siguiente: Para esta población, se incorpora el Espacio de Ciencias Sociales y artístico en los módulos 3 y 4 (los estudiantes del Trayecto I realizan esta formación en los módulos 5 y 6).

El concepto que se manejará a propósito de este espacio será el de una visión interdisciplinaria que permite visualizar la complejidad del conocimiento propio de las Ciencias Sociales, apreciando la multicausalidad, la profunda relación pasado- presente- futuro, la inexistencia de "verdades absolutas" y la coexistencia válida de pensamientos divergentes en el ámbito científico. Por esto, el debate, y la crítica, así como el consenso y la propuesta, son elementos infaltables en la reconstrucción permanente del conocimiento.

El aspecto Artístico permitirá al estudiante conocer y aproximarse a diversas manifestaciones del hombre. "La educación artística promueve los valores de cooperación y tolerancia, construye individuos con autonomía y sentido crítico, facilitando el desarrollo del pensamiento propio." Documento síntesis 2005-2006. Comisión Asesora en Educación y Arte, M. E.C.)

Como se desprende de lo anterior, y como ocurrió con varios otros aspectos (REPAM, Diseño de las UDI y de las EDI, Evaluación, Perfil y rol de los Educadores y de los Docentes de las Unidades de Alfabetización Laboral, etc.), el diseño del Plan le permite a las comisiones de trabajo un amplio abanico de posibilidades para crear e imprimir, en un espacio concreto, innovaciones que favorezcan que el estudiante sea seducido por el saber, lo cual va unido a la mejora de sus procesos de aprendizaje.

II Nota 2

Irreductible son los lenguajes gestuales, las pausas, los silencios, el vacío... los cuales complementan y/o trascienden lo significado por los lenguajes orales y escritos.

III Nota 3

EL ENFOQUE CONCEPTUAL-PEDAGÓGICO DEL ESPACIO DESDE EL PUNTO DE VISTA PSICO-CULTURAL: algunos postulados formulados por Bruner, que resultan pertinentes para la resolución pedagógica del mismo: perspectivismo, externalidad, narrativa, identidad-autoestima.

A- El postulado perspectivista o la mirada plural divergente desde la cultura, para la creación de significados.

Como señala Bruner, el significado de cualquier hecho, proposición, o encuentro es relativo al punto de vista o marco de referencia en términos del cual se construye.

Un tratado que legitima la construcción de un canal en un determinado lugar es:

- un episodio en la historia de un país;
- un paso monumental en la historia del transporte interoceánico;
- un hito en los esfuerzos del hombre para moderar la naturaleza

Entender bien lo que algo significa, supone alguna conciencia de significados alternativos que se pueden ligar a la materia bajo escrutinio se esté de acuerdo o no con ellos. Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras posibles maneras.

Entenderlo de una manera en particular solo está "bien" o "mal" desde la perspectiva concreta en términos de la cual se enseña. Pero, ello sin perder de vista que el carácter de lo "correcto" de las interpretaciones, aunque dependan de la perspectiva, también se rigen por las reglas de **evidencia, consistencia y coherencia**. No todo vale. Esto es, lo que en términos de Hebrard permite la decodificación singular y a la vez colectiva compartida de los hechos.

Las interpretaciones de significados no solo reflejan las historias idiosincráticas de los individuos, sino también las formas canónicas de construir la realidad de una cultura. Nada está "libre de cultura", pero tampoco son los individuos simples espejos de su cultura. Es la interacción entre ellos lo que da un **carácter comunal** al pensamiento individual y a la vez impone una cierta riqueza impredecible a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura.

B- El postulado de la externalización

A través de él -Meyerson, citado por Bruner- se propone que la principal función de toda actividad cultural colectiva -léase como tal la educación en las aulas- es producir obras <oeuvres> que alcanzan una existencia propia. Obras que pueden ser de artes y ciencias o de otros tipos que llegan a ser canonizadas.

Pero hay <oeuvres>, también, menores: aquellas que surgen de distintas agrupaciones que dan orgullo, identidad, y un sentido de continuidad a los que participan, por oblicua que sea su parte, en su realización. Las <oeuvres> a menudo son conmovedoramente locales y modestas pero ponen de manifiesto el valor de crear y otorgan igualmente identidad ("Mira esta cosa en la que estamos trabajando si quieres ver cómo **nosotros** manejamos los derrames de petróleo"; dicho de un alumno de diez años -transcrito de Bruner, 1997-).

Sin duda, este concepto de la externalización traducido en términos de “obras” tiene importantes beneficios:

- las <obras> ayudan a la conformar una comunidad mutua entre los estudiantes;
- producen y sostienen la solidaridad grupal;
- promueven la división democrática del trabajo (Juan es aventajado en diseño; María puede trabajar la parte informática; David expone muy bien...);
- la externalización demanda el registro y plasmación de los esfuerzos mentales y evita que todo quede vagamente “en la memoria”.

