



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# **El *currículum* integrado de Formación Artística. Reconstrucción y análisis de la reforma impuesta por la Ley Federal de Educación argentina**

Viviana Patricia Nadyr Alegre Obligado



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència *Reconeixement- SenseObraDerivada 3.0.  
Espanya de Creative Commons.*

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia *Reconocimiento - SinObraDerivada 3.0.  
España de Creative Commons.*

This doctoral thesis is licensed under the *Creative Commons Attribution-NoDerivatives 3.0.  
Spain License.*

# EL CURRÍCULUM INTEGRADO DE FORMACIÓN ARTÍSTICA

RECONSTRUCCIÓN Y ANÀLISIS DE LA REFORMA IMPUESTA  
POR LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN ARGENTINA

VIVIANA PATRICIA NADYR ALEGRE OBLIGADO

TESIS DIRIGIDA POR EL  
DR. FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

DOCTORADO EN ARTES Y EDUCACIÓN  
FACULTAD DE BELLAS ARTES



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

2017

# EL CURRÍCULUM INTEGRADO DE FORMACIÓN ARTÍSTICA

RECONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LA REFORMA IMPUESTA  
POR LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN ARGENTINA

VIVIANA PATRICIA NADYR ALEGRE OBLIGADO

TESIS DIRIGIDA POR EL  
DR. FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

DOCTORADO EN ARTES Y EDUCACIÓN  
FACULTAD DE BELLAS ARTES



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

2017



## **AGRADEZCO**

*A Fernando Hernández-Hernández, por haberme dado la oportunidad de encausar mi proyecto en la Universidad de Barcelona.*

*A María Hortensia y Francisco, por la vida, por la lucha de mi madre, su ejemplo de resistencia y afán de seguir estudiando siempre.*

*A Celeste, por haber gestionado personalmente, con el Gobierno de la Provincia de Córdoba, la prórroga que me permitió continuar viviendo en España.*

*A mi familia de Argentina, especialmente a Marité, por estar pendiente de nuestros logros y animarnos permanentemente.*

*A mis hijos, por todo el tiempo que les robé para dedicarme a este proyecto.*

*A Carlota, por nuestro inmenso cariño.*

*A vos, Miguel, por todo lo compartido y padecido a causa de esta tesis.*



# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

Cuestiones preliminares	9
Buscando otras narrativas	12
Posiciones y planteamiento	15

## CAPÍTULO I

1. El pasado cercano: <i>curriculum</i> y reforma educativa	21
1.1 En primera persona	28
1.2 Titulaciones y sus alcances	41
1.3 Hacia una capacitación institucionalizada	55
1.4 Partiendo de un escenario heterogéneo	58
1.5 Homogenizar la heterogeneidad	64
1.6 Experiencia docente y profesionalización	67
1.7 Perfil docente en la década del noventa	78

## CAPÍTULO II

2. <i>Curriculum</i> , reforma y ley	87
2.1 El Pasado, no tan lejano	87
2.1.1 <i>Curriculum</i>	90
2.1.2 Plan de estudios y <i>curriculum</i>	92

2.1.3 La omnipresencia deweyana	97
2.1.4 En el camino de la Historia Crítica del <i>curriculum</i>	100
2.1.5 En la vía del postestructuralismo, desde una perspectiva pragmático-crítica	108
2.1.6 Posible razón de una elección	114
2.2 La Escuela Elemental de Chicago	118
2.2.1 El <i>curriculum</i> de la Escuela Elemental de Chicago	123
2.3 Reforma Educativa: primeros pasos	130
2.3.1 La reforma desde una jurisdicción provincial	132
2.3.2 Federalismo y descentralización	138
2.3.3 Ley Federal de Educación	144

### **CAPÍTULO III**

3. Un reconocimiento del contexto cultural	149
3.1 Desarrollo del pragmatismo americano	149
3.1.1 Contexto cultural	150
3.1.2 Pilares del Pragmatismo	153
3.1.3 El postulado prospectivo del pragmatismo	162
3.1.4 El instrumentalismo, la última posta del legado pragmático	168
3.2 Estética pragmática: la consumación de la experiencia cotidiana	177
3.2.1 Introducción	183
3.2.2 La experiencia ordinaria de la criatura viviente	185
3.2.3 Principio de unidad y continuidad de la experiencia	196
3.2.4 La consumación de la experiencia ordinaria	210



## **CAPÍTULO IV**

4. El <i>curriculum</i> integrado de Formación Artística	<b>229</b>
4.1 Entrando en la Política educativa provincial	<b>230</b>
4.2 Recibiendo lo ya definido en los CBC	<b>233</b>
4.3 Definiendo la prescripción	<b>237</b>
4.4 Acordando la Integración	<b>240</b>
4.5 Redacción de las Consideraciones Generales del área	<b>242</b>
4.5.1 Eje perceptivo de la propuesta	<b>248</b>
4.5.1.1 La competencia perceptiva: un perceptor activo-receptivo	<b>254</b>
4.5.2 El eje de la dimensión productiva del arte	<b>257</b>
4.5.2.1 La competencia productiva: un productor de sentidos	<b>267</b>
4.5.3 La dimensión cultural del arte	<b>270</b>
4.5.3.1 Competencia de contextualización: un crítico competente	<b>279</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>285</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL</b>	<b>293</b>



# INTRODUCCIÓN

## CUESTIONES PRELIMINARES

A esta altura de los acontecimientos, no veo imprescindible justificar la indiscutible importancia del debate curricular, no obstante, supongo innegable la necesidad de demarcar la posición desde la cual visualizamos la experiencia del *curriculum*. En este sentido, intentaré aportar mi visión desde los condicionamientos y circunstancias que me implicaron como agente curricular portadora de la voz oficial del *Curriculum* Estatal, sin prescindir de mi posición como docente, con casi veinte años de experiencia, en varias instituciones educativas de distintos niveles de enseñanza y, al mismo tiempo, sumida en esa disposición hacia la investigación que marcó mi inclinación hacia una incansable búsqueda de conocimientos, saberes y experiencias que pudieran dar cuenta de la realidad ante los distintos interrogantes que incumbían y a la vez excedían el campo pedagógico más próximo y se vinculaban necesariamente con la política educativa, las posiciones epistemológicas, el modelo económico, los legados de la historia y la cultura y la normativa legislativa, entre otros. En el intento de una reconstrucción y análisis del *Curriculum* integrado de Formación artística, llevado a cabo en la provincia de Córdoba, Argentina, dentro del marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195, emprendo este estudio tratando de abarcar la compleja situación de cambio y reforma curricular planteada en un contexto socio-político educativo históricamente determinado y vivido en primera persona como

miembro convocado por el Ministerio de Educación y Cultura para formular la mencionada propuesta y diseño curricular en el área de formación artística.

En el año 1997 fui llamada por el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba, Argentina, bajo Resolución Ministerial N° 996/97, para actuar como Miembro de la Comisión convocada para la Elaboración de la Propuesta Curricular y Fundamentación de la Formación Artística y Cultural en el Ciclo de Especialización, Ciclo Básico Unificado, 1ro y 2do Ciclo de EGB y Nivel Inicial, en el marco de la Ley Federal de Educación Argentina, sancionada el 14 de abril de 1993 y promulgada el 29 de abril de 1993. Durante el año 1998, mi papel en la reforma se concreta –por Resolución Ministerial N° 163/98– en la Elaboración de la Propuesta Curricular y Fundamentación de la Formación Artística en el Nivel Inicial –que había quedado pendiente– y coetáneamente en la medición del Desarrollo y Evaluación de la Propuesta Curricular elaborada en el marco de la reforma aludida.

Teniendo en cuenta la implicancia política-educativa que toda reforma impone dentro de un programa que la contiene y la supera en sus alcances, he puesto la mirada en los hechos y fuentes que atienden no sólo al contexto y sus condiciones sino también y más específicamente a sus alcances socio-políticos, escapando de la naturalización de órdenes establecidas en coordenadas que se atribuyen un carácter estable y otorgando la posibilidad de revisión de los puntos de vista hegemónicos de las ciencias y los saberes tecnocráticos, intentando llegar a las estructuras que condicionan la investigación de lo que “habré sido (en aquella época) para encontrar(me con) lo que estoy llegando a ser” hoy mientras investigo. (Lacan, 2013: 288) Intento dejar de lado el saber de lo pedagógico en relación exclusiva con las Ciencias de la Educación y vincularlo con la cultura y la acción política, examinando espacios de producción y aplicación de poder y también de resistencias u oposiciones, en una palabra, trasladar ese saber a un

terreno en el que se abren múltiples frentes para reinterpretar este ámbito como un espacio con traducción política y cultural y no sólo educacional.

Esta investigación sigue dos grandes líneas, una centrada en el *curriculum* integrado de formación artística y otra en la perspectiva pragmática del arte. La asumo especialmente movida desde el doble lugar que ocupé en el diseño y propuesta curricular de la reforma llevada a cabo –tras la inminente implementación de la Ley Federal de Educación– en la provincia de Córdoba, que me halló inmersa con igual grado de compromiso tanto en mi tarea desde la función ministerial como desde la función docente, lo que me permitió actuar entonces en el “terrero elevado” del *curriculum* (Goodson, 2003: 43) partiendo desde la zona más llana, y lo que en la actualidad me facilita abrir una revisión desde la mira del investigador-investigado e investigando y una acción participativa y contextual, que pretende a la vez trasuntar ese episodio histórico y especialmente delimitado y presentarlo como un posible escenario común de las prácticas socio-políticas de generación de diseños y propuestas de reformas curriculares.

Después de haber cursado durante 1998 el primer año del Master en Investigación Educativa con mención Antropológica, en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, llego a España en 1999 para comenzar el Master of Arts de Pedagogía en la Universidad de Navarra y en la misma institución obtengo más tarde el Diploma de Estudios Avanzados. Finalmente inclino mi posición hacia el campo de las pedagogías culturales y emprendo una última etapa de investigación bajo la orientación y dirección de Fernando Hernández-Hernández. En la tesis de Master en Pedagogía defendida en la Universidad de Navarra analicé la teoría hermenéutica y fenomenológica de A. López Quintás sobre la *capacidad formativa del arte* y el aporte que ésta podía brindar a los postulados de la reforma. Posteriormente, para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, intenté indagar en la teoría de John Dewey sobre el *arte como experiencia*,

como una forma de aproximación a una postura estética pragmatista. Estos estudios soportan la estructura de la presente tesis doctoral, aunque sea el *curriculum* integrado de formación artística, desde el punto de vista de quien realiza el diseño curricular oficial, con todas las implicaciones de las políticas educativas y presiones de los sectores de poder más diversos, lo que da impulso y cuerpo a la presente tesis doctoral, que orientada hacia el campo de las nuevas narrativas se nutre y hace eco de los avances comunes y continuos del grupo del programa de doctorado *Arts i Educació*.

Desde mayo del año 2000 trabajo en la Universidad de Navarra, en un primer momento como Directora del Archivo Histórico del Grupo de Historia de España Siglo XX y a partir de 2005 como Coordinadora del Programa Senior, abocada al diseño curricular, la dirección pedagógica-metodológica, la gestión cultural y la organización plena del programa, al que intento imprimir la misma concepción multidisciplinar y plural con la que encauso desde siempre mi formación académica y desarrollo profesional.

## **BUSCANDO OTRAS NARRATIVAS**

Inmersa en el análisis y reconstrucción del período de elaboración del Diseño Curricular, acaecido durante los años 1997 y 1998, recupero los problemas de la práctica y los que quedaron impresos en el documento escrito, como también aquéllos producidos desde la institución oficial y las políticas educativas. Identifico inconsistencias, contradicciones, lagunas y reconozco la complejidad de esa realidad y sus conflictos, leídos durante mucho tiempo bajo cánones de pensamiento heredados y estructurados, lo cual me lleva a rastrear los aspectos que deben ser revisados, porque aún cuando el fruto de esa práctica sea ya un producto acabado, ese diseño curricular, plagado de dilemas, incertidumbres e insatisfacciones, fue un escenario de la historia educativa argentina que merece

ser investigado, toda vez que “el conocimiento histórico sea necesario en ese intento teórico por apreciar el funcionamiento de procesos sociales, políticos, psicológico y educativos y sus sutiles interrelaciones”. (Kincheloe en Goodson, 2000: 38)

Intento hallar la manera de sacar a flote aquélla etapa tan determinante en la educación de la provincia de Córdoba y encuentro, en enero de 2012, *otra narrativa para la educación de las artes* (Hernández-Hernández, 2007) que acusa el principal problema que ha pesado sobre la indagación y la investigación desde el siglo XVI en relación a la educación, centrado en la dificultad de la narrativa dominante, como factor opresor del pensamiento y la acción en la experiencia, tendiendo siempre a la naturalización de las cosas. Bajo esa óptica me hago eco de la tupida bibliografía que se me ofrece continuamente desde el grupo del programa de doctorado *Arts i Educació*, sin dejar de lado las claves del pragmatismo americano, o mejor dicho dialogando con ellas, ya que fueron las que determinaron la fundamentación del *curriculum* integrado de arte al que mira esta investigación, especialmente al legado que John Dewey nos deja en torno a su precursora idea del *curriculum* y del arte como *experiencia*.

Las narrativas que para Hernández han imperado hasta la actualidad –resumidas en las tres principales que conviven con sus variaciones una vez establecidas y se posicionan en defensa de la ciudadanía, la práctica democrática o el sistema productivo, aludiendo todas la función básica de la escuela en las sociedades postindustriales– resultan insuficientes o al menos erróneas al no dar sentido hoy a las acciones tomadas ante diagnósticos continuamente percederos, que sin responder a las necesidades crónicamente cambiantes del sistema educativo, pronuncian narrativas hegemónicas producto de las nuevas lógicas del mercado y su influencia en los procesos sociales y educativos. Narrativas que construyen la visión de “nosotros” y “los otros” y que –contrariamente a la visión imparcial y apersonal de “los unos” y “los otros”– toma una posición dominante que pone

como subordinados “de” nosotros “a” los otros, imponiendo uniformemente los conocimientos “de nosotros”, no sin antes despojar “a los otros” de sus saberes. Entonces, la visión de las instituciones educativas sobre el conocimiento y los saberes, se ve “mediada por esa idea de dominación cultural que hace ver-tratar al otro como subalterno. Este Otro sería el niño, la niña y los jóvenes y, en buena medida, los docentes y las familias.” (Hernández, 2007)

De forma periódica los gobiernos propugnan reformas educativas que responden a narrativas dominantes que se ven dominadas por tensiones procedentes de organismos internacionales, sistemas económicos, laborales y políticos que quedan ocultas bajo el velo de lo que los discursos quieren hacer visible como los aspectos débiles del sistema –generalmente relacionados con los resultados de los estudiantes– susceptibles de ser revertidos con medidas parciales y superficiales, tendientes a paliar los síntomas (abandono escolar, repitencia, sobreedad, egreso) y no el problema fundamental escondido en argumentos distractivos. Fracasan las reformas, una tras otra, al no ver que la relación entre el Estado, la escuela y la familia se ha debilitado, no hay valores coincidentes ni proyecto social compartido, y lo último que necesita esta crisis es un mayor control normativo y regulador; al contrario, clama por una autonomía creativa e insumisa. Las nuevas narrativas están en la búsqueda de pistas y nexos de unión entre sujetos y escenarios en permanente cambio, como otra manera de entender la educación, que concibe a sus actores como “individuos en tránsito” que participan de experiencias “rizomáticas” basadas en modelos epistemológicos en los que la organización de los elementos no se halla sujeta a jerarquías, taxonomías o clasificaciones generales, sino que se elabora simultáneamente desde múltiples puntos de vista y bajo la influencia recíproca de las distintas y diversas observaciones y conceptualizaciones.



## POSICIONES Y PLANTEAMIENTO

El *curriculum* determina una suerte de síntesis de elementos culturales: conocimientos, valores, creencias, costumbres, hábitos, actitudes, que se incorporan no sólo a su estructura formal sino que, mediante las relaciones sociales cotidianas, se convierten en práctica concreta. Entonces vemos que el *curriculum* contiene una propuesta político-pedagógica que se articula con proyectos políticos-sociales, que responden a las exigencias de un proyecto más amplio sostenido por los diversos grupos que ostentan en cada momento de la historia el mayor poder. En la construcción de un diseño curricular se incorporan elementos culturales considerados valiosos por los grupos dominantes de una sociedad y otros elementos que logran infiltrarse en los intersticios o espacios que quedan libres. (Frigerio G. *et al.*, 1991) Se abre así un escenario de micro y macro tensiones políticas, que resulta invisible en el producto o documento oficial terminado y que se desencadena tanto en las entrañas del proceso de elaboración como en el ámbito de concreción o desarrollo. La reforma de la cual formé parte proponía una descentralización educativa que permitiría un mayor acercamiento a las problemáticas regionales y suponía una armoniosa aceptación/acatamiento al macro diseño de la ley. La perspectiva histórica desde dónde me posiciono para analizar el hecho me permite cuestionar ¿cómo se estableció en la administración ministerial la delegación del poder de la nación a las provincias?, ¿qué tipo de relaciones se generaron en ese ámbito de poderes encontrados/enfrentados al concretarse el primer peldaño en el descenso de descentralización, o sea dentro del ámbito de la Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas, institución donde se genera la propuesta a nivel provincial? ¿qué papel jugaron las prácticas curriculares centralistas, que eran tradición en nuestro sistema y a la vez condicionante histórico, tanto en el ámbito administrativo como en el de la institución escolar en el camino de descentralización? ¿qué significados

tuvieron estos procesos de reforma para los implicados y cómo se relacionaron estas representaciones dentro de los ámbitos pertinentes? ¿qué condicionantes estructurales y materiales percibieron los agentes que actuaron en el proceso de reforma curricular?

Desde un *pasado cercano* intento reconstruir, en el primer capítulo, el caso de la educación argentina a partir de la Reforma educativa realizada tras la promulgación de la Ley Federal de Educación N° 24.195. A partir de la década de los años sesenta se evidencia un paso trascendental en relación a lo que el estudio del *currículum* ha significado en cualquier espacio educativo europeo o americano. En el caso de la República Argentina es en los años noventa cuando se despliega ampliamente el análisis y desarrollo de este campo. En América Latina se constata que ningún nivel del sistema escolar puede abstraerse ni ignorar la impronta del *currículum*. Los temas curriculares se incorporan a los requisitos de capacitación y se destinan específicas inversiones financieras a la elaboración de nuevos diseños definidos por los organismos de gobierno para los docentes de todos los niveles del sistema. El *currículum* se define entonces como aspecto relevante del conjunto de la política educativa. Durante la década de los 90' se vuelve de capital importancia la redefinición del *currículum* escrito, no ya como fruto inherente a la interacción entre la prescripción y la práctica curricular, sino como testimonio visible y público de justificaciones racionales escogidas, como guía oficial de una estructura institucionalizada y de una retórica legitimadora de la enseñanza en la cual se divisan las influencias e intereses vigentes, los valores y objetivos representados y definidos y la construcción del discurso estatal. (Goodson, 2003)

Esta visión apela a instaurar un enfoque que se preocupe por cómo intervenir en la configuración del conocimiento y el saber asumiendo una responsabilidad estratégica y compromiso político frente a los diseños curriculares. Abordar la perspectiva contemporánea del *currículum* me lleva a generar un diálogo entre

la historia de la educación y del *curriculum*, teniendo especialmente en cuenta lo que han acarreado las visiones teóricas y metodológicas que se han ido instaurando sucesivamente, intentando la reconstrucción de un período histórico que de acceso a la posible comprensión de las conexiones entre los debates del pasado y los contextos de discusión actual, entre acciones de ayer y lecturas de hoy, como una forma de aproximación al proceso de producción del *curriculum*. (Goodson, 1995) Voy tras los hilos que conectan directa o indirectamente con ese período de cambio y reforma curricular como zona en la que tuve que actuar muy comprometidamente.

El disponerme hacia una investigación en relación al diseño curricular partiendo de una experiencia vivida reclama la narración de una historia de vida en primera persona acompañada con la evolución del *curriculum* desde sus inicios como campo académico, hasta esa reconceptualización que se viene produciendo en los últimos años, desde que la autobiografía y la experiencia vivida son bienvenidas en la educación. Anhele captar el proceso de transformación educativa que, en un sentido federal, mi país intenta lograr y que involucra la reforma curricular en la que intervengo, cooperando en la definición de las condiciones existenciales de un docente de Música que en su devenir en la historia se encuentra con un proceso de reforma educativa no previsto en su formación, capacitación ni profesionalización.

Desde un pasado *no tan lejano*, abordo –en el segundo capítulo– la relación que se instauró en Argentina entre *curriculum*, reforma y ley, lo que provoca que el *curriculum* se contemple desde entonces como objeto específico y foco de análisis relevante en el marco de la reforma. Inusualmente una reforma educativa nacional se halla tan estrechamente ligada al *curriculum* como sucedió en Argentina durante la década de los noventa, mientras se preparaba el terreno para la implementación y aplicación de la Ley Federal de Educación. Concibo este capítulo como una herramienta para entrar al campo curricular desde una

situación problemática, un escenario concreto y definido que supone identificar el texto curricular como resultado de lógicas de producción que responden a determinantes de tipo epistemológicos, contextuales, históricos, económicos, políticos y sociales. Ubico mi punto de entrada respecto a la reflexión curricular en el confuso panorama que se abre en el ámbito docente en relación al *curriculum* a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, para retroceder hasta un pasado, no tan lejano, que de razón de su origen y evolución. He dejado siempre expresado que este trabajo tiene un demarcado tiempo y espacio para su investigación, en tal sentido mi interés se dirige concretamente a lo que la reforma supuso para la provincia de Córdoba, lugar que se distinguió en todo momento del resto de las provincias, tal como trataré de exponer. Entonces la pregunta fundamental es ¿cómo acoge la provincia una reforma federal que pugna por desarrollarse a través de un proceso de descentralización sin precedentes?

En el tercer capítulo propongo una breve revisión sobre el pragmatismo, pero en especial sobre la manera en que Dewey concibe este movimiento que tanta polémica a favor y en contra originó en el contexto cultural del filósofo, no sólo en los Estados Unidos de América, sino también en Europa. Antes de explayarme en el arte propiamente dicho, expongo las propias consideraciones que emanan de la pluma del mismo John Dewey para acceder a las tesis iniciales del pragmatismo clásico y de esta manera delinear un contexto filosófico que lo incluye y lo clasifica junto a dos norteamericanos de alto renombre entre sus coetáneos, a saber: Charles S. Peirce (1839-1914) y William James (1842-1910). En la segunda parte de este capítulo mediante su teoría sobre *el arte como experiencia* trazo esa unión que propone Dewey entre la experiencia corriente y la experiencia estética. Planteo esta parte del trabajo como un capítulo bisagra, como un gozne ante la visión pedagógica que prevalece en el resto de la exposición.

Finalmente, en el cuarto capítulo, la Ley Federal de Educación y su reorganización por áreas marca un punto de inflexión del *curriculum* de organización disciplinaria, dejando atrás más de 100 años de hegemonía. La ley define los Contenidos Básicos Comunes como “un marco curricular unificado”, introduciendo una terminología que expresa la transformación de las concepciones curriculares como formas más flexibles e inestables, alejada de las tradiciones. Escapando de la visión del *curriculum* que se traduce como una lista de conocimientos de lo que el alumno debe saber, se instaura, a partir de la LFE, como el producto de un método para tomar decisiones racionales. La enunciación de los Contenidos Básicos Comunes, y demás prescripciones que la Nación define, permite a las jurisdicciones un espacio de diseño, que éstas a su vez otorgan a las instituciones escolares como zonas de acción propia. Es una idea de *curriculum* que deja atrás el modelo definido por la autoridad, ya sea el pedagogo experto, el ministerio de educación, etc., y hace lugar a un plan integral que considera que el *curriculum* es una compleja realidad socializadora, que antes de intentar cambiar y mejorar el modo en que se enseña, lo que busca es describir y explicar por qué funciona de ese modo. (Gvirtz y Palamidessi, 2006)



# CAPÍTULO I

## 1. EL PASADO CERCAÑO<sup>1</sup>: *CURRICULUM* Y REFORMA EDUCATIVA

En las décadas de 1960 y 1970, los estudios críticos del *curriculum* como construcción social indicaban que el aula era el ámbito donde aquél se negociaba y concretaba. El aula era el “centro de la acción”, el “ruedo de la resistencia”. Según este punto de vista, lo que pasaba en el aula era el *curriculum*. Se creía que la definición de este –la vista desde el terreno elevado y las montañas– no sólo estaba sujeta a una modificación en el nivel del aula, sino que era lisa y llanamente irrelevante. Es interesante notar que ciertos trabajos (...) persisten en esta miopía, ya que se concentran en la resistencia y la redefinición en el nivel de la escuela, a la vez que omiten analizar las batallas ideológicas y políticas en torno del *curriculum* en el plano estatal. (Ivor F. Goodson)

21

El diagnóstico de disminución de visión que emite Goodson nos indica el necesario uso de “lentes” para mirar hacia otra zona del *curriculum* y nos señala un tiempo inicial de cambio para su estudio crítico. Alrededor de los años sesenta en Europa y no más tarde en América del Norte, Central y del Sur se evidencia un paso trascendental en relación a lo que el estudio del *curriculum* ha significado en cualquier espacio educativo europeo o americano durante las dos décadas mencionadas. En el caso que nos ocupa, el de la República Argentina, son especialmente los años noventa –a partir de la Reforma de la Ley Federal de Educación

---

1. García Garduño, en el estudio Introdutorio al libro de W. Pinar, *La teoría del curriculum*, expone para su análisis un primer título “El pasado lejano: el nacimiento del campo del *curriculum*”, tras el cual se refiere a “El pasado reciente: el movimiento de reconceptualización”; de alguna manera, con el título elegido, quiero ubicar un tiempo de partida para la exposición y argumentación de este capítulo.

Nº 24.195– los que han sido determinantes en el análisis de este campo. En realidad, esta fecha es el término de un proceso iniciado en los años que indica Goodson. Es el momento en el cual la comunidad educativa en su conjunto comienza a saber bien de qué estamos hablando. Hasta entonces, o mejor dicho, en los años precedente, no estaba muy claro si se hacía referencia a un programa de asignatura o a un plan de estudio o quizás a un diseño de lo que se enseñaba cotidianamente en la escuela. (Dussel, 2010)

En los años 90' resultaba frecuente que en las instituciones de educación argentina se convocara al personal para hablar del *currículum* ante la proximidad de la anunciada promulgación de la Ley Federal de Educación. Una cita para reflexionar sobre la letra escrita de ese documento oficial, dado a conocer bajo el título de “Propuesta curricular” en pos de diversos y variados fines, como redactar el proyecto institucional, analizar acuerdos y desacuerdos sobre qué, cómo y a quién enseñar, y/o cuestionar o polemizar acerca de su posible incidencia en la estabilidad laboral y la promoción profesional, entre otros. Reuniones que no hubieran tenido el *quorum* que alcanzaron si no se hubiesen relacionado directa –aunque no exclusivamente– con una política de capacitación institucionalizada y desarrollada a través de la Red Federal de Formación Docente Continua, que actuó como dispositivo implementado por el Estado ante el escenario heterogéneo de instituciones y actores vinculados con la capacitación, y a modo de mecanismo de regulación de la “promoción docente” frente a la nueva propuesta curricular y los nuevos modelos de gestión institucional. Antes de la implementación de la ley Nº 24.195, la Junta de Calificación Docente de cada jurisdicción provincial era el ente oficial encargado de evaluar y establecer –mediante un puntaje– el orden de mérito, en función del título, los antecedentes y la capacitación docente. A partir de su promulgación, se acuerda un sistema de promoción uniforme a nivel nacional estimado en créditos. Aunque finalmente nunca se impuso este tipo de evaluación anunciada, la fuerza de la normativa



enunciada si supuso su poder opresivo sobre los docentes que temieron por el futuro de su promoción y hasta su permanencia en el sistema, razón de más para justificar su poder de convocatoria.<sup>2</sup> (Serra, 2001)

En todos nuestros países y para todos los niveles de los sistemas escolares, durante la época del noventa se ha hablado del curriculum más que antes, *se han realizado inversiones financieras específicas para elaborar diseños curriculares, y la temática curricular ha sido incorporada a los requerimientos de capacitación* definidos por los organismos de gobierno para los docentes de todos los niveles del sistema. No es tampoco un rasgo exclusivo de la política regional: desde hace por lo menos tres lustros el curriculum ha sido definido como aspecto relevante del conjunto de la política educativa en los países centrales, tendencia que en la pasada década se ha extendido a nuestros países. (Terigi, 1997. Sin cursiva en original)

A partir del murmullo que corre en los pasillos de las instituciones docentes, en el período anterior a la inminente puesta en marcha de la reforma, en el que se estableció un espacio consultivo y difusivo sobre la misma, se descarta por completo la creencia en el carácter dado y prescriptivo del *curriculum* escrito, que pasa a ser contemplado, estudiado, analizado y abordado como una construcción social, con sus procesos de definición, prioridades sociales-culturales-políticas

---

2. El Título VIII de la Ley 24.195, que trata sobre los Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, en su Capítulo III *De los Docentes*, establece en su Artículo 46 que “Sin perjuicio de los derechos laborales reconocidos por la normativa vigente y la que se establezca a través de una legislación específica, se resguardarán los derechos de todos los trabajadores/as de la educación del ámbito estatal y privado a: a) Ejercer su profesión sobre la base del respeto a la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de *las normas pedagógicas y curriculares* establecidas por la autoridad educativa. b) Ingresar en el sistema mediante un *régimen de concurso* que garantice la idoneidad profesional y el respeto por las incumbencias profesionales, y *ascender en la carrera docente, a partir de sus propios méritos y su actualización profesional* [...] i) *La capacitación, actualización y nueva formación en servicio, para adaptarse a los cambios curriculares requeridos*. Los trabajadores de la educación de establecimientos de gestión privada deberán *poseer títulos habilitantes reconocidos* por la correspondiente jurisdicción educativa para el ejercicio de la profesión [...]”. Y en su Artículo 47 establece que “Serán *deberes de los trabajadores* de la educación: a) Respetar las normas institucionales de la comunidad educativa que integran [...] d) *Su formación y actualización permanente*. e) Afianzar el *sentido de la responsabilidad* en el ejercicio de la docencia y el *respeto por la tarea educadora*.” Sin cursiva en original, las uso para subrayar el poder que se entrevió en estos derechos y deberes, toda vez que hasta entonces un docente podía permanecer en su cargo sin preocuparse por su actualización, pues la sola antigüedad ya puntuaba en su calificación y, por consiguiente, en su promoción. Lo mismo ocurrió con los títulos habilitantes, se sospechó que se angostaría el amplio margen histórico, aunque a la postre ocurriera justamente lo contrario.

incorporadas y sus peligros asociados, conscientes de que esa prescripción puede ser reinterpretada, transgredida, invertida o pervertida. En poco tiempo, es algo sabido por todos que el “*terreno elevado*” del *currículum* puede ser renegociado en su desarrollo, tanto en el ámbito áulico como en el institucional en su conjunto. Esa relación ya explícita y continua entre la fase preactiva del *currículum* y su realización interactiva está presente a lo largo de la historia, sin embargo, a partir de la década de los 90’ se torna innegable y de capital importancia la redefinición del *currículum* escrito, no ya como fruto inherente a esa interacción sino como testimonio visible y público de justificaciones racionales escogidas, como guía oficial de una estructura institucionalizada y de una retórica legitimadora de la enseñanza, en la cual –tras el velo de esa fuente documental del terreno– se pueden vislumbrar las influencias e intereses vigentes, los valores y objetivos representados y definidos y la construcción del discurso estatal. (Goodson, 2003: 45) En un lapso muy corto de tiempo, el *currículum* llega a convertirse en el mayor paradigma de la educación, cuando comienza a verse como una de las más notorias construcciones sociales.

La nueva sociología de la educación abre una perspectiva crítica respecto a la reconceptualización del *currículum* y el reconocimiento del carácter esencialmente político de la escolarización. (Dussel, 1996: 252) Cuestiones de poder y de política, de subjetividades, de hombres y mujeres, niños, jóvenes y ancianos, entre otras tantas, reclaman renovados enfoques sociológicos, teorías y narrativas, que se despliegan como abanico en la esfera educativa arrasando los muros sostenidos durante años por un cúmulo de “hechos y datos” ya perimidos o por una “tradición selectiva” que sólo ha traducido el foco elegido de la cuestión y que se ha dirigido generalmente hacia ciertos aspectos internos de la organización escolar (Goodson, 1995: 15/16), promoviendo un enfoque recortado y circunscripto a una historia escindida y partidaria de ciertas ideas pedagógicas, instituciones o política educativa. El enfoque crítico detecta o más bien revela

que el conocimiento escolar es fruto de una selección particular y arbitraria siempre vinculada con intereses socio-políticos y económicos que causan una gran repercusión en el estudio de la historia del *curriculum* y de la educación.

El *curriculum* ofrece siempre una proyección hacia el futuro, que se presenta como un camino, que puede ser recorrido de variadas maneras. Es un plan de estudios con capacidad de anticipación y flexibilidad ante movimientos permanentes que a la vez recupera los tránsitos recorridos por la historia. Visto así, se entiende la posibilidad de un enfoque que se preocupe, en un sentido eminentemente pragmático, por cómo intervenir en la configuración del conocimiento y del saber, asumiendo y el saber asumiendo una responsabilidad estratégica y compromiso político frente a los diseños curriculares. Una idea de desnaturalización de los saberes y vínculos construidos en la institución educativa y sobre las instituciones educativas, en relación a la enseñanza y el aprendizaje tiene que hacer lugar a nuevos interrogantes que apelen a respuestas de renovado sentido.

Entendido como concepto estelar, lugar común o epistemología invasora, el *curriculum* recupera el contenido cultural y la noción de transmisión presente en la escuela y se proclama indistintamente como síntesis o resumen de los movimientos, reformas, diseños y posicionamientos del campo pedagógico en su conjunto, acaparando –con el devenir del tiempo– cada vez mayor atención, lo cual tiene relación directa con los usos y sentidos que ha ido adquiriendo el término<sup>3</sup> en su evolución. (Dussel, 1997)

---

3. Se hace necesario aclarar la ortografía del término *curriculum* y fijar una posición. La palabra *curriculum* tomada del latín, no lleva tilde y es una expresión formulada en singular, su formulación en plural, que tampoco lleva tilde, sería *curricula*; ambas en su expresión correcta serían: “el *curriculum*” y “los *curricula*”, por lo tanto “la *curricula*” no cumple la regla. Al castellanizar el término, la palabra se expresa con tilde y hablamos de “el currículum” o “los currículos”. Utilizaré de manera indistinta, teniendo como ejemplo a Terigi, las formas latinas y castellanas del término; en el primer caso con cursiva, como es común en la literatura especializada. Las citas por supuesto serán fieles al texto original. (Terigi, 1999: 11/12)

El *curriculum* determina una suerte de síntesis de elementos culturales: conocimientos, valores, creencias, costumbres, hábitos, actitudes, que se incorporan no sólo a su estructura formal sino que, mediante las relaciones sociales cotidianas, se convierten en práctica concreta. Entonces vemos que el *curriculum* contiene una propuesta político-pedagógica que se articula con proyectos políticos-sociales, que responden a las exigencias de un proyecto más amplio sostenido por los diversos grupos que ostentan en cada momento de la historia el mayor poder. En la construcción de un diseño curricular se incorporan elementos culturales considerados valiosos por los grupos dominantes de una sociedad y otros elementos que logran infiltrarse en los intersticios o espacios que quedan libres. (Frigerio G. *et al.*, 1991) Se abre así un escenario de micro y macro tensiones políticas, que resulta invisible en el producto o documento oficial terminado y que se desencadena tanto en las entrañas del proceso de elaboración como en el ámbito de concreción o desarrollo.

Abordar la perspectiva contemporánea del *curriculum* poniendo énfasis en el estudio de un contexto histórico delimitado en tiempo y espacio, me lleva a generar un diálogo entre la historia de la educación y del *curriculum*, sin que implique la entrega total a su devenir, sino a lo que han acarreado las visiones teóricas y metodológicas que se han ido instaurando sucesivamente, intentando la reconstrucción de un período histórico en pos de un acceso a una comprensión de las conexiones entre los debates del pasado y los contextos de discusión actual, entre acciones de ayer y lecturas de hoy, como una forma de aproximación al proceso de producción del *curriculum*. (Goodson, 1995: 27/28)

Al volver la vista atrás no pretendo desviar la atención hacia un tiempo muy remoto, mi interés está centrado en lo que antecede próximamente a los años 90' en Argentina y siempre en relación con un período sustancial de giro, innovación y evolución en el *curriculum*. En esta proximidad cronológica voy tras los hilos que conectan directa o indirectamente con ese período de cambio

y reforma curricular como zona en la que me tocó actuar muy comprometidamente y en la que me situé en la vereda del pragmatismo, aunque esa posición estuviera también sustentada por otras corrientes sociológicas y filosóficas de igual incidencia en el ámbito de la investigación educativa de aquel momento. Si hasta el tiempo de diseñar la propuesta curricular mi título inicial, mi capacitación y desarrollo profesional, mis referentes bibliográficos, con toda su carga epistemológica, metodológica y ontológica resultaban pertinentes, desde el día que me aboco a su elaboración, estos campos se expanden y abren a espacios disciplinares o áreas de conocimiento hasta entonces postergadas o poco tenidas en consideración. Tanto por mi inclinación personal hacia la investigación docente, que me llevó a cursar las instancias de capacitación oficial que ofrecía la Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas (DIIE) en los años previos a ser llamada por el Ministerio para formular la propuesta curricular o como también –tras mi designación– por la toma de conciencia de la alta responsabilidad que se me delegaba en esta función, me dispuse a cursar el Master en Investigación Educativa con mención Socio-Antropológica que impartía el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba y posteriormente a concretar el desplazamiento temporal (de diciembre/1998 a mayo/1999) –en un principio– de gran parte de mi familia a España, aunque esto cambiara luego por razones personales y políticas y resultara finalmente el país de nuestra residencia actual.

Al establecer esta composición de lugar y tiempo intento ir presentando dos cuestiones sustanciales: por un lado delinear desde dónde (posicionamiento) y desde cuándo (histórico) busco pistas para comprender mejor lo sucedido hasta que soy convocada: lo que me apela a indagar en una identidad académica, profesional y personal que en aquél momento me lleva a plantear ese diseño (*curriculum*) y, por otro, desde una óptica de investigación actual (visualización),

sondear referencias para debatir en torno a los movimientos que hacen lugar a un escenario de reforma curricular.

### 1.1 En primera persona

Me avergüenza un poco declarar mi proyecto [...] Mi cansancio es casi una enfermedad. Tengo a mano el cielo de acostarme hasta las seis de la tarde. Lo postergaré. La razón de esta necesidad de escribir ha de estar en los nervios. El pretexto es que ahora mis actos me llevan a uno de mis tres porvenires: la compañía, la soledad o la horrorosa justicia. ¿A cuál? Saberlo con tiempo es difícil. Sin embargo, la redacción y la lectura de estas memorias pueden ayudarme a esa previsión tan útil; quizá también me permitan cooperar en la producción del futuro conveniente. (Bioy Casares, 2003: 42)

Cuando los escenarios de campo están marcados –como en el presente caso– pues se fijan en un tiempo y lugar determinados y se desarrollan con la intervención de la que habla, la observación participante se vuelve doblemente abastecida, ya que en su realización no sólo surge “el conjunto de la representación, el juego de las intenciones, la explicación de las emociones y las representación simbólicas de los actores” sino que mediante esa participación directa (como miembro de la reforma) en su momento histórico y actual (en el de la presente investigación) se allana el paso a la trastienda de los contextos relevantes que brindan explicaciones respecto al sentido íntegro de la representación. (Guasch, 1997: 39)

Reflexionar *sobre* uno mismo no es igual que hablar *de* sí mismo, en un sentido narcisista o egocéntrico, es asumir que la investigación, en ciencias humanas y sociales como educativa, es el estudio de la experiencia *a partir* de uno mismo, como no podría ser de otra manera, porque es cada uno el que dota de significado a la experiencia, con todo el sentido creador de sus vivencias, y es cada cual el que le da significado a las cosas y deriva significado de ellas,

experimentando significativamente (Manen, 2003), como alguien que “significa” y capta la experiencia en toda su complejidad. La autobiografía –como dice Bruner– es algo curioso, se trata de una narración actualizada de alguien que, con su nombre y su existencia de antaño, se hace presente al fundirse el protagonista de ayer y el narrador de hoy (Bruner, 1991). Un vaivén entre la observación participante y la autoobservación en la que el observador pertenece al grupo investigado y a la vez es un observador retrospectivo de una situación en la cual participó como un actor más que enfrentó con total naturalidad la situación vivida. (Jociles Rubio, M.I., 1999: 7) El punto de partida y la noción clave de la investigación en artes es el estudio de la experiencia, que tiene que ver con los seres humanos y sus relaciones consigo mismo, con el Otro y con su entorno (Dewey, 1949), sumidos en un proceso de indagación que se hace público y a la vez evaluable, en razón de su accesibilidad (que sea inteligible para los demás), transparencia (que revele estructuras, procesos y resultados) y transferencia (que sus principios trasuntan su especificidad). (Hernández, 2006: 20)

Disponerse a una investigación en relación al diseño curricular partiendo de una experiencia vivida me insta a pendular entre la narración de una historia de vida en primera persona acompañada con la evolución del *currículum*, desde los albores como campo académico, aún acéfalo de aplicación y extensión, sin herencia de método de investigación disciplinario ni de acuerdos ante los problemas que debe contemplar o solucionar, hasta esa *reconceptualización* que se viene produciendo en los últimos años, desde que la autobiografía y la experiencia vivida son bienvenidas en la educación, encarnando el pensamiento y afirmándose en la relacionalidad y en su capacidad para la referencialización que, inscrita dentro de la orientación fenomenológica del *currículum*, desemboca en la *postreconceptualización e internacionalización* del *currículum*, iniciada en 1980, asociándose a la vez con los debates postmodernos y postestructuralistas,



que buscan comprender cómo funciona el *currículum* en sus discursos político, de género, histórico, racial, fenomenológico/autobiográfico, postmoderno/postestructural, teleológico e institucional. (Pinar, 2014)

El epítome del párrafo anterior pareciera querer encerrar toda la historia del *currículum* en una idea, sin embargo, es más que su historia aislada lo que se me exige abordar si anhelo captar el proceso de “transformación educativa” que, en un sentido federal, mi país intenta lograr y que –en su macro proyecto– involucra entre otras cosas la reforma curricular en la que intervengo. No fui llamada a realizar esa reforma por ser una especialista del *currículum*, mi pase a la Dirección de Planificación y Estrategias Educativas fue un “salto olímpico” desde las aulas a la administración. Un “salto olímpico” que, antes de suponer la idea de una acción no preparada, deviene de un acto que involucra una actitud deportiva, con toda su carga de competitividad, proyecto, meta y continuo entrenamiento. El estallido de los años 90 en relación a la reforma no encuentra a todos los docentes en la misma línea de partida, ni apoyando sus pies en idénticos tacos de salida para maximizar su empuje ante el disparo de la pistola de fogueo que da comienzo a esta carrera atlética. Este es el panorama que se presenta ante el plano de conocimientos sobre el *currículum* y sobre los sentidos en torno a la historia que cursa desde la visión tradicional a la crítica. Acceder a las posibles ubicaciones que ocupan los agentes que deben intervenir es una de las tantas vías a tomar en esta hoja de ruta que estoy tratando de trazar. En un ejercicio de reflexión ante las fuerzas sociales, políticas, culturales y académicas que promueven el giro biográfico en la investigación sobre el profesorado me aventuro al desafío de poner una/mí biografía en contexto e ir revisando las visiones conductista y tecnocráticas de antaño que cedieron paso a los procesos sociales en los que se expande la importancia y el valor de la subjetividad, del significado y la fuerza de la interpretación en las experiencias y comportamientos humanos sociales e individuales que a través de las historias de vida o relatos bio-



gráficos dan sentido y forjan no sólo un tipo de investigación sino, entre tantas otras cosas, la construcción de identidades profesionales. (Hernández, 2011: 14)

El proceso de transformación educativa englobaba un programa más ambicioso que un cambio en el *currículum*, es de suponer que, en ese momento, en el que los tiempos se acortan especialmente en la provincia de Córdoba<sup>4</sup>, y ante una magna obra de transformación, se necesita alguien que cuente con competencias diferentes a las de una persona especializada en el *currículum*. ¿Cuál es el perfil necesario para una transformación del sistema educativo en su conjunto? ¿Cómo se determinan esas necesidades?

Intento ensayar una explicación en Tiramonti (2007), en una línea de investigación de la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) en relación al *análisis de la burocracia educativa* en la que interviene activamente junto al equipo de Cecilia Braslavsky, y en la que observa que, tras el acuse de los obsoletos contenidos programáticos y el reclamo por un Estado que asuma su responsabilidad como proveedor de contenidos al sistema (Frigerio *et al.*, 1991), se evidencia una clara ruptura en la cadena de implementación de las políticas y una escasa capacidad para activar el curso burocrático en favor de sus objetivos, ya sea por el elenco político o por su incapacidad de ponerlo en marcha. En la última década del siglo pasado se levanta un reclamo imperativo de la modernización que, bajo la retórica desarrollista, deposita en el mercado el papel de agente dinamizador y transformador, haciendo que la intervención del Estado se vea rediseñada a la luz de la presencia dominante del mercado, que desplaza su preocupación de la formación ciudadana asociada a la participación hacia un nuevo imperativo: formar para la competitividad, teniendo en cuenta que las ventajas pueden ser reversibles, pues sirven tanto para competir en el

---

4. En un próximo capítulo argüiré cuáles fueron los motivos políticos de este apremio para la elaboración del Diseño curricular en Córdoba, pero adelanto que la presión fue mayor que en cualquier otra provincia y es así que resulta ser una de las primeras propuestas que se publican y a la postre la que marca senderos a las demás provincias.

mercado como para el ejercicio de la ciudadanía, no sólo en la esfera pública sino también en el mundo globalizado e informatizado.

Según este análisis el desarrollo de nuevas competencias, asociadas al cosmopolitismo se instala en la esfera escolar bajo los principios de eficacia, eficiencia y competitividad, y surge la preocupación por la gobernabilidad, que ocupa todo el proceso de reforma, relacionado con una reposición de la comunidad como espacio de control y regulación en el que se incluye la institución escolar. Coetáneamente se da una reconfiguración en el campo del conocimiento, que reconoce algunos saberes como útiles o válidos, desplazando la filosofía o la sociología como centro del campo curricular hacia las didácticas y las pedagogías aplicadas a los campos de conocimiento, dando lugar al conocimiento experto y a un intelectual que ya no se define por su capacidad crítica, sino que se exaltan sus saberes para dar cabida a la transformación desde el Estado, dispuestos a aplicar y usar conocimientos ante problemas que necesitan una conveniente resolución y arbitraje, diferenciándose cabalmente de los funcionarios tradicionales por su conciencia acerca de las relación entre conocimiento y poder. De esta manera el Estado sigue siendo el espacio que alberga las vanguardias intelectuales, incorporando operadores que contrarresten las tendencias burocratizantes de las prácticas gubernamentales imperantes. (Tiramonti, 2007)

Se define así un perfil instituido por las circunstancias sociopolíticas y económicas de un momento histórico y exigido por la radicalidad y la globalidad de las transformaciones que cuestionan el sistema educativo en general. Por otra parte, la formación docente en particular, inmersa en los mismos cambios globales, se enfrenta con los límites de las categorías disponibles para asumir su tarea: métodos, contenidos, planes, denuncian el desajuste entre el trabajo docente y los nuevos objetivos que debe cumplir la escuela; los canosos saberes y la baja calidad de la enseñanza van gestando una transformación en la cual la formación se convierte en uno de los grandes mitos de fin de siglo, sometida

a profundos procesos de reformas en sus objetivos, estructura, instituciones, contenidos, sistemas de control y gestión.

La formación docente entra en debate merced a la acumulación de críticas diversas ante una formación de grado:

[...] que no brinda elementos para enfrentar las situaciones características de la práctica docente efectiva, que se inhibe frente a los efectos de la socialización laboral, que tiende a la reproducción endogámica, que ha sido vaciada de contenidos que hacen a la formación histórico-política y epistemológica, etcétera. Los propios docentes parecen compartir la visión crítica sobre las insuficiencias de su formación. A los vacíos de la formación inicial se agregan los problemas de la insuficiencia y desarticulación de los circuitos de formación posterior, así como la ausencia de perspectivas de progreso en la carrera y el *status* profesional que incentiven a la formación permanente.<sup>5</sup> (Diker y Terigi, 1997: 91)

La formación docente inicial va fraguando el camino de la formación docente continua. El título de maestro, profesor o el grado universitario resulta insuficiente ante los nuevos roles que el docente debe desempeñar en el sistema. El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación pone en marcha durante el año 1991 en diez jurisdicciones provinciales, un Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)<sup>6</sup> que plantea la construcción de un modelo diferente de organización institucional y un espacio curricular tendiente a la integración de las disciplinas, destinado al mejoramiento integral de la calidad de la formación. El programa modifica las condiciones laborales de los profesores, reconociendo cualquier trabajo que aporte beneficios al mejoramiento de la estructura organizacional y curricular.

---

5. Se excluyen todas las referencias bibliográficas del texto para su mejor lectura, remitimos a la página original para la exposición completa.

6. El Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) es elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación Nacional con anterioridad a la sanción de la Ley Federal de Educación. Diker y Terigi participan en el diseño durante el año 1991 y lo coordinan desde 1993 a 1995.

El perfil del docente de los 90' se ve determinado no sólo por el título alcanzado sino también por la posición sociodemográfica de los que optan por carreras docentes, haciéndose evidente la incorporación a los estudios superiores de sectores de la población que históricamente no accedían a este nivel, constatándose la procedencia de segmentos de menores recursos y en busca de una inserción laboral temprana. Nos encontramos ante una triangular relación entre conocimiento oficial, identidad pedagógica y reforma educativa.

[...] la identidad pedagógica es el resultado de insertar una carrera profesional en una base colectiva. La carrera profesional del estudiante es una carrera de conocimientos, una carrera moral y una carrera de situación. La base colectiva de esa carrera está constituida por el principio de orden social (o el ordenamiento de lo social, según la sensibilidad postmoderna) que se prevé transmitan las escuelas e institucionalice el Estado. La base social local de esa carrera está constituida por los ordenamientos del contexto local. Decir ahora que en los últimos cincuenta años se han producido cambios importantes en la base colectiva de las sociedades europeas, así como en los principios del orden social, es un lugar común. También se han producido cambios importantes en los contextos en los que se activan las carreras, ya sean contextos internacionales, nacionales, domésticos, económicos, educativos o de ocio. La reforma actual de los *curricula* surge de los requisitos necesarios para participar en este cambio cultural, económico y tecnológico contemporánea. (Bernstein, 1998: 93)

Henry A. Giroux, en *La formación del profesorado y la ideología del control social*, analiza la relación existente entre la formación y el control teniendo en cuenta “la tensión dialéctica que se da entre los programas de formación del profesorado y la sociedad dominante a través de un conjunto de conceptos que establecen un nexo entre poder, ideología, biografía e historia y en la misma medida, demuestran su mutua relación”. Aclara en el análisis la lógica que impera actualmente en dichos programas, las consecuencias de esa lógica y las vías de superación. Los programas se hayan presos en una “paradoja engañosa”, asumen la responsabilidad de capacitar a las futuras generaciones para forjar una

sociedad normativa y democrática, a través de la reproducción y legitimación de una sociedad que se caracteriza por el elevado grado de desigualdad social y económica. Los programas poseen una aparente neutralidad, que les permite actuar enmascaradamente en la estructura social, hallándose al servicio de intereses dominantes específicos y condicionados por ideologías de un orden social más amplio que los apresa en un “conflicto entre los imperativos de su responsabilidad en lo que al bienestar social se refiere y su lealtad funcional a las condiciones del capitalismo.” (Giroux, 1987: 53-76)

Al respecto, la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, informa que se hace imperiosa la atención debida a las competencias que puedan garantizar una formación de calidad y resolutiva ante la problemática del contexto actual y los requerimientos sociales y educativos. La formación que la mencionada dirección quiere garantizar no sólo está supeditada a la formación inicial del docente, sino también a lo que esa formación ha resistido, sostenido o cedido desde su origen en el sistema y por supuesto, ya en sentido más individual, lo que ha ganado o no en los años de servicio de cada docente en particular. En el intento de delinear un perfil personal es preciso anteponer ciertas preguntas en torno a las estructuras del sistema educativo del cual se desprende, pues resulta primordial saber ¿para qué sistema se forman los docentes? o qué le brinda y qué le exige ese sistema educativo? o cómo se llega a ser docente titulado dentro de un sistema? o quienes financian y qué tipos de proyectos se apoyan? en pos de identificar las tendencias, predisposiciones, directrices, intereses y tensiones que se advierten en el común denominador de un perfil. Y en la misma medida, identificar las políticas de evaluación del sistema en relación a la Formación Inicial y Continua, como también a los Sistemas de acreditación de las diversas ofertas formativas.

Pretendo argüir que el sentido del *curriculum*, además de contar con la acumulación de significados socialmente aceptados, excluidos, discutidos o

rechazados, tiene en cada uno y de acuerdo a las circunstancias que va sorteando la persona en su historia personal, un significado que también evoluciona, involuciona o se estanca, dependiendo de las circunstancias socio-políticas, geográficas y económicas que encuentra en su vida docente, desde su formación, actualización, capacitación y perfeccionamiento profesional. Arguyo también que a la hora de definir “qué debe” enseñar la escuela, es primordial preguntarse previamente: “quién enseña”, “cómo” y “con qué”, ya que la heterogeneidad del punto de partida, la imposibilidad de avanzar todos por el mismo camino y menos aún de alcanzar las mismas expectativas está condicionada: a) por la variedad y diversidad del “alcance de títulos”, o sea títulos no docentes que habilitan para el ejercicio docente, o títulos supletorios, que también abren las puertas a la docencia; b) por el heterogéneo punto de partida de la capacitación institucionalizada, en relación directa con la titulación inicial exigida (a), pero sobre todo con la desigualdad de la oferta de cursos de capacitación en el extenso territorio nacional y los medios disponibles de las jurisdicciones provinciales para llevarlos a cabo; y, c) por la experiencia (antigüedad) o profesionalización docente, abastecida en función del título inicial (a) y las instancias de actualización/capacitación (b) a las que el docente pudo acceder, según su situación territorial, social, política y económica.

La idea que lleva implícita esta reforma, supone para su realización una transformación educativa en sentido integral, en el que se incluye un *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, Equivalencias de títulos y estudios, Programas de asistencia directa para compensar diferencias regionales, Red de formación, perfeccionamiento y actualización docente, Caracterización de los ciclos y niveles de la estructura del Sistema Educativo*, con sus consiguientes *Objetivos y Contenidos Básicos Comunes de los currículos de los distintos niveles y ciclos*, que son los que en último término definirán el *conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país* (MCyEN, 1995: 17), y es precisamente ahí donde

la Ley Federal de Educación pretende su cohesión y es justamente ahí donde se inserta mi intervención, en este último supuesto, que a la vez supone, como trataré de demostrarlo, la consideración de los demás, en especial el relacionado con los títulos y estudios y, en el mismo nivel de importancia, el que se ocupa del perfeccionamiento y actualización docente.

El punto de inflexión de esta investigación podría fijarse en el día que se emite la resolución ministerial que dispone mi destino al Área Curricular, lo cual nos sitúa en un gozne entre un tiempo de formación inicial, capacitación, profesionalización y de “preparación para” la enunciación de la reforma (un destino nada esperado o presumido o ni siquiera considerado como posible) y otro tiempo de reflexión, análisis, investigación “desde” el que reviso, a partir del documento escrito, lo que redacté en un tiempo de máxima exigencia y de corta duración<sup>7</sup>, para lo que supondría un alcance y aplicación a todo el territorio provincial. Puedo asegurar que, si algún interés reviste esta investigación de experiencia vivida, sin duda está centrado, no exclusiva pero si particularmente, en el papel determinante, inexcusable y apremiante que cumplo en la elaboración del Diseño curricular para todos los niveles de enseñanza en la provincia de Córdoba. Esta experiencia da comienzo el 19 de agosto de 1997, fecha de la Resolución N° 996/97 del Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno de Córdoba:

Córdoba, 19 de agosto de 1997

VISTO: que es necesario destinar al Área Curricular de la Dirección de Planificación y Estrategias Educativas a personal dependiente de este Ministerio;

Y CONSIDERANDO:

---

7. Como se podrá comprobar, la fecha de la Resolución es de Agosto de 1997 y el documento de consulta, que sale impreso como “Diseño Curricular para el Ciclo Básico Unificado – 3° Ciclo E.G.B.” es también de 1997, sin especificar el mes, pero, como es lógico calcular, en un lapso de poco más de tres meses tuvimos que realizar el proceso íntegro de diseño de este ciclo y el ciclo de Especialización para que antes de diciembre de 1997 estuviera ya en imprenta y listo para su publicación, por más que su difusión se realizara posteriormente.



Que los recursos humanos cuya afectación se propicia, cuentan con la capacitación requerida para la elaboración curricular de los Niveles Inicial y Primario, Ciclo Básico Unificado y de cuarto y quinto año del Ciclo de Especialización.

Que al respecto, los mismos deberán prestar servicios en los lugares y horarios que fije la mencionada Dirección y en correlación con la carga horaria correspondiente a la situación de revista de cada uno de ellos.

Que conforme con lo expuesto, procede en esta instancia adoptar la siguiente medida y en conformidad con lo establecido en el art. 17 –incs. y) y z) – de la Ley N° 7233, de aplicación supletoria al personal docente.

Por ello y en uso de sus atribuciones,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

RESUELVE:

Art. 1°.- DISPONER el pase en comisión a la Dirección de Planificación y Estrategias Educativas y para ser destinados al Área Curricular, del personal docente dependiente de este Ministerio que se nomina en el Anexo I que con una (1) foja forma parte de la presente resolución, a partir de la fecha de ésta y hasta el 31 de diciembre de 1997, en las horas cátedra que en cada caso se especifican, por estrictas razones de servicio y conservando su situación de revista.

Art. 2°.- PROTOCOLÍCESE, comuníquese y archívese.

Firma: Dr. Jorge Daniel Pérez

Ministro de Educación y Cultura

ANEXO I – Resolución N° 996

Nombre y apellido	Establecimiento educativo
-------------------	---------------------------

Viviana Patricia Alegre	Conservatorio Provincial de Música “Felix T. Garzón” de Capital
-------------------------	--

El pase a la Dirección de Planificación y Estrategias Educativas deja atrás aquella supuesta como única acción directa y personal ante el *currículum* mantenida hasta el momento, percibido y aceptado como un documento directivo de la praxis, tenido especialmente en cuenta a la hora de volcar los datos en un exigido y formal instrumento de medición de la práctica docente en las instituciones en las que me desempeñaba como profesora. Un instrumento en el cual se solicitaba consignar el porcentaje desarrollado durante el año en relación



a la Planificación Anual para ese curso lectivo, que a la vez debía ajustarse al Programa elaborado por la institución y sin duda al *curriculum* escrito. Una acción cuyo peso resultaba insignificante comparada con el compromiso y la responsabilidad que el Ministerio me solicitaba: ser la “voz oficial” de la reforma educativa a nivel provincial y precisar/expresar esa selección cultural que la escuela debía priorizar.

Las preguntas de entonces son las que aún sostienen mi investigación y mi preocupación como docente. ¿Qué debía enseñar la escuela y cuáles eran las innovaciones que habría que plantear en un *curriculum* renovado e involucrado en un marco de transformaciones culturales, políticas y tecnológicas? ¿Cómo articular esas contribuciones que se producen a nivel local, tras el aporte particular de los individuos, la institución y la sociedad en su conjunto, con esa construcción de lo común que se expresa en el *curriculum* escrito? ¿Cuál sería el posicionamiento personal que desde cualquier ángulo –pedagógico, didáctico, metodológico, socio-político, económico, ontológico, epistemológico– me situaría responsable y competentemente en esa relación entre lo prescriptivo y la visión de apertura propia de una simultaneidad (entre lo particular y lo público), contribuyendo a fraguar un contexto plural y divergente, dispuesto a reelaborarse y definirse cuántas veces sea necesario? Una posición exigida por mí misma hacia el producto de mi trabajo y que significaba la carga más pesada de toda mi carrera docente hasta ese momento.

Sin embargo, y antes de debatir sobre estas cuestiones, consideradas de primer orden en un tratamiento tradicional, cabe una interrogación que visualizo hoy, desde la posición que asumo en mi investigación actual, que no me interpeló en el momento de la acción, la cual acometí con total obediencia y premura, sin cuestionarme porqué había sido nominada. En ese proceso de elección de un miembro para formar parte de un equipo que decidiría el curso del área de formación artística para toda la provincia, la pregunta obligada se re-

laciona con las competencias requeridas para tal transformación educativa. Voy a dejar todos aquellos cuestionamientos en suspenso, hasta que pueda dilucidar cuál es el perfil personal y profesional que desde el nivel más alto de la política educativa se fija o se busca (o simplemente se encuentra) para la elaboración de los renovados Contenidos Básico Comunes que se pretenden para toda la comunidad educativa de una provincia. Mi interés está más ligado a presentar, en un sentido apersonal, un perfil conformado por la experiencia, los saberes, conocimientos y competencias, al que –en esa situación y bajo esas presiones– se le atribuyen las condiciones requeridas o necesarias o quizás sólo óptimas para emitir un documento oficial de tal envergadura.

Una exposición tradicional quizás partiría de un sondeo sobre el lugar de las artes en el *currículum* escolar, o las visiones en apoyo o antinómicas de su inclusión en la escuela, o las artes en el proceso de escolarización de saberes, con su consiguiente descontextualización o su adscripción al desarrollo psicológico, o la relación entre la selección de saberes a los efectos de poder, o el advenimiento de una innovadora área curricular, hasta concluir en una postura personal en torno a la política de educación artística<sup>8</sup> o cualquier otro ítem de carácter axiológico o ético; no obstante y a pesar de considerar un trazado de total coherencia, el planteamiento narrativo y de experiencia vivida que elijo seguir, me permite empezar en primera persona por lo que me toca directa y particularmente. Cuando la dirección del conservatorio provincial me llamó para comunicarme esta designación me sentí, en un primer momento, muy halagada; al instante siguiente y más tardíamente, cuando me enteré del alcance y gravamen de la tarea y el tiempo que tenía para realizarla, me pregunté ¿por qué confían que puedo hacerme cargo, por qué me adjudican este tributo? En

---

8. Tomo estos temas, que resultan de común acuerdo en relación a los aspectos curriculares y didácticos de la educación artística, de la exposición que Flavia Terigi (1998) presenta en *Arte y escuela*, Buenos Aires: Paidós. Temas que quedan en suspenso para ser tratados posteriormente.

el punto de la embestida todo el poder opresor me caía encima, pero hoy la pregunta se eleva a un nivel superior: Es más la responsabilidad de quien cumple con un deber? o del que manda, elige o señala quién debe realizarlo?

## 1.2 Titulaciones y sus alcances

En agosto de 1997, mi perfil profesional puede abreviarse en un *Curriculum Vitae* que cuenta con un título, una capacitación y una experiencia. Soy Profesora Superior en Educación Musical, título que obtengo en la Universidad Nacional de Córdoba, después de descartar la formación instrumental (piano) que durante la etapa anterior realizara en el Conservatorio Provincial de Música “Felix T. Garzón”, institución cuyo título superior se equipara en puntaje, ante la Junta de Clasificaciones de la Provincia, al título universitario con el que culmino finalmente mi carrera de grado. Estoy evaluada, por la citada junta, para componer una terna a efectos de ocupar el cargo de Vice-Director del Conservatorio Provincial mencionado, con un puntaje que me coloca en el segundo puesto de esa relación, por debajo de la que estuviera ocupando en ese entonces el cargo de Directora. Un puntaje que se estipula en relación directa con la titulación, capacitación y actualización docente. Soy titular de la asignatura de Metodología y Práctica de la enseñanza de las carreras superiores de formación instrumental del Conservatorio Provincial de Música, conjuntamente con la titularidad de 24 horas/cátedra en la enseñanza media y en breve (6/10/97) habré cumplido 20 años de antigüedad en la docencia, que desde los 18 años de edad ejerzo en todos los niveles de educación oficial y también en el ámbito privado.

Aunque las preguntas se expresan en forma personal, no es un asunto que pueda, deba o quiera contestación dentro de ese reducido ámbito individual. Lo desiderativo de esta cuestión es cooperar en la definición de las condiciones existenciales de un docente de Música que en su devenir en la historia se en-

cuentra con un proceso de reforma educativa no previsto en su formación ni posterior capacitación. La pregunta clave que se dispara ante el tiro de salida es: ¿Cuáles son las condiciones de inicio en la docencia de los maestros y profesores de Música? ¿Cuáles son los títulos de educación musical que permiten el acceso a la docencia en los distintos niveles de enseñanza? ¿Cómo es la estructura de la educación musical en el sistema educativo?

En primer lugar, cabe aclarar cuál es la tipología de los títulos para ejercer un cargo docente dentro del sistema educativo argentino.

#### *TÍTULO*

*Docente:* es el título profesional específico otorgado para el ejercicio profesional de la enseñanza en el nivel y tipo de su competencia.

*Habilitante:* es el título profesional y académico que posibilita conocer los contenidos curriculares que se imparten en una determinada asignatura, y faculta para impartir dicha cátedra en los casos que la ley lo prescribe. Por ejemplo, un médico puede estar habilitado para enseñar biología, un sociólogo, historia.

*Supletorio:* es aquel título que posea una afinidad con el contenido cultural y técnico de la materia o curso que se pretenda dictar.

*Idóneo:* se denomina de esta manera a aquellos docentes que ejercen su función sin título.

(MCyEN, 1994b: 17. Sin cursiva en original.)

Los títulos de quienes se inscriben para ingresar como profesores en el sistema educativo pueden ser –según esta disposición– docente, habilitante o supletorio, lo que implica que a la par de una persona formada en la especialidad puede ingresar otra u otras provenientes de variadas instituciones o academias de música, como también personas aficionadas o con un reconocimiento público acreditado. Actualmente, por cada docente que pretende dar clases en el secundario, hay tres profesionales de los rubros más diversos interesados en el mismo cargo. Si se analizan los títulos de los anotados en la Junta de Clasifica-

ción, se observa que un bajo porcentaje se inscribe con título docente, ya sea de maestro o profesor, siendo notoriamente más alto el de los que se apuntan con otras certificaciones, que van desde títulos de bachiller hasta los de variadas profesiones y procedencia<sup>9</sup>. Es de destacar que sólo el 34,5 % corresponde a títulos docentes reglamentados mientras que el 65,5 % a otros títulos profesionales. De todas maneras, este porcentaje no se corresponde con la cantidad de docentes que están dando clases en las aulas, donde los portadores de títulos habilitante, supletorio o idóneo son minoría, llegando al 66,16 % los que tienen un título docente, de los cuales el 60% ha estudiado una carrera específica y sólo el 4,16% tiene un título universitario aunado a la certificación de la trayectoria pedagógica. De aquéllos que no tienen título docente, el 14,95 % tiene título de nivel terciario, el 16,44% es universitario y sólo el 4,34% ejerce con título de bachiller.

Ante un panorama profundamente diversificado no cabe un repaso exhaustivo, que sólo serviría para agregar matices a la situación, a modo de resumen, en cambio, puede ser más perspicuo destacar que:

[...] los docentes de todos los niveles se forman en instituciones de todo tipo: en Escuelas Normales, en los ex Institutos Nacionales de Enseñanza Superior, en institutos provinciales, en instituciones superiores de formación técnica, en las universidades, en instituciones privadas, en conservatorios... y no todos los que se desempeñan como docentes provienen del sistema de formación docente. (Diker y Terigi, 1997: 70)

Esta coyuntura lleva a plantearse un interrogante básico, porque el problema no está en que los profesionales de diversas áreas estén habilitados legalmente para dar clases, la pregunta fundamental se dirige a la posesión o

---

9. Este dato se publica en un anexo que el Ministerio de Educación titula *Alcances de los Títulos*. El documento indica los títulos profesionales que habilitan para cada asignatura o materia. <<http://www.cba.gov.ar/alcance-de-titulos/>>

no de las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias<sup>10</sup> para la docencia y, consiguientemente, si este hecho redundará en beneficio del sistema educativo, porque en el caso que nos ocupa, se hace imperativo sopesar el “cómo se hace” teniendo en cuenta “quién” estará a cargo del desarrollo áulico curricular de cualquier diseño que se pueda proyectar.<sup>11</sup>

Si bien la legislación permite que los profesores de música impartan docencia con *títulos habilitantes* y *supletorios* que provienen de conservatorios e instituciones privadas y en puntuales casos siendo sólo *idóneos*, el común denominador de los profesores de aquél entonces posee los siguientes títulos *docentes*: los que otorga la Universidad Nacional de Córdoba, los concedidos por el Conservatorio Provincial de Música “Felix T. Garzón” y el que entrega la Escuela de Niños Cantores “Domingo Zipoli”. Me referiré a ellos especialmente, aunque aquéllos también sean de cabal importancia para esclarecer el escenario de inicio que hemos querido delimitar, por estar en relación directa con el desarrollo y puesta en práctica del diseño curricular que emana de la reforma federal en cuestión.

La Escuela de Artes ofrece los estudios de Profesorado Superior en Educación Musical, Licenciatura y Profesorado de Composición y Licenciatura y Profesorado de Perfeccionamiento Instrumental. Una breve revisión de su historia puede colaborar en la construcción de este perfil académico que intento dilucidar. El 3 de diciembre de 1948 se crea la Escuela Superior de Bellas

---

10. Los profesionales pueden hacer un trayecto pedagógico, pero no es condición obligatoria para impartir docencia, lo que lleva a que muchos cuestionen esta dispensa. El denominado *trayecto pedagógico* es el que salva la carencia. La directora del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico que ofrece el *trayecto pedagógico* por el que pasan unos 100 alumnos por año desde 1968, afirma que: “La escuela demanda ahora conocimientos sobre psicología, antropología, didáctica. Se siente la necesidad de saber cómo se hace”. Analía Beccari <<http://www.lavoz.com.ar/cordoba/es-profesional-75-aspirantes-docencia>>

11. Una información más cabal sobre el tema se presenta en el *Capítulo II*, en el que apoyándome en el documento del proyecto “Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 provincias argentinas” elaborado por el Área de Política Educativa del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) intentaré dar cuenta del macro panorama educativo que se abre a partir del año 1990 en la provincia de Córdoba, Argentina.

Artes de la UNC, que registra un proceso de renovación académica en 1959 y 1960 en el cual se proponen nuevos planes de estudios y se crean las carreras de Plástica y Música. Posteriormente, se produce un proceso de actualización de su estructura básica, intervención y anexamiento a la Facultad de Filosofía y Humanidades en el año 1975<sup>12</sup>, hasta que es erigida como Facultad de Artes el 12 de noviembre de 2011.

La otrora Escuela de Artes es desde su renovación un centro de docencia e investigación, cuyos profesores –en su mayor parte– han realizado estudios de postgrado y doctorado en el exterior. Esta particularidad establece una clara distinción con la otra institución que brinda estudios superiores de Música, el Conservatorio Provincial “Felix Tomás Garzón”, en el cual la investigación está sólo sugerida y no exigida, no es evaluada ni estipulada, siendo su objetivo primordial el perfeccionamiento instrumental.

Actualmente el conservatorio se ha reestructurado académicamente, su proyecto educativo incluye Nivel Inicial, TAP (Trayecto Artístico Profesional), Profesorado, Tecnicatura y Licenciatura de Arte en Música y es parte de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba. La Escuela de Niños Cantores “Domingo Zipoli”, que en ese entonces sólo habilitaba para la docencia a nivel primario, se erige posteriormente y en la actualidad como Instituto Superior de Educación Artística Musical con idéntico nombre propio, única institución Coral de Argentina y Sudamérica que otorga la Tecnicatura Superior en Dirección Coral. Las modificaciones en los nuevos planes de estudios que se imponen en las titulaciones de Educación Musical de ambas instituciones son fruto de lo que supuso la transformación educativa tras la implementación de la Ley Federal de Educación, pero ante todo se debe al sentido que cobró en los docentes el Programa de Transformación de la Formación Docente en el que

---

12. En este período se ejerce una intervención militar, que se extiende hasta la restauración de la democracia en el año 1984.

participaron más de cuarenta instituciones de formación docente entre los años 1991 a 1995. He aquí las palabras de una de las profesoras que intervinieron, Mónica Soto, de la Escuela Normal de San Rafael, Mendoza:

Porque desde sus comienzos se mostró como algo diferente. Porque nos hizo sentir, por primera vez, verdaderos profesionales de la docencia. Porque participamos “realmente” en la toma de decisiones. Porque el proceso de transformación fue, en sí mismo, un proceso de capacitación. Porque abarcó la totalidad de los problemas que queríamos revertir. Porque nos mostró la direccionalidad de los procesos a los que nos pedían que nos sumáramos. Porque nos puso en crisis. Porque la estrategia utilizada logró, por sí misma, ir venciendo las resistencias lógicas a todo proceso transformador. Porque mostró coherencia entre la primera decisión política y la última instancia de capacitación. Porque quebró la inercia. Porque modificó la concepción de docente que queríamos formar: del mero reproductor al constructor y revisor de sus prácticas. Porque pudimos formar maestros nuevos, verdaderos profesionales, con soporte teórico, que supieran usar la práctica como insumo para buscar la teoría y la teoría como fundamento para releer su práctica. Porque, a diferencia de otros planes, fue recuperando sus logros parciales, de manera que hoy es posible ajustarlo sin distorsionar su sentido. (Mónica Soto en Diker y Terigi, 1997: 19)

Aunque ninguna de las dos instituciones formaron parte de este programa y sus docentes no pasaron por el proceso que describe la docente de la institución mendocina, si recibieron el producto de esa práctica y sus planes de estudios fueron modificados en función de sus alcances. Sin embargo y aún bajo el denodado esfuerzo por ajustarse a los parámetros de esa transformación, no se logra insertar el espacio debido al recinto de la investigación, que sigue siendo privativo del ámbito universitario. Ambos centros de formación docente mantienen tanto sus objetivos de Perfeccionamiento Instrumental, en el caso del Conservatorio “Felix T. Garzón”, o de Dirección Coral, en el de la escuela de Niños Cantores “Domingo Zípoli”:



[...] lograr la máxima excelencia en el manejo de técnicas e interpretación de instrumentos musicales, como también el máximo perfeccionamiento en la educación musical de sus docentes.

Este espacio, vital para el movimiento musical de nuestra sociedad, es el eje fundamental que lo diferencia de otras instituciones dedicadas también a la educación musical: el estudio del lenguaje musical en su máxima complejización, la técnica instrumental más elevada, la interpretación musical más intelectualizada, la generación de creatividad en constante búsqueda y la investigación en múltiples áreas, conforman el perfil de esta institución totalmente singular y especial.

(Conservatorio Superior de Música “Felix T. Garzón”)

*Perfil del Egresado:* Directores de Coros con una sólida preparación técnica, conceptual y musical que a su egreso esté preparado para abordar y crear diferentes agrupaciones corales desde una concepción artística, de desarrollo personal y de revalorización del trabajo cooperativo entre las personas.

(ISEAM “Domingo Zipoli”. Sin cursiva en original.)

El *Acuerdo marco para la educación artística*, Serie A N° 20 (1998), dentro del proceso de transformación educativa, consigna en su punto V. tres funciones de las instituciones de Educación Artística en el marco de su competencia específica:

*Académica:* formar a los/las alumnos/as en los niveles básico y superior, a fin de capacitar profesionales, técnicos y docentes, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, capacidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo las demandas individuales y los requerimientos nacionales y regionales. Esta función incluye la Formación Docente Continua que comprende acciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente.

*Investigación:* promover y desarrollar la investigación en el campo del arte, de la creación artística y de la enseñanza de las artes, estimulando y apoyando innovaciones educativas y regímenes alternativos (sistemas abiertos, a distancia, entre otros).

*Función de extensión:* desarrollar acciones y servicios vinculados con la comunidad, mediante cursos, ciclos o actividades

que respondan a las necesidades comunitarias, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación.

(MCyEN, 1998. Sin cursiva en original.)

Los planes de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, fueron los únicos que no modificaron sus titulaciones, sólo se agregaron años de estudio a las carreras de licenciatura y profesorado superior, pero su estructura quedó indemne. El proyecto de transformación educativa tuvo en cuenta varios escenarios: uno áulico e institucional, contextualizado en los distintos niveles de la escuela<sup>13</sup>; otro centrado en los Institutos de Formación Docente<sup>14</sup>; y el que surge del ámbito intelectual universitario propiamente dicho. En relación a éste último, retomando el planteamiento histórico de a la actual Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, integrada hoy por cuatro Departamentos: Música, Plástica, Cine y Televisión y Teatro, cabe destacar que la estructura institucional a la que se arriba, sólo explicable a la luz del análisis de las marchas y contramarchas del contexto socio-político-cultural que la inunda, es concebida –desde su fundación– como un centro de formación artística con una clara impronta investigativa. En los *Antecedente de la creación de las carreras* expresa la siguiente introducción:

La enseñanza del arte dentro de las *Humanidades* no ha sido una disciplina fácil de precisar dado que han existido diversas, y a veces contradictorias, concepciones que han interferido para una adecuada comprensión del objeto de estudio. Si bien hoy disponemos de mayores precisiones para definir el campo, ubicarse en las tendencias y tensiones que configuraron las décadas del 50, 60, 70, 80 y la actual, nos permitirá observar líneas de desarrollo que en algunos casos persisten y otras, que por diversas razones se fueron clausurando para dar paso a nuevos impulsos ahora en análisis y discusión. Los contextos

---

13. En el *Capítulo II* me referiré a la Escuela argentina, desde su origen hasta la implementación de la Ley Federal de Educación.

14. El tema de la formación docente será revisado también en relación a la Red Federal de Formación Docente Continua.

político y económico, los lineamientos universitarios (con sus variables de representatividad, gobierno, intervenciones, enseñanza, matrícula, leyes, áreas de privilegio, etc), los cambios de paradigmas sobre el rol del arte y la ubicación social de los artistas, las variaciones del gusto, el acceso de las diferentes clases a la fruición de las obras, los serios impactos de los cambios tecnológicos con la aparición de nuevos materiales y equipamientos y la configuración, por ende, de nuevos géneros y lenguajes, son apenas algunos, quizás los más importantes, aspectos de una realidad que pretendemos indagar en esta auto-evaluación de las carreras de grado. (Universidad Nacional de Córdoba, 2011)

El recorrido histórico se estructura en cinco períodos bien delimitados: el *Primer Período*, que va desde la fundación en 1948 hasta 1955, formado en su inicio por dos secciones, una de Artes Plásticas y otra de Música, Danza y Arte Escénico, se ve reformado dos años después de su creación, estableciéndose tres secciones, una que incumbe a los títulos de *Profesorado Superior y Maestro*, otra que bajo la denominación de *Instituto de Cultura Artística Integral para Profesionales* se relaciona más con organismos de servicios como la Biblioteca, el Museo o la Extensión universitaria y una tercera, denominada *Instituto Artístico Universitario*, que comprende Orquesta, Banda y Conjunto de Arte Autóctono. Una etapa que se caracteriza por su complejidad para definir el objeto de estudio, la confusión entre carreras y organismos, la distinción entre artes superiores y artes aplicadas y la impronta regional para afirmar la identidad nacional que el Estado desea favorecer.

El *Segundo Período*, que se extiende hasta 1972, se presenta con una serie de novedades que van desde las académicas: auge de las investigaciones, retorno de los progresistas liberales a la Universidad de Córdoba, hasta las edilicias: “con la ocupación de los edificios en construcción de la Ciudad Universitaria y la democratización de los claustros se abrirán nuevas perspectivas para la enseñanza del arte”. A partir de “las nuevas tecnologías, materiales y procedimientos en la producción, los artistas plásticos indagan en el uso de resinas, poliéster,

acrílicos, técnicas lumínicas y electrónicas; los músicos incorporan también recursos expresivos electroacústicos.” En esta etapa se destaca la convivencia entre tendencias artísticas que ponen su mirada en el exterior con otras que reivindicaban una identidad latinoamericana y de gran contenido social. Se regula la Sección de Artes Plásticas que se divide en Artes Visuales (Pintura, Escultura, Diseño y fotografía fija y kinestésica) y Arte Escénico (Interpretación, dirección, Escenografía y Títeres). En el transcurso de esos años diversas Ordenanzas van determinando el Reglamento interno de la Escuela de Artes que legisla en forma bastante precisa sobre: *Constitución*, que se compondrá de dos Secciones, Música y Plástica; del Director, los Asistentes de Dirección, los Profesores, Auxiliares de Docencia, del Secretario; todos deben ser designados por concurso; y finalmente de los Alumnos, Títulos, Evaluación. El Archivo Pedagógico, becas y premios, Conjuntos de Cámara y Coro, Talleres, etc. entran también en esta legislación. Las Secciones se convierten paulatinamente en Departamentos, que permiten ir proyectando los futuros Departamentos de Cine y Teatro. La prosperidad bajo el empuje de las ideas liberales y del desarrollismo ocasiona una modernización de la sociedad en general que producirá las transformaciones por las que se afirma que

[...] en 1966 la Escuela de Artes era un modelo de institución para todas las Universidades Nacionales. Su estructura modernizada, gestada en unos siete años (1959-1966) y de la cual hoy se mantienen los rasgos más importantes, le permitió con flexibilidad y un serio control de gestión instrumentar tareas de enseñanza, extensión, producción e investigación, hasta su anexión a la Facultad de Filosofía y Humanidades el 7 de febrero de 1975. (Universidad Nacional de Córdoba, 2011)

Desde 1972 hasta 1974, *Tercer Período*, la situación cambia notoriamente, tanto a nivel nacional como universitario, las protestas gremiales reclaman la falta de representación de los claustros en el gobierno de la Escuela, falta de cargos y presupuestos, supresiones de concursos para cubrir cátedras y la exce-

siva centralización. Tras las denuncias de los fallos en el sistema universitario, se esgrimen y disputan espacios de poder. Los gremios de docentes, no docentes y los estudiantes se encuentran fragmentados y enfrentados por la anarquía que se impone en la vida institucional a razón de las diferencias políticas. Tendencias radicales hegemonizan su actividad en algunas facultades. Las Escuelas de Ciencias de la Información, Trabajo Social y Artes se movilizan para producir cambios y nuevas propuestas de transformación en los planes de estudios, con la entrada de “una pedagogía renovadora; mayor protagonismo social y vinculación con la realidad que se vive teniendo en cuenta la dicotomía liberación o dependencia.” Tras el Mayo francés de 1968, las proezas de las poblaciones del Tercer Mundo en pos de su liberación, como todos los hechos culturales que afianzaban una identidad latinoamericana, producen un vuelco rotundo del paradigma de la pretendida convivencia con el imperialismo monopólico y “se entiende que solo con el enfrentamiento a los centros de poder (Pentágono, CIA, capitales transnacionales, etc.) se puede construir un país independiente y soberano.” Durante la década del 70 se revisarán críticamente los planes de estudios y políticas de extensión ajenas a la participación popular, la Bienales de Arte y Jornadas de Música Electroacústica solventadas por empresas multinacionales, los procesos de enseñanza - aprendizaje basados en una concepción elitista y colonial diseñados como los “aparatos ideológicos del estado”, los exámenes de ingreso y los sistemas de cupo impuestos por la intervención gubernamental del 66’, la censura explícita y encubierta a prácticas, textos y personas, etc. Hasta 1974 la Escuela de artes no queda exenta de las mismas convulsiones que sufre la sociedad en su conjunto.