Todas las culturas -dice Meyerson- buscan y desarrollan formas de hacer evidentes, conservar y dar continuidad a sus obras.

La externalización en síntesis, rescata a la actividad cognitiva del estado implícito; la hace evidente, negociable y solidaria.

C- El postulado de la narrativa

El hombre -según Bruner, 1997- vive “... en un mar de relatos y, como el pez que será el último en descubrir el agua, tenemos nuestras propias dificultades para entender en qué consiste nadar entre relatos (...)” nadar entre relatos y sentidos.

Al parecer, dice, hay por lo menos dos formas generales en que las personas organizan y gestionan su conocimiento del mundo y estructuran incluso su experiencia inmediata: una parece más especializada para tratar las cosas “físicas”, otra para tratar de la gente y sus situaciones; la primera se conoce como el discurso o pensamiento lógico-científico y la segunda como pensamiento narrativo. “Ningún ser humano sensato negaría que los métodos de la ciencia han incrementado vastamente el poder del hombre para predecir y controlar su entorno (...). Pues estos son los métodos para crear una realidad según la ciencia. No obstante, resulta innegable que el mundo del hombre se significa, se hace, y conjuga en el universo de la narración.”

Las personas, en constante interacción social, escolarizadas, mediatizadas, e inmersas en un mundo hegemónicamente escrito y tecnologizado presentan dificultades para darse cuenta del papel de la narrativa en su propia y otras culturas. Pero se podría convenir en que la narración encuentra sus cimientos en el centro mismo de la vida afectiva, social e intelectual; y, de allí, en que su desarrollo está relacionado con la formación de la personalidad de un individuo en el interjuego de la “otredad” y de lo cultural.

Como señalan algunos teóricos -Bruner^{III}, Ricoeur^{III}- cuando se utiliza la lengua en su sentido irreductible toda persona pone en juego una serie de sus capacidades: su capacidad expresiva, y de imaginar nuevas ideas o nuevas asociaciones de los conceptos ya conocidos; capacidad de entrar en historia con otro; sus experiencias personales, su sensibilidad, su capacidad de darse a conocer, de contarse o narrarse. Al respecto, valdría resituar aquí la pregunta realizada por Bruner^{III} sobre “qué es lo que gana y pierde la gente cuando da sentido al mundo contando historias, y usando el modo narrativo de construir la realidad.”

En la comunicación narrativa de un “yo” con “otro”, recae la posibilidad de construir subjetividad; se juega la habilitación del otro con su propia “leyenda”, con su propia palabra; es decir, en los modos de ser sujeto a partir y a través de la palabra narrativa. Pero las producciones e interpretaciones narrativas no solo acogen casos particulares, sino que en ellas hay universales que son esenciales para vivir desde y una cultura.

Durante una larga tradición, mientras el valor del discurso científico se da como implícito en los currículos, las escuelas han desarrollado las prácticas de tratar las artes de la narración -la canción, el teatro, la ficción- como una convención. Sin embargo, la importancia de la narración para la cohesión de una cultura es tan grande como para la estructuración de la vida de un individuo.

Puede afirmarse, y cada vez más, que la narración es un instrumento clave de la mente al servicio de la creación de significados; como tal requiere ser trabajada pedagógicamente: darle lugar, leerla, analizarla; entender su arte, percibir sus usos, discutirla.

Sería esperable que un sistema de educación ayudara a los que crecen en una cultura, a encontrar una identidad dentro de esa cultura; a tropezar menos en sus esfuerzos por alcanzar significados. Y una modalidad narrativa puede ayudar a esto.

Por eso, la pedagogía debería cultivarla, nutrirla y dejar de darla por supuesta. La literatura, la historia y las ciencias sociales se constituyen zonas curriculares que pueden habilitar líneas de trabajo interesantes en este sentido.

D- El postulado de identidad y la autoestima

Tal como señala Bruner (1997) la cosa más universal sobre la experiencia humana es el fenómeno del “yo”, y el papel de la educación resulta fundamental para su formación. Se puede comenzar por asumir que cada “yo” se reconoce por su experiencia interior y si reconoce a otros como “yoes” (la auto-conciencia requiere como condición necesaria el reconocimiento del “otro” como un “yo”).

Si bien existen universales sobre el yo, las culturas lo conforman de distinta manera. Algunas enfatizan la autonomía y la individualidad, otras la afiliación; algunas la ligan fuertemente a la posición de una persona en un orden social divino o secular, otras lo ligan al esfuerzo individual e incluso a la suerte.