A partir del año 1974 y hasta 1976, *Cuarto Período*, se aplica un fuerte dispositivo de depuración en la Universidad Nacional de Córdoba a través de la Intervención de la Misión Ivanisevich. Se revisan los planteles de docentes, persecuciones a estudiantes, revisión de programas y cátedras y, todo lo que no

se adapte al pensamiento intervencionista es descartado, incluidos los proyectos pedagógicos, de extensión e investigación. Los sistemas de control centralizado aplican medidas arbitrarias, y en la Escuela se señalan las dependencias que más incomodan. Al comenzar el año 1976, coincidiendo con los inicios de la Dictadura Militar, los Departamentos de Cine y Teatro desaparecen sin ninguna medida oficial que lo disponga, generando en las instituciones de nivel superior un estado de pasividad próspera para la aplicación de planes devastadores. Los Departamentos de Plástica y Música son readaptados al nuevo régimen de control y por ordenanza rectoral N° 6/78 se aprueban los planes para las ocho escuelas de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Este es el período que me toca vivir mientras curso y termino la carrera de Profesor Superior en Educación Musical.

*Lo que viví durante mis años de estudiante, mientras cursaba la carrera en la Universidad Nacional de Córdoba, coincidió con el período de dictadura militar que imperó desde el 24 de marzo de 1976 hasta la toma de poder de Raúl Alfonsín. Había entonces un control muy riguroso de “la buena presencia”. Muchos de mis compañeros escondían su larga melena debajo del cuello de sus camisas para poder acceder al Pabellón México, lugar donde se instala la Escuela de Artes, dentro de la Ciudad Universitaria. El decoro en el vestir era estrictamente vigilado y la disciplina cumplía extremas formas de compostura. Sin embargo, lo que no podía sujetar esa disciplina era nuestra capacidad para imaginar escenarios que ironizaban y caricaturizaban esas restricciones, ni la libertad plena de nuestras ideas, apenas compartidas con extraños y abundantemente expandidas entre personas de probada confianza.<sup>15</sup>*

En noviembre de 1977 se reúnen los decanos de Filosofía y Humanidades de Córdoba y el Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales, y se determina la necesidad de actualización de planes y de bases uniformes, como así

---

15. Párrafo rescatado de viejos folios beige, otrora blancos, que pude conservar tras mi venida a España, junto a uno que tiene un valor muy importante, porque adelanta o presagia mi destino: en la bibliografía que sirvió de base para la elaboración de los *Contenidos Básicos Comunes de formación artística*, figura Hernández-Hernández, F. (1991) *¿Qué es la educación artística?* Barcelona: Sendai.

también establecer normas comunes, lo que indica una impronta política nacional que busca la homogeneización. Se reglamenta la evaluación, se enuncia un listado de materias y no se precisan contenidos mínimos, sin embargo, se aclara que debe ser presentado para su aprobación ante el Decanato de la Universidad.

La redacción general tiene especificaciones claras y precisas en cuanto a reglamentación de obligaciones, y enunciados de materias, pero carece de objetivos, perfiles, competencias y metodologías pedagógicas de desarrollo y evaluación. Particularmente, en la Escuela de Artes, como se dijo, solo se mantendrán las carreras de Licenciaturas y Profesorados en los Dptos de Música y Plástica, [...] sistemas selectivos de ingreso, como por ejemplo los aplicados por la Resol. n.º. 1089/80 del Ministerio de Educación, para todas las Universidades, en la cual se aplica un complejo mecanismo de informes y evaluaciones. (Universidad Nacional de Córdoba, 2011)

El *Quinto Período*, que se extiende desde 1983 a 1989, coincide con el nuevo ejercicio de la democracia que, tras casi siete años de dictadura militar, se inicia con un proceso de cambio de planes en el que se instaura un profundo espíritu de participación en los claustros y la reincorporación de personal cesanteado por causas políticas, instaurándose un nuevo imaginario sobre las funciones de las universidades para un país que recupera su libertad política. Finalmente, los Departamentos de Cine y Teatro restablecen su funcionamiento, mediante un proceso de normalización, dando funciones a los docentes reincorporados y aprobando nuevos planes de estudio por Resol. HCS N.º 311/87 y 31/89 respectivamente. En 1986 la Escuela de Artes vuelve a conformarse como en 1966, con sus cuatro Departamentos: Plástica, Música, Cine y TV y Teatro.

Esta exposición cronológica engloba sólo una parte de lo que busco argumentar, mientras las demás instituciones de formación docente permanecen inalterables ante las vicisitudes políticas dominantes y opresoras del momento histórico, la Escuela de Artes se encuentra totalmente avasallada y hostigada, no pudiendo sustraerse a esa atosigada realidad, justamente porque en sus orígenes



fundacionales erige su Fundamentación en una *misión* rectora de los valores sustanciales de la sociedad y el pueblo al que pertenece, persiguiendo:

- La educación plena de la persona humana.
- La formación profesional y técnica, la promoción de la investigación científica, el elevado y libre desarrollo de la cultura y la efectiva integración del hombre en su comunidad, dentro de un régimen de autonomía y de convivencia democrática entre profesores, estudiantes y graduados.
- La difusión del saber superior entre todas las capas de la población mediante adecuados programas de extensión cultural.
- Promover la actuación del universitario en el seno del pueblo al que pertenece, destacando su sensibilidad para los problemas de su época y las soluciones de los mismos.
- Proyectar su atención permanente sobre los grandes problemas y necesidades de la vida nacional, colaborando desinteresadamente en su esclarecimiento y solución.

(Universidad Nacional de Córdoba, 2011)

Entre sus objetivos generales, en el caso de los profesorados del Departamento de Música, no sólo hallamos aquellos que se limitan a un nivel sólido de conocimientos específicos, dominio de técnicas, procedimientos y metodología apropiados para la transmisión de conocimientos, sino también a los que permiten acceder a los niveles filosóficos, de valores espirituales y morales que sustentan las concepciones estéticas y su evolución histórica y en igual medida a la investigación de todo tipo en relación a su especialidad.

#### PERFIL DEL EGRESADO:

Profesor en Educación Musical Al obtener su título el egresado deberá estar en condiciones de:

- Conocer el objetivo de estudio –música– y las conexiones interdisciplinarias que comprende.
- Comprender las estructuras conceptuales referidas a la evolución de la música como lenguaje y su importancia en el contexto educativo del país.
- Integrar los conocimientos propios de la enseñanza musical como disciplina, con los provenientes de otras asignaturas formativas de la carrera.



- Poseer solvencia en el manejo de la técnica de la educación musical aplicadas a su especialidad de manera tal que pueda desempeñarse eficientemente en los centros educativos de nivel primario, medio y terciario no universitario.
- Inferir posibles vías de desarrollo de la especialidad de acuerdo al análisis crítico del estado actual de la misma, en nuestro país.
- Dominar los sistemas de comunicación inherentes a la música como lenguaje.
- Revelar un eficaz manejo de la tecnología educativa musical como medio de control, validación y mejoramiento de la disciplina.
- Disponer de aquellas habilidades y destrezas psicomotrices, cognitivas y actitudinales para el desempeño musical profesional.
- Valorar el aporte de la disciplina científica como rigor imprescindible para el diseño de proyectos y la consistencia lógica en las formulaciones conceptuales musicales.
- Valorar una concepción de vida en el arte como compromiso de entrega al medio comunitario.
- Valorar una perspectiva de realización personal en el desempeño musical profesional.  
(Universidad Nacional de Córdoba, 2011. Texto ordenado según Resoluciones N° 142-144/86 HCD)

He intentado ir construyendo un perfil en base a la titulación docente y el alcance de títulos que escape a mi persona y presentar la cualificación de los recursos humanos con los que cuenta la reforma en la provincia de Córdoba al momento de pensar en los docentes que tendrán a cargo el desarrollo curricular, no sólo a la hora de la elección de una persona capaz de elaborar un diseño curricular sino de pensar en las que deben llevarla a cabo, porque aunque el planteamiento siempre se visualice desde la mira de una experiencia vivida, y en este caso de quien hace el diseño, el mismo debe estar orientado a su realización en el terreno real del “otro”.

### **1.3 Hacia una capacitación institucionalizada**

Al contextualizar el escenario de partida en relación al *curriculum* indiqué que el interés que desata la reforma estaba mayormente condicionado por un temor a lo que la llamada “transformación educativa” no traslucía o escondía

en su proyecto político en relación a la capacitación docente. La ley deja vacíos normativos en materia relativa al régimen laboral que regulará la promoción y la estabilidad del personal docente a partir de su descentralización y transferencia del estado a las jurisdicciones provinciales.

A partir de las últimas décadas del siglo pasado se configura en Argentina un heterogéneo escenario de actores e instituciones en vínculo directo con la capacitación docente y su pretendida regulación uniforme por parte del Estado. La Red Federal de Formación Docente Continua resulta ser el dispositivo que despliega el Ministerio de Cultura y Educación en coordinación con el Consejo Federal de Cultura y Educación con el fin de implementar una política en torno a los saberes, capacidades y disposiciones de los docentes. La caracterización de este proceso se torna indispensable en la búsqueda de las razones por las que soy llamada a formar parte de este equipo de reformadores curriculares. Uno de los criterios posibles está en relación directa con el orden de mérito que ocupó (en 1997) en la Junta de Calificación y Clasificación del Gobierno de la Provincia de Córdoba, quien fragua dicho orden en razón del puntaje obtenido a través del título, la antigüedad y los cursos de capacitación. Habiendo tratado ya lo relacionado al título y dejando para el final de este semblante de perfil académico los años de servicio o antigüedad, la capacitación resulta ser el determinante en la distancia que se va estableciendo entre los cualificados y, de este modo, el barómetro no sólo sirve a efectos de establecer un listado para el acceso o la promoción laboral, sino que cobra su mayor sentido al identificar una apuesta por una actualización de saberes y un proyecto de vida docente, ya sea por estar en una situación privilegiada o por la lucha por sus derechos. Recorto lo antes citado: “Que los recursos humanos cuya afectación se propicia, *cuentan con la capacitación requerida* para la elaboración curricular de los Niveles Inicial y Primario, Ciclo Básico Unificado y de cuarto y quinto año del Ciclo de Especialización.”

Pretendo entonces describir la política de capacitación desarrollada por el estado en la denominada “transformación educativa”. El informe del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (Serra, 2001), *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*, destaca la dificultad encontrada para la redacción del documento dada la variedad y dispersión de la información, la complejidad de la política analizada y los constantes reajustes; sin embargo, más allá de las limitaciones que pudiera ofrecer, el contenido nos presenta el recorrido oportuno para el análisis de la capacitación dividido en dos etapas: la que se lleva a cabo antes de la Ley Federal de Educación y la que se instaura a partir de sus fundamentos normativos, estrategias de implementación y alcance, que es justo el gozne que pretendo marcar en este análisis.

El paradigma de la capacitación docente se constituye, a partir de la reforma, en una estrategia política privilegiada del proceso de transformación educativa que, bajo el supuesto de mejoramiento del sistema asociado a la calidad de sus docentes, prioriza la recualificación docente como objetivo y criterio de su política y práctica educativa. Durante los años 90’ se instauran una serie de dispositivos estatales a fin de regular y promover la autonomía y mejoramiento de las escuelas, como una manera de reconfigurar el sistema educativo en su conjunto. Serra (2001: 7) se apoya en Braslavsky (1999), quien señala que ciertos mecanismos tales como la elaboración de marcos de referencia y de programas dirigidos a la atención de la diversidad, la conformación de sistemas de información y evaluación, la redistribución de mecanismos de gobierno y las estrategias para la profesionalización docente, se constituyen en esa última década del siglo pasado como los principales dispositivos para la regulación y reconfiguración de los sistemas educativos. Dispositivos que se intensifican e impulsan la sanción de la Ley Federal de Educación, concretamente a través de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todos los

niveles y para todo el país, la evaluación de calidad anual y la organización de una red de información estadística, destacándose la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) regulada, organizada y financiada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. La capacitación, entendida como formación posterior a la inicial, se presenta en variadas modalidades: talleres, cursos presenciales, semipresenciales y a distancia, reuniones y pasantías. Cualquiera sea la modalidad privilegiada, la institucionalización de la capacitación pretende sustentar un grado de paridad que acorte las distancias y desigualdades de la formación inicial y el variado y diversificado horizonte de actores e instituciones del extenso y disímil territorio nacional.

#### **1.4 Partiendo de un escenario heterogéneo**

Los factores de configuración del heterogéneo escenario que presenta la capacitación en los años precedentes a la Ley Federal de Educación (LFE) construyen un *discurso* que concede un grado de importancia fundamental a la formación permanente, facilitando al Estado nacional el planteamiento de estrategias que nutren su análisis en la regulación e institucionalización de la capacitación, en su peso normativo y sus alcances. En las dos décadas que anteceden a la instauración de la RFFDC no existió institución alguna que asumiera la responsabilidad de la capacitación a nivel federal. A nivel nacional se crea en 1987 el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD) que se erige como responsable de la capacitación con sede en todo el país y ofrece hasta 1992 cursos destinados a los docentes que del mismo organismo dependen. A nivel provincial, existen ciertas dependencias específicas destinadas a la capacitación de sus docentes dentro de su estructura burocrática u otras que asignan esta función a las dependencias de la máxima autoridad educativa provincial, asumiendo éstas no sólo la responsabilidad de gestión sino también las acciones de capacitación. A la heterogeneidad de las estructuras

institucionales en las distintas jurisdicciones se suma la variedad de instituciones que desarrollaron acciones de capacitación. Además de las propias instituciones responsables en cada provincia, hubo universidades, Institutos de formación docente (IFD), editoriales, organizaciones privadas, sindicatos, que ofrecieron cursos de carácter gratuito o arancelado.

La normativa que marca la mayor incidencia en la configuración de la capacitación fue la sustentada por los Estatutos Docentes, tanto de jurisdicción nacional como provincial, que actúa como reguladora de las relaciones laborales entre los docentes y el sistema educativo estatal. Las encargadas de hacer operativa esta normativa son las Juntas de Clasificación Docente de cada jurisdicción provincial, compuesta mayoritariamente por representantes de la conducción educativa y, en menor medida, por representantes gremialista elegidos por los docentes. Su función principal es el establecimiento del orden de mérito del cuerpo docente en relación al título, antecedentes y capacitación. El puntaje está principalmente relacionado con la duración de cada curso y también depende de la institución oferente, debiendo ser –en todos los casos– un curso aprobado previamente por la jurisdicción. Así mismo, es oportuno precisar qué es un cargo docente, quién y cuál es la condición del docente y, cuáles son las situaciones contractuales que existen en Argentina:

*Cargo Docente:* Es aquel puesto de trabajo o conjunto de horas cátedra, que dispone un establecimiento por planta orgánica, para el que se ha nombrado un docente con el fin de cumplir las tareas correspondientes.

*Personal Docente:* Se denomina así a quienes ocupan cargos u horas cátedra docentes. La naturaleza de la condición docente se la define de la siguiente manera: “Se considera docente, a quien imparte, dirige, supervisa u orienta la educación en general y la enseñanza sistematizada, así como a quien colabora directamente en estas funciones con sujeción a normas pedagógicas y reglamentación del presente estatuto”.<sup>16</sup>

---

16. Ley N° 14.473, *Estatuto del Personal Docente del Ministerio de Educación y Justicia*, art. 1, pág. 11, sancio-

*Situación de Revista:* Son las distintas condiciones contractuales en las que puede estar prestando su servicio el personal docente, sea en condición de titular, interino o suplente.

*Titular:* Es el personal que ha sido designado con carácter permanente en un cargo u horas cátedra mediante los mecanismos legales vigentes (fundamentalmente por concurso o resolución ministerial).

*Interino:* Es el personal que ocupa un cargo u horas cátedra en forma transitoria porque no se han implementado los mecanismos legales para cubrirlo con la designación de un titular.

*Suplente:* Es el personal que reemplaza con carácter transitorio en el cargo a un titular o interino, que se encuentra fuera del cargo. Por consiguiente, el suplente no forma parte del personal docente con un carácter estable, pero sí transitoriamente.

(MCyEN, 1994b: 15/16)

A la docencia se ingresa, en Argentina, por concurso público de antecedentes, que tiene en cuenta básicamente el título o formación inicial; al que se suma el conjunto de antecedentes y la capacitación, si los hubiera. Un docente, comienza su carrera en situación de suplente y pasa a la categoría de interino o de titular si se produce una vacante o traslado, o si se realizan titularidades masivas<sup>17</sup>; una vez alcanzado este nivel, se mantiene hasta su jubilación. La

---

nada el 12 de septiembre de 1958. Sin cursiva en documento original.

17. En mi caso, la titularización se produce a partir de la Ley N° 24.129, sancionada en agosto 26 de 1992 y promulgada de hecho en setiembre 21 de 1992. Disponible en <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/528/norma.htm>>.

“Establécele que el Poder Ejecutivo Nacional confirmará en carácter de titular, al personal docente que se desempeña como interino, en forma efectiva al 15 de junio de 1992.

[...]

ARTICULO 4° — Para acceder a la confirmación que se establece en la presente ley, en las horas de cátedra, en los cargos iniciales de la educación inicial, primaria común, especial, de adultos, de formación profesional y media en todas sus modalidades, dependientes de las distintas Direcciones y del Consejo Nacional de Educación Técnica, incluidas la Dirección General de Formación Profesional y Telescuela Técnica, los docentes deberán reunir los siguientes requisitos de antigüedad en la docencia y título:

- a) UN (1) año de antigüedad, cuando tengan título docente;
- b) DOS (2) años de antigüedad, cuando tengan título habilitante;
- c) TRES (3) años de antigüedad, cuando tengan título supletorio;
- d) CUATRO (4) años de antigüedad, cuando no tengan ningún título en los términos de los artículos 13 y 14 del Estatuto del Docente Ley N° 14.473 y sus complementarias”

capacitación, regulada por los estatutos, se presenta en formato de cursos que acreditan puntaje y permiten el ascenso en el orden de mérito. El puntaje, desde la perspectiva laboral de los docentes, es el principal incentivo para la realización de cursos de capacitación, lo que denota que en el perfeccionamiento docente el aspecto cualitativo o disciplinar pasa a un segundo plano, ya que los estatutos no promueven una tendencia a la especialización ni profundización en ciertas temáticas o ciclos, pudiendo los docentes realizar cursos sin conexión alguna con su práctica laboral. (Tedesco, 1990; Hillert *et al.*, 1996 y 1997; Devalle Rendo y Vega, 1997 en Serra, 2001: 13)

En efecto, *el perfeccionamiento, la actualización, el reciclaje* no están sistemáticamente previstos ni provistos por el conjunto del sistema, ni gozan de suficiente reconocimiento a la hora de plantearse los criterios de ascenso y promoción en la carrera profesional docente; al menos no tienen un reconocimiento comparable al que reciben otros criterios, en especial la antigüedad. (Diker y Terigi, 1997: 75)

El alcance de la capacitación docente tuvo un progresivo aumento desde la primera mitad de la década de 1970, en el que se registra un escaso desarrollo de la capacitación con un promedio de participación muy bajo (8%) hasta el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994 que constata una participación en el Nivel Primario del 71,1 %, en el Inicial del 65,9% y en el Nivel Medio del 57,8%. (Serra, 2001: 13-14) Este censo destaca como rasgo distintivo la heterogeneidad en el porcentaje de participación en relación al concepto de capacitación, entendido como algo supletorio o más bien ligado a una perspectiva individual de la carrera docente y no como parte de la política y organización educativa (Diker y Terigi, 1994 en Serra, 2001: 15).

Las nuevas propuestas curriculares, los cambios epistemológicos y didácticos, y en igual medida las reformas europeas, americanas y latinoamericanas de los años 80 y 90 configuran la construcción de un nuevo discurso sobre la formación docente continua o permanente y sobre la profesionalización docente, impulsando y estimulando la institucionalización de la capacitación, que empieza a ser discutida políticamente.

La Resolución N° 9 del Consejo Federal de Cultura y Educación (Julio 1990) determina entonces en su Artículo N° 2 que la formación docente será considerada un proceso continuo que incluirá la formación, especialización, capacitación, actualización y perfeccionamiento. Más tarde, en 1991, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación pone en marcha el Programa de Transformación de la Formación Docente, que se aplicó en una decena de provincias y plasmó sus lineamientos políticos en la *Propuesta Curricular Institucional para la Formación Docente Continua*, señalando la necesidad de constituir una red de instituciones formadoras de docentes articuladas entre sí y con el resto del sistema educativo y la inclusión de la capacitación e investigación a las funciones de los Institutos de formación docente. Esta experiencia se constituye en el fundamento de la formación docente de la Ley Federal de Educación (Aguerrondo, 1998, en Serra, 2001: 18). El período que precedió a la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua tuvo lugar a través de acciones asistemáticas en cada jurisdicción que, aunque reguladas por el estatuto docente nacional y de las provincias, se estructuró con un bajo nivel de orientación y direccionamiento oficial, propiciando una desarticulación entre las diferentes ofertas de capacitación según las provincias y provocando una fuerte desigualdad en la posibilidad de mejorar la formación docente continua.

El organismo oficial que ofrece capacitación docente en la jurisdicción de la provincia de Córdoba es la Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas (DIIE), Subsecretaría de Programación Educativa, Ministerio de



Educación y Cultura. A nivel privado y no oficial, instituciones educativas de nivel terciario y universitario, y otras entidades gremiales y culturales, ofrecen capacitación que puntúa en la Junta de Clasificaciones y Calificaciones de la Provincia. Esta dirección organiza en los años 90 una serie de cursos que van allanando el camino de la transformación hasta que se implementa la reforma en la provincia de Córdoba (1995).<sup>18</sup>

Volviendo a las preguntas bases de esta investigación, centradas en las razones que me convocan a la reforma podemos visualizar un escenario de partida conformado por docentes de distinta titulación, con sus consecuentes diferencias de formación y sus desiguales competencias, distancia que se amplía en este heterogéneo panorama ante una capacitación que pretende ser homogénea. El vivir en la capital de una provincia, que se disputa el segundo lugar en el país, unido al afán de actualización y capacitación docente, y porque no también a modo de superación de carencias en la formación, me lleva a compaginar mi ejercicio profesional con los cursos que desde la DIIE y otras instituciones se ofrecen en los años 90, mientras se gesta la reforma.

Desde el año 1991 a 1994 realizo en la Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas los cursos que esta entidad ofrece en relación a la actualización docente. El primero es un *Taller de planificación Coordinada* (1991), de 156 horas presenciales; al que le suceden en 1992 *La enseñanza Media, una análisis socio-pedagógico*, de 320 horas presenciales y *Educación Musical*, de 70 horas presenciales. En 1994 realizo el curso de mayor puntaje para la junta de clasificaciones de la provincia, *La gestión directiva*, de 220 horas presenciales, con examen y trabajo final. *La Educación de los 90' y sus desafíos en el Nuevo Siglo* (1994), en el Centro Pedagógico Siglo XXI (25 horas presenciales). *La computadora en la Educación Musical* (1996) y *Planeamiento de la Educación: Evaluación,*

---

18. Ver *Capítulo II* en el que se describe el giro político que conlleva a la implementación de la reforma en la provincia de Córdoba (CIPPEC).

*Financiamiento y Procesos de Descentralización de la Educación* (1997), ambos en la Universidad Nacional de Córdoba (de 16 y 45 horas respectivamente). El *Sexto Encuentro de Formadores Docentes* (1997), es el último curso de capacitación que realizo en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (12 horas), antes de la elaboración del Diseño Curricular del Ciclo Básico Unificado, primer documento público que hago en relación a la reforma.

## 1.5 Homogenizar la heterogeneidad

La Ley Federal de Educación establece la necesidad de crear una estructura de capacitación que se concreta finalmente en la Red Federal de Formación Docente Continua. Con la firma del Pacto Federal Educativo, en septiembre de 1994, quedan asegurados los recursos necesarios para las políticas de implementación y la orientación de la inversión pública en educación entre los años 1995 y 1999. Se estableció la financiación del 80% de la inversión necesaria por parte del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación pero no se precisaron las metas que deberían cumplirse en ese lapso de tiempo, sólo se determinó que la generalización de la *Capacitación Docente* debía estar acorde con la transformación educativa en curso, una imprecisión que volvió improbable la medición de su cumplimiento, toda vez que se desprende de su misma letra se proponía capacitación para el 100% de los docentes del país en estos años.

En el documento *Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente*<sup>19</sup>, quedaron expresadas las bases normativas para su creación dividiéndola en cuatro instancias: 1) Formación de grado, 2) Perfeccionamiento docente en actividad, 3) Capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y 4) Capacitación pedagógica de graduados no

---

19. En bibliografía como MCyEN. (1994a). El Documento Seria A N° 3 fue aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación, bajo Resolución N° 32 del año 1993.

docentes. Instancias que podían ser ofrecidas por institutos de formación de grado, universidades nacionales y provinciales, centros de investigación pedagógica y perfeccionamiento docente, de gestión oficial y privada y organismos intergubernamentales e internacionales. El documento expresa los objetivos para el Perfeccionamiento docente en actividad en tres ejes fundamentales: “*una exigencia para dignificar y jerarquizar la profesión docente; mejorar la calidad de la educación y asegurar la transformación del sistema educativo.*” El perfeccionamiento es contemplado como una forma de reconversión de todo el personal docente (inclusive directores y supervisores) para enfrentar las exigencias pedagógicas y laborales del nuevo sistema educativo:

El perfeccionamiento docente en actividad consiste en una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y apunta, a través de su análisis, al fortalecimiento de la tarea, y a inducir nuevas motivaciones y actitudes profesionales. Debe, por lo tanto, ser un proceso incorporado a la definición misma del trabajo docente. También constituye una instancia de información y de profundización de las políticas educativas y de las demandas sociales e institucionales. Pone énfasis en las innovaciones que tienen lugar en la política educativa, en el campo pedagógico, en los respectivos campos disciplinarios de cada docente según su especialidad, así como en la interdisciplinariedad. Deben institucionalizarse las oportunidades de perfeccionamiento y permitir así los reconocimientos profesionales en el desempeño docente por la capacitación realizada. Perfeccionamiento institucionalizado significa: que se realiza en el lugar y horario de trabajo o fuera de ese horario con remuneración por horas; que abarca a todo el personal docente, sin erogación por su parte; que comporta un reconocimiento profesional, social y laboral, por los resultados del perfeccionamiento. (MCyEN, 1994b)

En la normativa básica se estipula además la conformación de la Red en cabeceras provinciales, designadas por el gobierno de cada jurisdicción y una Cabecera Nacional, con sede en el Ministerio de Cultura y Educación y sus particulares funciones y otorga el marco legal para la organización de la Red Federal de Formación Docente Continua. La organización y ejecución de las acciones

recayó en estructuras administrativas dependientes de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio Nacional, hasta que en 1997 asume esa función la Dirección Nacional de Formación Docente Continua. Durante este tiempo se genera una extensa normativa complementaria en función de la conformación de equipos técnicos, equipos de capacitadores nacionales y provinciales y equipos de tutores. En 1995 se constituyen en cada jurisdicción las instancias técnicas y administrativas que abren paso a la conformación y fortalecimiento de las cabeceras provinciales. Nuevamente la heterogeneidad de las estructuras de capacitación, en función de las distintas modalidades y la diversidad de programas que la misma red ofrece, vuelve a manifestarse en la institucionalización del perfeccionamiento docente.

En 1996 se creó el Registro Federal de Evaluación, Proyectos y Certificación Docente, tras la organización de las convocatorias públicas de capacitación y la conformación de las comisiones evaluadoras de cada jurisdicción. Los cursos se materializaron en diversas modalidades contenidos en planes también diversos. Cada provincia designa una Comisión Evaluadora integrada por profesionales y docentes de reconocida trayectoria, que dictamina la admisión de las ofertas y el orden de prelación en función de sus méritos. Las jurisdicciones informan a los docentes, a través de las escuelas, los cursos a dictarse en la zona.

El tema de las certificaciones y acreditaciones de los cursos cierra por el momento el espacio de la capacitación docente, que tal como lo manifesté en la introducción a este capítulo, fue el mayor desencadenante en la movilización de los docentes en esta transformación educativa. La validez nacional de los cursos, su certificación y acreditación, desató graves controversias por su indefinición. Las discusiones se centraron en la posibilidad de asociar la acreditación del curso a la estabilidad laboral a partir del año 2000, fecha tope para cumplir la meta del 100% de capacitación en *todo* el país. Entrevistas a responsables y publicaciones de la época difundían información sin previa aprobación oficial:

Los docentes que asistan a dichos cursos, que son gratuitos, reciben todos los materiales de apoyo y, por cada cinco horas de capacitación, obtendrán un “crédito”. Todavía no se ha definido si dichos créditos les otorgarán una habilitación formal que les “recicle” el título, ni qué cantidad de créditos es necesario acumular, pero se estima que serán obligatorios después del 2000. (Lentijo *et al.*, 1997 en Serra, 2001).

La falta de precisión y normativa en la acreditación tampoco aclaraba la relación o equivalencia entre los créditos que supuestamente conferirían a los cursos de la Red y el sistema de puntaje de cada jurisdicción. La política de capacitación fue muy discutida, pues en todo momento consideró a los docentes como “capacitandos”, receptores pasivos, y no como posibles participantes en la formulación de proyectos en función de sus demandas y necesidades. Un lugar subordinado que también sufre en la restricción y/o limitación en la oferta de los cursos y la obligatoriedad de realizarlos. La primera exigencia en los planteamientos que originan la Red Federal de Formación Docente Continua, destinada a *dignificar y jerarquizar* la profesión docente, produce el efecto contrario y en la búsqueda de una reconversión, deslegitima los saberes del docente, amenaza su estabilidad laboral y a la postre opera como un mecanismo de control y regulación de su subjetividad. (Serra, 2001: 44/45)

## **1.6 Experiencia docente y profesionalización**

A este escenario de titulación y capacitación, se suma el campo de la antigüedad o experiencia docente, una cuestión que se despliega en una cartografía desde el terreno más llano del *curriculum*, desde la experiencia áulica de mis 20 años frente al alumnado de todos los niveles del sistema educativo argentino: infantil, primaria, secundaria, magisterio, universidad, conservatorio provincial, como también de los sectores sociales más diversos: colegios públicos y privados del centro y la periferia, de barrios elitistas y de clase media, de barrios mar-

ginados y de villas miserias, hijos de empresarios, funcionarios, profesionales, obreros, presidiarios y también sin padres. Y no es esta una lista de posibles sino de reales situaciones vividas, es también el reflejo de una coyuntura de precariedad laboral, como es el caso del injusto sistema de inserción para los profesores de educación artística, en el que un docente para trabajar un horario completo tiene que impartir sus horas de clase en más de dos y hasta cinco colegios simultáneamente.

Comencé a los 18 años de edad, en un colegio de turno vespertino –mixto– en la periferia de la ciudad y con un alumnado de nivel social muy bajo. Gracias a mi título de Perito Mercantil impartí las asignaturas de Práctica Contable, Estenografía y Caligrafía. Dos años después imparto Audioperceptiva, dentro de la experiencia piloto del Método Suzuki que se desarrolla en el ámbito de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba.

En todo momento, durante mi carrera de grado, compaginé trabajo y estudio, especialmente entre los años 78 a 81, cuando a la vez que cursaba mi carrera de grado universitario me desempeñé no sólo en la docencia sino también en la función pública, dentro de la Caja de Jubilaciones de la Nación, en el departamento de Cómputos y Liquidaciones, con 40 horas semanales, sumado a las horas de clase que ya tenía en la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 de Córdoba, Argentina.

Pensar un abordaje del *curriculum* presume un enfoque comprometido con la experiencia profesional de quienes se desempeñan en las aulas, siempre con el afán de abarcar una mirada más ordenada, analítica e investigativa, que tome especialmente en cuenta la relación entre la doble dimensión prescriptiva e interpretativa, demandando a esta última sus hallazgos descriptivos para nutrir lo normativo. Tanto lo inherente a las titulaciones como lo que se relaciona con la capacitación despliegan su problemática en el campo de la profesionalización

docente. Las realidades deben ser problematizadas, repensar las relaciones clásicas y consolidadas puede ser una buena ocasión para revisar las acepciones que la práctica docente ha instaurado a través de robustecidas políticas educativas.

Dos principios fundamentales se destacan en las discusiones de ayer, que hoy persisten, en relación al papel de los docentes frente a la reforma: teniendo en cuenta que los programados cambios educativos deben llegar a la escuela y a la sala de clase, el actor clave del proceso de transformación educacional es el docente; el otro principio, destaca la necesidad de diseñar políticas integrales para los docentes, el fracaso por recortar la parte de la realidad en la que detectamos el problema, modificando sólo ese aspecto, sin una referencia al contexto en su totalidad, ha impedido o no ha hecho posible inscribir los cambios en todas las dimensiones que implica una política integral.

Siempre que enfoquemos la discusión de un nuevo movimiento educativo, es especialmente necesario tomar el punto de vista más amplio, social. En otro caso, los cambios de la institución y de la tradición escolar habrán de ser mirados como la invención arbitraria de maestros particulares; como sombras pasajeras, o, en el mejor caso, como simples mejoras de ciertos detalles —y éste es el plano según el cual se acostumbran a considerar los cambios escolares—. Tan racional sería concebir la locomotora o el telégrafo como servicios particulares. Las modificaciones que se introducen en los métodos y programas educativos son tanto el producto de los cambios de la situación social y el esfuerzo para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad que está formando, como lo son los cambios introducidos en la industria y comercio. (Dewey, 1899)

El cambio educativo venía realizándose en Córdoba a partir de la implementación de la Ley Provincial N° 8.113 (1991), la cual estipula en sus Artículos 5, 6 y 10 lo relacionado al ejercicio del Derecho a la Educación, los Derechos de los Docentes y los Deberes de los Docentes respectivamente:

*Artículo 5.- Generalización del ejercicio del Derecho a la Educación.* El Estado impulsará la generalización del ejercicio del



derecho a la educación entre los sectores menos favorecidos de la sociedad, rurales y urbanos, instrumentando a tal efecto políticas especiales dirigidas a la atención educativa e integración social. Generará y promoverá diversos medios y servicios para *la educación permanente, la alfabetización, la capacitación laboral y la formación profesional*, orientadas según las necesidades y posibilidades personales y regionales.

Artículo 6.- *Derechos de los Docentes*. Un estatuto específico regulará los derechos y obligaciones laborales y profesionales de los docentes, [...] se reconoce a los docentes los siguientes derechos: a) A ejercer la libertad intelectual y de conciencia en el ámbito educativo. [...] b) *A la capacitación, la actualización y el perfeccionamiento*, en un proceso de formación continua, que jerarquice su tarea profesional y posibilite el mejoramiento de la calidad de la educación. [...] e) *A participar en la organización y gobierno del centro educativo* en el que se desempeñan, compartiendo la responsabilidad de su gestión con los demás integrantes de la comunidad educativa, de acuerdo con las funciones y atribuciones conferidas por esta Ley. f) *A participar del gobierno del sistema* mediante las representaciones que esta ley les confiere.

[...]

Artículo 9.- *Deberes de los Docentes*. Los docentes tienen los siguientes deberes básicos: a) Desempeñar digna, eficaz y éticamente las funciones inherentes a su cargo. b) Propender en forma permanente a la *ampliación de su cultura y su formación y capacitación profesional*. c) Respetar y hacer respetar las normas de esta ley, los reglamentos escolares y las que rijan específicamente para cada centro educativo.

(Ley Provincial de Educación N° 8.113/1991. Sin cursiva en original.)

De alguna manera, esta ley que precede a la implementación de la Ley Federal de Educación en la provincia de Córdoba, contempla muchos aspectos relacionados con la profesionalización docente y propicia un camino allanado para sus primeros pasos, pero a la vez nos brinda un panorama abierto para caracterizar el saber de los docentes que deben llevar a la práctica el diseño de la propuesta curricular en el marco de la jurisdicción provincial.

En el *Capítulo I*, sobre *Lineamientos de Política Educacional* y en relación a los *Principios de Organización del Sistema Educativo* contempla:



Artículo 14.- Educación Permanente y Sistema Educativo. La estructuración del sistema educativo provincial se basará en el principio rector de la *educación permanente*, atendiendo a la continuidad e integralidad del proceso educativo, con el propósito de ofrecer posibilidades de *formación, capacitación y perfeccionamiento* a todos los habitantes en las distintas circunstancias y etapas de su vida. Este principio contribuirá, en materia de organización del sistema, a la articulación pedagógica de sus niveles y modalidades, otorgando unidad y coherencia a la oferta educativa. (Ley Provincial de Educación N° 8.113/1991. Sin cursiva en original)

En el *Capítulo II*, sobre la *Estructura del Sistema Educativo*, dispone en su *Apartado Quinto*:

Artículo 34.- *La formación docente sistemática y continua* constituirá la base para el mejoramiento de la calidad de la educación. Estará destinada a la *profesionalización* de los recursos humanos responsables de orientar el proceso educativo en sus distintos niveles y modalidades. Abarcará e integrará la formación docente inicial y la formación continua. a) La formación docente inicial es el proceso pedagógico sistemático que posibilite al educando el desarrollo de las competencias requeridas para la práctica docente en las diferentes especialidades y modalidades del sistema, y lo habilitan para el ejercicio profesional. b) La formación docente continua es el proceso de perfeccionamiento, actualización y capacitación en el ejercicio profesional que realizan los docentes de todos los niveles y modalidades y los agentes educativos que participan en la educación no formal. Las investigaciones e innovaciones pedagógicas y los requerimientos socio - culturales de los grupos beneficiarios del sistema determinarán las prioridades de la formación docente continua para elevar la calidad de la educación y jerarquizar la práctica docente. (Ley Provincial de Educación N° 8.113/1991. Sin cursiva en original.)

La cita de estos artículos sirve para plasmar un escenario educativo que no acoge la reforma como una tabla rasa y se remonta a leyes de más de 100 años atrás (Ley 1.420) fruto del Primer Congreso Pedagógico Nacional (1884). La Ley Provincial de Educación N° 8.113<sup>20</sup>, promulgada en 1991, tuvo su impronta en

---

20. Indistintamente nombrada como Ley General de Educación N° 8.113/1991, en Velada, 2003: 37.

la contribución aportada y en lo dispuesto en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional convocado a través de la ley N° 23.114 que culmina después de dos largos años en la Asamblea Pedagógica Nacional que se realiza en Córdoba entre los días 27 de febrero y 6 de marzo de 1988. Resulta evidente observar que algunas de las propuestas allí debatidas sirvieron de base para la futura Ley Federal de Educación, algunos reconocen que aún ante la fragilidad de los acuerdos logrados, el congreso es el antecedente más importante de la reforma.

El rasgo que atravesó toda esta etapa, hasta la objetada y a la vez acatada implementación de la Ley Federal de Educación estuvo inclinado hacia la búsqueda de una consolidación de la autonomía provincial en materia de política educativa, afirmada en un estilo propio, puesto de manifiesto en la “conformación de sólidos equipos técnicos dentro del Ministerio, la implementación de la reforma curricular en el nivel primario, la sanción de la Ley Provincial de Educación en 1991, el desarrollo de un sistema de información estadística provincial y la concepción de un modelo jurisdiccional de capacitación docente.” (Velada, 2003: 4)

[...] la provincia de Córdoba demostró permanentemente un comportamiento autónomo delimitando la injerencia de la Nación en el rumbo adoptado. Más aún, las autoridades provinciales entrevistadas se jactaban de haber invertido en ciertos aspectos el sentido de la intervención, por haber contribuido por ejemplo en el diseño de los contenidos básicos comunes nacionales (CBC) con los propios diseños curriculares o por haber precedido a la Ley Federal con la Ley General de 1991. (Velada, 2003: 6)

La década de los noventa se inaugura en Córdoba con Margarita Sobrino de Soriano (García Pérez, 1992: 81-91) al frente del Ministerio de Educación, quien recibe el mandato de Jorge Peyrano (1926-2002), prestigioso educador y fundador de la Primera Escuela Inclusiva del mundo, fundada en 1952, cuyo proyecto deja destacados beneficios a la educación argentina:

1. La humanización de la educación para la defensa de la dignidad, los derechos humanos, el derecho a la vida de todos los niños y jóvenes sin discriminación.
2. Desarrollo de la personalidad en libertad en un proceso creativo.
3. Extensión del derecho de educar a todos, con la Ley Provincial de Educación N° 8.113/91 donde se proclama que “los niños con necesidades educativas especiales tienen derecho a la integración a la escuela común”. Dicha ley se gesta cuando fue Ministro de Educación de Córdoba, promulgada en 1991.
4. Creación en 1984 en su Ministerio de la Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario en atención a la integración de niños y jóvenes en la escuela pública.  
(Peyrano, 2010)

La Ministra Sobrino, reunida en el *I Encuentro Iberoamericano: Problemáticas de la investigación educativa y la reforma curricular en Latinoamérica. Una aproximación*, realizado en La Rabida (Huelva) en el año 1992, exponía la situación de Córdoba en relación a la Reforma de la Ley Provincial de Educación en los siguientes términos:

En Argentina –como en otros países que tienen una tradición distinta de la de México, en donde el modelo de escuela pública centralizada y laica se halla bastante consolidado– la distinta dependencia administrativa de las escuelas (escuelas nacionales, escuelas provinciales y escuelas del Ministerio de Educación) dificulta la aplicación de reformas del sistema, por distintas razones (por las diferencias políticas de los gobiernos central y regionales, por la distinta financiación, etc.). En todo caso, se están aplicando una serie de medidas de cambio educativo general, entre las que se destacan:

\* Reconocimiento del derecho a la educación (sobre todo en el nivel inicial y entre los adultos). Ello se plasma en un gran programa de actuación que ha afectado ya a una gran cantidad de centros entre 1984 y 1991.

\* Democratización del sistema educativo, mediante una mayor participación y mediante su regionalización (descentralización operativa).

\* Puesta en marcha de una reforma del sistema, que se ha desarrollado en varias etapas.

(M. Sobrino en García Pérez, 1992)

La puesta en marcha de la reforma que se estaba aplicando siguió una trayectoria que partía de la realización de un diagnóstico inicial, seguido de una primera etapa que empieza con un plan de dos años de talleres de formación a docentes (desarrollado por cinco universidades y afectando a unos 45.000 docentes), que realizados en temporadas previas y posteriores al curso escolar, pretenden fomentar la reflexión sobre la práctica (qué enseñar, cómo enseñar, niveles del *currículum*), a través de una gran cantidad de materiales elaborados por especialistas. En una segunda etapa, se elabora un proyecto curricular, sometido a evaluación por diversos sectores (docentes, gremios, universidades, etc), lo que da lugar en 1987 a un documento definitivo, que se empieza a aplicar, paralelamente a la capacitación –voluntaria– de los docentes en centros regionales, tanto en modalidad presencial como a distancia, y con un profesorado especializado.

La evaluación se lleva a cabo mediante las observaciones en los cursos de capacitación, las mediciones de la aplicación del proyecto en las aulas, las encuestas y la participación de padres y alumnos. Tras estos años de aplicación, se reformula el *currículum*, al aprobarse en 1991 la nueva Ley de Educación N° 8.113, que sustituye a la anterior –aprobada 100 años atrás– y contempla distintos niveles de definición del *currículum* (nacional, provincial, regional, etc) coincidiendo con las nuevas tendencias a la descentralización y con el firme propósito de ofrecer un proyecto continuado de política educativa.

No obstante la valoración positiva general de todo este proceso (de unos ocho años), se plantean algunas problemáticas pendientes:

\* Ante todo, un problema de partida ¿Cómo generar una verdadera reforma no ya desde la administración sino desde los

maestros? O sea: ¿Cómo conseguir que los enseñantes asuman como propios los supuestos de esta reforma? (problema que, como se verá, también se halla presente en la mayoría de los planteamientos de reforma y de innovación de otros países).

\* ¿Qué hacer con los profesores que no quieren capacitarse voluntariamente (en torno al 40% del total)?

\* Existen niveles diferentes de calidad en el cambio que se produce en el proceso de reforma: ¿Qué estrategias establecer al respecto?

\* ¿Cómo llegar a establecer una articulación entre los diversos niveles y etapas del *curriculum* obligatorio?

\* ¿Cómo preparar a los padres para que tengan participación real en el proyecto de centro?

(M. Sobrino en García Pérez, 1992)

Nótese como Sobrino reconoce que el problema del cambio educativo probablemente no esté tanto en plantear una reforma como en responder a un interrogante que implica de lleno a la profesionalización docente:

¿Cómo involucrar a los prácticos, a los enseñantes, en un planteamiento curricular de fuerte contenido teórico? Esta es una cuestión que se manifiesta claramente en países como Argentina. (M. Sobrino en García Pérez, 1992)

75

A pesar de las precursoras innovaciones educativas de la provincia, el terreno no se presenta uniforme en relación a la profesionalización docente, en la práctica, sólo unos cuantos alcanzan estos beneficios. Las características del trabajo docente y su contexto de realización: la escuela, constituyen elementos claves para el análisis de esas diferencias. Análisis que se nutre de otros factores como la masificación y la diversificación de la profesión docente, la elección de la profesión, la formación inicial y el desempeño profesional.

Muchos autores coinciden en fechar la década del 60' como inicio de la severa y cuestionada crítica al formato escuela (Pinaut, 1999), es una fecha que ya hemos estipulado desde el comienzo de este capítulo, si bien es justo destacar

que al finalizar el Siglo XX hay otro posicionamiento que supone su triunfo (Dubet, 2004; Esteve, 2006). Los que resaltan la imagen social de crisis de la escuela, la ven más asociada a una pérdida de prestigio de la profesión docente que a los múltiples y variados factores que han coadyuvado; los que se inclinan por su defensa, aluden a los espectaculares aumentos de escolarización en todos los niveles de enseñanza y consideran que el Siglo XXI recibe el mejor sistema educativo de la historia, a pesar de que sus novedosos avances plantean nuevos problemas que todavía no encuentran respuestas, sin embargo, no ven vedadas sus posibles vías de superación.

Aunque no acuerde con la idea de que el docente deba soportar el peso de las expectativas del sistema, si estimo oportuno analizar los saberes de los docentes, aquéllos sobre los que construyen sus prácticas, para liberar la carga de una visión de su trabajo tendencialmente desvalorizada, entiendo en cambio que la profesionalización docente, es una actividad colectiva y transformadora que fluctúa sobre una ineludible paradoja que concibe al docente como portador de las cargas críticas del sistema y como actor fundamental en la mejora de la educación. (Novoa, 1999 en Terigi, 2012: 10)

Los cambios de las condiciones de funcionamiento de los sistemas escolares han incidido claramente en la construcción de los saberes propios de la docencia, sin embargo, los interrogantes sobre las posibilidades de que la escuela aborde otra relación de los alumnos con el saber, no se han trasladado a los cuestionamientos que puedan promover una apertura similar entre el docente y su relación con el saber. (Terigi, 2012: 11) Caracterizar lo que define el saber del docente, es indagar en su trabajo y en su contexto de realización, incluyendo los cambios en sus condiciones, como elementos claves para considerar ¿qué debe saber el docente, por qué y para qué?

Las competencias y la rica tradición de los estudios sobre el pensamiento de los profesores ofrecen referencias de los saberes que se requieren y los que se van formulando en el curso del desarrollo profesional del docente. La crisis en el saber profesional, explicada generalmente desde los procesos de formación y los límites en el saber pedagógico, subraya que la construcción de esos saberes no ha sido suficiente para afrontar los problemas del sistema educativo y más concretamente los que se plantean en la práctica docente frente a la inminente implementación de una reforma, planteando la necesidad de generar un saber profesional.

El planteamiento clásico tiende a definir el trabajo docente en términos individuales y a evaluarlo también en términos de eficacia individual, a imaginar una práctica docente modelizable a través de un conjunto de competencias genéricas adquiridas en la formación inicial o en instancias de capacitación que a la postre supone que el desempeño docente es un factor estratégico en el logro de una educación de calidad cuya mejora se inscribe bajo la impronta individualista de su trabajo.

Desde otro punto de vista, se desprende una conceptualización muy distinta del trabajo docente (Terigi y los integrantes del Redestrado)<sup>21</sup>, concebido como una actividad colectiva y transformadora que reconoce su carácter político, su naturaleza institucional y su complejidad, lo que supone entender a la educación como un derecho y a la escuela como un ámbito social donde se produce la transmisión sistémica a las nuevas generaciones, puesto al servicio de la producción y distribución igualitaria y colaborativa de la cultura, y respecto del cual cabe a los Estados responsabilidad principal. (Terigi, 2012)

---

21. Terigi invoca las formulaciones que vienen realizándose en la *Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente*. Disponible en <<http://www.redeestrado.org>>.

En los primeros párrafos del capítulo adelanté que la reforma de los años 90' no encuentra a todos los docentes alineados en un único nivel, la cuestión abarca más que el título y la voluntaria capacitación, se instaure en la profesionalización docente, cuyas características no escapan a las transformaciones del momento. Las nuevas condiciones de vida plantean nuevos desafíos a las instituciones y a los roles tradicionales, operan como elementos transformadores del oficio docente y constituyen desafíos potenciales en el proceso de profesionalización.

Estos desafíos pueden favorecer prósperos avances en el oficio docente o constituirse en poderosos obstáculos que producen el efecto contrario. (Tedesco y Tenti, 2006) En el nivel de la prescripción curricular, desde el que me posiciono y visualizo el terreno, la traducción pedagógica que involucra el *currículum*, la racionalidad y retórica legitimadora o no de la escuela, son fuentes documentales que proveen el mapa o guía cambiante de la estructura institucionalizada de la escuela para cualquier diseño curricular que busque orientar las acciones educativas partiendo de un interrogante básico: ¿Cómo deben ser esos diseños si intentan procesar y hacerse cargo de las nuevas demandas sociales? Por ejemplo, la demanda de formar nuevos perfiles laborales.

### **1.7 Perfil docente en la década del noventa**

La pregunta con la que inicio mi argumentación en relación a las condiciones de inicio en la docencia de los maestros y profesores de Música tiene que llevarnos a algo más que a una exposición de los alcances de títulos, la capacitación y la profesionalización, debe al menos inducirnos –si queremos comprometernos no sólo educativa sino políticamente– a un plano más elevado del análisis, que nos permita la utilización de recursos para oponernos a las relaciones establecidas con el fin de suplir las condiciones existenciales de partida.



No voy tras el perfil del docente actual, éste es el fruto de aquél para el cual mi imaginario tuvo que tener presente cuando debí elaborar el diseño curricular, ese fue el “ser” que se tuvo que considerar en la propuesta de reforma que se intentaba implantar en la década del noventa.

Las discusiones sobre la situación y el papel de los docentes durante la década del 90’ se centraron prioritariamente, como ya lo he anticipado, en dos frentes o perspectivas: una que sostenía que las reformas educativas debían llegar a la escuela y concretamente al aula, poniendo al docente como actor clave del proceso de transformación educacional; y otra que se refería a la necesidad de diseñar políticas integrales para los docentes, a fin de superar los enfoques parciales que hasta el momento habían hecho posible cambiar la situación modificando aspectos fragmentados del problema. La profesionalización y capacitación docente implicó considerar un marco de referencia en el cual estas dimensiones se inscribiesen en un contexto de una política integral. (Tedesco, 1999)

Los resultados de una encuesta<sup>22</sup> realizada en el año 2000 por las oficinas del IPE-UNESCO<sup>23</sup>, en relación a la situación y la cultura de *Los docentes argentinos*, como también del documento del mismo ente sobre la *Profesionalización y Capacitación* (1999), y del estudio de Silvina Gvirtz titulado *Ser docente en la Argentina hoy*, son las fuentes que nos dan acceso a gran parte de los datos

---

22. A partir de una muestra probabilística de 2400 casos se realizó una encuesta representativa a docentes de localidades urbanas de todo el país (de EGB y Polimodal, de establecimientos públicos y privados) que consistió en entrevistas personales con aplicación de un cuestionario autoadministrado. El estudio, realizado entre los días 28 de agosto y el 15 de septiembre del año 2000, fue llevado a cabo por el UNESCO/IPE/Bs.As. y el equipo responsable estuvo formado por Juan Carlos Tedesco, Emilio Tenti, Néstor López y Marcelo Urresti. Se basó en el trabajo de campo realizado por la Empresa Analogías S.R.L. que fue acompañado por dos informes acerca de las investigaciones sobre profesionalización docente: uno en relación a la situación Argentina, elaborado por la Lic. Adriana Alliaud; y el otro sobre EEUU y Europa, preparado por Regina Cortina.

23. El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación fue creado por la UNESCO en París, en 1963 con el propósito de fortalecer las capacidades nacionales de los Estados Miembros de la UNESCO en el campo de la planificación y la gestión educativas. La creación de su primera sede regional en Buenos Aires, en abril de 1997, se fundamenta en las especificidades de la situación latinoamericana y, particularmente, en el interés despertado por el proceso de transformación educativa que está llevando a cabo la mayoría de los países de la región. Disponible en <<http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/>>

del momento. El documento del IIPE, basado en una muestra representativa de docentes argentinos, analiza sus expectativas, valores, actitudes, trayectoria social, política, económica, educativa y cultural, entre otros.

La unidad y o la diversidad de la categoría profesional del docente es una de las principales claves de interpretación del producto de esa encuesta.

Los docentes tienden a ser percibidos como un grupo homogéneo, tanto desde el punto de vista de sus características personales como de sus posiciones y concepciones acerca del mundo y de la sociedad. Los datos de la encuesta permiten apreciar, al contrario, que si bien existe una fuerte homogeneidad, especialmente en aspectos vinculados a su situación laboral, en muchas otras dimensiones predominan las diferencias e, inclusive, la existencia de visiones antagónicas. En algunos casos estas diferencias están asociadas a variables socio-demográficas y en otros a variables territoriales o una combinación de ambas. (Tedesco, Tenti, López y Urresti, 2000: 1)

Al tratar el tema del alcance de títulos para acceder a la docencia de Música hice una distinción entre los otrora y actual Conservatorio Superior de Música “Felix T. Garzón”, el Instituto Superior de Música “Domingo Zipoli” y la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. La faz investigadora y la perspectiva que ésta impone a la posición epistemológica, metodológica y curricular de sus actores no son las únicas razones de su diferenciación, si bien todas poseen un núcleo básico común de competencias, también desarrollan una especialización creciente, no sólo desde el punto de vista cognitivo sino afectivo y práctico.

Son muy significativas las diferencias que existen tanto en el ejercicio como en las identidades profesionales, entre los maestros de escuela primaria, los profesores de enseñanza secundaria y los profesores universitarios. Una diferenciación que permite sostener que es necesario evitar las generalizaciones cuando hablamos de los docentes y, más importante aún, cuando se diseñan políticas de

reforma. En el marco de esta compleja situación parece más apropiado analizar los problemas y las estrategias de acción utilizando como criterio la secuencia a través de la cual se construye un docente, en la que el punto de partida es la elección de la carrera. (Tedesco, 1999)

Gvirtz (2007), que también se basa en este informe para hacer una “radiografía del perfil social, cultural y económico de quienes están a cargo de educar a nuestros hijos”, expone las razones de elección/descarte de la carrera docente en base a dos experiencias contrastadas. La de una aventajada estudiante que manifiesta su vocación docente y encuentra en sus padres un rotundo desacuerdo; y la de una destacada alumna, hija de una empleada doméstica, cuya maestra resalta sus aptitudes docentes y le habla a su madre de su posible futuro, convirtiéndose para ella en la imagen de un sueño logrado. Una escena se desarrolla en el piso 15 de la Avda. Libertador (la más elegante de Buenos Aires) y la otra en un hogar “sin plancha ni electricidad”. Lo que para unos padres significa un descenso de su nivel socio-económico, para la otra cara de la luna implica la elevación a un estrato social tan poco real que sólo puede ser soñado.

Tedesco ofrece un sinnúmero de opiniones obtenidas en diversos estudios internacionales<sup>24</sup> que coinciden en destacar que la profesión docente ha perdido capacidad para atraer a los jóvenes más talentosos, pasando a ser, en la mayoría de los casos, un paso circunstancial en la búsqueda de empleos de mayor prestigio.

En Argentina, “[...] casi el 70% de los maestros en formación pensó en la posibilidad de seguir otros estudios antes de cursar el profesorado [...] la formación docente se presenta para muchos de los actuales alumnos del profesorado como una alternativa ‘de segunda’; ya sea ante el fracaso en el paso por la universidad o,

---

24. El de Nwaboku, N.C. *Strengthening the Role of Teachers in a Changing World: Draft African Position Paper*. Dakar, 1996. El de la Unesco. *Strengthening the Role of Teachers in a Changing World; an Asia-Pacific Perspective*. Bangkok, 1996. Otro de la Unesco, *Enhancing the Role of Teachers in a Changing World. Informe de la Reunión Regional Árabe*, 1996. El realizado por Fernández, J. A. *Education and Teachers in Western Europe*. UNESCO-OIE, 1996. Y el de Warnick D. P. and Reimers, F. *Hope or Despair? Learning in Pakistan's Primary Schools*. Praeger Publishers, 1995.

directamente, ante la imposibilidad de acceder a tales estudios superiores”. En Perú, un estudio de finales de la década pasada reveló que la docencia era una alternativa ocupacional para los jóvenes de bajos ingresos y bajo rendimiento académico. (Tedesco, 1999: 9)

Los datos de la situación sociodemográfica de los docentes en el año 2000 en relación a la edad y sexo, situación familiar, situación económica y trayectoria social, nos permiten ver quiénes son nuestros docentes. Y, qué hay de verdad en esas variables socio-económicas.

1. Cuatro de cada cinco docentes viven al frente de su núcleo familiar, en carácter de jefe de hogar o de cónyuge.
2. Tomando en cuenta no sólo su salario sino también el de su grupo familiar, se advierte una fuerte concentración de los docentes en los *quintiles*<sup>25</sup> tercero y cuarto de la escala de ingresos familiares (casi un 60 por ciento del total).
3. Un 20 por ciento se ubica en el quinto quintil, el grupo de ingresos más alto de nuestro país.
4. El 20 por ciento restante se distribuye entre los dos quintiles más bajos de la escala.

(Gvirtz, 2007)

La encuesta distingue tres tercios en relación a la edad, formados por el que se extiende hasta los 34 años, el que va desde 35 a 44 años, y el que parte de los 45 años en adelante. Tanto en el caso de maestros como de profesores, de cualquiera de estos tercios, se mantiene el predominio de mujeres, pero no es tan elevado en el de los más jóvenes y sube a su mayor expresión en el último tercio. La razón de la suba en los varones más jóvenes, es que la docencia ofrece cierto

---

25. El término es bastante utilizado en economía para caracterizar la distribución del ingreso de una población humana. Proviene del latín *quintus*, que significa *quinto*. El *quintil* de ingreso se calcula ordenando la población (de una región, país, etc.) desde el individuo más pobre al más adinerado, para luego dividirla en 5 partes de igual número de individuos; con esto se obtienen 5 quintiles ordenados por sus ingresos, donde el primer quintil representa la porción de la población más pobre y el quinto representa el quintil de la población más rica. Los quintiles son la medida socio económica oficial para calificar a la población de acuerdo a sus ingresos. El total de dinero que aporta el o los sostenedores del hogar dividido por el número de miembros nos da el ingreso per cápita familiar. Disponible en <[https://es.wikipedia.org/wiki/Quintil\\_\(unidad\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Quintil_(unidad))>.

grado de estabilidad y la de la merma en los mayores es que su permanencia en la docencia tiende a ser esporádica y en busca de distintas vías de escape:

[...] la imagen de un futuro fuera de la actividad docente tiene mucha más presencia que entre las mujeres, al mismo tiempo que hay una mayor prevalencia de profesionales con título no docente. Por último, cabe destacar que se registra una mayor presencia de docentes varones en el Noroeste Argentino y en la Patagonia. En el primer caso, puede entenderse como efecto de una menor oferta de opciones en el mercado de trabajo, en el segundo como resultado de la estructura demográfica de una región del país fuertemente determinada por los procesos migratorios. (Tedesco, Tenti, López y Urresti, 2000: 3)

El predominio de las mujeres va cayendo paulatinamente por factores sociales más recientes, entre los que se destaca su incorporación al conjunto del mercado de trabajo, que a diferencia del pasado, cuando la docencia era una de las pocas posibilidades ocupacionales para la mujer, amplía actualmente su marco de oportunidades profesionales y la docencia pasa a competir con otras opciones más atractivas y prestigiosas. (Tedesco, 1999)

La variabilidad regional de pobreza es notable en el Noroeste del país, donde existe una posibilidad seis veces mayor de ser pobre en comparación con los docentes que residen en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Aunque sólo el 6% de los docentes está dentro del 20% más pobre de la población de la nación, la incidencia de pobreza en los maestros de esta región es del 36%. (Gvirtz, 2007)

La incidencia de pobreza de los maestros casi triplica a la de profesores de enseñanza media, hecho que resulta de la articulación de dos factores evidentes: la retribución salarial es inferior y provienen de estratos económicos más desfavorecidos. Se comprueba que existe un conjunto de factores que dan cuenta de la gran heterogeneidad en las condiciones de vida de los docentes, entre los que no cabe ignorar el peso relativo de su salario en la economía doméstica, que dista

sustancialmente si la remuneración al trabajo es el único ingreso familiar o si esa retribución docente es minoritaria en relación al total de los ingresos familiares. Entre estos dos puntos la incidencia de la pobreza llega a ser tres veces mayor.

Este punto es central, pues la gran diversidad de situaciones en que están los docentes, y la alta presencia de sus familias en estratos de ingresos medios y altos, resulta fundamentalmente del carácter secundario que suele tener el salario docente en la economía doméstica (en más de la mitad de los casos, el salario docente representa menos de la mitad del ingreso total familiar). Si la calidad de vida de estas familias dependiera exclusivamente de los ingresos docentes, un tercio de ellos no estaría en condiciones de sostener una familia tipo por encima de la línea de pobreza. (Tedesco, Tenti, López y Urresti, 2000: 5)

El comportamiento de los docentes en relación a la cultura merece su análisis, pues, aunque el problema salarial sea una gran razón del desaliento hacia la docencia, también es cierto que su explicación se deba a los valores que se privilegian en variados sectores de la sociedad. ¿Qué tipo de cultura consume y fomenta el sector docente? Según el IIFE los docentes del año 2000 declaran realizar una actividad cultural superior a la de sus padres (danza, pintura, literatura, escritura, teatro, etc.), pero a la vez aceptan que sus prácticas culturales se orientan a opciones masivas y populares.

El informe destaca que las posibilidades en el mayor consumo de estos bienes están relacionadas con los sectores de mejores ingresos económicos, de mayor edad y habitantes de grandes ciudades. Según este estudio predominan las actividades que exigen bajo compromiso cognitivo y menor desplazamiento de los lugares de residencia. Se advierte un bajo interés por la lectura de todo aquello que excede la temática educativa y en cuanto a los géneros televisivos, aunque declaran preferencia por los informativos y documentales, su práctica como televidentes no se circunscribe a éstos.

La superioridad cultural de los docentes alcanza el nivel de compromiso social, toda vez que supone que una de sus funciones es transmitir la cultura letrada a las generaciones venideras. Las políticas educativas deberían ser revisadas, tanto en el ámbito de la formación docente, sobre todo en las poblaciones más alejadas, para que las instituciones se conviertan en centros de promoción de la cultura, como también para los docentes en ejercicio, propiciando facilidades y descuentos que hagan posible el consumo de los bienes culturales. (Gvirtz, 2007) La totalidad de la encuesta pone en evidencia que facilitar el acceso a determinados bienes y ofertas culturales es una condición obligada pero nunca suficiente para alcanzar las exigencias actuales del desempeño profesional.

Uno de los temas recurrentes de este capítulo es el título docente, en este sentido los datos censales aludidos por Gvirtz indican que el 76% de los educadores han culminado la educación superior no universitaria, entre los cuales el 72 % posee título docente, porcentaje que disminuye progresivamente a medida que se asciende de nivel, siendo del 83% en los niveles 1 y 2 de EGB y alcanzando sólo en 69% en EGB 3 y Polimodal. Consecuentemente, un 25% de los docentes a cargo de los niveles más altos carece de formación pedagógica y estudios sobre la problemática específica de los adolescentes. Se ve necesario que los gobiernos impulsen políticas tendientes a paliar esta carencia, no con cursos puntuales y puntuables, sino a través de espacios de formación docente en las instituciones destinadas a estos fines.

Los distintos temas tratados en el presente capítulo han querido ser argumento válido, no único ni mejor, para formar el esqueleto del docente de los noventa. Un docente que no es para nada un colectivo uniforme ni homogéneo, la diversidad provocada por las razones argüidas en cuanto a la titulación, capacitación y profesionalización son algunos de las situaciones problemáticas que debimos abordar mientras diseñábamos una propuesta curricular que se presentó condicionada por unos contenidos básicos comunes que debían estar

presentes, sumado a una innovadora concepción de la formación artística, que ya no mira los lenguajes variados del arte desde sus disciplinas y manifestaciones específicas sino como área de conocimiento integral.



# CAPÍTULO II

## 2. CURRICULUM, REFORMA Y LEY

### 2.1 El Pasado, no tan lejano

Pocas veces una reforma educativa nacional estuvo tan estrechamente ligada al *curriculum* como sucedió en Argentina durante la década de los noventa, mientras se preparaba el terreno para la implementación y aplicación de la Ley Federal de Educación. Los procesos de reforma detonaron y provocaron el estallido del campo curricular, haciendo que los actores educativos tomaran un papel activo y comprometido en relación al *curriculum*. La agenda pedagógica del momento se inclinó hacia los temas curriculares, abarcando lo que antes se entendía como plan de estudio o planificación y colocando al *curriculum* como reglón central en el proceso de transformación educativa. El *curriculum* se contempla desde entonces como objeto específico y foco de análisis relevante en el marco del proceso de reforma de la última década del siglo XX. (Terigi, 1999)

Los actores del colectivo educativo argentino y podríamos extenderlo a los de toda América Latina y a la misma sociedad en su conjunto, abrazaron las reformas como el asunto de mayor trascendencia de la década del 90', años que resultaron de gran producción para las transformaciones estructurales importantes por su incidencia en los sistemas educativos directamente. El papel destacado de la reforma en la agenda social, en franca relación con los profundos cambios en la vida cotidiana de las instituciones y especialmente en la organización del

sistema, supuso un lugar imperativo y desiderativo para la transformación plena del sistema en su conjunto. Una transformación organizativa y sobre todo discursiva que se abre paso a través del *currículum*, reconfigurando el saber escolar y las instituciones, replanteando las prácticas hasta el punto de volverlas vulnerables y cuestionables.

La crítica situación del sistema educativo argentino de aquéllos años condujo a un consenso no sólo académico sino también de docentes, de reformadores y de diversos sectores y organismos públicos y privados, que favoreció una de las estrategias de mayor economía para la administración educativa, abreviada en dos líneas principales: una que supuso que el *currículum* podía ser entendido –a manera de síntesis– como el contenido y la forma de la enseñanza y otra, que consideró de mayor rentabilidad y menor complicación reformar el *currículum* prescriptivo como herramienta simplificadora de esa conflictiva transformación educativa. Transformación que, excediendo los posibles cambios curriculares, se dirigiera a la organización general de las escuelas, las condiciones de trabajo docente, la pedagogía de las aulas, los recursos disponibles y la formación docente, como parte de las cuestiones que podrían asegurar más solidez y sustentabilidad a las innovaciones.

En estos términos, la política curricular se tornó equivalente a reforma curricular y la innovación se convirtió en un valor en sí mismo, perdiendo su sentido de medio para definir lo que merece ser cambiado. (Terigi, 2005) La centralidad del *currículum* en la política de reforma hizo que este documento fuese considerado a la vez como novedad y como solución, no se trataba sólo de elaborar currículos donde no los había, sino también de modernizar los que existían, y de incorporar –en ambos casos– los elementos necesarios para orientar el servicio educativo con afán innovador. (Terigi, 2002)<sup>26</sup>

---

26. Terigi, F. *Revista iberoamericana de educación* (Online) Documento presentado en el *IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”*. La Habana, Cuba, 8 al 12 de

La reforma de los años 90' se traza en un contexto de características disímiles a los intentos de períodos anteriores, no se inscribe solamente en un reclamo ante los déficit o carencias del pasado sino ante los nuevos desafíos planteados por las exigencias de las transformaciones en la organización del trabajo, la cultura y el desempeño ciudadano que no pudieron ser paliados debido a la inestabilidad política registrada en los años de acefalía democrática. Sin embargo, es este mismo fracaso el que impulsa y explica que en esta última década del pasado siglo existiera una adhesión incuestionable en relación a la necesidad de establecer un marco normativo integral que estructure las políticas educativas en función de un nuevo panorama cultural, político, económico y social.

La sanción de la Ley Federal de Educación constituye el programa de acción en respuesta a estos reclamos previamente discutidos en la sociedad y llevados al Congreso Nacional como proyectos y propuestas que tras la obtención de la mayoría de votos parlamentarios es promulgada por el Poder Ejecutivo en 1993. La asociación entre el *curriculum* y la reforma se cierra con la identificación que ambos tuvieron con la aplicación de esta ley, configurando una situación sin precedentes, en la que una única ley define tanto la filosofía como los objetivos estratégicos de la política educativa, funcionando como un mecanismo legitimador de las acciones y encuadre jurídico que legaliza el proceso de reforma, que en la mayoría de sus acuerdos recurre a sus disposiciones para fortalecer su legitimidad. (Tedesco y Tenti, 2001:15)

Esta normativa ha respondido en esencia al proyecto neoliberal, otorgando legalidad a una serie de reglas del juego que han sido planeadas desde las lógicas propias de los campos político y económico. Estas lógicas dominantes han determinado el propio desarrollo del campo educativo, sometiendo los intereses de los sujetos sociales que se desempeñan en dicho campo a las imposiciones de los sectores que han adherido histórica e incondicionalmente a los lineamientos de la reforma neoli-

beral. Como plantea Popkewits, “lo socialmente significativo en las actuales reformas es la manera en que los símbolos enmascaran los intereses políticos a los que sirven”. (CTERA, 2003: 70)

Concibo este capítulo como una herramienta para entrar al campo curricular desde una situación problemática, un escenario concreto y definido que supone identificar el texto curricular como resultado de lógicas de producción que responden a determinantes de tipo epistemológicos, contextuales, históricos, económicos, políticos y sociales. El período de transformación que atraviesa el país durante la etapa de reforma curricular puede ser abordado desde distintos pareceres y perspectivas, según el foco de atención que se defina como punto de entrada, teniendo en cuenta las consecuencias que de allí se esperan o que podemos concebir como futuros posibles.

### **2.1.1 Curriculum**

Durante el año 1998, después de realizar el Diseño Curricular para el Ciclo Básico Unificado y el ciclo Polimodal (1997), comienzo el Master en Investigación Educativa con mención Antropológica en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, en el que se incluye el curso que dicta Alfredo Furlán, titulado: Sociología del *Curriculum*. Actualmente, la reflexión curricular es un lugar de discernimiento pronto a abordar las prácticas educativas relacionadas con los distintos proyectos sociopolíticos dominantes y con sus diversas alternativas. El examen crítico del currículo nace como parte de la modernidad, sumido en la crisis de los impugnados modelos de educación monolíticos, tratando de hacer frente a los conflictos sociales, económicos, políticos, raciales y nacionales del momento, con un discurso que conduce a repensar necesariamente, desde este espacio de reflexión, aquellas trayectorias académicas propias o ajenas que la conciencia dominante intenta marginar. Ubico mi punto

de entrada respecto a la reflexión curricular en el confuso panorama que se abre en el ámbito docente en relación al *curriculum* a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, para retroceder hasta un pasado, no tan lejano, que de razón de su origen.

Furlán conoce en primera persona lo que está aconteciendo en Córdoba, a pesar de residir en Norteamérica desde hace muchos años. En aquel entonces dirige una tesis de Master sobre Disciplina escolar a Nora Altermann, integrante del equipo estable de la Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas, lugar donde estoy realizando la nueva propuesta curricular. No es solamente un referente del *curriculum* de esa época, él ha nacido en Córdoba y resulta ser la primera persona experta con la que puedo hablar de mi experiencia en el diseño curricular. Furlán pertenece a ese grupo de investigadores que realiza sus estudios desde México, motivado por dos razones: porque en Argentina las posibilidades de formación sobre la cuestión curricular son casi inexistentes y porque forma parte de ese grupo de universitarios que el gobierno militar obliga a exiliarse más allá de los límites del país.

Aunque en la actualidad, y desde hace casi 20 años, la antigua discusión entre Plan de estudio y *Curriculum* ha quedado desfasada (Alba, 1998) y en su lugar el debate central se ubica en la pertinencia o factibilidad del campo o en su virtual inexistencia, según se considere que todo lo relacionado con la educación es de su incumbencia o que ninguno de estos ámbitos le pertenece o le son propios, o en el discurso posestructuralista, el neopragmatismo y el enfoque crítico más reciente, recurro a Furlán para partir justamente de aquella similitud que resultó ser, tal como lo expresé en el primer capítulo, el primer muro a saltar para encontrarnos con el sentido que el *curriculum* tiene para el colectivo docente de aquel momento.

### 2.1.2 Plan de estudios y *curriculum*

Intento reconstruir la idea que, en 1997, el común denominar docente argentino tenía sobre el *curriculum* a través de un veloz recorrido del término en la historia desde un pasado algo más lejano que el abordado en el capítulo anterior y del cual nos hicimos eco a la hora de plantear el Diseño Curricular en cuestión. Las personas que tuvimos a cargo redactar la fundamentación no optamos por una posición neutral, nos decantamos, merced a todo lo que nuestra experiencia áulica y afán de investigación y actualización profesional nos había aportado, por un referente pedagógico y filosófico que consideramos podía compendiar la idea de *curriculum* que se venía gestando entre los intelectuales de la educación: John Dewey.

La cuestión planteada y expresada desde el primer capítulo se establece en relación a la similitud que hasta el momento había relacionado el *curriculum* con el “plan de estudio” ante una pregunta central: ¿Cuál era el significado de lo que se entendía por *curriculum*? La distinción resulta fundamental para comprender la razón por la elección de un referente como Dewey y a la vez como punto de partida para llegar a las condiciones de existencia, de conocimiento y de alcance del sentido que el vocablo cobra en los docentes que interpretan y desarrollan el *curriculum*. La noción de plan de estudios deriva de la antigua expresión latina *Ratio Studiorum* cuyo significado es “organización racional de los estudios”. La noción de *curriculum* empieza a ser usada en las universidades escocesas en el siglo XVI a raíz precisamente de un cambio en el plan de estudios y asociada a la imagen que acompañaba al vocablo, entendido como el curso de la pista donde se efectuaban las *carreras de carros* en el mundo romano, una metáfora ecuestre que representaba tanto el recorrido que se esperaba que el alumno efectuara hasta llegar a la meta del curso lectivo como también al término del ciclo escolar. Ambas acepciones referían lo mismo, sólo que *curriculum* se expandió en el

medio pedagógico anglosajón y la *ratio studiorum* prevaleció en Europa continental, y se usaron hasta el siglo XX, cuando en Estados Unidos se producen las grandes transformaciones de la industrialización, la llegada de inmigrantes en masa y la expansión territorial, lo que impone grandes desafíos al trabajo educativo. La anacrónica situación de la práctica educativa frente a las demandas que estos procesos económicos, sociales y políticos solicitaban al sistema escolar, llevaron a discusión el asunto de cómo reorientar el trabajo en la institución y empezaron a considerar la noción anglosajona de *curriculum* como instrumento de adaptación a los nuevos reclamos escolares. (Furlan, 1992)

Terigi<sup>27</sup> apunta que Hamilton (1991, en Terigi, 1999: 14), al tratar sobre la emergencia del término *curriculum* y el modo específico de entender la prescripción, encuentra una cierta secuencia entre el plan de estudio y el *curriculum*, uniendo a la idea preexistente de *ratio* la idea de *ordo*, traduciendo *ratio* por razón, con su extensión a una teoría o suma sistemáticamente ordenada de conocimientos, y combinándola con la noción de *ordo* como la idea de disponer las cosas en su correcta sucesión.

La *Ratio Studiorum* agrega al carácter prescriptivo que comparte con formulaciones que la precedieron en el tiempo, y a las ideas de *ratio* y *ordo*, el hecho de constituir una prescripción orgánicamente establecida, según su modo de elaboración y su expresión reglamentaria, para abarcar un sistema de instituciones muy complejo y en expansión, como era el de los colegios jesuíticos en todo Occidente. Desde luego, nunca fue nominada como *curriculum*, pero condensa sentidos característicos de éste. (Terigi, 1999: 14)

Volviendo a la polémica apuntada por Furlán encontramos dos posturas básicas –no enfrentadas– en relación a estas dos nociones. Una de ellas es la pragmática, representada por John Dewey, que se inclina por una reorganiza-

---

27. Lo que para Furlan (1992) serían dos nociones diferentes, dándole al plan de estudio el significado de organización racional de los estudios y al *curriculum* la idea de recorrido, para Terigi (1999) resulta ser una continuidad donde el plan de estudio es antecedente del *curriculum*.

ción de la vida escolar que estructure la cultura a transmitir en términos tales que permita el avance gradual de los alumnos, expresada en la teoría que se consolida en base a un aprendizaje a partir de la actuación a través de actividades que respondan a sus intereses y motivaciones y sugerida por la necesidad de una reestructuración total de la organización y la progresión del contenido cultural de la escuela. Para Dewey la organización por disciplinas se había fraguado a partir de los siglos de trabajo académico y el desarrollo de las distintas ciencias, sin tener en cuenta la especificidad de quien aprende, lo cual procura reformar ofreciendo una nueva base de sustentación de la tarea de planificación de la enseñanza apoyada en el respeto a los niños.

En lo que se refiere al niño, hay que saber si su experiencia ya contiene en ella elementos –hechos y verdades– del mismo tipo de los que constituyen los estudios elaborados por adultos; y, lo que es más importante, en qué forma contiene las actitudes, los incentivos y los intereses que han contribuido a desarrollar y organizar los programas lógicamente ordenados. (Westbrook, 1993: 3)

La meta que Dewey le encomendaba a la escuela era la de contribuir a formar ciudadanos que consoliden la vida democrática y la justicia social y no sólo contribuir al desarrollo del mundo productivo. No busca una mayor eficacia de aprendizaje, su sentido de búsqueda se orienta hacia “una forma más democrática, más consistente respecto de los valores que el sistema educativo trataba de desarrollar. El instrumento para la reorganización del contenido a transmitir, precisamente, Dewey lo localiza en este aspecto del trabajo escolar que es la elaboración del *curriculum*.” (Furlan, 1992: 3)

Coetáneamente, alrededor del modelo fabril creado por Taylor: “la organización científica del trabajo”, se encuentra una corriente de pensadores y científicos norteamericanos que tratan de aplicar el modelo al ámbito de la escuela. Bobbit es el principal representante de este grupo y quien supone que



la escuela y el *curriculum* tienen que dar respuestas eficientes a lo que la sociedad les demanda. Con el propósito de adaptación al medio al cual los alumnos están socialmente destinados, el educador es un práctico experto que cumple la función de implementar una técnica eficiente para ejecutar un mandato y el *curriculum* es un instrumento que intenta hacer más eficiente el proceso educativo basándose en una metodología científica.

Según Furlán, estas dos posturas, la de Dewey y la de Bobbit<sup>28</sup>, insistiendo una en el énfasis ético y político de la democracia y la otra en la funcionalidad y utilidad de la propuesta formativa, coinciden en la necesidad de modificar sustancialmente el modo como está organizado el *curriculum* y apuestan por nuevas fuentes de fundamentación para el diseño del proyecto de enseñanza, ya sea que se basen en el estudio de las características de los alumnos o en las demandas del mercado de trabajo. Ambos son los creadores de la moderna teoría curricular, que entiende al *curriculum* como un medio para la transformación del proyecto educativo, dándole –en términos de Furlán– el carácter de instrumento de alta temperatura, “caliente”, que pasa de ser prácticamente neutro a constituirse en un instrumento de transformación y, es justamente ahí, cuando se distancia del plan de estudio, cuando la preocupación de los teóricos del *curriculum* se instala en el impacto profundo en la práctica y los resultados de esa práctica, vinculando el momento de la planeación con el de realización y evaluación. Así la idea metaforiza perfectamente con la imagen de recorrido, a diferencia del plan de estudio, que no permite su utilización ambivalente, expandiendo la idea de *curriculum* al conjunto de experiencias que se van llevando a cabo. Una expansión que aglutina el recorrido a hacer, como plan, el recorrido que se va haciendo, como experiencia, y el que se ha hecho, como práctica realizada, para

---

28. Franklin Bobbit es el primero en utilizar la palabra en el título de su libro *How to make a curriculum*, en 1924, sin embargo, es de pública aceptación que John Dewey fuera el que –casi una década antes– plasmara la noción del término en *Democracy and Education*, en 1916.

entenderse en su conjunto como un proyecto de promoción de experiencias. (Furlán, 1992)

Respaldando esta distinción entre plan de estudio y *curriculum*, Jean Claude Forquín, enterado del uso indistinto en las instituciones internacionales (UNESCO, por ejemplo), señala que la similitud “sólo refleja de forma imperfecta la riqueza semántica y multiplicidad de usos que tiene ese término [*curriculum*] en la literatura anglosajona sobre la educación.” (Forquín, 1987: 7) El detenernos en esta disimilitud, que como ya hemos dicho resulta arcaica, sirve menos para colocar a cada noción en su significación que para situar la confusa analogía que los docentes argentinos encuentran entre ambos en el momento que se introduce la problemática del *curriculum* en las instituciones, cuando se trata de romper el aislamiento de trabajo individual en pos y beneficio de un proyecto global y de carácter público.

En esta revisión del pasado, algo más lejano, del *curriculum* no pretendo seguir un recorrido por o desde los autores y posicionamientos teóricos que han incidido particularmente en la histórica trascendencia que ha llevado al término al nivel de “palabra clave”<sup>29</sup> que desde hace 40 años ostenta. Mi intención se inclina a reflejar un estado de la cuestión en relación a la noción de *curriculum* que tiene el docente antes de plantearse el panorama de reforma y lo que ésta demandó o exigió a aquéllos en relación al término.

En otras palabras ¿Qué idea tienen los docentes, desde el punto de vista epistemológico, filosófico, sociológico y práctico del *curriculum* en la etapa previa a la reforma? ¿Cuáles son las exigencias de conocimiento teórico-práctico que la reforma demanda a los docentes? Por lo tanto, he tomado como punto de partida en esta regresión la confusa similitud que se establece con el plan de

---

29. Williams, R. *Keywords A Vocabulary of Culture and Society*. Nueva York: Oxford University Press. 1976, en Goodson, 1991: 7.

estudio, sabiendo que no es el origen desde el cual partiría un estudio histórico propiamente dicho, pero si es el arranque del conflictivo panorama que se presenta en la situación desencadenante de esta investigación.

### 2.1.3 La omnipresencia deweyana

La comunidad educativa cordobesa se topa con una concepción del *curriculum* que ignora su historia social y acéfala de esos conocimientos aborda la noción, después de haberla entendido siempre en su sentido prescriptivo y restringido, con toda la carga crítica que se desata a partir de los años 60. Así como se presenta un conflicto ante los docentes respecto a lo que se entiende por plan de estudio, no se instaura ni siquiera la curiosidad por la evolución de la construcción social del *curriculum*; es tal la urgencia que supone la reforma y el peso de la ley, que busca resolver su apremio acercándose a la síntesis de su acontecer. Se instaura entonces un *replanteamiento de la historia del curriculum dirigida hacia una nueva orientación teórica* (Englund, 1991) que adquiere sentido mirando al pasado y al presente, y sin eludir la responsabilidad de la historia de analizar las prácticas educativas, sus significados y sentidos, a través de su específica perspectiva histórica, se orienta particular y directamente al planteamiento del referente de nuestra propuesta curricular, John Dewey, que en aquel momento presenta para Rorty (1983) una disyuntiva reflexiva, finalmente reconciliada, respecto a la posición de Foucault, que como lo apunta Cherryhomes (1988) se resuelve como un entramado de trayectorias que pueden enriquecerse mutuamente.