Dado que la escolarización es una de las intervenciones institucionales más tempranas fuera de la familia, juega, sin lugar a dudas, un rol decisivo en la formación del yo.

En cuanto a esto, importa considerar, por lo menos, dos aspectos básicos del yo. Uno, el aspecto de la AGENCIA: el yo deriva de la sensación del individuo de poder iniciar y llevar a cabo actividades por su cuenta, de su capacidad de agenciarse. Y lo que caracteriza a la persona humana es la construcción de un sistema conceptual que organiza, se diría, un “registro” de encuentros agenciales con el mundo; un registro que está relacionado con el pasado (es decir, la llamada, memoria autobiográfica) pero que también está extrapolado hacia el futuro; un yo con historia y con posibilidad.

Es un “yo posible” que regula la aspiración, la confianza, y el optimismo; y sus opuestos. Debido a que la AGENCIA implica no solo la capacidad de iniciar, sino también de completar actos del yo, también implica habilidad o saber-cómo.

Por tanto, vincula al yo con la experiencia del éxito y del fracaso; valoración que a menudo se hace desde afuera. Y la escuela es el lugar donde el estudiante se encuentra con esos criterios por primera vez: “la escuela juzga”.

La consideración de este aspecto lleva a tener presente el segundo también constitutivo del yo: la valoración.

El yo no solo se experimenta como agente, sino también a través de la eficacia con que lleva a cabo lo que esperaba o se le pidió hacer. En ese proceso el yo se va impregnando cada vez más de esas valoraciones. Y es de esta combinación de eficacia-agente y auto-valoración que surge ni más ni menos, que la AUTOESTIMA.

El cómo se experimenta la autoestima (o cómo se expresa) varía por supuesto con las formas de la cultura -culpa, vergüenza, frustración, depresión, ira-.

El manejo de la autoestima nunca es sencillo y nunca está establecido, y su estado es poderosamente afectado por la disponibilidad de apoyos ofrecidos desde afuera.

Estos apoyos no son extraordinarios o exóticos: incluyen recursos tan caseros como: una segunda oportunidad o destacar un intento bueno aunque fallido; pero, sobre todo, la ocasión para el discurso que permita al yo expresarse, descubrir por qué o cómo las cosas no funcionaron como se las previó.

La escuela, consignan algunos teóricos, es dura con la autoestima de niños y jóvenes. Correspondería exigir que la escuela pueda ofrecer un contexto en el que el rendimiento tenga menos consecuencias que amenacen la estima del joven, que en la vida real, en pro de animar al estudiante a probar cosas que lo habiliten, enriquezcan y desarrollen, y no al contrario.

Como se ha dicho la AGENCIA y la AUTOESTIMA son aspectos centrales en la construcción del yo, por lo que, examinando el conjunto de las prácticas escolares, se debería rever en qué medida contribuyen a estos: **cualquier sistema de educación, cualquier teoría pedagógica, cualquier “gran política nacional” que no jerarquice el papel de la escuela en el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima de los jóvenes en formación, resigna uno de sus cometidos principales.**

Para la mirada psicocultural que engloba estos postulados expuestos, la escuela es una entrada en la cultura y no solo una preparación para entrar en ella.

Es esperable que en la resolución pedagógica de este espacio se tome debida cuenta de las concepción que el estudiante tiene de sus propias capacidades (es decir su sentido de la AGENCIA) y de su percepción de posibilidades para enfrentarse con el mundo, tanto en la escuela como después (su AUTOESTIMA).

IV Nota 4

Siguiendo a Homans, citado por Cirigliano-Villaverde (1994): La psicología moderna sostiene que la conciencia, representante de las normas del grupo en el individuo, no es innata sino inculcada en él, como parte del proceso de la educación social. Esta educación social no se obtiene, empero, en la “sociedad”, concepto general y abstracto, sino en los pequeños grupos de esa sociedad, en los cuales el individuo interactúa de manera real, inmediata y cotidiana. Una buena educación social, tan importante para el equilibrio y el crecimiento espiritual del individuo, dependerá pues de las oportunidades que se le ofrezcan para participar en grupos, y de las

características y cualidades que tales grupos posean. En el campo educacional la influencia de los grupos sobre los individuos se manifiesta en diversos aspectos que conciernen tanto al aprendizaje intelectual como a la vida emocional.

^v **Nota 5**

Según señala Restrepo (2000), entender la enseñanza también como una formación de la sensibilidad, “perfila al pedagogo como un esteta social. Lo que implica provocar el gesto desde múltiples lenguajes con el propósito de favorecer la emergencia de sensibilidades y afecciones que tienen como paradigma el acercamiento delicado a la realidad del otro”

Prof. Lilian Pintos		Prof. Fernando Stevenazzi		Prof. Marcelo Ubal