Rorty plantea una escisión entre la posición de Dewey, que subraya la importancia moral de las ciencias sociales respecto al “papel que cumplen en la amplificación y profundización de nuestro sentido comunitario y nuestra percepción de las posibilidades que la comunidad tiene ante sí” y lo que acentúa

Foucault en relación a la “forma en que las ciencias sociales han servido como instrumento de la llamada *sociedad disciplinar*, la conexión entre el conocimiento y el poder, más que la existente entre conocimiento y solidaridad humana.” (Rorty, 1983: 203-204 en Englund, 1991: 113) Cherryholmes (1988) considera que no son caminos divergentes dirigidos en sentido contrario, sino que pueden formar un entramado de trayectorias irregulares, no excluyentes, proponiendo el sentido complementario de la advertencia de Foucault para que el proyecto de Dewey tenga éxito.

Para Rorty, Dewey, junto a otros (Wittgenstein y Heidegger) nos introduce en un periodo de filosofía revolucionaria, que construye nuevos mapas del terreno basados en las actividades humanas, desprovista de los rasgos que anteriormente ostentaban un carácter dominante. Elige un título para su libro, *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, para proponer imágenes más que proposiciones y metáforas antes que afirmaciones, reflejando aquellas que se van concatenando y diferenciando, desde las que mantienen cautiva a la filosofía tradicional, en la que se ve a la mente como contenedora de representaciones diversas, a las “afirmaciones más recientes de que la filosofía podría consistir en el ‘análisis conceptual’ o en el ‘análisis fenomenológico’ o en la ‘explicación de los significados’ o en el examen de ‘la lógica de nuestro lenguaje’ o de ‘la estructura de la actividad constituyente de la conciencia’.” (Rorty, 1989: 10)

Wittgenstein y Heidegger, desmontan esas cautivadoras imágenes y vuelven a contar la historia distanciándose de la tradición dominante de la mente de Occidente atrapada en desactualizadas metáforas oculares. A pesar de este distanciamiento, ambos se centran en el individuo singularmente favorecido más que en la sociedad, hasta que Dewey sin la agudeza dialéctica de Wittgenstein ni la erudición histórica de Heidegger, plasma en el espejo su ataque a las tradicionales imágenes, partiendo de la visión de un nuevo tipo de sociedad, en

donde “la cultura no está dominada por el ideal del conocimiento objetivo sino del desarrollo estético.” (Rorty, 1989:11)

La vinculación de John Dewey con Michel Foucault se hace extensiva por un lado a William James y por el otro a Jacques Derrida, y se presta al enlace que Richard Rorty hace entre los pragmatistas y los deconstruccionistas, a quienes los considera aliados naturales. Así como James y Dewey señalan aspectos importantes del pragmatismo y fraguan los cimientos de los “antirrepresentacionistas, antifundacionalistas, antiesencialistas, falibilista y pluralista,” que se orientan al futuro, abriendo y allanando el terreno de los que vendrán, Derrida y Foucault suponen una aportación de relevancia a las concepciones pragmáticas, provocando una versión del pragmatismo que reconoce la conexión entre los dos tipos de pensamiento y dando lugar a lo que Cherryholmes (1992: 228) denomina pragmatismo crítico, con su consiguiente *(re)clamación del pragmatismo para la educación*, que obliga a los críticos actuales a desvincularse de las vulgares asociaciones.

Por otra parte, y en la misma relación, Englund (1991: 114) considera que las tendencias generales vigentes en relación a la investigación crítica de la historia curricular está atrapada en una especie de “metáfora ‘foucaultiana’ de control social que depende, en última instancia, de una concepción burocrática institucionalizada y científico-racional de los currícula de raigambre histórica” olvidando y dando por perdida la lucha del proyecto democrático y pragmático de Dewey; y, en sentido inverso,

[...] los historiadores curriculares tradicionales, que se basan en el consenso, tienen una confianza demasiado optimista e ilimitada en la posibilidad de adoptar decisiones científico-racionales sobre las cuestiones curriculares y no prestan la menor atención a la advertencia de Foucault de que en los currícula se entrelazan necesariamente el conocimiento y el poder. (Englund, 1991: 114)

El acuerdo sobre el papel que desata el proyecto de la teoría curricular de Dewey, encuentra distintos caminos de reflexión teórica, según se trate de un enfoque desde la historia crítica del *curriculum*, como legado del control social, bajo un análisis de las relaciones con la sociología del conocimiento, que toma al pragmatismo y al neopragmatismo como punto de referencia criterial (Englund, 1991), o desde las perspectivas postestructurales en un proyecto social para el *curriculum*, que partiendo de una visión estructural argumenta un análisis y visión postestructural (Cherryholmes, 1987) y pragmático crítica (1992) del *curriculum*.

#### **2.1.4 En el camino de la Historia Crítica del *curriculum***

La nueva orientación teórica de la investigación histórica del *curriculum* ofrecida desde una panorámica exhaustiva debemos buscarla, según Englund, en autores como Kliebard y Franklin (1983), Goodson (1990), Musgrave (1988) y otros, su propósito es mucho menos ambicioso, pretende ir tras algunos aspectos teóricos claves que abran la posibilidad de comprender las distintas interpretaciones y cambios históricos y en lugar de buscar una crónica que se instale en los tradicionales debates intenta aplicar los métodos que guardan relación directa con los resultados por él conseguidos. La expansión de la investigación histórica curricular ha hecho que forme parte de un universo internacional que demanda la necesidad de establecer planteamientos sociológicos y una nueva sociología de la educación orientada hacia una sociología del conocimiento, que da lugar a nuevos métodos de estudio, estableciendo renovadas condiciones previas para el análisis de los currícula y la investigación de la historia curricular.

Englund presenta una comparación entre los estudios Escandinavos y los Angloamericanos (en la que no voy a participar) haciendo un recorrido de la historia del *curriculum* que parte de la concepción científico racional del *curri-*

*culum* pasando por el legado de control social y el nuevo análisis de la sociología del conocimiento; y ubicando como punto de referencia criterial al pragmatismo y neopragmatismo plantea una perspectiva neopragmática para culminar su exposición en un enfoque desde la filosofía de la educación como instrumento para comprender diferentes interpretaciones de los significados, un camino en el que la huella de Dewey marca una alternativa posible.

*Concepción científico racional.* Dos orientaciones interrelacionadas pero diferentes y también sucesoras de la nueva teoría de la sociología educativa y la crítica curricular han influido en la historia curricular más reciente: la representada por Goodson y Popkewitz (orientada hacia la historia de las materias escolares) y las de Kliebard y Franklin en norteamérica.

Mientras la mayor parte de los estudios curriculares han sido preceptivos o históricos, el trabajo de algunos sociólogos del conocimiento ha dirigido nuestra atención hacia el curriculum como producto socio-histórico. En este sentido, su trabajo ha procurado utilizar los datos y la perspectiva histórica... Pero el uso de datos históricos no supone ni mucho menos el uso de métodos históricos. Existe el peligro de asaltar la historia, ... Por eso es necesaria una comprensión evolutiva (aunque no en un sentido darwiniano *in incontestado*) más sistemática de cómo se negocia el curriculum. Hay que asegurarse de que las historias tengan conexiones evolutivas, ... intentar ofrecer macroteorías sobre la escolarización y el curriculum sin disponer de estudios empíricos relacionados sobre cómo se ha negociado el curriculum a mediana y pequeña escala a lo largo del tiempo es utilizar una secuencia metodológica insatisfactoria y muy peligrosa. Por otro lado, el desarrollo de estudios sobre la complejidad de la acción y negociación del curriculum a lo largo del tiempo es un método adecuado para abordar la teoría. (Goodson, 1991: 19/20)

Por otra parte, el teórico curricular sueco Lundgren (1992) desarrolla una teoría curricular inspirada por los historiadores revisionistas que se concentra en la filosofía global y los conceptos de los programas concretos, de los cuales se desprenden determinados principios fundamentales que él denomina “código

curricular”, que a vista de Englund, es comparable con una concepción racional científica, basada en tres características: “una base pragmática, el interés por el individuo (con reducción de los problemas curriculares a cuestiones psicológicas) y una modalidad racional de pensamiento.” (Englund, 1991:116) Desde la perspectiva crítica, la concepción científico racional y su empeño en descubrir la racionalidad científica subyacente de las teorías tradicionales ha afectado las actividades sociales, culturales y artísticas, como también las estructuras legales, económicas y burocráticas, creando verdaderas “jaulas de hierro”. (Bernstein, 1983:5)

Las formas emergentes, residuales y dominantes conviven en los modos de representación y se expresan en las formas que asume la constitución del código curricular. (Lundgren, 1992) En este sentido se comprende el código curricular según Bernstein (1993) en tanto es un principio regulador, adquirido de forma tácita que selecciona e integra: a) significados relevantes b) formas de realización de los mismos c) contextos evocadores. (Magallanes, 2017)

Kliebard estima que el campo curricular norteamericano tradicional está orientado hacia la mejora y que las complicaciones de la esfera curricular se deben a perspectivas estrechas; esas mejoras, vistas por los historiadores revisionistas están relacionadas con la burocratización sucesiva de las cuestiones educativas. En sus distinciones de las diversas tradiciones dominantes en el campo del *curriculum* escolar llega a la intrigante conclusión de que las materias escolares siguen siendo una “fortaleza inexpugnable”, definición que hace sin descender a los detalles de la vida escolar, algo que si cumple Franklin en relación a las valiosas experiencias de un caso de Minnéapolis. (Goodson, 1991) El concepto de racionalidad científica, que para Englund debería ser sustituido por racionalidad tecnológica, conlleva el entendimiento de una comunidad científica cuya función tanto en el contexto social como en el educativo no hace frente a las diferentes perspectivas científicas y aborda sólo los aspectos



prácticos y despolitizados de la cuestión, legitimando sus decisiones sobre una base tecnológica.

La noción de paradigma, en cambio, permite un camino en el campo curricular que lejos de eliminar los debates y desacuerdos posibilita una base consensual para la participación y el progreso. El paradigma, visto históricamente, desde Dewey a Tyler, proporciona los elementos estructurales óptimos para adoptar decisiones más razonables, basadas en la resolución de problemas a través de la investigación científica. Las investigaciones curriculares tradicionales se han basado en un planteamiento teórico normativo, interpretado bajo criterios de eficacia y asentado en un análisis de la historia como un proceso de modernización en curso. (Englund, 1991)

*Control social y sus vías de escape.* Kliebard y Franklin (1983) como historiadores curriculares críticos, se oponen a la diferenciación curricular por entender que sirve como instrumento de control social y obstáculo de la movilidad educativa y condenan esa noción por su imposibilidad de obviarla u omitirla en análisis posteriores o de crear una alternativa. La metáfora de control social se pone a prueba en los juicios que se cuestionan si esta controversia creada ante la posición optimista y favorable es verdaderamente estimulante y enriquecedora; si alguno de los polos es más conveniente o si ambas resultan finalmente deficientes y se deben explorar otras alternativas que den explicaciones más sensatas para la investigación de la historia curricular. A pesar de que lo que ha develado la investigación de los historiadores curriculares críticos respecto a las zonas oscuras de las concepciones científicas racionales, aún queda por revalorizar la lucha de la epistemología social de los conocimientos escolares, los análisis que detallan las diferentes interpretaciones y la manera particular en que evoluciona el contenido dentro de la orientación histórica de las asignaturas escolares (Goodson, 1990). Una postura que demanda el desarrollo de instrumentos idóneos para abordar la invariable pugna en cuanto al *curriculum* y

[...] convertir los currícula de hoy en contingencias contenidas dentro de límites específicos relacionados con el tiempo y el lugar. Como es natural, los estudios históricos tienen valor propio, pero creo que es importante intentar relacionarlos con el debate vigente en el campo curricular y con las prácticas educativas y mostrar no sólo la forma en que el presente se relaciona con tradiciones de base histórica (p. ej., categoría institucionales, “mitologización” de las asignaturas escolares), sino también el modo en que las alternativas democráticas pueden aprovechar un legado histórico y las posibilidades de negociación y de interpretación en las cuestiones curriculares. (Englund, 1991:118)

Englund propone una alternativa de cambio, que libere el enfoque del control social hacia otras explicaciones y perspectivas escapando de una metáfora que ha obstaculizado los análisis subsiguientes dilucidados desde una consideración de los currícula como inalterables, olvidando otras posibles, impensadas o contingentes interpretaciones.

*Relaciones con la sociología del conocimiento.* Los historiadores curriculares críticos han dado una interpretación sociológicamente reproductiva y específica a los sociólogos clásicos del conocimiento Durkheim y Mannheim. Ante las cuestiones de ¿qué es lo que cuenta como conocimiento? y ¿por qué llegan éstos a los currícula?, sean o no importantes, o en otras palabras, ¿cómo seleccionan, organizan y transmiten el conocimiento las fuerzas sociales?, señalan la opinión de Durkheim sobre la estructura educativa, cuya función es inculcar normas y valores en pos de la preservación y reproducción social; y la de Mannheim en relación a las actitudes de grupos específicos profesionalizados que legitiman una tradición selectiva defendida y definida por ellos mismos. La visión sociológica del conocimiento de Durkheim que entiende los conceptos como construcciones colectivas institucionalizadas, debería completarse, a vista Englund (1991: 119), con la comprensión de los “procesos por los que la conciencia colectiva y la epistemología social son objeto de contestación y cambio constante.” La conciencia colectiva se halla relacionada con el enfrentamiento ideológico actual

y libra una batalla entre las diferentes y a veces opuestas visiones de la realidad, lo cual significa que todo conocimiento histórico, ideológico y social está arraigado en el reconocimiento de determinados grupos sociales, con sus particulares deseos de poder, que buscan la universalidad de sus interpretaciones. La burocratización educativa dificulta ver el proceso de transformación continua en la epistemología social del *curriculum* y el enfrentamiento permanente que sufren el conocimiento escolar y su significación social, hasta que el conocimiento se convierte en un bien reconocible. Foucault utiliza los conceptos de *discurso* y *práctica* para la calificación conceptual de esos procesos bajo un análisis genealógico. Englund propone un sentido más abierto y contingente, a su criterio, para el análisis.

Consideramos los discursos y los discursos/prácticas relativos, en cuenta a tiempo y lugar, y pensamos que expresan *elecciones* conscientes o inconscientes, en todos los niveles, entre diferentes alternativas posibles (históricamente constituidas) que implican diferentes significados sociales de los procesos de socialización y comunicación. Las prácticas docentes son resultado de elecciones. Estas elecciones se efectúan constantemente y no pueden realizarse sin referencia a compromisos y valores. (Englund, 1991:120)

La perspectiva crítica renuncia a la visión de la historia tradicional del *curriculum*, cuyos medios están destinados al logro de determinados aprendizajes y el diseño del *curriculum* es una tarea técnica, como también a la visión de una perspectiva práctica, donde lo importante es el hecho idiosincrásico basado en la deliberación de los docentes y la vida en las aulas; la nueva sociología de la educación y del conocimiento y su consecuente reconceptualización del *curriculum* dan lugar a una visión totalmente opuesta a sus predecesoras al reconocer el carácter esencialmente político de la escolarización y la selección particular y arbitraria del conocimiento escolar vinculado a intereses políticos, económicos,

ideológicos, entre otro amplio universo de posibilidades. (Dussel, 1996: 252; Hernández, 2010: 76)

El modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa los conocimientos educativos que considera públicos refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social. En esta perspectiva, las diferencias internas y el cambio en la organización, transmisión y evaluación de los conocimientos educativos deben ser una importante área de interés sociológico. (Bernstein, 1971: 47)

Benavot, que realiza un estudio de conocimiento para las masas, señala (a través de una cita entrecortada de Young, 1971: 3) que los sociólogos de la educación debían tratar los conocimientos “(transmitidos en la educación) no como absolutos y ni arbitrarios sino como ‘bloques de significados disponibles’ que, en todo caso, no ‘surgen’ simplemente, sino que ‘son dados’ colectivamente.” (Benavot *et al.*, 1991: 317)

*Pragmatismo y neopragmatismo como punto de referencia criterial.* El renovado interés por el pragmatismo y la herencia de Dewey se atestigua en la revitalizada atención hacia la necesidad del no fundamentalismo y la imposibilidad de una justificación filosófica del conocimiento escolar. Autores como Bernstein, Rorty y Habermas, rescatan el sentido de la comunidad, la democracia y la solidaridad a través de sus reflexiones teóricas. En relación al concepto aristotélico de *phronesis* Bernstein analiza el concepto de comunidad y solidaridad como requisito previo para mantener vivo el debate libre y exento de presiones entre los investigadores, el pragmatismo entonces antes que anti-fundamentalista ha de ser interpretado como una reinención o actualización de la *phronesis*, normalmente traducida como sabiduría práctica o prudencia. Rorty rechaza cualquier afirmación universalista que entienda a la filosofía como capaz de comprender las prácticas sociales, impugnando todas las formas de “criteriología”. Habermas distingue aquellas estructuras sociales que ponen

freno o distorsionan la comunicación. La tradición neopragmática, o pragmático-crítica desde su posición anticriteriológica, constituye un criterio referencial para la formulación de juicios y el sentido de la comunidad insta un posicionamiento cardinal para desplegar un enfoque teórico en la investigación de la historia curricular.

*Historia del curriculum desde la perspectiva neopragmática.* Englund defiende la perspectiva teórica en la que la enseñanza obligatoria cumple la función histórica de conformar un sentido comunitario, o sea crear un público. Define tres concepciones distintas respecto al sentido de comunidad que todo sistema de educación pública necesita y en relación con el *curriculum* de educación pública en los sistemas democráticos. Estas concepciones se entrelazan y a veces mezclan pero encuentran su hegemonía en momentos distintos, a veces se instalan como ideales atemporales o se presentan como estrategias para el desarrollo de interpretaciones significativas de pautas históricas generales. La primera es la que ha predominado y la última se estima que nunca ha alcanzado el nivel de hegemonía. Estas concepciones son:

1. la *científico-racional*, que se desarrolla en torno a la creencia en el progreso inevitable de la ciencia y la tecnología, no sólo se insta como hegemónica sino que ha servido como marco de referencia para el análisis teórico de los historiadores de la educación y el *curriculum*, con ínfimas posibilidades de dejar paso a otras alternativas. Esta concepción hace lugar a la diferencia de educación entre determinados grupos, propiciando para algunos una educación más completa, lo que entraña una visión funcionalista de la democracia. Procura la igualdad de oportunidades para no desaprovechar el talento individual de todos y el mercado ocupa un lugar preponderante al que se adaptan las instituciones sociales, legislativas, el gobierno central y el sistema educativo, finalmente la ciencia, exenta de valoraciones, actúa como instrumento de estructuración social. Esta concepción permite un equilibrio entre las posturas progresistas y esencialista, subrayando ésta última su compromiso con la calidad de la educación y ambas la misión de crear un público en las sociedades democráticas. La postura progresista confía en la ciencia, como método y como comunidad, para sustituir al fundamentalismo moderno;
2. la *patriarcalista o perennealista*, es una concepción cuya adhesión a los principios democráticos es esencialmente formal, basada en una idea de sociedad estratificada y concebida como un organismo estructurado en posiciones

predeterminadas, diferenciadas y ordenadas, cuyo componente decisivo es el ideal tradicionalista perennialista de la educación superior, dirigido hacia los problemas de las elites de las naciones, que aunque no incide directamente sobre el sistema de educación obligatorio, se ve salpicada por su influencia.

Ambas concepciones expuestas están inspiradas por un “estándar preestablecido que puede utilizarse para determinar la composición del público y que es función de la educación ocuparse de que todos tengan oportunidad de aprender a actuar de acuerdo con ideales específicos.” (Englund, 1991: 123)

3. la *concepción democrática* subraya el aspecto participativo en el proceso decisorio político y la adhesión a los procesos democráticos no es formal como en la concepción patrialcalista, ni funcional como en la científico-racional, sino normativa, lo que “arroja nueva luz sobre el papel de la educación, su forma, su contenido y su relación con el conjunto de la sociedad [...] *La visión de la igualdad resultante es la de la igualdad de resultados.* Debe garantizarse a todos los ciudadanos jóvenes un nivel básico de educación que les capacite para utilizar los recursos políticos que poseen formalmente.”

(Englund, 1991: 123. Sin cursiva en el original.)

Supone Englund (1991) que estas concepciones pueden utilizarse como punto de partida para realizar evaluaciones históricas curriculares en las que una asignatura concreta puede adquirir significados sociales diferentes en relación a aquéllas, así encuentra, por ejemplo, que en la “Relación Individuo-sociedad”, el modelo Científico-racional será Individualista, el Patrialcalista: Supraindividual y, el Democrático: Comunitario; y respecto a la “Visión de la ciencia”, el Científico-racional será Positivista-empirista, el Patrialcalista: Idealista y el Democrático: Relativista, Neopragmática.

### **2.1.5 En la vía del postestructuralismo, desde una perspectiva pragmático-crítica**

Cleo Cherryholmes (1988) no solamente sintetizó las ideas de Foucault y Derrida y otros postestructuralistas, sino que las empleó para criticar los discursos tradicionales del

*curriculum*; “afirmó que el estructuralismo muestra significados que son descentralizados y externos al individuo, en contraste, “el postestructuralismo presenta significados cambiantes, abreviados, fragmentados, inconclusos, disperso y diferidos. (1988: 61) [Traducción: 1999] Cherryholme incorporó aspectos del postestructuralismo dentro de lo que denominó pragmatismo crítico. Planteo que “el pragmatismo crítico resulta cuando ocurre una sensación de crisis frente a nuestras posibilidades, cuando se acepta que nuestros estándares de creencias, valores, textos guías, discursos-practicas requieren ser evaluados y re-evaluados. (Pinar, 2014: 77)

Cherryholmes, a través de dos artículos que publica en la *Revista de Educación* 282 (1987) y 297 (1992) –ésta última a continuación de los dos números que la revista le dedicó a la Historia del *Curriculum*– nos presenta –en el primero– la cara y ceca de dos posiciones encontradas, la perspectiva estructuralista y postestructuralista del *curriculum*, y –en el segundo– una *(re)clamación* al pragmatismo en su versión crítica y propia del pensamiento postestructural. En realidad, lo que lo erige como uno de los autores principales en relación a la visión postestructural de la investigación educativa, es su libro *Poder y crítica. Investigaciones Postestructurales en educación* (1999), en especial por su valioso esfuerzo por introducirnos en un movimiento que pone en evidencia las políticas de la vida intelectual, pero también por la discusión y crítica hacia las visiones estructurales. (Rifá Valls, 2009)

El trabajo de Ferdinand de Saussure nos instala en la visión estructural del *curriculum*, que exige que su estudio se contemple en términos de lingüística estructural, como un sistema simbólico que puede ser analizado como un sistema de signos. El *signo* lingüístico une un concepto y una imagen acústica, que se entienden como *significado* y *significante*, respectivamente, siendo el signo la palabra que designa el todo. Al reemplazar el término significante por “palabra” y significado por “definición” o “concepto”, vemos con claridad que el vínculo entre significante y significado es arbitrario y que es la convención social la que



asigna palabras a definiciones: árbol, planta perenne, de tronco leñoso y elevado, que se ramifica a cierta altura del suelo. Visto así el signo pierde su existencia fuera del sistema lingüístico, en tanto que el valor de signo viene determinado por sus relaciones con otros signos, finalmente el lenguaje es un sistema de términos interdependientes cuyo valor depende de la presencia de los demás.

El lenguaje es un sistema de términos interdependientes en el cual el valor de cada término resulta exclusivamente de la presencia simultánea de los demás. (Saussure, 1966: 114 en Cherryholmen, 1987: 35)

La cadena de relaciones es entonces indeterminadamente extensa e interminable, siempre una palabra se relacionará con una definición, que dará lugar a otra palabra y así sucesivamente. El sentido, en cambio, apela a una idea o concepto que no viene dado, o mejor dicho, que trasciende al sistema de signos, ofreciendo cierta estabilidad a sus sentidos, lo cual es tomado como el sentido semántico trascendental o significado trascendental. En una visión estructural, las ideologías sociales suelen preconizar ciertos sentidos y elevarlos a una posición jerarquizada, convirtiéndolos en centros en torno a los cuales deben girar los demás sentidos. (Eagleton, 1982: 131; en Cherryholmes, 1987: 37)

Tyler, Bloom y Schwab son, a vista de Cherryholme, los candidatos considerados afines a esta línea, que asigna prioridades de valores en pares binarios, teoría/práctica, concepto/hecho, centrado en la materia/centrado en el estudiante y que dependiendo de cuál sentido trascendental rija, invierte las posiciones de estos pares, asignando siempre el mayor valor al primer término. A pesar de dar una impresión de estabilidad, estos sentidos privilegiados se desplazan a otros campos, en los que permanecen estables o evolucionan, provocando revoluciones (Kuhn, 1974), pero hasta tanto no sean derrocados se erigen como un paradigma dominante.



El desarrollo del análisis postestructural se produce a partir del año 1960 y se identifica –no exclusivamente– en los trabajos de Michel Foucault y Jacques Derrida quienes, rechazando los contenidos del análisis estructural, ofrecen variadas interpretaciones del sentido de sistemas de signos.

Derrida y Foucault se refuerzan mutuamente en su crítica al estructuralismo, por un lado, al reconocer que los significados trascendentales son relativos al tiempo y al espacio, y que dependen de la retórica del texto, y por otro, al asumir que la estructura es ilusoria, porque depende del poder y de los regímenes de verdad, y es analíticamente inestable. (Rifá Vall, 2009: 73)

En Foucault hay un claro rechazo hacia el estructuralismo y sus formulaciones clásicas, moviéndose en el campo de las convenciones sociales, políticas y económicas de quienes producen materialmente los discursos, nos traslada directamente a las prácticas discursivas y sus situaciones históricas, de modo tal que la investigación cuenta con un saber sobre las reglas que rigen el discurso: lo que se puede decir o lo que no se debe decir, los que hablan con autoridad y los que sólo escuchan. Sabemos que el dominio del discurso curricular nos permite hablar con autoridad sobre el currículo pero que no nos dice nada sobre los orígenes del discurso, porque el control de la práctica educativa no está sustentado por proposiciones verdaderas, pues la verdad es algo de este mundo y por lo tanto responde a los espacios de poder que ganan los discursos dominantes, que están encargados de decir qué es lo que cuenta como verdadero. El análisis del discurso de Foucault se dirige a la forma en que se constituyen los discursos y a la forma en que éstos constituyen instituciones, su objetivo es la constitución del texto y no su interpretación. Rechaza el análisis sincrónico propio de los estructuralistas y mantiene la metáfora de la “genealogía de ideas”, describiendo esos lentos cambios en las prácticas discursivas, que van constituyendo anónima e imperceptiblemente el sentido en los sistemas de signos.

La puja sobre el poder y el saber se concluye cuando ambos son vistos como lados del mismo proceso que se combinan a lo largo del discurso. Esta postura aumenta las posibilidades de llegar en la investigación a esos lugares recónditos y escondidos del discurso. La aproximación se vuelve más real, al desenmascarar el sentido de un sistema de signos de las condiciones arbitrarias que lo produjeron. De esta manera, las disciplinas son el conjunto de esas notas y caracteres que definen aquello que se puede decir y lo que no, lo que se puede pensar y lo que no, lo que se debe saber y lo que no y los discursos curriculares no descubren verdades, legitiman lo que han ganado en su proceso de elección a través de la exclusión (Foucault, 2001).

El otro enfoque propone un desabastecimiento de lo que hemos considerado nuestros pilares de pensamiento. Derrida insta a la comunidad intelectual a derribar aquéllos muros que parecían sustentar el andamiaje levantado en miles de años. Centra su atención en el texto escrito, y se declara en contra del análisis estructural que propone Saussure, cuya lógica vincula palabras y definiciones, fijando el sentido para el sistema en un significado trascendental; sostiene, en cambio, que el sentido no está fijado ni queda atrapado en un juego de referencias, sino que se dispersa, esparce y destruye el concepto estructural del signo y los compromisos del sistema de signos, proponiendo una crítica deconstructiva que muestra cómo la lógica de un texto se confunde y se contradice a sí misma. Derrida ataca la linealidad de los textos y la utilización de términos primitivos usados en teorías axiomáticas formales que recurren a conceptos privilegiados para organizar un discurso que parece hablar con una sola y autoritaria voz. (Cherryholmes, 1987)

El rechazo de la existencia de un centro fijo supone el fin del concepto estructural de sentido, y da lugar a la aparición del término postestructuralismo. ... Mientras que Foucault sostiene que el discurso no está nunca libre del poder y del interés, Derrida demuestra que la lógica de los textos no se ajusta a su retórica, que los textos no son realmente lo que

pretenden. La proposición postestructural es que los discursos y textos, incluidos aquellos que constituyen el ámbito del currículo, no son autónomos y que hacen afirmaciones que son ficticias. (Cherryholmes, 1987: 42)

Los argumentos persuasivos de las contribuciones estructuralista de Tyler y Bloom o el movimiento del *curriculum* que insistió en la estructura de las disciplinas llevado a cabo principalmente por Bruner, Schwab y Phenix, dejaron un discurso establecido y legitimado en un significado trascendental para el campo del *curriculum*, centrando el sistema y fijando el sentido de la enseñanza a partir de una visión positivista del conocimiento. Los avances de Quine, Austin y Wittgenstein, o el aporte revolucionario de Kuhn, en rechazo al estructuralismo, que refuerzan e ilustran los argumentos de Foucault y Derrida, desplegaron un discurso fragmentado y sujeto a presiones y contradicciones, incompleto y ajustado a fuerzas políticas y profesionales y sometido a la deconstrucción. La historia curricular ha supuesto construcciones y deconstrucciones en su “edificación”, que ha empezado con un discurso normal, gobernado por un paradigma o constelación de creencias compartidas y utilizadas como modelos ejemplares pero en su movimiento se ha dirigido a un discurso parasitario respecto a su antecesor, renovado y revolucionario que rechaza y sustituye los paradigmas con nuevos enfoques.

El significado trascendental es una ficción, pero –a pesar de eso– no es posible sostener que el estudio y práctica del *curriculum* o cualquier otro análisis pueda sustraerse a esta ficción. Los significados trascendentales son ficticios a largo plazo, pero a corto plazo son estables. En este movimiento de edificación entre la actividad normal y la revolucionaria, Rorty llega al reconocimiento y advertencia de un mensaje historicista en el que coinciden Wittgenstein, Dewey y Heidegger:

Cada uno de los tres nos recuerda que las investigaciones sobre las bases del conocimiento, o de la moralidad, o del lenguaje, o de la sociedad, pueden ser simplemente una apologética, unos intentos de eternizar un cierto juego de lenguaje, una práctica social, o una imagen propia, contemporáneos. (Rorty, 1999: 8, en Cherryholmes, 1987: 55)

Pinar (2014) cita una pregunta de Jackson para cuestionar “¿Qué grupo tendrá éxito en recapturar el espíritu de optimismo y el sentido de la misión que claramente marcó las primeras dos o tres décadas del surgimiento del *curriculum* como campo de estudio?” (Jackson, 1992: 37; en Pinar, 2014: 84) Tras el análisis que plantea aquél revisando las contribuciones hechas por Bobbit, Dewey y Tyler, entre otros, Pinar ofrece una respuesta bastante conclusiva respecto a la institucionalización de la teoría del *curriculum* como una disciplina académica compleja y señala la influencia de Dewey, que una vez difuminada la presencia de Bobbit y Tyler, sigue omnipresente y resurge del progresismo, agudizando una visión siempre política de la educación.

### 2.1.6 Posible razón de una elección

Fue difícil sustraerse, en aquel momento, a la entonces ya herencia de John Dewey (1859-1952), científico social, filósofo, educador y teórico curricular que podía sustentar desde nuestra área de formación artística la requerida fundamentación filosófica, psicológica y pedagógica del diseño curricular, haciéndola compatible con otras contribuciones conjuntamente coadyuvantes, consideradas siempre como concomitantes aunque no sustantivas o determinantes. Varios pasos hacia una marginalización atraviesa *Dewey en Argentina* (1916-1946), antes de ser bien leído, traducido y localizado. Dussel y Caruso (2009) reflexionan sobre la reputación indiscutida de Dewey, que contrasta con una visión particular y selectiva de su obra en su recepción temprana en las instituciones y con las marginalizadas y selectivas lecturas de sus investigaciones, que lejos de ver las

vinculaciones entre democracia, educación y escolarización, lo estigmatiza como un educador despolitizado y reduce su aporte a una peculiar “didáctica”, nada más lejos a la realidad de su teoría y práctica educativa.

Solamente en el caso de “Psicología del pensamiento” puede apreciarse un interés argentino en la traducción y difusión de las ideas deweyanas. Ernesto Nelson (1873–1959), un inspector de escuelas que había concurrido a cursos de la Universidad de Columbia en Nueva York entre 1902 y 1906, escribió un prólogo para este libro que había sido traducido por el estudiante argentino Alejandro Jascalevich. (Dussel y Caruso, 2009: 27)

Se hace necesario hacer esta introducción histórica porque sería lógico cuestionar la razón de nuestro posicionamiento al mirar una visión como la de Dewey, conocida desde comienzos del siglo XX, para fundamentar una reforma planteada en su última década. A comienzos de siglo, la construcción del Estado-nación se asoció a la expansión de la educación a través del modelo francés de escolarización, basado en una educación primaria común, obligatoria, gratuita y laica, de programación positivista, marcada por el cientificismo y la propagación de vínculos pedagógicos racionalizados y autoritarios. La vinculación al modelo norteamericano era algo arcaico e indisolublemente ligado a la figura del presidente Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), que durante su exilio, antes de ocupar este puesto de gobierno, viaja a Estados Unidos (1845-1846) y a través de su amistad con Horace Mann y su mujer, conoce el desarrollo de su sistema escolar estructurado en una fuerte base social, que posteriormente instaurará en Argentina mediante una significativa reforma que promueve la inmigración de 65 maestras graduadas de las escuelas normales norteamericanas. (Dussel y Caruso, 2009)

Fue Nelson, personaje influyente en la educación argentina de principios de siglo, quien en el prólogo de la traducción a *Psicología del pensamiento* (1917) apuntó las bases de la filosofía de Dewey en las que democracia significaba

siempre evolución, y tanto la psicología como la ciencia y el método científico constituían las marcas de la civilización moderna, que descarta posiciones dogmáticas, rígidos fundamentos filosóficos de realidad o verdad o fuentes absolutas de autoridad. Nelson reconoce en Dewey algo más que una fuente de inspiración fundamental para reformas educativas, su mirada destaca una teoría educativa generalizada, reflexionada desde una filosofía educativa en la que democracia y educación tenían que convertirse en términos correlativos. (Nelson, 1917)

La figura de John Dewey fue, en distintos momentos de la historia Argentina, tanto apreciada como denostada y cabe señalar una situación clara de esa polarización cuando en tiempos de las elecciones del presidente Perón se establece un claro enfrentamiento con el embajador norteamericano Branden, centrado en la oposición entre nacionalismo e imperialismo norteamericano. La mera referencia académica de Dewey pasó a ser utilizada para inducir a una serie de sentidos asociados, que tuvo lugar en un contexto represivo, de clara ideología nacional-católica. Por eso, al enterarse Dewey, a través del semanario *Time*, de su mala reputación en declaraciones partidarias, comentó sobriamente que tratándose de un país bajo tales circunstancias, lo tomaba como un cumplido. Un camino de marginalización, significativamente marcado por etapas en Dussel y Caruso, señala que la argentinización deweyana sufrió más un proceso selectivo que interpretativo. Los aspectos de una democracia sustantiva, fundada en el pluralismo y en la diversidad de identidades, el progreso cultural y la cohesión social no entraron en las discusiones del ámbito escolar en estos períodos, dirigidas hacia otras posiciones, tendientes a lograr la especificidad disciplinar como expertos respetables del campo pedagógico y didáctico, reducen la producción de Dewey a una lectura desvinculada de las discusiones sociales y políticas del momento y a una consecuente despolitización de su teoría. (Dussel y Caruso, 2009)

En esta incipiente huella histórica sólo intento subrayar la discontinuidad que tuvo la obra de Dewey en Argentina hasta que los miembros que formamos parte del diseño curricular en cuestión le damos un espacio de visualización y pertinencia en nuestro enfoque. En el primer capítulo señalé la incidencia del Ministro Jorge Peyrano en la ley provincial de educación de Córdoba y lo que su idea de Escuela inclusiva aportó a la reforma. Peyrano fue el continuador de las ideas pedagógicas de Saúl Taborda (1885-1943), quien fuera el fundador de los institutos de la Asociación para el Progreso de la Educación, que posteriormente dirigiría la hija de aquél, Laura Peyrano de Cacciavillani.

La noción que conecta a Saúl Taborda con John Dewey gira en torno a la *experiencia social*:

En John Dewey, la vida social como experiencia educativa. “La educación es un proceso de vida –afirma–, y no una preparación para la vida”. El conocimiento es más que palabras o abstracciones; se fragua en una experiencia práctica que es social a la vez, y que frecuentemente la escuela omite. La experiencia, antes que abrir al juicio racional, abre a la vida, abre a los otros. Por eso, para Dewey, “El único modo de preparar para la vida social es sumergiendo al estudiante en la vida social”.

En Saúl Taborda, la recuperación de la experiencia histórica popular y de la vivencia, la experiencia y el erotismo juvenil. Su pedagogía rescata el carácter no racional de los ideales culturales (y por lo tanto educativos) cuestión que borró la “pedagogía oficial”. Se basa en el fenómeno de la experiencia y del expresionismo juvenil, que “trasmuta la enseñanza intelectualista acentuando el valor de la enseñanza de la vivencia”. En este sentido, la vivencia y experiencia social en los espacios comunales es formativa e, incluso, tiene su propia didáctica. (Huergo y Morawick, 2013)

Las personas convocadas para el diseño curricular realizamos gran parte de nuestro desarrollo profesional insertas en la instauración de la Ley de Educación provincial, cuando la posta que había dado continuidad a John Dewey y Saúl

Taborda, ya había sido entregada a Jorge Peyrano y posteriormente a Margarita Sobrino (Ya citada).

Abordar el tema del *curriculum* con un referente como el de John Dewey, necesariamente obliga a volver a ese pasado lejano donde se desencadenó, tuvo lugar y se llevó a cabo la labor filosófico-experimental más importante que nos hubiera podido legar. Intento llegar a aquél entorno educativo y medio social donde se discutieron sus ideas y se pusieron en práctica sus teorías filosófica, pedagógica, psicológica, sociológica y sobre todo, su optimista visión política de la democracia.

## 2.2 La Escuela Elemental de Chicago<sup>30</sup>

Dewey declaró en 1896 que “la escuela es la única forma de vida social que funciona de forma abstracta y en un medio controlado, que es directamente experimental, y si la filosofía ha de convertirse en una ciencia experimental, la construcción de una escuela es su punto de partida. (Dewey, 1896: 244) Dewey llegó a Chicago con la idea de establecer una “escuela experimental” por cuenta propia. En 1894 decía a su esposa: “Cada vez tengo más presente en mi mente la imagen de una escuela; una escuela cuyo centro y origen sea algún tipo de actividad verdaderamente constructiva, en la que la labor se desarrolle siempre en dos direcciones: por una parte, la dimensión social de esta actividad constructiva, y por otra, el contacto con la naturaleza que le proporciona su materia prima ...”. (Dewey, 1894 en Westbrook, 1993:5)

La Escuela Elemental de Chicago fue el espacio y el momento que generó la idea de *curriculum*, tal como lo hemos señalado anteriormente, al diferen-

---

30. La Escuela Elemental de Chicago o Escuela Laboratorio abrió sus puertas en enero de 189[6]\*, con un número reducido de alumnos que se duplica posteriormente cuando en octubre de 1896 da comienzo un nuevo año lectivo con 32 alumnos, 4 profesores y 3 alumnos de postgrado de la Universidad. Al momento de su cierre en 1904, cuando se haya fusionada desde 1903 con la Escuela de Educación, cuenta con 140 alumnos, 23 profesores y 10 ayudantes. (Molinos, 2002: 46/47; Westbrook, 1999: 5) \*En Molinos se consigna “enero de 1885”. En Westbrook, 1986. Consigno la fecha registrada en *Chronology of John Dewey's life and work*, en Levine (2016).



ciarlo y distanciarlo de lo que se entendía por plan de estudio. Intento revisar los sentidos de las experiencias llevadas a cabo en la “escuela laboratorio”, para argüir que ellas fueron las generadoras de un cambio, un vuelco, una rebelión ante el sistema instaurado, que ni en el momento de diseñar la reforma educativa argentina ni en el presente se halla desactualizado.

La preocupación acerca de la construcción del conocimiento y la conducta resultan de interés común a filósofos, psicólogos y pedagogos. Dewey aborda estos campos y encuentra el ámbito idóneo de experimentación de su teoría en la Escuela Elemental de la Universidad de Chicago, donde desarrolla una serie de principios que cobran vigencia en cualquier instancia de reflexión pedagógica. Coro Molinos (2002) ahonda en sus ideas en relación a cuestiones teórico-prácticas plenamente vigentes hoy en el ámbito de la educación. La llamada “Escuela laboratorio” y especialmente las publicaciones a las que da origen, tanto de Dewey como de otros, proveen la fundamentación teórica en las que se apoya el modo particular de enfocar el *curriculum* en esta “escuela laboratorio”. Molinos tiene en cuenta el informe proporcionado por las autoras<sup>31</sup> de *The Dewey School* (1936), que otorga una fuente de análisis para aproximarse a la realidad de una experiencia vivida por John Dewey durante los años 1896-1904, aunque su gestación se remonte –según apunta– al período contenido entre los años 1884 y 1894, el que comprendiera su permanencia en la Universidad de Michigan, Minnesota y su inicio en Chicago. (Molinos, 2002: 37/38)

Un simple rastreo por los autores y las teorías que abundan actualmente en relación a la educación en su conjunto y sus implicaciones filosóficas, psicológi-

---

31. K. C. Mayhew y A. C. Edwards publican el informe de la Escuela Laboratorio al que nada, según Dewey, tiene que agregar, en él queda claro el origen, propósitos y metas de la escuela; su conocimiento y participación directa y responsable “les capacita para hacer una autorizada declaración de sus ideas básicas, su desarrollo y los detalles de su funcionamiento”. (Dewey, J. “Introducción”, en Mayhew y Edwards, 1936: XV) El libro se basa en la documentación recogida por Laura Runyon durante el funcionamiento de la Escuela, liberado entonces de las posibles distorsiones de los recuerdos.

cas, sociológicas, pedagógicas y de cualquier otro ámbito de la cultura, el arte y las ciencias políticas, dará testimonio de las precursoras visiones teóricas y prácticas de Dewey en la vida escolar y democrática de la sociedad. Muchos autores conscientes de sus aportaciones han reconocido su hereditaria ascendencia, otros ni siquiera sospechan de su ignorada e indebida apropiación. Molinos apunta esta particularidad incluyendo una copiosa lista de prescripciones y orientaciones presentes en reformas curriculares y planes de formación del profesorado de Europa y América que, presumidas como novedosas, parecieran desconocer que ya han sido ampliamente desarrolladas y teorizadas por Dewey desde fines del siglo pasado.

Sin ir más lejos, cuando en nuestro país nos replanteamos el currículo de la escolarización obligatoria, alguien pudo pensar que se trataba de una síntesis descriptivo-normativa muy novedosa; sin embargo, las aportaciones de la psicología de Ausubel y de Vigotsky, la inspiración de modelos procesuales de currículo, la aspiración a la profesionalidad del docente como investigador en la acción, etc. habían sido ya ampliamente fundamentadas teóricamente y experimentadas con éxito por Dewey en su Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago, a principios del siglo pasado. Sin querer ser exhaustivos, podríamos citar algunos de los temas que, desarrollados ya por Dewey antes de 1952, año en que falleció, tienen plena vigencia actual. Nos referimos a temas tales como la naturaleza científica de la ciencia de la educación; la relación entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción; la implicación significativa y activa del alumno en la experiencia de aprendizaje y su reconstrucción significativa de los contenidos de conocimiento escolar; la importancia de los problemas de la vida contemporánea como fuente de significación personal –psicología y moral– de aprendizaje escolar; el valor educativo de la diversidad y del pluralismo democrático como oportunidad para el intercambio reflexivo y crítico, etc. (Molinos, 2002: 13/14)

Dewey es consciente de los fallos del sistema educativo una década antes de que la Escuela empezara a funcionar, cuando en la Universidad de Michigan toma contacto con la situación educativa local a través de la encomendada tarea

de control del nivel académico de los alumnos que acceden a la universidad. Su preocupación pedagógica lo lleva a formar parte de la “School-Master Club” de Michigan y a colaborar con distintas asociaciones mediante conferencias que contribuyen a la formación permanente del profesorado. Durante este tiempo y quizás por la influencia de su mujer, Alice Chipman, vive la agitación pedagógica que desata las ideas de educadores como Froebel, Herbart, Decroly y otros. Para Molinos, Dewey no fue un pionero solitario y aislado, fue en cambio, el que supo hacerse eco del pensamiento contemporáneo que plasmaría más tarde de forma definitiva y coherente en su obra. Una vez en Chicago, la Universidad le confía la dirección del Departamento de Filosofía, compuesto además por Pedagogía y Psicología. Más tarde, se independiza el Departamento de Pedagogía y se le encomienda la creación de la Escuela Elemental de la Universidad de Chicago.

Durante este tiempo es coetáneamente director de ambos departamento y de la escuela, una integración que genera una corriente de recíproco intercambio que apresura el origen de la Ciencia de la Educación. Mientras tanto, en el Departamento de Filosofía trabaja junto a George H. Mead, Addison W. Moore y otros, muy influenciados por el evolucionismo biológico de Darwin y la psicología de James y en relación directa con el Departamento de Pedagogía, proveen los distintos principios que animan el *curriculum* de la Escuela Elemental e instauran un intenso intercambio interdisciplinar. (Molinos, 37-41)

A Dewey no le basta apuntar los principios sociales y morales de su pretendida reforma social, intenta validar su filosofía en la práctica educativa y es a partir de entonces cuando se realiza su progresiva implicación pedagógica. Su interés de mejorar la realidad educativa va detrás de su pretensión de comprobar la validez de sus teorías filosóficas y psicológicas, tanto que él mismo expresa que “en la puesta en marcha del trabajo de la Escuela pesó poderosamente la creencia de que la filosofía del conocimiento y de la conducta mantenida por el que es-

cribe debía ser contrastada mediante la aplicación práctica en la experiencia. [...] en sentido amplio, habría que guardar la misma relación con la teoría que la que guardan los laboratorios de física, química, biología con la enseñanza universitaria de esas materias.” (Mayhew y Edwards, 1936: 464) Palabras que resaltan la influencia del evolucionismo biológico en su filosofía y particularmente la de dos perspectivas evolucionista: la ética, interpretada en Dewey como una ética social, y la psicológica: entendida como la interacción del organismo y su entorno, abordadas a través del método científico, que propugna la experimentación como única forma de validación del conocimiento.

[...] basándose en la noción del pragmatismo de que el significado de las ideas o de los conceptos ha de encontrarse en las prácticas concretas en que desembocan, él [Dewey] sugiere que el verdadero significado de las diferencias de enfoque filosófico se puede descubrir desarrollando sus implicaciones y consecuencias para la práctica educativa. (Childs, 1939: 420, en Molinos, 2002: 43)

El crecimiento de la Escuela y el enfoque científico aplicado a la enseñanza hacen necesaria la creación de departamentos a la manera de la universidad, previniendo y procurando que entre ellos se instaure una cooperación y consulta permanente, tendiente a potenciar la unidad de vida del niño en vez de compartimentarla, a unificar metas y procedimientos, y a cotejar los resultados en vista a los principios filosóficos y psicológicos desarrollados por el Departamento, siempre bajo el enfoque experimental científico y progresivo que, en función de unos hallazgos, construye la experiencia siguiente avalada por los resultados obtenidos, exigiendo de por sí la revisión y mejora continua de la actividad educativa.

Para Dewey, la esencial labor de una escuela conducida por un departamento universitario debe tener una contribución específica:

Desde el punto de vista universitario, la parte más importante de su labor es la científica –la contribución que preste al progreso del pensamiento pedagógico. La aspiración de educar un cierto número de niños, difícilmente justificaría que una universidad se desviase de su tradición, que ella reserva para aquellos que han completado su segunda enseñanza. Solamente la aspiración científica, el desenvolvimiento de un laboratorio, comparable con otros laboratorios científicos, puede proporcionar una razón para el sostenimiento por la Universidad de una Escuela elemental. (Dewey, 1926: 146)

### 2.2.1 El *curriculum* de la Escuela Elemental de Chicago

Dewey, en el momento previo a elaborar los *contenidos* del *curriculum* para la Escuela, viendo el panorama instaurado, se encuentra con programas sobrecargados de contenidos, que no se justifican en razones estrictamente pedagógicas, sino en función de un incremento del legado cultural o de ciertas presiones de la comunidad. Considera que responden a fines educativos obsoletos e insta a guiar la toma de decisiones para su inclusión o exclusión, teniendo en cuenta una filosofía comprensiva y sólida, que otorgue la posibilidad de una organización intelectual de la situación y la comprensión de la totalidad del proceso educativo; situar los contenidos del programa en relación a parámetros más clarificadores como el desarrollo del niño en tanto persona y miembro de una sociedad y orientados a la promoción de la iniciativa, el juicio y la investigación. Eso implica considerar contenidos que resulten de la interacción reflexiva del niño con una determinada situación, que toma en cuenta la realidad subsidiaria de los contenidos, basada en tres cuestiones a) que los conocimientos científicos puedan engarzarse con experiencias previas, b) provocar en el niño, a través de los estímulos necesarios, una experiencia cuyo significado constituya la reconstrucción de los conocimientos sistematizados, y c) que esa reconstrucción contenga los mismos rasgos de la ciencia, que son control y sistematización de la realidad.

Los contenidos no pueden pensarse independientemente de la acción consciente y ordenada del niño sobre la realidad, ni de su relación con experiencias anteriores, de manera tal que sirvan para construir estructuras o experiencias más complejas. El enlace con la experiencia previa, la generación de una nueva experiencia y el control y sistematización de la misma por los alumnos, conforman las premisas del conocimiento que lo distingue de la información, entendida ésta como la simple suma de datos acumulados. Los dispersos y disociados elementos de los contenidos de la experiencia previa son difícilmente utilizables si no se disponen hacia la realización de un propósito, lo cual permite que los significados obtenidos estén relacionados y sean relacionables, además de fácilmente recuperables, para ponerlos al servicio de una nueva idea que prevé las relaciones posibles.

Creo que las ideas (procesos intelectuales y racionales) también resultan de la acción y se desarrollan a fin de servir mejor al control de la acción. Lo que denominamos razón es ante todo la ley de acción efectiva y ordenada. Intentar desarrollar las capacidades de razonamiento, las capacidades de juicio, sin referencia a la selección y disposición de los medios de acción, es la falacia fundamental de nuestros métodos actuales para abordar esto. Como resultado le presentamos al niño símbolos arbitrarios. Los símbolos son una necesidad para el desarrollo mental, pero ocupan su lugar como herramientas para economizar esfuerzos; presentados en sí mismos son una masa de ideas desde fuera, sin sentido y arbitrarias. (Dewey, 1997: 49)

El profesor, que es quien dirige la experiencia, tiene la exigencia de un conocimiento de la psicología del niño y un conocimiento profundo de su materia, sólo así es posible realizar un proceso de selección de los principios sistematizados de la misma cuyos significados contribuyan al progresivo enriquecimiento de la experiencia. La riqueza de las relaciones implicadas en las ciencias, tan pronto como el profesor la enlace con las experiencias anteriores, se hará susceptible de un control cada vez más eficiente en la experiencia del niño.

En realidad, la ciencia tiene valor porque proporciona capacidad para interpretar y controlar la experiencia ya poseída. Debiera de introducirse no tanto como una materia nueva sino como una forma de mostrar los factores involucrados en la experiencia previa y como un modo de proporcionar instrumentos mediante los cuales esa experiencia puede ser regulada más fácil y efectivamente. (Dewey, 1997: 47)

En consecuencia, para Dewey, los contenidos curriculares deben generarse teniendo en cuenta que “los contenidos son la reconstrucción personal que el alumno hace de los logros de la ciencia, a partir de lo que de afín a la ciencia hay ya en su experiencia; reconstrucción ayudada por el maestro, que selecciona la aportación de la ciencia y el modo adecuado para promover la reconstrucción de la misma.” (Molinos, 2002: 61)

No es posible avanzar en la reconstrucción de la Escuela Elemental de Chicago y su realidad vivida sin adelantar el concepto que para Dewey se encierra en la *experiencia*. La experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinado, en donde el significado es percibido por el sujeto al relacionar la acción y la pasión que se hace lugar en la experiencia. El papel activo es encarnado por el sujeto al desencadenar la experiencia y el pasivo al padecer las consecuencias de su acción, la significación se plasma al percibir la relación entre las consecuencias vividas y la acción desencadenante.

La significación de la experiencia es, para Dewey, la acción de pensar, que puede producirse con anterioridad al acto, dando lugar a una hipótesis, o con posterioridad, abriendo paso a una constatación de consecuencias o a una verificación de las consecuencias previstas. En esta concepción de experiencia hay una implicación intelectualmente activa del sujeto, aun cuando no constituya actividad física alguna; lo importante, en este caso, es que el niño haya podido constatar activamente relaciones similares en experiencias anteriores, que lo dis-

pongan a formular hipótesis o a su participación mentalmente activa, a partir de la evocación de estas relaciones previamente experimentadas. (Molinos, 2002: 64-69)

El pilar de la pedagogía deweyana es su noción de “experiencia”. La “experiencia” incluye los distintos tipos de tanteo del individuo con su “medio ambiente” (que son los otros individuos, el medio social o la naturaleza) (Bernstein, 2010: 113-125). Remite, pues, a la relación del hombre con su sociedad y también con el medio natural (Dewey, 1930: 28). Sin experiencia, en el sentido explicado por Dewey, no hay conocimiento. Esto no debe conducirnos a creer que Dewey separe razón y experiencia, sino que la distinción es, antes bien, entre «experiencia de carácter a-racional o irracional y experiencia racional fundada sobre la inteligencia» (Bernstein, 2010: 93). No es, por tanto, la experiencia algo necesariamente inmediato, como el punto de vista más empirista que la filosofía parece sugerir (Locke, Hume), sino que puede ser algo mediado y de tipo valorativo y cualitativo (Dewey, 1998: 36; Bernstein, 2010: 127-137). (Santos, 2011: 121)

Cabe agregar que las experiencias previas están supeditadas al desarrollo evolutivo del niño, su capacidad de abstracción y de prever fines remotos, lo que acarrea dos conclusiones importantes:

1) La experiencia es primariamente un asunto activo pasivo; no es primariamente cognoscitiva. 2) Pero *la medida del valor* de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce. Comprende conocimiento en el grado en que se acumula o se suma a algo o tiene sentido. (Dewey, 1995: 125)

Con estas dos nociones, de contenidos curriculares y experiencia, Dewey va dando cuenta de la teoría que se va fraguando a partir de su laboratorio experimental. En la recreación de los contenidos del programa por el propio alumno, los contenidos de las ciencias, tienen la exigencia de estar enlazados con sus intereses y necesidades, y deben realizarse en un entorno que constituya un escenario efectivo para la experiencia, lo que implica simplificar al máximo



ese entorno, para que el contenido sea fácilmente captado, secuenciado por su grado de complejidad, y articulado de forma progresiva. (Molinos, 2002: 69-72)

La *estructuración de los contenidos* de la experiencia es un factor cardinal que permite la imprescindible integración y progresión de la experiencia, para asegurar su ulterior crecimiento y cumplimiento. Finalmente, la meta del *currículum* es la experiencia *progresiva*. Esta definición preocupa a Dewey por el activismo caprichoso de las escuelas progresivas del momento, situación que resuelve a través de las ocupaciones, cuyas actividades se dirigen a satisfacer las necesidades de subsistencia y organización de la vida cotidiana y ciudadana. Las ocupaciones se incorporan al *currículum* con un carácter mixto, entre lúdico y laboral, tendientes a la consecución de un propósito, que en definitiva es la experiencia enriquecida. Las ocupaciones son focos de interacción, dentro y fuera de la institución y de integración o reintegración, donde la actividad conecta con su origen real, dentro de un encuadre social.

127

Mediante las ocupaciones determinadas por este ambiente, ha hecho la humanidad sus progresos históricos y políticos. Mediante estas ocupaciones se ha desenvuelto la interpretación intelectual y emotiva de la naturaleza. Mediante lo que hacemos en el mundo, podemos comprender su significación de medir su valor. (Dewey, 1915: 6)

Si las ocupaciones definen el *currículum*, ¿cómo actúan las tradicionales materias? La Lengua, las matemáticas, el arte actúan como instrumentos vitales de expresión y comunicación verbal, numérica e icónica. La relación entre las ocupaciones y el encuadre social a través de la historia es lo que le sugiere a Dewey el carácter instrumental del conocimiento.

Dewey estructura los contenidos del *currículum* bajo tres núcleos, las actividades y ocupaciones, las materias de encuadre social y las que instrumentan la comunicación y la investigación, una distinción convencional, que no pone a

riesgo el carácter complejo y pluridisciplinar de la experiencia, cuya riqueza de significación se encuentra precisamente en ese crisol de relaciones. Este vuelco, fundado en las ocupaciones y en el carácter interdisciplinar que ellas imponen, es el que permite liberar los contenidos del *currículum* de su carácter de superestructura rígida. (Molinos, 2002: 72-79)

El principio ordenador es siempre la actividad de las ocupaciones, pero el marco de referencia se amplía en el entramado histórico-social, provocando que la estructuración de los contenidos se corresponda con los distintos encuadres sociales y con las características del desarrollo del niño. Las ocupaciones son una actividad asociada, en la que la participación y la cooperación entre individuos se encamina hacia un logro común y son el medio óptimo para reorientar los impulsos del niño, canalizándolos hacia intereses estables. El impulso se transforma en interés al implicarse el niño en las actividades y es cuando alcanza a ver el significado o relevancia social, es decir, percibe los fines y los medios empleados en el control de los procesos y el dominio de la técnica, desarrollando así hábitos de laboriosidad, responsabilidad y perseverancia.

Las ocupaciones proporcionan al niño motivos genuinos; le dan experiencias de primera mano, y le ponen en contacto con las realidades. Además de todo eso lo ilustra traduciéndole los valores históricos y las equivalencias científicas. En el desenvolvimiento del espíritu del niño en cuanto a su poder y conocimiento, cesa de ser una simple ocupación placentera y se convierte cada vez más en un medio, en un instrumento y en un órgano y de este modo es transformado. (Dewey, 1899: 7)

La actividad, como realización práctica de una idea y medio para la consecución de un propósito, plantea ciertos retos que la reflexión pura no pone en evidencia. El afán del niño por superar las dificultades interpele sus capacidades reflexiva y creativa, el pensamiento lógico, juicio e ingenio como medios que, ordenados hacia un logro o fin, le provocan y fomentan la actitud investigadora y

las bases del método científico. Para Dewey los contenidos deben ser pensados en el sentido de *contenidos resultantes* de la experiencia, vistos como los significados que el niño puede consecuentemente obtener de la experiencia. Es finalmente así como el concepto de contenido queda equiparado al de experiencia, siempre dotada de significado. (Molinos, 2002: 79-85)

Dewey se afana en educar a través de su propio compromiso, enseñando que no hay más fines que los que las acciones individuales crean y ponen en marcha, que no hay acción individual que no forme parte de un todo social, y que no hay otro método para que individuos y colectividades gobiernen sus vidas, satisfaciendo los fines que previamente han construido, que el de la inteligencia, la razón operativa aplicada a la resolución de problemas reales y concretos mediante investigaciones objetivas y revisables. (Faerna en Dewey, 2000: 14)

Hasta aquí, lo que se ha expuesto es el hilo pedagógico que cose las bases de la idea que posteriormente tendrá Dewey de *Curriculum*. He querido captar un pensamiento que evoluciona, pero que deja su impronta en un determinado momento histórico que es posible delimitar para su estudio. Sus ideas sobre educación nunca se desligaron de estos fundamentos, como pilares de su teoría pedagógica y fueron la base de su teoría social y política, porque su vida no estuvo compartimentada, como tampoco dejó que los departamentos por él dirigidos separaran sus asuntos, ésta interdisciplinariedad resulta ser una de los determinantes en sus propuestas de reforma.

El compromiso social de Dewey también se expresaba en su progresivo compromiso con la reforma pedagógica ... Dewey buscaba desarrollar una pedagogía que tuviera en cuenta la creciente industrialización y urbanización norteamericanas y que pusiera la práctica educacional en el contexto de una comprensión más amplia de la democracia. (Hickman, 2004: 2)

## 2.3 Reforma Educativa: primeros pasos

El principal esfuerzo de todas las reformas educativas se dirige a provocar una reorganización de las instituciones y métodos escolares existentes, de suerte que puedan responder a los cambios ocurridos en las condiciones sociales e intelectuales generales. La escuela, como las demás instituciones humanas, adquiere cierta inercia y propende a seguir haciendo las cosas que comenzó antes, sin tener en cuenta las exigencias presentes. Hay muchos asuntos y métodos en la educación actual que se refieren a condiciones sociales que están desapareciendo. Son perpetuados por la tradición y la costumbre. (Dewey y Dewey, 1915)

Al comenzar este capítulo he aludido al carácter integral y sistémico de la transformación educativa que impuso la Ley Federal de Educación, lo cual supuso no sólo la modificación de la estructura tradicional de niveles del sistema, sino además, la finalización del proceso de transferencia<sup>32</sup> de la gestión de todos los establecimientos educativos a cargo del Estado a las jurisdicciones provinciales, incluida la atribución de su definición en cuanto al monto y financiamiento de la educación. Una estrategia de transformación que avanza en todos los campos, haciendo lugar a una relativa ausencia de secuencialidad, cuyo motivo fundamental estuvo asociado más a razones fiscales que a mociones educativas. Mediante este acto de descentralización se transfieren a las provincias 4.764 establecimientos educativos, cuyo gasto en sueldos de personal docente y no docente, queda ahora a cargo de las jurisdicciones provinciales. (Tedesco y Tenti, 2001: 19)

El paso del autoritarismo a la democracia se presenta durante el gobierno de Alfonsín, cuyo programa educativo cumple un doble propósito, por un lado,

---

32. El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso sancionan, el 6 de diciembre de 1991, y promulgan, el 2 de enero de 1991, la Ley 24.049. Facúltase al P.E.N. a transferir a las provincias a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica y las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos. Excepciones. (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 1992)

restaurar la identidad de un país educado e inclusivo y expandir sus beneficios a los sectores sociales discriminados, y por otro lado, modificar los patrones socializadores de las escuelas a favor de una identificación afín a los valores del liberalismo político y al orden democrático basado “en la participación pluralista y las instituciones representativas. Se trataba, entonces, de generar un vínculo entre *educación* y *democracia* a través de la eliminación de aquellas políticas escolares que habían pretendido someter el sistema a las exigencias del autoritarismo”. (Tiramonti, 2007: 5)

Las propuestas que aspiraban a revertir estas tendencias y restaurar la institucionalización democrática fueron:

- *Laicización de ciertos contenidos escolares* que durante el período militar había sido dirigida hacia una moral religiosa, claramente conservadora.
- *Modificaciones en el conjunto de valores y prácticas institucionales con el fin de estructurar el patrón de socialización de las nuevas generaciones.* Se derogan los decretos que prohíben las organizaciones estudiantiles y se crean los talleres de participación docente.
- *Eliminación de las restricciones en el ingreso al nivel medio y superior que había impuesto el gobierno autoritario, lo que dio lugar a un súbito crecimiento matricular.*
- *Intento de recuperar el debate público en materia educativa, a partir del Congreso Pedagógico.*

(Tiramonti, 2007: 5/6)

Durante este período, de intensa producción académico-educativa, la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) desarrolla un programa de investigación empírica y genera una agenda que, en virtud de las preocupaciones del momento, sintetiza tres perspectivas:

- a) *La preocupación por la desigualdad:* se detectan circuitos de diferente calidad en correspondencia con el origen social de los alumnos.
- b) *La preocupación por los contenidos.* Se diagnostica el vaciamiento de los saberes socialmente relevantes del sistema educativo. Se da cuenta de la obsolescencia de los contenidos y se reclama una intervención del Estado como proveedor de contenidos al sistema.

- c) Finalmente, había una línea de investigación que centraba su trabajo en el *análisis de la burocracia educativa*, que identifica las rupturas en la cadena de implementación de políticas, las disociaciones entre los propósitos de los elencos políticos y su capacidad para activar la cadena burocrática.

(Tiramonti, 2007:8/9)

La FLACSO observa que la democratización está más afectada por la desigualdad de una educación de calidad que por los patrones de socialización escolar y supone para su superación el restablecimiento de un Estado con la capacidad de definir nuevos contenidos, mediante una acción agresiva que se imponga en el conjunto del sistema. El Estado se mira como un espacio para ser conquistado y a través del cual producir la transformación plena de la educación. En este análisis, Tiramonti señala la escasa referencia a los cambios culturales propios de la sociedad mediática, los medios informáticos y la cultura de consumo, que afecta a la escuela como espacio de socialización y transmisión de la cultura y a la institución estatal en su conjunto. (Tiramonti, 2007)

### **2.3.1 La reforma desde una jurisdicción provincial**

He dejado siempre expresado que este trabajo tiene un demarcado tiempo y espacio para su investigación, en tal sentido mi interés se dirige concretamente a lo que la reforma supuso para la provincia de Córdoba, lugar que se distinguió en todo momento del resto de las provincias, tal como trataré de exponer. Entonces la pregunta fundamental es ¿cómo acoge la provincia una reforma federal que pugna por desarrollarse a través de un proceso de descentralización sin precedentes?

En lo que atañe a la Provincia de Córdoba, el CIPPEC<sup>33</sup> destaca su relevancia en el contexto nacional como segunda jurisdicción en términos de jerarquía

---

33. En el año 2003 el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento elabora un Proyecto titulado *Las Provincias Educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24*

demográfica, subrayando el carácter autónomo de la provincia, sustentado en sus recursos económicos y en el orgullo de la sociedad cordobesa, siempre distinguida como la “docta” por su histórica universidad. Ciudad que sobresale también por el rechazo –en un primer momento– a la implementación de la Ley Federal, imponiendo una autonomía que lleva a identificarla como la “isla”. Ubicada en el centro del territorio nacional, ha sabido construir a lo largo de su historia un perfil autónomo determinante no sólo en las esferas económica y cultural, sino también en su vida política.

CORDOBA - Por algo la llaman la docta. Desde los taxistas, hasta las amas de casa, los comerciantes, los empleados, los desocupados, todos hablan de la reforma educativa que desde hace diez días tiene en jaque al gobierno radical de Ramón Mestre y que ayer tuvo otra vuelta de tuerca. Al filo de la media tarde, al finalizar su reunión con la profesora Ana María Marengo, representante del Consejo Superior de Educación Católica, el ministro Jorge Pérez confirmó que habrá cierre de establecimientos educativos en el nivel terciario. (Diario la Voz del Interior, 22/08/1996)

La provincia concentra un gran número de habitantes que se ve reflejado en las dimensiones de su sistema educativo, situada en segundo lugar en relación al número de establecimientos (4.109) y en tercer lugar en orden al número de alumnos (796.542), según datos del año 2000. Sin embargo, estos indicadores no resultaron determinantes ante la crisis económica de los años 90', ni la eximieron de sus consecuencias, manifiestas en el aumento sustancial de las tasas de desempleo y la expansión de la pobreza.

Córdoba presenta, en el análisis del rendimiento del sistema educativo, una situación que en relación al tránsito de los alumnos por el sistema, le per-

---

*Provincias Argentinas* en el que Cecilia Velada indaga sobre los aspectos centrales de la política educativa durante la década de los años 90', tratando de realizar un análisis de las características, condicionantes y funcionamiento de la práctica política de la educación en cada una de las provincias, especialmente desde 1993, momento en el que se pone en marcha la Ley Federal de Educación. (Veleda, 2003)

mite afirmar que durante el período que abarca los años 1996-1999 la provincia sufre un marcado deterioro en el ciclo EGB3 y Polimodal, no así en los dos primeros ciclos de EGB; la mengua se evidencia en el abandono interanual, la repitencia, la sobreedad y el promedio de alumnos egresados. Se ubica entonces, en el cuarto lugar en el caso de abandono interanual en el EGB3 y el primero en el ciclo Polimodal. Los resultados de la ONE (Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa) acreditan que Córdoba se encontraba dentro de los parámetros de la media nacional, tanto en las mediciones realizadas al finalizar el Polimodal como en el último año de EGB y comienzan a mejorar en 1998, pasando a ocupar en el año 2000, el sexto lugar en las pruebas de lengua y matemáticas al finalizar el EGB2 y el tercero en el caso de los alumnos que finalizan el ciclo Polimodal. (Velada, 2003)

Estas cifras suponen indicadores que nos permiten una lectura del marco político de la provincia en el momento de aplicación de la Ley Federal de Educación en Córdoba y aproximarnos a las dinámicas de poder que trasuntaron al ámbito educativo. Tras el padecimiento de la dictadura militar, la nación Argentina y la provincia de Córdoba se hallan gobernadas, respectivamente, por el Partido Radical. Alfonsín como presidente y Angeloz, como gobernador, devuelven al país la democracia perdida o robada. Eduardo César Angeloz gobierna durante tres períodos consecutivos e impone un sello político que se extiende y plasma en su concepción de la educación. “Angeloz vio ante todo en la educación la vía privilegiada para la democratización de la sociedad” (Dussel, 2003).

Las acciones se dirigieron en especial hacia la inclusión y la participación, con significativas iniciativas en la lucha contra el fracaso escolar a través de los equipos de especialistas de la DAEI (Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinaria) y de la gestión de comedores escolares a través del PAICOR (Programa de Asistencia Integral de Córdoba) en las instituciones educativas de toda la



provincia. Pero el rasgo que atravesó todas las acciones del gobierno fue sin duda el intento de consolidación de la autonomía provincial en materia de política educativa, puesta en práctica en las diversas líneas adoptadas en cuanto a la conformación de equipos técnicos, la implementación de la reforma curricular en el nivel primario, la sanción de la Ley Provincial de Educación N° 8.113 de 1991, el sistema de información estadística provincial, la concepción de un modelo jurisdiccional de capacitación docente y en especial por la pulseada en la negociación de la transferencia de los servicios educativos nacionales al terreno provincial. La provincia demostró así su fortaleza y autarquía en relación a la política educativa, pero tuvo un costo muy alto, pues estas medidas exigieron una inversión en el área que duplicó el gasto público que, acrecentado también por las demás áreas, comienza a acumular un marcado déficit fiscal que lleva a la cesación de pagos en el año 1995. (Velade, 2003)

Ante esta crisis, que da término al gobierno de Angeloz, Ramón Mestre, proveniente de otro brazo del partido radical contrario a su predecesor, debe asumir el poder como gobernador de la provincia en una debilitada situación financiera que le exige implementar medidas muy controvertidas para limitar el gasto del área educativa. El cierre de escuelas rurales, el régimen de suplencias, la fusión de grados y otras medidas dispuestas e impuestas bajo un estilo poco dialógico y resolutista provoca el levantamiento de los gremios docentes que convocan a la manifestación de agosto de 1996 conocida como la “pueblada”.

CORDOBA - Generalizado rechazo entre los diferentes sectores de la sociedad mereció un proyecto del gobierno de Ramón Mestre de aplicar drásticos cambios en el sistema educativo, que contempla el cierre de colegios, contra lo cual se registraron protestas callejeras y se convocó a un paro provincial docente y una “pueblada” para el viernes próximo en esta capital. Ante la inusitada reacción registrada entre los docentes, los alumnos, los gremios, los legisladores y dirigentes políticos, inclusive del propio oficialismo radical, el gobierno comenzó a dar marcha atrás en su propuesta original y prometió revisar las medidas proyectadas, al tiempo que negó que se vaya a producir el cie-

rrre de un número importante de establecimientos educativos.  
(Diario la Voz del Interior, 16/08/1996)

La oposición gremial de la UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) fue una de las caras de la moneda, la otra, es la faz de poder que representa la Iglesia en la provincia; ambas se opusieron a los variados intentos de reforma provocando el debilitamiento y desgaste del Ministerio de Educación y la pérdida de la capacidad de control del gobernador, optando –éste último– por una implementación “por shock”, que prescindió de la participación de los docentes y recurrió a herramientas legales expeditivas.

En este marco, en el que hasta es intimado el Poder Legislativo para imponer forzosamente las decisiones indiscutidas, es preciso preguntar ¿Cuáles son las acciones que hicieron de la provincia un terreno independiente, localizado por su poder de definición en aspectos fundamentales?

- Mientras la implementación provincial de la nueva estructura de la ley nacional alcanza sólo el 9,4% de media en el país, en la provincia, durante el año 1997 se logra el 100% en todos los cursos de EGB3 y en 1998 el 70% en los del Polimodal, cuando en el resto de las provincias sólo se llega al 4% de la media nacional;
- Se produce la secundarización masiva del tercer ciclo de EGB, esto implica que el último curso de primaria, el 7º grado, se transforma en el 1ª de lo que se denominó CBU (Ciclo Básico Unificado). Una decisión del entonces Ministro de Educación, Jorge Pérez, quien intenta poner límites a la intervención nacional en el ámbito de la provincia, agregando otras acciones tales como la denominación de “ciclo de especialización” al Polimodal o el rechazo de los programas nacionales o las críticas a los operativos de evaluación nacional de la calidad educativa;
- Ante la recentralización de la conducción del sistema educativo, la provincia demostró siempre un comportamiento autónomo que restringió la intromisión de la Nación, invirtiendo en muchos aspectos el sentido de la intervención. Uno de ellos es la incidencia que ejercieron los propios diseños curriculares de la provincia<sup>34</sup> en el diseño de los contenidos básicos comunes nacionales y el otro se hace evidente en la precedencia de la Ley General de Educación N° 8.113, sancionada en 1991, dos años antes que la Ley Federal de educación, anticipando algunas innovaciones introducidas por ésta última. La resistencia se sustenta bajo los términos de una fuerte trayectoria en materia educativa;

34. Este Diseño Curricular es el que realizo en la DIIE durante el año 1997, citada por el Ministerio de Educación y Cultura, bajo Resolución N° 996/97 del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

- El área técnica del Ministerio provincial se abocó por un lado, al diseño curricular y la capacitación, destacándose el alto perfil de sus integrantes, concentrados en la DIIE y por el otro, a salvar las dificultades frente al fracaso escolar con los equipos de la DAEI. A estos cuerpos técnicos se les reprochó la falta de una planificación con miras al futuro, un mayor control de la gestión, la evaluación y la calidad educativa;
- Se constata una débil injerencia del Poder Legislativo en materia educativa y su supeditación al poder ejecutivo, limitándose a la presentación de proyectos de escasa incidencia en el sistema;
- La Iglesia, sin embargo, tuvo un papel destacado como actor ineludible de la política educativa, acorde también con el gran peso de los establecimientos confesionales dentro del sector. Influencia que adquiere una “materialidad paradigmática” en el otorgamiento de subvenciones estatales, insumiendo más del 20 % del gasto público, un porcentaje que la coloca en primer término en el informe comparado de las 24 jurisdicciones argentinas del año 2000. Su influencia no llega solamente al sector privado, sino también a las situaciones en las que el debate se dirige al orden público;
- Otra particularidad que ubica a Córdoba en un destacado lugar dentro de esta comparativa nacional, en este caso en el tercero, se debe al significativo esfuerzo financiero que la provincia realiza en materia educativa, que se refleja en las remuneraciones de los docentes del nivel primario, las que sólo se vieron superadas por las de las provincias de Santa Cruz y Tierra del Fuego.

(Velade, 2003)

La ausencia de secuenciación aludida al comenzar esta argumentación se torna patente al ver el carácter abrupto de los acontecimientos y los variados trastornos que condicionaron el proceso de implementación de la Ley Federal de Educación en la provincia. El apresuramiento repercutió directamente en la política de planificación y *curriculum* que me convoca en agosto de 1997 a realizar un diseño, en primer término, para el tercer ciclo de EGB o lo que se denominó en la provincia como Ciclo Básico Unificado, y en segundo lugar para el Ciclo de Especialización (el llamado Polimodal para la LFE) ajustado a una novedosa estructura curricular que demanda tres grados de dificultad, por un lado estipula una insospechada organización por áreas, por otro la carga horaria y los docentes necesarios para los distintos espacios curriculares, y en tercer lugar, introduce una serie de artificios para diferenciar la formulación

de los CBC de la elaboración de los currículos, y, que debe publicarse para su difusión en las instituciones, en diciembre de ese mismo año.

La política curricular introdujo una serie de artificios técnicos provenientes de fuentes diversas, amalgamados en un conjunto poco consistente. “Capítulos”, “expectativas de logros”, “espacios curriculares”, son ejemplos de estos artificios. Algunos de ellos fueron recuperaciones de conceptos propios de la teoría curricular, pero asignándoles sentidos que excedían el aceptable para la teoría... Estos artificios complejizaron enormemente la tarea de elaboración curricular en un contexto donde buena parte de los equipos técnicos provinciales realizaba sus primeras experiencias en este terreno. (Terigi, 2005: 242)

En el estudio que realiza la CIPPEC en relación a Córdoba, se expone un informe detallado de las características, condicionamientos y funcionamiento de aquellas dinámicas, técnicas, tácticas y mecanismos instaurados en la práctica política vinculada con el modo de ejercicio del poder. La investigación llevada a cabo en la totalidad de las provincias argentinas asumió la hipótesis de que las decisiones de política educativa están atravesadas por relaciones de poder en las que se encuentran las claves explicativas de la práctica política, centrándose en los contextos formados por los actores de mayor peso en la toma de decisiones centralizadas.

### **2.3.2 Federalismo y descentralización**

A partir de la implementación de la Ley de transferencia N° 24.049 de 1992 el Estado nación ya no está a cargo de la administración escolar directa o de los procesos de negociación de los salarios; su rol se concentra –no exclusivamente– en definir los contenidos de la educación y en la evaluación, instaurándose un eslogan que representa el nuevo paisaje educativo: “Un ministerio sin escuelas”.

El Ministerio Nacional de Educación mantiene su intervención en cuatro áreas y delega las demás en las distintas jurisdicciones:

El proceso de descentralización implicó que en la redistribución de funciones entre la nación y las provincias, el Ministerio de Educación de la Nación asumiera responsabilidades sobre la definición de los *contenidos básicos comunes* para todos los niveles, la creación de la *Red Federal de Formación Docente Continua*, la creación de la *Red Federal de Información Educativa y la implementación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad*. En el mismo proceso, las provincias se hacen responsables de la definición y gestión de estas áreas a nivel jurisdiccional (diseños curriculares provinciales, planeamiento y gestión de la capacitación docente, gestión de los relevamientos estadísticos a nivel provincial, gestión de los Operativos Nacionales de Evaluación en las provincias) además de gestionar los servicios educativos de su jurisdicción. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003: 3. Sin cursiva en el original)

La formulación de Contenidos Básicos Comunes constituyó un punto relevante de la reforma, lo que a largo plazo permite verse como un programa que no se presenta como una reforma curricular propiamente dicha sino más bien como una reforma de contenidos, que espera regular los procesos de diseño curricular de las provincias. La política de definición de contenidos opera entonces como un megadispositivo que determina los procesos subsiguientes de descentralización. Con la pretensión de que la reforma curricular se concrete en el diseño producido por las jurisdicciones, los CBC se imponen discretamente, pero con toda su fuerza, ya no como guías sino como férreos rieles, para ser cumplidos en el marco provincial. La reconstrucción del discurso educativo estuvo centrada en la democratización de la escuela y la calidad de educación, donde una de sus preocupaciones fundamentales fue el acceso de todos los sectores a los saberes definidos como socialmente significativos, sustentando la tesis que hacía referencia al vaciamiento de contenidos, procura revertirla apostando por la prescripción. (Terigi, 2005)

La política de descentralización, en el marco de una reforma que se encuentra en lo más alto de la agenda social, provoca cambios profundos en la organización del sistema y la vida cotidiana de las instituciones escolares, dando lugar a transformaciones discursivas que reconfiguran el saber escolar y sus prácticas y a movimientos estratégicos que involucran relaciones de poder, determinando líneas divisorias entre lo visible y lo invisible. Los análisis se nutren de fuentes intelectuales con aportes teóricos involucrados en relaciones de dominio y cambios sociales como los realizados por Foucault o Bourdieu, Hargreaves o Popkewitz y por intelectuales latinoamericanos como García Canclini, Sarlo y otros, que crean una nueva cartografía del espacio social. Un espacio heterogéneo, donde un conjunto de relaciones saturadas de cualidades y temporalidades plantea una puesta en escena que no puede sustraerse a las fuerzas del poder y la política.

El lugar privilegiado de la política descentralizadora en pos de la autonomía jurisdiccional y escolar se presenta en igualdad de poder frente a la recentralización de las áreas que la nación se guarda para sí misma detrás de los contenidos básicos comunes, la capacitación y la evaluación, produciendo dinámicas inter-relacionales que se hacen analizables a partir de variadas perspectivas, tales como la hibridación<sup>35</sup> de los discursos o nuevos mapas de relaciones entre el centro y la periferia del sistema, originando lo que Dussel, Tiramonti y Birgin denominan reterritorialización. (Dussel *et al.*, 1998)

Los fenómenos difusos o complejos como es la descentralización pueden abordarse a partir de la noción de hibridez, que moviliza distintos enfoques dentro de un ámbito particular, articula modelos nuevos con movimientos tradicionales y en estas nuevas series crea nuevos sentidos en relación con los

---

35. El término *Culturas Híbridas* ha sido utilizado por García Canclini (1990) para determinar la pérdida de las relaciones tradicionales de la cultura con los territorios geográficos y sociales y una relocalización parcial de lo nuevo y lo antiguo.

que ya están disponibles previamente e irrumpe las jerarquías establecidas en los discursos. La descentralización de la reforma altera la lógica establecida y supone negociaciones complejas para efectuar los cambios en las relaciones de poder, cuya estructura organizativa y la asignación de recursos ha cambiado sustancialmente. Los contactos políticos adecuados se vuelven clave de éxito y garantía de que una demanda local pase a ser prioridad estatal, puesto que éstas no son discutidas públicamente; los pasos se vuelven altamente arbitrarios y variables, dependiendo de las afiliaciones políticas. Se involucran cuestiones legales que vuelven más transparente las acciones civiles que la burocracia estatal y se produce una ruptura con la antigua noción que vincula lo público con lo democrático, surgen nuevos agentes y agencias que reterritorializan el campo curricular. (Dussel *et al.*, 1998)

El proceso de descentralización se capta a través de los pasos históricos que se presentan en el sistema educativo argentino desde sus orígenes. Hacia la segunda mitad del siglo XIX, conjuntamente con el proceso de formación del Estado, se origina un sistema educativo que procura dar cobertura a todo el país desde una estructura centralizada y enfocada particularmente a la educación primaria. A pesar de que la Constitución Nacional de 1853 establece que las provincias tienen responsabilidad directa sobre la educación primaria, quedando la Nación a cargo de la enseñanza secundaria y universitaria, el Estado tuvo que expandir su acción en las provincias creando o haciéndose cargo de escuelas de jurisdicción provincial.

A partir de los años sesenta se realiza el primer eslabón de la descentralización en el cual el Poder Ejecutivo, en la implementación de la Ley N° 17.878, cumple su primer paso de transferencia a las provincias. En 1978 se transfieren a las jurisdicciones provinciales la casi totalidad de establecimientos primarios bajo dependencia nacional. (Cantini, 1983) El último eslabón se concreta cuando los servicios primarios, secundarios y terciarios que aún dependían de la nación pa-



san en bloque a la totalidad de las provincias del país, incluida la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, en un proceso que termina con la aplicación de la Ley N° 24.049, que autoriza “al Estado nacional a transferir los servicios administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos (art. 1) a través de la firma de convenios de transferencia específicos con cada jurisdicción (art. 2).” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnologías, 2003)

La reterritorialización puede entenderse a partir de los múltiples sentidos que el concepto de “descentralización” desata a través de las relaciones que se originan en este nuevo escenario educativo, principalmente en las situaciones de negociación instaurada en los distintos actores de la política educativa. Sentidos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, ha dejado expresados en un documento sobre *Descentralización y estrategias en educación* bajo el título *El sentido de la descentralización en la Argentina*:

1. proceso de devolución de algo que fue arrebatado por el Estado a los particulares o municipalidades. El Estado central “devuelve” a la sociedad civil o a instancias o niveles locales del estado, la soberanía sobre distintas áreas de la acción social. En este caso, la descentralización puede ser entendida como “democratización” de la gestión del sistema;
2. proceso de delegación de funciones de un órgano central a unidades regionales más pequeñas, pero sin confiar facultades de decisión más allá de ciertos límites. Este proceso puede ser entendido como “desconcentración administrativa”;
3. transferencia de autoridad, recursos y obligaciones de la administración central a los gobiernos de los estados. El gobierno central conserva funciones normativas, y capacidad de asignación de recursos fiscales. Este caso puede ser entendido como “federalización”.

(Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnologías, 2003: 4)

Los argumentos promotores del proceso de descentralización se fundamentan en la restitución de la soberanía provincial sobre la educación. La



política educativa combinó una federalización del sistema con mecanismos centralizados de control, bajo el doble propósito de garantizar la autonomía en el área de educación en los estados provinciales y preservar conjuntamente los principios de unidad nacional, lo que permite que la concepción según la cual la educación sea responsabilidad de un solo sector quede regulada por la garantía de un sistema que vele por la igualdad y por un nivel adecuado de continuidad, lo que exige aplicar estrategias a mediano y largo plazo. Otro de los sentidos que adquiere significación en este proceso de descentralización es el paso que el Estado realiza entre su histórico papel principal en educación a un papel subsidiario, incidiendo y reestructurando la relación entre el Estado y la sociedad.

Puede pensarse que la proclamada *devolución del poder a las instancias menores de gobierno*, por medio de la descentralización, respondió principalmente a una coyuntura ideológica e histórica más que a una necesidad pedagógica de modificación. Esta tendencia global a la reforma del Estado debería ser interpretada como una reestructuración de las relaciones entre sociedad y Estado. El caso de la descentralización educativa en la Argentina, efectuada durante la década de los noventa, se encuadró en este proceso de reestructuración del Estado y del cambio de su papel en la educación, por el que se pasó de uno *principal* a otro *subsidiario*. (Ruiz, 2009)

A partir de la Ley Federal de Educación, Argentina llevó adelante una reforma estructural de su sistema educativo que debe ser entendida, sintetizando lo ya expresado anteriormente, dentro de un proceso global del Estado como un eslabón más en la cadena de continuidades que la Nación adoptara a partir de mediados del siglo XX, cuando inició el proceso de transferencia de establecimientos educativos nacionales, de nivel primario, a los gobiernos jurisdiccionales, conjuntamente con la desregulación de la educación privada. El último eslabón se concreta al implementar la Ley N° 24.049 que da término a la transferencia de todas las instituciones nacionales a las provincias, finalizando

a la vez un proceso por el cual el Estado Nacional adopta un papel auxiliar en la prestación del servicio educativo.

Esta última fase de los procesos de transferencia de servicios educativos de nivel nacional a las provincias se efectuó en el contexto de la reforma estructural del Estado. Algunos de los argumentos que estuvieron en la base de dicha reforma mostraban la imagen de un Estado excedido en su capacidad de respuesta por la sobrecarga creciente de demandas de una sociedad cada vez más dinámica y compleja. Sobre esta base se operó una profunda reforma del Estado, una redefinición de sus funciones y sus relaciones internas y con la sociedad civil. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnologías, 2003: 3)

### **2.3.3 Ley Federal de Educación**

El año 1993 marca un hito en la Historia de la Educación Argentina, precisamente el 29 de abril se promulga la Ley Federal de Educación N° 24.195 (sancionada el 14 de abril) de alcance nacional. Tras casi diez años de haber recuperado el sistema democrático bajo el mando presidencial de Carlos Menem, se instaura la reforma educativa que involucra a todo el país. Este instrumento legal reemplazó la estructura del primer sistema educativo formal del país, instaurado en 1884 bajo la implementación de la Ley N° 1.420. En 1983, diez años antes de la promulgación de la Ley Federal de Educación y durante el gobierno de Raúl Alfonsín, se presenta en la agenda educativa el debate sobre la renovación del marco normativo de la educación, un momento en el que la restauración de la democracia permite su discusión. El Congreso Pedagógico Nacional, llevado a cabo durante la segunda mitad de los años ochenta, concede el escenario donde diversos actores sociales tratan las dimensiones más significativas del sistema educativo, dando lugar a un marcado consenso acerca de un necesario ordenamiento de la educación básica y su regulación mediante una ley general. (Tedesco y Tenti, 2001)

Se trata de una aspiración de larga data en el contexto nacional que, al amparo de la Ley N° 1.420 asentada en los principios básicos de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, no encuentra en sus posteriores intentos de reformas el campo oportuno para su evolución, debido especialmente a que la educación argentina alcanza un desarrollo cuantitativo y cualitativo de alta significación y calidad entre sus pares. Hubo que esperar hasta los años 60 para la creación de una Comisión Asesora que redactara el Anteproyecto de Ley Orgánica de la Educación, (fundamento de la Ley Federal de Educación) y que fracasara por la inestabilidad política del país, pero que propiciara más tarde, en los años noventa, el consenso unánime en relación a la imperiosa necesidad de contar con una normativa legal integral de la política educativa en función de los nuevos desarrollos en el campo cultural, científico, político, social y económico, enmarcada en las actuales circunstancias. La ley es llevada a debate en ambas Cámaras del Parlamento y termina con la aprobación por mayoría, siendo promulgada por el Poder Ejecutivo Nacional en la fecha antes señalada.

Los debates más controvertidos que configuraron los principales ejes de la Reforma educativa estuvieron referidos a la responsabilidad de las familias, la sociedad y el Estado en materia educativa, la estructura, la obligatoriedad y el financiamiento de la educación. Para Tedesco y Tenti (2001) estos fueron los principales ejes a partir de la sanción de la ley:

- a) *Reforma de la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad* [...]
- b) *Renovación de los contenidos curriculares* [...]
- c) *La institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la Educación* [...]
- d) *Las políticas compensatorias* [...]
- e) *Modernización de la gestión institucional* [...]
- f) *Aumento de la Inversión en el sistema educativo* [...]

Finalmente, la Ley Federal de Educación N° 24.195 queda sancionada el 14 de abril de 1993 por el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso bajo los siguientes títulos:

Título I. Derechos, obligaciones y garantías

Título II. Principios Generales

Título III. Estructura del Sistema Educativo Nacional

Título IV. Educación No Formal

Título V. De la Enseñanza de Gestión Privada

Título VI. Gratuidad y Asistencialidad

Título VII. Unidad Escolar y Comunidad Educativa

Título VIII. Derechos y Deberes de los Miembros de la Comunidad Educativa

Título IX. De la Calidad de la Educación y su Evaluación

Título X. Gobierno y Administración

Título XI. Financiamiento

Título XII. Disposiciones Transitorias y Complementarias

Haciendo alusión a la argumentación planteada al principio del capítulo sustentada en la relación sin precedentes en la Argentina entre *curriculum*, reforma y ley, es posible percibir en los títulos y contenidos que conforman a ésta última, que no hay –posible o casi seguramente– ningún ámbito educativo que no haya sido previsto y analizado en esta expresión normativa del diseño y ejecución de las políticas educativas por parte del Estado.

Una de las características más significativas de esta ley es que constituye una especie de programa de acción que antes de identificarse con la aplicación de una ley, lo que se propone es una regulación de los distintos aspectos del proceso de reforma, en los que más que legislar situaciones existentes se plantea crearlas, apoyándose en una ley Nacional cuya vigencia trascienda las circunstancias del momento, constituyéndose en una especie de garantía de continuidad.

[...] parece plausible sostener que el fuerte carácter legislativo de la transformación educativa argentina fue un componente de una estrategia destinada a fortalecer su persistencia y sustentabilidad. En efecto, una política que se expresa en una ley es menos sensible a los cambios en las relaciones de fuerza propias de las coyunturas políticas. El cambio en la legislación requiere de una serie de condiciones que no es fácil reunir en cualquier momento. Por lo tanto, una política que se expresa en una ley del Poder Legislativo tiene ciertas garantías de estabilidad que no existirían si sólo se sustentara en decisiones del Poder Ejecutivo. Es mucho más costoso, tanto en términos de recursos políticos como de tiempo, cambiar una ley que sustituir un ministro de educación. (Tedesco y Tenti, 2001)



# CAPÍTULO III

## 3. UN RECONOCIMIENTO DEL CONTEXTO CULTURAL

### 3.1 Desarrollo del pragmatismo americano

No sería posible entender o abordar una estética pragmática del arte, sin antes establecer una breve revisión sobre el pragmatismo, pero en especial sobre la manera en que Dewey concibe este movimiento que tanta polémica a favor y en contra originó en el contexto cultural del filósofo, no sólo en los Estados Unidos de América, sino también en Europa. Antes de explayarme en el arte propiamente dicho, nada mejor que las propias consideraciones que emanan de la pluma del mismo John Dewey<sup>36</sup> para acceder a las tesis iniciales del pragmatismo clásico y a una crítica de sus ambigüedades y, de esta manera delinear un contexto filosófico que lo incluye y lo clasifica junto a dos norteamericanos de alto renombre entre sus coetáneos, a saber: Charles S. Peirce (1839-1914) y William James (1842-1910).

149

Planteo esta parte del trabajo como un capítulo bisagra, como un gozne ante la visión pedagógica que prevalece en el resto de la exposición. Con esa mirada pedagógica, que humildemente asumo frente a la filosofía y la estética pragmática de Dewey, me aventuro a avanzar hacia un reconocimiento del

---

36. Utilizo la publicación traducida al castellano incluida en: Dewey, J. (2000) *La miseria de la epistemología, Ensayos de Pragmatismo*. Edición, traducción y notas de Ángel Manuel Faerna. Madrid: Biblioteca Nueva. Faerna ha sido la guía y base de las ideas expuestas, ya que mis conocimientos filosóficos no alcanzan ni son oportunos para llegar a las reflexiones que hallé en las suyas.

*contexto cultural* que sirvió de base para erigir a Dewey, Peirce y James como los estandartes de un movimiento que habiendo surgido en América del Norte, cruza el Océano Atlántico y desembarca, a principios del novecientos, en una Europa que lo recibe atenta y crítica a la vez. Los tres filósofos quedaron en la historia como los *pilares del pragmatismo*, que dejaron en su camino otras tendencias filosóficas a las que fueron afines o emprendieran luego nuevas trayectorias. Las ciencias naturales abrieron paso a *la perspectiva prospectiva del pragmatismo* y desmalezaron la senda para la renovación de teorías ya consolidadas o para la concepción de otras que a la postre tomarían nombre propio, como es el caso del *instrumentalismo* deweyano, quizás *la última posta del legado pragmático*.

### 3.1.1 Contexto cultural

El presente capítulo toma en consideración el ensayo que publicara originalmente Dewey en 1922, destinado al público europeo, en lengua francesa, que apareció en la *Revue de Métaphysique et de Morale*, titulado *La Développement du Pragmatisme Américain*<sup>37</sup>, en el que explica no sólo su origen y desarrollo sino además la influencia que pudo ejercer la idiosincrasia norteamericana en la conformación de este movimiento. Los años precedentes a esta publicación, en especial el paso del siglo XIX al XX en Estados Unidos de Norteamérica, determinaron el tiempo y espacio donde se desarrolló la vida de Peirce, James y Dewey y el ámbito propicio para el desarrollo del movimiento filosófico en cuestión. De los tres, sólo James<sup>38</sup> asumió el vocablo como apto para su teoría,

---

37. Publicación original: Dewey, J. (1922). "La Développement du Pragmatisme Américain", *Revue de Métaphysique et de Morale*, XXIX, 1922, 411-430. Su primera traducción en inglés "The Development of American Pragmatism" se publica en *Studies in The History of Ideas*, Vol. II, New York, Columbia University Press, 1925, 353-377. Reimpreso en *Philosophy and Civilization*, New York, Minton, Balch and Co., 1931, 13-35 y; finalmente en *The Later Work of John Dewey*, Vol. II, BOYDSTON, J. A. (ed.), Southern Illinois University Press, Carbondale y Edwardsville, 1988, 3-21.

38. En 1907 W. James publica bajo el título de *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*, las conferencias que expusiera respecto al pragmatismo. Actualmente se encuentra una edición en castellano, con



Peirce sustituyó pragmatismo por pragmaticismo –un término que consideraba muy deslucido pero que usó para preservarlo de posibles sustractores– y Dewey prefirió que se lo encuadrara en una postura que más tarde llevaría su nombre propio, el *instrumentalismo* deweyano. Postura que fue gestándose en Dewey a través de una larga evolución y que pudo hacer cambiar –en un prolongado vuelo– el sentido de sus primeros esfuerzos por “llegar a” la Conciencia Universal, propio de su despegue, y aterrizar convertido en una teoría de “construcción de” la misma, por medio del uso consciente del proceso lógico que pudiera actuar a modo de instrumento para la formulación y solución de los problemas específicos del hombre en su medio.

La versión del pragmatismo que más se extendió por Europa fue la de William James, que lejos de sostener la concepción original de Peirce<sup>39</sup>, asentada en la pretensión de construir un método de conocimiento científico capaz de proporcionar claridad a las ideas, hizo de esto un modo de hacer filosofía, consagrándose –casi especialmente– a los aspectos morales de esta teoría y a las consecuencias e implicaciones de diversos sistemas filosóficos que de ella se seguían, con escaso interés en desarrollar una teoría integral de las estructuras y de las operaciones lógicas que dieron fundamento a esta concepción. (Dewey, 2000)

Dewey se ubica en la estela de las ideas de Charles S. Peirce y William James, aportando un análisis lógico y metodológico del concepto de razón que no capta esencias o principios intemporales, sino que –programáticamente– reconstruye la experiencia mediante sus conceptos, juicios e inferencias y señala la necesidad de distinguir la consideración de los objetos, ideas y verdades como realidad

---

estudio preliminar de Ramón del Castillo, traducida por Rodríguez Aranda, L. (1997). *Lecciones de pragmatismo*. Madrid: Santillana.

39. “Peirce no siempre estuvo de acuerdo con el pragmatismo de James, pero su filosofía no tuvo la difusión necesaria y predominó la versión de James, que se convirtió en la cara pública del movimiento”. Introducción de Ramón del Castillo en James, W. (1997: 12)

práctica, pero en sentido diferente de la demarcación realizada por James que diera origen a injustas acusaciones e interpretaciones simplistas que tacharon al pragmatismo de idealismo e irracionalismo y hasta de voluntarismo. Dewey realiza un riguroso ejercicio de crítica hacia James, sin embargo, llevarla a cabo no le impide a la vez manifestar su respeto y admiración por su obra y por su persona, muestra de esta consideración es la condición de “clásico filosófico” con la que vaticina su obra *Pragmatismo: un nuevo nombre para algunas viejas formas de pensar*. James incorporó el método pragmático a su propio pensamiento, pero más dominado por los problemas psicológicos, morales y religiosos que por los lógicos y metodológicos. “Lo combinó con su propio empirismo, pero también con un voluntarismo que, en parte, recuerda al de Schopenhauer y con ideas del neokantismo francés que aprendió en su juventud.” (James, 1997: 12)

Una carta que escribe John Dewey a William James desde Chicago, el 27 de marzo de 1903, nos brinda un testimonio personal de su pensamiento:

*Puede ser que la prolongada acción que ha ejercido sobre mí el bacilo hegeliano de la reconciliación de los contrarios sea lo que me hace sentir que la concepción del proceso proporciona en cierto modo una base para unir las verdades del pluralismo y el monismo, y también de la necesidad y la espontaneidad... No puedo dejar de sentir que un adecuado análisis de la actividad mostraría que el mundo de los hechos y el mundo de las ideas son dos formulaciones objetivas correspondientes del proceso activo mismo –correspondientes porque cada una tiene un trabajo que hacer, y para hacerlo necesita la ayuda de la otra. (Perry, 1974: 310)*

El instrumentalismo deweyano<sup>40</sup> ofrece una definición de la epistemología pragmatista como una re-elaboración del empirismo clásico que sustituye la experiencia pasada por la experiencia futura como logro del conocimiento, en donde se establece, por un lado el punto de vista del sujeto, que ahora representa

---

40. El “instrumentalismo” es una variante del pragmatismo desarrollada por el mismo Dewey. Su exposición se halla fundamentalmente en Dewey, J. (1950).

una autoconciencia al fin lúcida de la verdadera naturaleza del conocer y por otro, el compromiso con una realidad plástica, fruto de un esquema mental en donde el futuro es al mismo tiempo real e indeterminado, desempeñando el propio sujeto un papel decisivo en esa determinación. (Dewey, 2000)

[...] de todos los pragmatistas es Dewey sin lugar a dudas quien llegó a alcanzar, tanto conceptualmente como por vía de los hechos, la total imbricación de pensamiento y práctica que es su divisa común. Su ambición fue transportar al ámbito de los problemas sociales y comunitarios el “método de la inteligencia” que tan fecundo se ha mostrado en el terreno científico, convencido como estaba de que ciencia, ética y política son compartimentaciones artificiales, y nefastas, en el horizonte de las preocupaciones humanas reales. (Faerna, 1996: 161)

Resulta extraño hallar algún aspecto de la cultura de su tiempo al que Dewey no haya contribuido activamente. Las estimulantes perspectivas que abre su pensamiento en el plano de la reflexión consiguen plasmar algunas de las más determinantes expresiones de la fe y de la práctica de su país. En Dewey quedan fundidos los avances importantes en nuestro conocimiento del hombre y de la naturaleza, sus ideas principales descansan en una teoría del *valor* basada en la responsabilidad de la inteligencia sobre las consecuencias de las elecciones humanas. Es difícil encontrar un aspecto de la vida de Estados Unidos de Norteamérica que no haya tomado en cuenta Dewey en sus consideraciones filosóficas. (Hook, 2000)

### 3.1.2 Pilares del Pragmatismo

Mostrar la posición de Dewey<sup>41</sup> respecto del movimiento filosófico del cual formó parte implicaría desarrollar un epígrafe sobre pragmatismo propiamente

---

41. Este epígrafe se basa principalmente en la traducción al castellano de diversos ensayos de Dewey: *La evolución del pragmatismo norteamericano* (1925), *Qué entiende el pragmatismo por ‘práctico’* (1908), *El concepto de arco reflejo en psicología* (1896), publicados en *La miseria de la epistemología, Ensayos de Pragmatismo*, 61-132.

dicho que escaparía a la pertinencia de esta investigación; ofrecer un cierto hilo de ideas, si no completo al menos coherente, me facilita la posibilidad de indagar en la perspectiva estética deweyana como parte de su concepción filosófica integral. Una postura que lo sitúa en contra de la denominada “industria epistemológica”, cuyas fuentes y métodos del conocimiento humano encierran un laberinto de conceptos sin relación con sus protagonistas o con los procesos que intervienen; y a favor del entramado real de nuestras relaciones con los hechos, como relaciones que tienen muy poco de enigmáticas y mucho de vital. Un entramado en el que “el conocimiento es un hecho no un problema, es algo que consume parte de nuestro tiempo y de las energías que empleamos para vivir, una actividad cotidiana que alcanza su mayor sofisticación en las ciencias y el arte; algo que como hecho necesita descripción y comprensión y como actividad es susceptible de autoconciencia y perfeccionamiento. (Dewey, 2000)

Contrariamente a la postura que sostiene que el pragmatismo se origina en una idea exclusivamente norteamericana, el término pragmático le viene sugerido a Peirce a través del estudio de la *Metafísica de las costumbres*<sup>42</sup> de Kant, quien establece una clara distinción entre práctico y pragmático; siendo la primera expresión aplicable a las leyes morales, consideradas a priori, y la segunda a las reglas del arte y la técnica, basadas en la experiencia. (Dewey, 2000)

En el Prefacio de *Lecciones sobre el pragmatismo* que incluye la “Definición de pragmático y de pragmatismo”, redactada por Peirce para el *Diccionario de Filosofía y Psicología* (1902) dirigido por J. M. Baldwin, expone que “la antropología pragmática es, según Kant, ética práctica” y que “el horizonte pragmático consiste en la aplicación de nuestro conocimiento general en orden a influir sobre nuestra conducta moral”. (Peirce, 1978: 47)

---

42. La traducción al español realizada por Dalmacio Negro Pavon, consigna que “el escritor fue movido a formular la máxima reflexionando sobre la Crítica de la razón pura de Kant”. (Peirce, 1978: 48)

La retrospección histórica del pragmatismo nos señala en sus orígenes a Charles Sanders Peirce, hijo de un célebre matemático de Estados Unidos, Benjamín Peirce (1809-1880), profesor de astronomía y matemáticas en Harvard que contribuyó a calcular la órbita de Neptuno y sus perturbaciones en Urano. (Dewey, 2000)

Peirce declara en su artículo titulado *What pragmatism Is* y publicado en la revista *The Monist*, que los mencionados términos kantianos “praktisch” y “pragmatisch” distan entre sí tanto como dos polos opuestos, perteneciendo el primero a una región del pensamiento en la que una mente de índole experimental siente estar pisando sobre las nubes, mientras que el segundo, ya en tierra firme, expresa una relación con propósitos humanos definidos y reconoce la existencia de una conexión inseparable entre cognición racional y propósito racional, como su rasgo más prodigioso. (Peirce, 2004)

Tratándose de un empirista y lógico a la vez, dotado de los hábitos mentales del laboratorio, no es de extrañar en Peirce<sup>43</sup> su interés por el arte y la técnica del pensamiento real, y en lo que respecta al método pragmático, por el arte de volver claros los conceptos y construir definiciones precisas y eficaces de acuerdo con el método científico. En el artículo referido se esboza no sólo la teoría desarrollada por Peirce<sup>44</sup> sino una de sus formulaciones más destacadas, la que sostiene que el contenido racional de una palabra o expresión está únicamente en sus implica-

---

43. Las claves de la concepción pragmatista en filosofía, son sólo una dimensión de la producción intelectual de Peirce. Producción que los especialistas convienen en dividir en cuatro etapas sucesivas: “primer sistema” (1859-1861) una forma extrema de platonismo, “segundo sistema” (1866-1870) en la que desarrolla su teoría de los signos, “tercer sistema” (1870-1884) el período del pragmatismo y “cuarto sistema” (1885-1914) el retorno a una forma radical de idealismo objetivo expresado en sinejismo (la teoría del continuo real) y en una cosmología evolucionista del universo entendido como un organismo. Esta relación entre los sistemas no es ni estrictamente acumulativa ni estrictamente alternativa, lo que añade una mayor dificultad a la riqueza y penetración de su pensamiento, tan intrincado como fascinante. Síntesis cronológica de la trayectoria de Peirce en Murphey, 1972: 70-78.

44. Peirce desarrolló su teoría en un ensayo titulado *How to Make Our Ideas Clear* que fue publicado en *Popular Science Monthly*, vol. XII (1878), 286-302 y que está traducido al castellano en Peirce, C. S. (1988) *Cómo esclarecer nuestras ideas*, Edición de José Verical, Barcelona: Crítica, pp. 200-223.

ciones concebibles sobre la conducta en la vida, obviamente lo que no puede ser experimentado no puede tener implicancia directa en la conducta, así la mente capaz de definir con precisión todos los fenómenos experimentales concebibles, considerando qué efectos pudieran tener repercusiones prácticas, tendrá con ello una definición completa del concepto, siendo nuestra concepción de los efectos, el todo de nuestra concepción del objeto. Esta es una de las formulaciones de la “máxima pragmática” hallada en Peirce y quizás la más citada, expresada en “How to Make Our Ideas Clear”, *Collected Papers*, vol. 5, 402.

Peirce orienta sus esfuerzos a interpretar la universalidad de los conceptos en el dominio de la experiencia, como lo hiciera Kant estableciendo la ley de la razón práctica en el dominio de lo a priori, su teoría se va perfilando al declarar que el significado racional de toda proposición reside en el futuro. Peirce introdujo el término “pragmático” teniendo muy en cuenta el uso que del mismo había hecho Kant, asociándolo como él lo hiciera en la *Dialéctica Trascendental*, con el uso hipotético de la razón, es decir, tomando como verdadero algo que no se puede probar a priori, presuponiendo algo como objeto de una experiencia posible y construyendo principios cuya validez es problemática, principalmente por que no se puede conocer en sí misma y particularmente porque ellos mismos (los principios) posibilitan la base de la prueba a su favor. ¿Cómo conocer las posibles consecuencias de un principio cuya universalidad debe ser demostrada justamente por aquellas consecuencias que de él se deriven? Un precepto pragmático es una pauta orientadora, un consejo que revela necesaria una acción con relación a un propósito, distinguiéndose netamente del ámbito de lo práctico, que a vista de Kant, corresponde a las leyes morales, como categorías que dictaminan una acción necesaria independiente de lo que puede esperarse de ella. (James, 1994)

Frente al cuestionamiento sobre cuál de las miles de formas en que puede traducirse una proposición es la que ostenta el significado mismo, Peirce res-

ponde que “será esa forma bajo la cual la proposición se vuelva aplicable a la conducta humana, no en estas o aquellas circunstancias particulares, ni cuando uno atiende a este o aquel propósito especial, sino la forma que resulte de la más directamente aplicable para el autocontrol en cualquier situación y para cualquier propósito”. (Dewey, 2000: 63; Peirce, 1905: 173-174)

Además, al manifestar que para el pragmatista el *summum bonum* no es la acción sino el proceso por el que lo existente deviene, con la ayuda de la acción, como un cuerpo de tendencias racionales o de hábitos lo más generalizados posible, otorga sobrada oposición a los que recriminan al pragmatismo que la acción sea el fin de la vida y que subordine el pensamiento y la actividad racional a intereses y beneficios particulares. Sin lugar a dudas es la acción la que hace posible la aplicación, pero actúa como simple intermediaria, ya que la modificación de lo existente que se hace posible en la aplicación se constituye en el verdadero significado de los conceptos. Existe “toda una escala de posibilidades de aplicaciones de los conceptos a lo existente y en consecuencia una diversidad de significados. Cuanto mayor es la extensión de los conceptos, cuanto menos atados están a las restricciones que los limitan a casos particulares, tanto más posibles nos es atribuirle a un término la máxima generalidad de significados.” (Dewey, 2000: 64)

En consecuencia, el pragmaticista no hace que el *summum bonum* consista en la acción, sino que hace que consista en ese proceso de la evolución por el que lo existente llega cada vez más a encarnar esos generales para los que se decía justo ahora que estaba *destinado*, que es lo que procuramos expresar al llamarlas *razonables*. En sus estados superiores, la evolución tiene lugar cada vez más extensamente a través del auto control, y esto da al pragmaticista una suerte de justificación para hacer que el significado racional sea general. (Peirce, 2004: 15)

En definitiva, el objetivo de la filosofía para Peirce, según Dewey, debía ser ante todo proporcionar un significado fijo al universo a través de fórmulas que



correspondan a nuestros hábitos más generales de respuesta al medio ambiente; dependiendo esta generalidad de “qué extensión tenga la aplicabilidad de tales fórmulas a acontecimientos futuros específicos”. (Dewey, 2000: 68)

William James continuó la obra iniciada por Peirce inaugurando, en 1898, el nuevo movimiento pragmático<sup>45</sup> en el que Dewey detecta la presencia de dos tendencias coetáneas que impulsan al mismo tiempo a restringir y a ampliar el pragmatismo original. Rescatando los comentarios de Peirce sobre las creencias como reglas de acción, la función del pensamiento como un paso en la producción de hábitos de acción y la idea formada de un objeto como una idea de los posibles efectos de ese objeto, expresaba James que estos principios podían ser expuestos de modo más amplio:

El test último de que disponemos para saber qué significa una verdad es, efectivamente, la conducta que ella dicta o inspira. Pero si inspira esa conducta es porque primeramente predice algún giro en concreto en nuestra experiencia que exigirá de nosotros precisamente esa conducta. Y yo preferiría expresar el principio de Peirce diciendo que el significado efectivo de cualquier proposición filosófica puede siempre concretarse en alguna consecuencia particular, ya sea activa o pasiva, dentro de nuestra experiencia práctica futura; donde lo esencial es el hecho de que la experiencia debe ser particular, más que el que tenga que ser activa. (Dewey, 2000: 65)

En opinión de Dewey, William James ensanchó las consecuencias de la expresión peirceana del principio al sustituir la regla o método general aplicable a la experiencia futura por consecuencias particulares, pero a la vez dicha sustitución limitó la aplicación del principio al destruir la importancia que Peirce le concedía a la aplicación más general posible de la regla o del hábito, o sea su

---

45. James declara su incidencia personal en la difusión del movimiento pragmático sin dejar de reconocer en el origen del mismo la autoría de Peirce. En relación a su “máxima pragmática” dice: “Este es el principio de Peirce, el principio del pragmatismo. Ha pasado completamente inadvertido durante veinte años, hasta que yo, en una comunicación ante la unión filosófica del profesor Howison en la Universidad de California, volví a presentarlo aplicándolo especialmente a la religión”. (James, 1997: 38)



ampliación a la universalidad, lo cual mostraba a un James más nominalista que Peirce. James declara que cuando usa la expresión “lo práctico” se está refiriendo a lo concreto, individual, particular y efectivo, en clara oposición con lo abstracto, general e inerte, para él “pragmata” son las cosas en su pluralidad. (Dewey, 2000)

Por otra parte, el acento distintivo de James estuvo en su afán de aplicar el método pragmático no sólo a determinar el significado de los problemas y las preguntas filosóficas sino extenderlo a nociones de índole teológica o religiosa, intentando definir un criterio capaz de determinar si una pregunta filosófica dada tiene significado vital y auténtico o puramente verbal y trivial, pero sobre todo establecer los intereses que están en juego en la elección de alguna de estas dos posturas.

El universo, pues, apareció a la mente natural como una especie de enigma, cuya clave habría de buscarse en algún nombre o en alguna palabra inspiradora. Esta palabra designa el principio del universo y poseerla es poseer el universo mismo. “Dios”, “Materia”, “Razón”, “lo Absoluto”, “Energía”, son muchos de estos nombres. Una vez poseídos, se puede descansar porque se ha llegado al final de las indagaciones metafísicas. Pero si se sigue el método pragmatista, no cabe considerar estas palabras como que cierran la investigación. Habrá que obtener de cada una su valor efectivo, someterla a la corriente de nuestra experiencia. Entonces aparece menos como una solución que como un programa para un trabajo ulterior, y en particular como una indicación de los modos en que las realidades existentes pueden cambiarse. (James, 1997: 40/41)

James, como educador y humanista, deseaba enseñar al público a comprender que los debates filosóficos tenían una importancia real para la humanidad, ya que las creencias ponen en juego diferentes modos de conducta. La controversia entre teísmo y materialismo fue tomada por James como ejemplo, no como modelo de un mundo ya dado, en el cual es igualmente legítimo afirmar que la causa es Dios o es la materia, sino ante la consideración de un futuro en el

que Dios significa “un poder que se preocupa de asegurar el triunfo final de los valores ideales y espirituales” (Dewey, 2000: 67) y donde la materia se vuelve un poder indiferente ante el éxito o derrota de estos valores.

James aplica la misma crítica al problema filosófico de lo Uno y lo Múltiple, y a otras cuestiones como el monismo y el pluralismo, siendo el monismo una postura que entiende al universo como fijo, rígido, sin que la libre elección, la novedad, la indeterminación tenga cabida, sacrificando la compleja diversidad de las cosas a la simplicidad de una estructura agarrotada; mientras el pluralismo, sin dejar de aceptar la unidad allí donde se halla, no se empeña en encasillar la diversidad en un único molde racional. En lo que respecta a las creencias del individuo, el monismo exige un temperamento racionalista que lleva a una actitud fija y dogmática, sin embargo el pluralismo deja sitio a la novedad y la contingencia y concede amplia libertad de acción al método empírico, permitiendo su ampliación indefinida. Por consiguiente, la dirección de una vida será diferente según se adopte una u otra posición. No habría razón para cuestionar el valor de esta aplicación del método pragmático, sino fuera por la importancia que tiene para determinar su naturaleza, ya que descubrir qué implicaciones tienen para la vida humana las concepciones filosóficas, que en ocasiones sólo revisten un carácter dialéctico, proporciona un criterio para determinar las implicaciones vitales de las creencias que se presentan como alternativas de cualquier teoría. (Dewey, 2000)

Sorprende realmente advertir cuántas discusiones filosóficas perderían su significación si las sometieran a esta sencilla prueba de señalar una consecuencia concreta. No puede haber aquí una diferencia que no repercuta en otra parte: no puede existir diferencia en una verdad abstracta que no tenga su expresión en un hecho concreto y en la conducta siguiente sobre el hecho, impuesta sobre alguien, de algún modo, en alguna parte y en algún tiempo. Toda la función de la filosofía debe consistir en hallar qué diferencias nos ocurrirían, en determinados instantes de nuestra vida, si fuera cierta esta o aquella fórmula acerca del mundo. (James, 1997: 39)

Por eso es que a Dewey le parece estar frente a una postura, la de James, en la que la función de la filosofía se estaría refiriendo más a la enseñanza de la misma que a su construcción, ya que entiende que las descripciones del mundo ya están hechas y que su trabajo ya ha sido realizado y terminado, ahora sólo resta definir las consecuencias reflejadas en la vida al admitir como verdadera una u otra de las descripciones dadas. Por el contrario, para Peirce el significado de los conceptos de materia y de Dios, debe estar fijado antes de intentar alcanzar una comprensión del *valor* que tiene nuestra creencia en ellos.

Si Dios fuera Realmente, y fuera benigno, (...) naturalmente deberíamos esperar que hubiera algún Argumento a favor de su Realidad que resultara obvio para todas las mentes, tanto altas como bajas, que se esforzaran con seriedad por encontrar la verdad acerca de esta cuestión; y más aún, deberíamos esperar que este Argumento presentara su conclusión no como una proposición de teología metafísica, sino de un modo aplicable directamente a la conducta de la vida. (Peirce, 1996: I, 457)

Faerna explica el simple razonamiento que sigue James en esta prolongación: “si la máxima de Peirce es un método de clarificación de conceptos, apliquémosla sin más al concepto de la verdad. La razón por la que Peirce no daba este paso es simple también: el concepto de “verdad” no es una noción empírica, no es un instrumento de la investigación susceptible de ser previamente clarificado, sino lisa y llanamente su producto final. La clarificación pragmática está pensada originalmente para los signos que se usan en la interpretación de la experiencia, para los conceptos que intervienen en la descripción y explicación de los hechos.”

En nota de pie de página cita al mismo Peirce para corroborar esta aseveración: “Entiendo el pragmatismo como un método para constatar el significado, no de todas las ideas, sino solamente de lo que yo llamo “conceptos intelectuales”, es decir, aquéllos en torno a cuya estructura pueden girar los argumentos relativos a hechos objetivos”. (Peirce, *CP*, 5.497) El significado de la verdad

pragmáticamente clarificado –piensa James– equivaldría a sus efectos identificables en la experiencia. La verdad se da en las creencias, y las creencias son pautas de acción. Por tanto, los efectos de la verdad en la experiencia son los efectos derivados de una acción determinada por creencias verdaderas. (Faerna, 1996: 135)

James añadió un nuevo elemento al pragmatismo a través de su teoría de la voluntad de creer o el derecho a creer, reclamando el derecho de cada hombre a elegir sus creencias no sólo cuando tiene pruebas o hechos decisivos, sino también en ausencia de ellos o cuando debe elegir entre dos significados o cuando renuncia a asumir los riesgos de una elección, de todos modos cualquier posición, hasta la de renunciar, equivale a una elección en sí misma. Las diversas circunstancias obligan al hombre a actuar, con las posibles consecuencias de sus acciones, que seguramente estarán en sintonía con la creencia que hayamos elegido. James mostró “que en ciertas concepciones filosóficas la afirmación de determinadas creencias podría justificarse mediante la naturaleza de sus consecuencias, o por la diferencia que dichas creencias suponen para lo existente.” (Dewey, 2000: 70) Para un empirista como James no fue difícil prolongar el argumento de Peirce hasta afirmar que el significado de verdad viene determinado por sus consecuencias. Desde este punto de mira la actitud pragmática consiste en apartar la vista de las categorías, de las pretendidas necesidades, trasladando la mirada hacia los hechos, los frutos, o sea, hacia las últimas cosas.

### 3.1.3 El postulado prospectivo del pragmatismo<sup>46</sup>

En las ciencias naturales la verificación de una teoría o de un concepto se realiza a través de la observación de hechos particulares, cualquier teoría es

---

46. Postulado: proposición que, sin ser evidente, se admite como cierta sin demostración. *Diccionario Ideológico de la lengua española*. (1988: 1434). Barcelona: Vox.

hipotética hasta que no se verifique por hechos observables, cabe preguntarse cuál es el camino que debe tomar el filósofo empírico que quiera llegar a una definición de la verdad siguiendo éste método. Lo primero sería encontrar casos particulares desde los cuales generalizar, luego, someter los conceptos al control de la experiencia, y así hallar ejemplos de eso que llamamos verdad. Lo que implicaría que siguiendo el método empírico se puede arribar a la conclusión de que la definición de la verdad está en su verificación, ya sea actual o posible. Es obvio que en esta simplicidad de exposición lo que persigue Dewey es algo más que la explicación del método empírico, su objeto es llegar a su combinación con la teoría del pragmatismo, en la cual se tropieza con una nueva interpretación de la teoría clásica de la verdad como coherencia de términos o como correspondencia de una idea con una cosa. La simple coherencia mental sin verificación no nos deja escapar del ámbito de la hipótesis y si una idea intenta estar en correspondencia con la realidad, antes debe ser puesta a prueba en el plano de la acción y confirmada o refutada por los resultados a los que esa idea conduce en los hechos observables.

Si al actuar conforme a la idea en cuestión nos vemos conducidos al hecho que ella implica o exige, entonces tal idea es verdadera. Una teoría se corresponde con los hechos cuando conduce a los hechos que son su consecuencia por intermediación de la experiencia. (Dewey, 2000: 71)

La generalización pragmática de que todo conocimiento es prospectivo en sus resultados se fundamenta en el hecho de que toda proposición, con relación a la verdad, es hipotética y provisional, pues aun cuando haya sido verificada sin ningún fallo, no podría ser absoluta, pues estaría sujeta a correcciones futuras inesperadas, ya que desde el punto de vista lógico la verdad absoluta es un ideal irrealizable hasta que la totalidad de los hechos se haya concretado (cobrado). Tenemos justificación para usarlas como verdaderas, basándonos en una certeza moral o práctica, pero en tanto sea posible la continuidad de la experiencia y

la observación, la modificación o rectificación no puede descartarse. Una mala interpretación de este término “cash” utilizado por James, llevó a Bertrand Russell a escribir que el pragmatismo era una manifestación del mercantilismo norteamericano, en el que las consecuencias mismas de las concepciones racionales debían limitarse a su valor pecuniario, cuando en realidad se trataba de un giro idiomático muy norteamericano en el cual la expresión sólo significaba que deben ser capaces de conducir a hechos concretos, produciendo consecuencias específicas. El *Collins Dictionary* (1998), English-Spanish, consigna el vocablo “dinero” como primer significado de la palabra “cash” e inmediatamente: efectivo y metálico, sin embargo entre sus variadas acepciones –todas muy acotadas al cobro o al hacer efectivo–, indica un resultado que se traduce como “sacar partido o provecho de algo”.

Peirce se mueve en diferentes planos al realizar un análisis de la verdad y un análisis del significado. En su máxima pragmática señala los límites de la concepción *con significado*, pero no los de su *validez* o corrección últimas; se sirve de ella (la máxima) para esclarecer las ideas; sin afirmar que una idea clara sea una idea verdadera. La máxima actúa como un principio regulador de la formación de conceptos; siendo la verdad el resultado último del proceso de investigación en el que la formación de conceptos es una parte, nada sustantivo cabe decirse en tanto el proceso no se haya cumplido. (Faerna, 1996)

La diferenciación del pragmatismo como ampliación del empirismo radica fundamentalmente en las consideraciones de las posibilidades de la acción futura; no en sus precedentes o antecedentes, sino en los fenómenos consecuentes. En esta nueva perspectiva la relación entre experiencia y conocimiento señala que la experiencia es esencialmente interpretación, no una *fuentes* que *da* al sujeto, sino un *proceso* en el que éste *toma* unas ideas como signo de otras, debilitando así la concepción de la experiencia como fundamento retrospectivo de la cognición.

El análisis no debe retroceder hacia la experiencia que supuestamente *causa* una idea o una creencia, sino avanzar hacia la experiencia de la que la idea o la creencia *son causa*, es decir, hacia sus efectos en la experiencia ulterior. (Faerna, 1996: 92)

Desde el punto de vista pragmático las ideas generales –que el empirismo sólo tiene en cuenta como recolecciones o resúmenes– constituyen la base para organizar observaciones y experiencias futuras, no desempeñan sólo la función de informar de las experiencias pasadas y archivar su registro. La razón así entendida significa algo más que compendiar casos particulares, desempeña una función constructiva pues las ideas racionales tienen consecuencias para la acción, aun cuando todavía deban ser verificadas o confrontadas con las observaciones concretas. La función constructiva y creativa de la razón y el pensamiento, aunque limitada, permite la formulación de ideas generales que al ponerlas en acción producen consecuencias que no se habrían dado sin su intervención, confirmando su actuación reflexiva dentro de la experiencia y la importancia humana y moral del pensamiento.

Tomar el futuro en consideración nos conduce a la doctrina del valor de las consecuencias y a una concepción de un universo en construcción, en evolución y todavía plástico en el que la función creativa de la razón ayuda a hacer que el mundo sea distinto. En esta perspectiva el conjunto de la actividad conceptualizadora del sujeto es equivalente a una exploración de la *posibilidad*, imprescindible para orientar y determinar la acción, no al registro de una realidad acabada. Esta es, a vista de Dewey, la posición de James, que se comprende mejor considerándola como una revisión del empirismo inglés, en el que se sustituye el valor de la experiencia pasada por aquello que de momento es mera posibilidad.

Así como para el empirismo la razón o el pensamiento general, en un mundo ya construido y determinado, no significa otra cosa que compendiar casos particulares, en un mundo en el

que el futuro no es una mera palabra, en donde las teorías, las nociones generales, las ideas racionales tienen consecuencias para la acción, la razón necesariamente desempeña una función constructiva. (Dewey, 2000: 71/72)

La actitud de orientar la mirada hacia los resultados y las consecuencias señala puntos de contacto con el empirismo, el nominalismo y el utilitarismo histórico y recalca que las nociones generales han de “cobrarse” como objetos y cualidades particulares de la experiencia, en donde los principios se subsumen en última instancia en los hechos y no a la inversa y que el factor que garantiza y sanciona no es su base *a priori* sino las consecuencias empíricas. Vuelve a tener cabida el vocablo “cash” o cobrar utilizado adrede por James, que proviniendo del latín “capere”, (García Hoz, 1992) significa no sólo “coger” del cual se deriva cobrador, cobranza, cobro, recobrar, sino además recuperare, palabra latina también derivada de capere, de la cual nacen los vocablos: recobrar, recuperable, recuperación y recuperar. La combinación de la acepción de “cobrar” y sus derivados podría hablar de una recuperación provechosa, tal como lo expone Dewey al referirse a James.

Todas estas ideas adquieren un matiz distinto por la influencia de la ciencia experimental, o sea, el método de tratar las teorías y los conceptos como directrices para observaciones experimentales, como hipótesis operativas. Lo que Peirce denominó el “hábito mental de laboratorio” y que el pragmatismo, como actitud, pretendió trasladar a todos los ámbitos en donde se pueda llevar a cabo una investigación. Dewey opinaba en ese entonces que el investigador científico más que sorprenderse por la extensión del método, se vería asombrado por la tardanza de la filosofía en convertirse en lo que ha hecho llegar a la ciencia a ser lo que es. Dewey se preguntaba acerca del alcance que tendría el aplicar este método a la política, el derecho, la economía, las ciencias sociales, etc. James, mucho menos pretencioso, aspiraba sólo a que el centro de gravedad de la filosofía



cambiara de lugar y que las cosas terrenas, siempre desdeñadas, recuperaran sus derechos y autoridad perdida por la falta de fe en la capacidad de los elementos y procesos de la experiencia para solventar su seguridad y prosperidad. (Dewey, 2000: 82-83)

Este enfoque abierto progresivo y dinámico de James y de Dewey produce un giro hacia una nueva actitud que genera el cambio hacia las ontologías “plásticas” que entienden la realidad como un proceso emergente sujeto a una continua dialéctica de indeterminación/determinación en la que el individuo y la comunidad participan creativamente. Dicha flexibilización rompe las rígidas fronteras existentes entre las ciencias y otros sistemas simbólicos, abogando por la igualdad de todos los discursos que ofrecen codificación alternativa de la experiencia, ya que ésta carece de significados unívocos o unidimensionales. (Faerna, 1996)

Las consideraciones precedentes sobre la función real de la razón o el pensamiento desde la óptica de James, evidencian que para él los conceptos y las teorías eran instrumentos que servían para instituir hechos futuros de una manera concreta, que respaldadas en el “meliorismo”, se implicaban principalmente en los aspectos morales de esta teoría, sin intentar un desarrollo integral de la misma a través de las estructuras y las operaciones lógicas que se fundamentan en esta concepción.

Meliorismo: Actitud moral del pragmatismo. La salvación del mundo, la reconciliación de valores en lucha, no están aseguradas, pero tampoco son imposibles. Podemos, en cualquier caso, creer en un mundo mejor y ver qué consecuencias tiene esa creencia. La unidad de todos los ideales es un fin que merece la pena perseguir, pero mientras tanto debemos aprender a vivir bien y justamente en un mundo con separaciones. Podemos fomentar mejores uniones, mejores federaciones de federaciones formadas por individuos. A eso se llama vida democrática. (James, 1997: 123)

Hubo que esperar a Dewey para que aquel instrumentalismo mínimamente esbozado por James, se convirtiera en una teoría en la que confluyeran el interés peirceano por la lógica de la investigación y el ideal de armonía y realización individual jamesiano, presentando la expresión más completa y madura del espíritu del pragmatismo.

### 3.1.4 El instrumentalismo, la última posta del legado pragmático

El instrumentalismo es un intento de establecer una teoría lógica precisa de los conceptos, los juicios y las inferencias en sus diversas formas, por el procedimiento de considerar principalmente cómo funciona el pensamiento en la determinación experimental de consecuencias futuras. Es decir, intenta establecer distinciones y reglas lógicas universalmente reconocidas derivándolas a partir de la función reconstructiva o mediadora atribuida a la razón. Su objetivo es constituir una teoría de las formas generales de concebir y razonar, y no de este o aquel juicio o concepto concreto en relación con su propio contenido o con sus particulares implicaciones. (Dewey, 2000: 73)

Así expone el propio Dewey esta variante del pragmatismo desarrollada y creada por él junto a un equipo de investigación del departamento de Filosofía de la Universidad de Chicago, en el que formaron parte George Herbert Mead, James H. Tufts y James R. Angell, junto a otros, conocida como “La escuela de Chicago” y asentada sobre la base de dos factores especialmente importantes como antecedentes históricos. Uno de ellos fue el psicológico de orientación biológica promovido por John Watson y difundido como conductismo y, el otro, una crítica de la teoría del conocimiento y de la lógica surgida del idealismo neokantiano expuesto por Lotze, Bosanquet y Bradley, que tanta repercusión tuvo en Estados Unidos durante la última década del siglo XIX. Dewey declara que él mismo, y sus colaboradores en la exposición del instrumentalismo, “comenzamos siendo neokantianos, de la misma manera que el punto de partida

de Peirce fue el kantismo y el de James el empirismo de la escuela británica”. (Dewey, 2000: 73)

Fueron las tendencias psicológicas de orientación biológica, antes que las fisiológicas, las que tuvieron más influencia en el instrumentalismo. Esta posición concibe el cerebro como un órgano de coordinación de los estímulos sensoriales, a los que se añaden las modificaciones causadas por el hábito y la memoria inconsciente o lo que en ese entonces se llamó “reflejos condicionados”, con el objeto de producir respuestas motoras adecuadas que, sobre la base de la teoría de la evolución orgánica, sostiene que “el análisis de la inteligencia y de sus operaciones debería ser compatible con el orden de los hechos biológicos conocidos respecto de la posición intermedia que el sistema nervioso central ocupa a la hora de hacer posibles unas respuestas al medio que sean adecuadas a las necesidades del organismo vivo”. (Dewey, 2000: 74)

La primera declaración de los instrumentalistas en *Studies in Logical Theory* (1903: XI) reconoció la deuda que tenían con William James por haber modelado los instrumentos que usaron, aunque simultáneamente aseveraron en esos mismos estudios su creencia en una estrecha unión entre principios normativos de la lógica y procesos reales de pensamiento, haciendo alusión a una clara inconsistencia con las consideraciones más usadas por James. En realidad es a una etapa de James anterior a su pragmática, a la que mayor incidencia se le dio en el instrumentalismo, sus aportes básicos deben buscarse en su importante obra fechada en 1890, *Principios de psicología*, en la que sostiene dos tesis fundamentales: en primer lugar se halla una reinterpretación de la psicología introspectiva en la que niega que las sensaciones, imágenes e ideas sean discretas y las sustituye por “la corriente de conciencia”, entendida como una corriente continua cuyas relaciones son tomadas como parte inmediata del campo de la conciencia con el mismo estatuto que las cualidades, idea que le sirve a James para criticar el atomismo de Locke y Hume y el apriorismo de Kant y sus seguidores.

En segundo lugar, sus *principios de psicología* tienen un carácter netamente biológico sustentado por la fuerza en el criterio que estableció para descubrir la existencia de una mente, en donde la prosecución de fines futuros y la elección de medios para su obtención son la marca y la presencia evidente de lo mental en un fenómeno; lo cual queda demostrado ampliamente en sus diversos capítulos sobre la Atención, el Interés, la Discriminación y Comparación, como también en el de Conceptualización. En ellos la fuerza de este criterio se deja palpar cuando al tratar la atención en conexión con el interés –como fuerza que la controla–, determina su función teleológica<sup>47</sup> de selección e integración, o cuando al tratar sobre discriminación y comparación discute acerca de cómo los fines y los medios inducen y controlan el análisis intelectual, o cuando demuestra en el capítulo de conceptualización que una idea general es un modo de significar cosas particulares y no una abstracción a partir de casos particulares, es un instrumento teleológico; o por fin, cuando al tratar el razonamiento termina diciendo que la clasificación y conceptualización son herramientas puramente teleológicas de la mente y el único significado de las esencias es teleológico. (Dewey, 2000)

Locke fue el encargado de socavar la falacia, pero, hasta donde sé, ninguno de sus sucesores ha escapado radicalmente a ella, ni ha visto que el *único significado de esencia es el teleológico, y que clasificación y concepción son armas puramente teleológicas de la mente*. La esencia de una cosa es aquella de sus propiedades que es *tan importante para mis intereses* que en comparación con ella puedo olvidar el resto... ¿Qué es una concepción? Es un instrumento teleológico. Es un aspecto parcial de una cosa que para nuestros fines consideramos su aspecto esencial, representativo de toda la cosa. En comparación con este aspecto, las demás propiedades y cualidades que pueda tener la cosa son accidentes sin importancia que podremos pasar por alto sin culpa alguna de nuestra parte. En esencia, el

---

47. El diccionario Ideológico de la Lengua Española define en los siguientes términos el vocablo *teleología*: “parte de la metafísica que estudia las causas finales. Doctrina metafísica que considera el Universo, no como una sucesión de causas y efectos, sino como un orden de fines que las cosas tienden a realizar”. *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* (1998: 1554) Barcelona: VOX.

fundamento de la concepción varía con el fin que tenemos en mente. (James, 1994: 826-828)

Como corolario al libro de James, Dewey rescata del capítulo sobre “La naturaleza de las verdades necesarias y el papel de la experiencia” la afirmación que sostiene que los diversos modos con los que contamos para percibir el mundo de los objetos no son el producto acumulativo de experiencias particulares, sino caprichos biológicos originales –variaciones espontáneas–, que se mantienen gracias a su aplicabilidad a experiencias concretas; suponiendo además que algunas “categorías” importantes, tales como número, espacio, tiempo, semejanza, etc. pueden haber llegado a la existencia como consecuencia de alguna inestabilidad cerebral particular, pero nunca podrían haber quedado registradas en la mente por influencia externa, en palabras del propio James, es absurda la noción popular de que la Ciencia se impone a la mente y de que nuestros intereses no inciden en sus constructos. Si las categorías fundamentales se han extendido y reforzado ha sido por su valor al aplicarlas a cosas concretas de la experiencia. No ha sido entonces el origen del concepto lo que ha constituido el criterio de su valor, sino su aplicación.

Es completamente absurda la idea popular de que la “Ciencia” es forzada en la mente *ab extra*, y que nuestros intereses no tienen nada que ver con sus construcciones. Este anhelo de creer que las cosas del mundo pertenecen a clases que están relacionadas por racionalidad interna, es el padre no sólo de la Ciencia sino también de la filosofía sentimental; los investigadores originales deben tener siempre una sensación sana de cuán plásticos son los materiales en sus manos. (James, 1994: 1083)

Esta incursión en el tratado de James, conduce al instrumentalismo a dar un paso adelante en su postura, siempre asociada a una teoría lógica de la concepción y el juicio, que el propio Dewey enuncia de esta manera:

Las adaptaciones que realizan los organismos inferiores, como por ejemplo sus respuestas efectivas y coordinadas a los estímulos, devienen teleológicas en el hombre y, en consecuencia, dan lugar al pensamiento. La reflexión es una respuesta indirecta al medio, y ese componente de indirección puede él mismo convertirse en muy grande y sumamente complicado. Mas su origen está en el comportamiento biológico adaptativo, y la función última de su dimensión cognitiva es el control prospectivo de las condiciones ambientales. Luego la función de la inteligencia no es copiar los objetos del entorno, sino formarse una idea de cómo pueden establecerse en el futuro relaciones más eficaces y beneficiosas con esos objetos. (Dewey, 2000: 76)

Dewey se mostró severamente crítico con el dualismo y subjetivismo de James, sin embargo reaccionó con entusiasmo ante la “cadencia biológica objetiva” de sus *Principios de Psicología*; por esta razón, durante la década de 1890, rumió sus argumentos de tal forma que le sirvieron como fuente de problemas y perspectivas que le permitieron “naturalizar” su organicismo y proteger su visión moral frente al materialismo, y aunque nunca estuvo seguro de que aquél hubiera entendido del todo la importancia de esa cadencia biológica expuesta en su obra declaraba que fue ella la que de a poco se abrió paso entre sus ideas y actuó como fermento transformador de viejas creencias. Así el naturalismo y la teoría del conocimiento, bautizada como instrumentalismo, constituyeron el rasgo que mejor definió la actitud intelectual de Dewey. (Faerna, 1996) Una carta que escribe John Dewey a William James desde Chicago, el 27 de marzo de 1903, nos brinda un testimonio personal de su pensamiento:

*Puede ser que la prolongada acción que ha ejercido sobre mí el bacilo hegeliano de la reconciliación de los contrarios sea lo que me hace sentir que la concepción del proceso proporciona en cierto modo una base para unir las verdades del pluralismo y el monismo, y también de la necesidad y la espontaneidad... No puedo dejar de sentir que un adecuado análisis de la actividad mostraría que el mundo de los hechos y el mundo de las ideas son dos formulaciones objetivas correspondientes del proceso activo mismo –correspondientes porque cada una tiene un trabajo que hacer, y para hacerlo necesita la ayuda de la otra. (Perry, 1974: 310)*

Dewey se opone a la teoría de las ideas defendida por la psicología y la epistemología desde los tiempos de los sucesores de Locke, que al tratarlas como copias de percepciones o impresiones ignora el carácter prospectivo y anticipatorio que las define como tal. Esto es lo que podría tomarse como la esencia proyectiva del pragmatismo, o sea, la constante proyección ordenada y coherente de lo percibido en el transcurso indiferenciado de contenidos presentes sobre la perspectiva siempre abierta de su continuación futura. (Faerna, 1996: 92/93) En la concepción deweyana “las ideas son consecuencias anticipadas (pronósticos) de lo que sucederá cuando determinadas operaciones se ejecuten bajo, y con respecto a, las condiciones observadas”. (Dewey, 2000: 122) Acusa además Dewey que éstas hayan sido tratadas como exclusivamente mentales por la falta de consideración de su *funcionalidad*, basada en la referencia que expresan respecto a la solución de un problema.

Dewey estaba en las mejores condiciones de apreciar que el esquema básico de interacción sujeto-entorno conocido como “arco reflejo” quedaba anclado en prejuicios metafísicos del empirismo. En este esquema, el proceso se dividía en tres fases: el estímulo, el procesamiento mental o idea y la respuesta motora. Prescindiendo de la armadura metafísica y encarando directamente la situación experimental, la descripción, según Dewey, resultaba muy diferente, ya que esas entidades existen en la realidad como segmentos funcionales dentro de un todo que presupone el *conjunto* de la situación, como un complejo interactivo en el que la escena muestra una “coordinación sensorio-motriz” de organismo y medio en la cual la actividad sensorial y los movimientos físicos se ajustan y ordenan con vista a un fin.

El estímulo no se presenta al margen de la actividad en curso, sino como un componente más en la situación total que sólo se convierte en un nuevo ingrediente en la medida en que pasa a formar parte *funcionalmente* de una nueva secuencia de actos que se ajustan ordenadamente en vistas a un nuevo fin;

no es una secuencia de ítems discretos y ontológicamente independientes, sino una sucesión de *actos* coordinados con una experiencia perfectamente fluida, no hay concatenación de arcos, sino un “circuito” regulado por alguna finalidad. Cuando un estímulo interrumpe el circuito la situación queda inmersa en un *problema* en el que aparece una duda en el patrón de funcionamiento y el *conjunto* de la situación se vuelve ambigua, no sólo la respuesta, sino también el estímulo es incierto; la incertidumbre se establece respecto al *tipo de situación*, involucra tanto los resultados, metas y respuestas posibles como también los estímulos posibles a los que se va a atender para reintegrar la unidad funcional del sujeto y su entorno.

El suceso no se ordena externamente, sino en un movimiento en bloque de mutua interacción, que considera además del nuevo objeto que entra en situación, el efecto del movimiento y la iniciativa del elemento interno que es el organismo. La situación evoluciona conjuntamente como una *unidad de comportamiento* que le permite a Dewey abrir todo un programa filosófico fundado en la inversión del problema que aqueja a los filósofos desde antaño, haciendo que la cuestión cambie sustancialmente, ya no se preguntarán “cómo es posible que las cosas [sujeto y objeto] casen en la experiencia, sino por qué parece que estuvieran separadas y qué significa esa aparente separación”, terminando así con el problema del dualismo mediante la superación de la tendencia irrefrenable a convertir las divisiones *funcionales* en divisiones ontológicas. (Faerna, 1996)

Para ser más convincente respecto a su postura y considerando que lo dicho hasta entonces no es lo suficientemente sugerente, Dewey se esfuerza en trazar las semejanzas y diferencias del pragmatismo y el idealismo neo-hegeliano. En éste último análisis el pensamiento constituye su objeto e incluso constituye el universo.



En una secuencia de formas de juicios, los primeros juicios están más cercanos a los sentidos, considerados como fragmentarios o parciales en cuanto al logro de la constitución de un objeto. Así se crea una dialéctica en la que cada tipo inferior y parcial de juicio pasa a formas más completas que abarcan el entero objeto, como un todo orgánico de distinciones mentales interrelacionadas, o sea, el juicio total. Nos encontramos frente a una teoría que magnifica desproporcionadamente el papel del pensamiento y es el aspecto principal de la crítica de la epistemología sobre la que Dewey insistirá continuamente, a manera de denuncia hacia el reduccionismo que convierte al pensamiento en un fenómeno ubicuo y autocontenido.

El instrumentalista entiende que hay que insertar los procesos cognoscitivos en el contexto más amplio de la acción, y no se sorprende de que separados de él adquieran la apariencia de un tipo de actividad especialísima cuyo contacto con la realidad resulta estar plagado de incógnitas. El prejuicio filosófico consiste en concebir la experiencia como la antesala del conocimiento, y éste a su vez como puro pensamiento. Tal camino sólo puede conducir al escamoteo del individuo humano real como tema filosófico y su sustitución por un atrofiado “sujeto del conocimiento” o un demediado “ser pensante”. (Faerna, 1996: 186)

Dewey nos presenta una postura, el instrumentalismo, que asigna al pensamiento una función positiva, reconstituyendo el estado presente de las cosas en vez de sólo conocerlo, no dando lugar a grados o jerarquías de las formas de los juicios, siendo su validez completamente determinada por su eficacia en la prosecución del mismo, considerando este juicio tan verdadero en su parcela como el más completo y cargado de sentido filosófico o científico. La lógica conduce a una metafísica realista e idealista a la vez, en la medida que acepta las cosas y acontecimientos por lo que son, independientemente del pensamiento y en la medida en que sostiene que el pensamiento gesta actos distintivos que modifican los hechos y acontecimientos futuros, tornándolos más razonables y

acentuándose más a medida que incluimos en el entorno humano factores sociales más allá de los factores naturales, en donde los fines abandonan su carácter biológico e incluyen los fines de la sociedad. (Dewey, 2000)

Sólo hay pensamiento como parte de un contexto más amplio, pensamiento-en-situación, desde y para la situación: el organismo piensa al hilo de una realidad física y social que le hace poner en acción sus capacidades, y reconstruye con ellas esa realidad a la medida de sus necesidades. (Faerna, 1996: 187)

Dewey concluye este ensayo presentado en Europa afirmando que es natural que los pensadores continentales se interesen por este movimiento, en cierto modo la filosofía norteamericana refleja parte de la vida de estos estados americanos, no obstante, por lo expuesto en este breve recorrido histórico del pragmatismo, se vuelve evidente que esta nueva civilización ha sido heredera y continuadora del pensamiento europeo, el que no sólo impuso un idioma en particular, sino también costumbres, instituciones, leyes, una moral y una religión, sólo que en nuevas circunstancias adquiriere matices diferentes como adaptaciones a distintas condiciones de vida; lo que no puede negarse a vista del filósofo es que el pensamiento norteamericano es continuación del europeo.

Si se me pidiera que propusiera un paralelo histórico para este movimiento del pensamiento en Norteamérica, traería a la memoria mi manual de filosofía francesa de la Ilustración. Todo el mundo sabe que los pensadores que hicieron ilustre aquella época se inspiraron en Bacon, Locke y Newton; querían aplicar el método científico y las conclusiones de una teoría experimental del conocimiento a los asuntos humanos, les interesaba la crítica y reconstrucción de las creencias y las instituciones. (Dewey, 2000: 79)

La historia del pragmatismo, en analogía con el neo-realismo, el conductismo, el idealismo absoluto de Royce o el naturalista de Santayana, es para Dewey no una creación nueva sino un intento de readaptación, que como tal toma los rasgos característicos del entorno norteamericano pero sin limitarse a reprodu-

cirlos con todas sus imperfecciones, como por ejemplo el glorificar la energía y el amor a la acción, o el excesivo mercantilismo que la caracteriza. Estos rasgos ambientales han ejercido alguna influencia en el pensamiento filosófico, de lo contrario no sería espontánea ni tendría un carácter nacional, sin embargo, la idea fundamental que sostiene el instrumentalismo es que la acción debe ser inteligente y reflexiva y el pensamiento debe ocupar un puesto fundamental en la vida, por lo que insiste en una formulación teleológica del pensamiento y el conocimiento.

El ser teleológico y no sólo verdadero en abstracto, delata ese elemento práctico que se halla en todas las facetas de la vida norteamericana, pues es la inteligencia la única fuente y garantía de un futuro deseable y feliz. De allí que el pragmatismo traiga a primer plano la importancia del individuo como único portador del pensamiento creativo, como autor de la acción y sus aplicaciones; una teoría que le da al sujeto, a la mente individual, una función práctica más que epistemológica.

Dewey reprocha a los críticos que reaccionan irreflexivamente ante las asociaciones verbales que induce la palabra instrumental y creen que su postura toma a las ideas por meras sirvientes que promueven el éxito en la vida, como una producción de creencias útiles a la moral y a la sociedad; en vez de ver una teoría que se sustenta principalmente en una fe en la inteligencia como la única indispensable creencia necesaria para la moral y la vida social y que subraya lo que la propia inteligencia aporta al goce y la dignidad de la vida, como intrínseco valor estético e inmediato del pensamiento y la ciencia. (Dewey, 2000)

### **3.2 Estética pragmática: la consumación de la experiencia cotidiana**

Los continuos ataques al pensamiento dualista siguen presente en Dewey, solo que a partir de 1930 van en una línea diferente, se dirigen a un campo que

no había tratado sistemáticamente: el arte y la estética. Los neo-hegelianos asintieron y aplaudieron *Art as Experience* mientras los pragmatistas reconocieron su conmoción por lo que estimaron como un regreso al idealismo; Dewey, en cambio, consideró su trabajo como un desarrollo ulterior de su instrumentalismo. (Hickman, 2004)

Durante largo tiempo una perspectiva restringida de la cognición, contemplaba sólo la actividad mental discursiva o matemática, olvidando el enfoque que considera que las emociones funcionan de un modo cognitivo, como guías en la elaboración de determinadas distinciones y en la construcción de expectativas y tensiones. Una perspectiva más amplia es la que contempla y recalca la interpenetración de la cognición y el afecto y sostiene que la habilidad artística se enfoca ante todo como una actividad de la mente:

Cualquier idea que ignore el necesario papel de la inteligencia en la producción de obras de arte se basa en una identificación del pensamiento con el uso de una clase especial de material, signos verbales y palabras. Pensar efectivamente desde el punto de vista de las relaciones entre las cualidades es una exigencia al pensamiento tan severa como lo es pensar desde el punto de vista de los símbolos, verbales y matemáticos. (Dewey en Eisner, 1987:59)

En 1934, John Dewey, llegando a los 75 años de edad, hace su primera publicación respecto al arte titulada *Art as experience*. El 20 de octubre de 1949, coincidiendo con el nonagésimo aniversario de su natalicio, salen de prensa, editados por el Fondo de Cultura Económica, los primeros ejemplares en traducción española. El libro tiene su origen en una serie de conferencias sobre Filosofía del Arte presentadas por Dewey en memoria de William James, durante el invierno y la primavera de 1931, en la Universidad de Harvard. (Dewey, 1949)

Dewey encuentra en esta obra el espacio propicio para una reflexión libre e independiente sobre la experiencia artística, sin sometimiento ni sumisión a

las uniformes estructuras que se presentan, casi sin excepción, como el común denominador en los tratados de estética. (Ramos, 1991) Se trata, pues, de un reconocido filósofo estadounidense que en las postrimerías de su producción filosófica y pedagógica se aboca a cuestiones estéticas. No es de extrañar entonces que acometa esta tarea con fundamentos propios de su perspectiva filosófica personal y de su práctica como docente, aunque sin descuidar ni la historia del arte ni el contacto directo con la obra.

Las consideraciones de Dewey dejan traslucir la importancia de la experiencia en el arte. La palabra experiencia es tomada por Dewey como designación de los procesos conscientes de nuestra vida. O sea, todos aquellos acontecimientos y escenas que atraen los sentidos del hombre, proporcionándole goce activo o pasivo, serán materia prima de lo estético. (Díaz G-Mauriño, 1961: 336) Sus ideas estéticas no provienen de enfoques concernientes a temas abstractos, sino que surgen como resultado del análisis de producciones artísticas, en especial pictóricas, realizadas generalmente en compañía de su gran amigo Albert Barnes, americano coleccionista de arte y crítico de pintura, con quien comparte además de largas conversaciones y encuentros, uno de sus viajes a través de Europa que lo trae a España en 1925<sup>48</sup>.

Mi gran deuda es con el Dr. A. C. Barnes. Los capítulos han ido a él uno por uno y, sin embargo, lo que yo debo a sus comentarios y sugerencias no es sino una pequeña porción de mi deuda. He disfrutado el beneficio de sus conversaciones durante varios años, muchas de las cuales fueron en presencia de su colección, sin rival, de pinturas. La Influencia de estas conversaciones, junto con la de sus libros ha sido el factor principal en la formación de mi propio pensamiento sobre la Estética. (Dewey, 1949: 3)

---

48. Cf. W. Schack, (1969) *Art and Argyrol. The Life and Career of Dr. Albert C. Barnes*, T. Yoseloff, New York, 1960, 191. Citado por J. Nubiola en "Pragmatismo y neopragmatismo" ante la Cátedra Felix Huarte, Universidad de Navarra, 2002. Texto sin publicar.

La fluida relación entre Dewey y Barnes, expresada en los archivos documentales de su correspondencia, da testimonio de una conexión que comienza en 1917 y termina con el fallecimiento de Barnes en 1951. Las cartas que intercambiaron Dewey y Barnes en el período comprendido entre los años 1917 y 1939 fueron recopiladas y archivada en las Colecciones Especiales de la Biblioteca Morris de la SIUC (Southern Illinois University Carbondale) y también se encuentran digitalizadas en la edición electrónica publicada por *InteLex Past Masters*<sup>49</sup> sobre *Las obras completas de John Dewey, 1882-1953*, publicada por Jo Ann Boydston, y su correspondencia. En total se hallan en la versión electrónica 1907 registros de Barnes, no sólo en relación a Dewey, sino además en correlación a un contexto de personas que estuvieron en conexión con ambos, tanto familiares, como políticos, artistas y otros.

La primera carta entre Dewey y Barnes data de 1917. El 7 de noviembre Albert Barnes escribe a John Dewey para expresarle en primer término la sintonía que encuentra entre las ideas de ambos y también para ofrecerle los medios necesarios para hacer realidad su pensamiento liberal, un dinero con el que un profesor universitario no siempre puede contar. ¿Por qué Barnes en su primera carta le ofrece un apoyo económico para llevar a la práctica sus ideas filosóficas? ¿Habrá sugerido Dewey en el Seminario al que asiste Barnes, que resulta ser el lugar de origen de esta amistad, que los medios son insuficientes o que las teorías se quedan en el lenguaje cuando no se pueden desarrollar en la experiencia mundana por falta de medios materiales? Es una carta muy extensa en la que también lo invita a su casa el próximo sábado y le propone presentar a un amigo suyo que, en ocasión de la visita del embajador de Japón, ha invocado algunas palabras de Dewey. Se trata de un miembro del supremo Tribunal de Justicia

---

49. Esta edición electrónica *The Collected Works of John Dewey* y *The Correspondence of John Dewey*, Second Edición, June, 2001, citadas en lo sucesivo como Dewey, seguido de la fecha (año. mes. día) y, entre paréntesis, el número correspondiente a dicha carta.

de Pennsylvania. Barnes le ofrece un plan de fin de semana en el que podrán escuchar una magnífica interpretación musical o ir al teatro o a ver box entre otras cosas, destacando la posibilidad de gozar de un concierto en su propia casa, en donde sólo habrá un número reducido de personas. Dewey responde inmediatamente agradeciendo la invitación, pero disculpándose por no poder aceptarla.

El tema que los aúna es el “humanismo democrático” y lo que Barnes denomina “una organización del claro pensamiento liberal para el procesamiento inteligente de la guerra”<sup>50</sup>. Una temática que se constata como la primera línea de unión entre ellos. Sin embargo, después que Dewey<sup>51</sup> acepta la segunda invitación de Barnes a su casa –y por consiguiente a su magnífica colección de arte– el tema en el que más insistirá este último será el relacionado con la estética y la crítica de arte. En esta línea intervendrá también Alice Chipman, la mujer de Dewey. De inmediato empiezan a nombrar a personajes aventajados en este campo como Laurence L. Buermeyer<sup>52</sup> o Santayana. Dewey agradece a Barnes el haberle proporcionado esta experiencia y a vuelta de correo Barnes le propone una próxima y más prolongada visita, pero esta vez le sugiere la lectura de determinados capítulos de *La razón en el arte* de Santayana. A los pocos días<sup>53</sup> también le ofrece hacer una visita a dos estudios de arte: el de William J. Glac-

50. Las comillas recalcan una expresión que Barnes utiliza en su carta para describir la tarea que está haciendo Dewey, quien conforme con el concepto que engloban, no tarda en citarlas entre comillas, como una forma de ratificar su contenido. Dewey, 1917.11.08 (03759).

51. La carta que Dewey escribe a Barnes el 22-01-1918 da cuenta de la visita realizada días antes, en pie de página de esta carta se consigna la fecha exacta, o sea el 18-01-1918, en ella también le expresa su agradecimiento por la experiencia que ha podido vivir frente a su colección de arte: *I want to thank you for the extraordinary experience which you gave me. I have been conscious of living in a medium of color ever since Friday – almost swimming in it. I can but feel that it is a mark of the quality of your paintings that there has been no nervous exasperation or fatigue accompanying this sensation.* Dewey, 1918.01.22 (03762).

52. Laurence Ladd Buermeyer es el autor de *Art critic*. En la misma carta Dewey pone en conocimiento de Barnes de la relación que mantiene con el Sr. Coss, quien por su cargo en Washington, puede tener una cierta influencia política a favor de Buermeyer. Desde el primer momento de esta relación se establecen redes de conocidos que pueden facilitar los caminos burocráticos, tanto de parte de uno como de otro.

53. Dewey, 1918.02.04 (03765).



kens<sup>54</sup> y el que los hermanos Maurice and Charles Prendergast arriendan en el Washington Square, de New York, en el mismo bloque de Glackens. Una nueva incógnita se abre ante nosotros: son tales las carencias que encuentra Barnes en Dewey respecto a la reflexión estética como para recomendarle tres capítulos básicos de la bibliografía de Santayana como son *La representación plástica*, *La construcción plástica* y *El criterio del gusto*?

Dentro de la línea que atañe a la filosofía política y sociología, se dedicarán entre otros temas, a la inmigración polaca en EEUU. No será una temática que lleve a ambos a la sola especulación filosófica, sino que estará íntimamente ligada a una acción social práctica, ejercida ante Anzia Yezierska, una escritora polaca que está viviendo esa experiencia.<sup>55</sup> El arte estará más ligado en los comienzos de esta relación a la correspondencia que mantuvo Barnes con la mujer de Dewey y otras personas allegadas a los dos.

En medio de esta correspondencia se entremezcla una carta de Dewey a Frank D. Fackenthal que sólo el azar puede obsequiarla. En ella Dewey recomienda cuánto deben cobrar tres profesores de filosofía de la Universidad de Columbia. Esto no tendría importancia alguna si no fuera por dos de las personas implicadas: Irwin Edman y Thomas Munro. Edman es una de las pocas personas que recibe un reconocimiento explícito de Dewey en el Prefacio de *arte como experiencia*, junto a Joseph Ratner, Meyer Schapiro y Sidney Hook. Dewey se declara en deuda con Edman por sus críticas y sugerencias. Munro<sup>56</sup> ocupó el

---

54. Glackens estudió arte en Pennsylvania y en París, catalogado como uno de los principales pintores impresionistas americanos, fue amigo de Barnes de la escuela secundaria, influyó en sus decisiones como agente y asesor al momento de montar su colección. Dewey, 1918.02.04 (03765).

55. Anzia Yezierska, novelista polaca cuyas historias tratan sobre las mujeres inmigrantes que luchan por situar sus identidades en una tierra nueva. Su relación con Dewey parece haber escapado al ámbito académico y dos de sus títulos: *All I Could Never Be* (1932) y *Red Ribbon on a White Horse* (1950) se mueven en el drama de la desilusión provocada por una relación apasionada y a veces no consumada entre el colectivo judío-inmigrante y el *yankee*.

56. Se expone en esta página, de manera sucinta, las ideas predominantes y precursoras de Munro en relación a la estética y a las interrelaciones del arte, sobre todo en lo que atañe a la educación secundaria. *The Creative Arts in American Education: The Interrelation of the Arts in Secondary Education*, (1960) Harvard University Press.



cargo de profesor visitante de Arte Moderno de la Universidad de Pennsylvania y el de director educativo asociado de la Fundación Barnes, entre otros<sup>57</sup>; dando ambos puestos la pauta del vínculo creado por Dewey entre Munro y Barnes<sup>58</sup>. Como final de este preámbulo antes de entrar a las consideraciones de Dewey puede plantearse un interrogante que no necesita contestación, ¿Tuvo Dewey un perfil estético susceptible de identificación y desarrollo antes de conocer a Barnes? ¿Pudo ser Barnes el que tras el apoyo prestado a los afanes filosóficos, pedagógicos y democráticos de Dewey presionara muy sutilmente al filósofo para que mirara de una manera más reflexiva hacia la experiencia artística y estética? ¿Habría sido una motivación que permanecía latente en Dewey hasta que se le abrieran las puertas de la maravillosa colección pictórica de la Fundación Barnes? ¿Fue fruto de su propia evolución y desarrollo personal el haber llegado a escribir a una avanzada edad la obra que lo distinguiera como el único pragmático que dejara testimonio de su teoría artístico-estética?

### 3.2.1 Introducción

La clave de las ideas de John Dewey sobre el arte, según Samuel Ramos, se halla en su concepción de experiencia aplicada al arte. La necesidad de entender lo que Dewey llama experiencia se vuelve indispensable para avanzar en su pensamiento estético, pero sobre todo es imprescindible para comprender su tesis fundamental expresada en el título de su único libro al respecto en el que afirma que “*el arte es una experiencia*”. (Ramos, 1991: 179) Los tres primeros capítulos

---

Disponible en <[http://www.clevelandartsprize.org/awardees/thomas\\_munro.html](http://www.clevelandartsprize.org/awardees/thomas_munro.html)>.

57. Munro trabajó como comisario en el Cleveland Museum of Art y fue profesor de Historia del Arte en la Western Reserve University. Su primera obra publicada en 1928, titulada *The Scientific Method in Aesthetics*, fue considerada un nuevo grito de batalla en la estética.

58. Habría que destacar todas las redes sociales y políticas que tienden tanto Barnes como Dewey para tratar de llevar a la praxis sus proyectos, acciones que demuestran que sus reflexiones sobre la realidad se palpan en hechos concretos o por lo menos considerados en su faz práctica y no sólo especulativa.

de este ejemplar serán como el texto de cabecera de este estudio, sin embargo, se tratará de ahondar en otras perspectivas coetáneas al autor, como también en las que se han desencadenado y desarrollado a raíz de la postura de Dewey a lo largo de todos estos años; especialmente en aquellas que han influido de manera más directa sobre las actuales prácticas educativas de formación artística, aunque hayan transcurrido casi setenta años desde la publicación en cuestión.

El presente epígrafe, describe la unión que propone restablecer Dewey entre la experiencia corriente de cualquier ser animado, entendida como la *experiencia ordinaria de la criatura viviente* y la experiencia estética, realizada a través de un puente o nexo vinculante que, sostenido en un *principio de unidad y continuidad de la experiencia*, sirve de gozne hacia el cabal significado del arte como experiencia, entendido por el filósofo como *la consumación de la experiencia común del hombre*.

La postura de Dewey se formula en un principio de continuidad entre las experiencias cotidianas del hombre y la experiencia estética propiamente dicha, viendo a ésta última como la culminación de aquella o en mejores términos, como su realización total y sin interrupciones. Se intenta un primer acercamiento a una teoría que propone ver la experiencia como un proceso continuo donde toda actividad humana debería aspirar a ser *consumatoria e instrumental* a la vez, de manera que en nuestras actividades ocurra lo que sólo se da en el arte, en el que los medios y los fines se funden y se transforman en una diferencia únicamente formal y analítica.<sup>59</sup>

Todo arte tiene un medio propio. La pintura: el color, la música: el sonido, la arquitectura y la estatuaria: la piedra y el mármol respectivamente, entre otros, la literatura: la palabra y la danza: el cuerpo viviente. Esto ocurre porque los colores *son* la pintura, los sonidos *son* la música, etc., los efectos estéticos

---

59. "Every process of free art proves that the difference between means and end is analytic, formal, not material and chronologic". (Dewey, 2001: LW 280)

pertenecen intrínsecamente a su fin y no pueden ser sustituidos. (Dewey, 1949: 175-177)

### 3.2.2 La experiencia ordinaria de la criatura viviente

Dewey plantea su visión del arte a partir de la consideración del ser humano inmerso en la experiencia de vida cotidiana. Concibe al hombre contenido en un medio ambiente que a la vez que lo modela, se ve modelado por la acción de aquél.<sup>60</sup> El ser y su medio se exponen a acciones recíprocas, el hombre hace y padece a la vez; el contexto condiciona al hombre a través de su cultura pero además crea cultura. Para Dewey las obras que no son entendidas como experiencias surgidas de ese hacer y padecer propio del hombre en interacción con su medio circundante, sino que son como erigidas mágicamente por la cultura como productos excelsos, enturbian el verdadero significado del arte.

[...] las cimas de las montañas no flotan sin apoyo. Ni siquiera descansan sobre la tierra. Son la tierra en una de sus operaciones manifiestas. (Dewey, 1949: 5)

Dewey entiende que frente a la obra de arte se interpone un velo que no permite entender su significación, porque no trasluce las fuerzas y condiciones comunes de la experiencia corriente. Por eso, la tarea principal para quien pretenda sumergirse en el tema del arte es restaurar la continuidad entre los hechos más comunes, reconocidos como constitutivos de cualquier experiencia, y las formas más refinadas de la experiencia, reconocidas como las obras de arte.

Dewey hace referencia, a manera de ejemplo, al Partenón como una gran obra de arte. Sostiene que ésta sólo adquiere rango estético cuando llega a ser considerada como la experiencia de un ser humano, de un grupo de ciudadanos,

---

60. Un principio constante en la obra de Dewey es el de la *continuidad* de la interacción entre el hombre y su entorno. La vida es un proceso continuo de interacción entre los impulsos orgánicos internos, los materiales externos y las situaciones. (Plazaola, 1991: 222)

que –identificados en la religión y el civismo de cuya experiencia el templo es su cuerpo visible– construyen el edificio como conmemoración cívica de los vínculos que se crean en la experiencia viva, y no como obra de arte. (Dewey, 1949: 6)

La interesante discusión que mantuvieron Ortega y Heidegger en 1951 a propósito del tema *El hombre y el espacio*, destaca la sintonía de Heidegger con Dewey. Dos concepciones provocan el desacuerdo: 1) Toda construcción se realiza para ser habitada; 2) Una edificación se construye para que una comunidad la habite y la instaure como templo, auditorio o institución cívica. Ante las cuales, Heidegger invierte el proceso y declara que primero está el habitar y segundo el construir, lo cual Ortega impugna rotundamente. Para Ortega, primero se construye y después se habita:

[...] ni el hombre construye porque ya habita, ni el modo de estar y ser el hombre en la tierra es un habitar (...) Sólo la técnica, sólo el construir asimila el espacio al hombre, lo humaniza. (López Quintás, 1971: 469)

En Heidegger está primero la experiencia de interacción y luego la construcción. “Al construir precede el habitar, el habitar poético que funda ámbitos de interrelación”. (López Quintás, 1971: 472) Los vínculos se crean en la experiencia viva, si una comunidad decide en un momento construir un edificio es para dar cuerpo visible a la interacción que se ha instaurado en ella. En la experiencia está el origen de la interacción –habitar–, la construcción –como cuerpo visible de tal interrelación– es posterior. Entonces, el edificio cobra una flexibilidad, dinamismo y fuerza a la vez, como manifestación de la experiencia que lo originó y como espacio para las posteriores experiencias que propicia.

A criterio del filósofo, entender la significación de los productos artísticos, implica en primer término olvidarse de ellos por un momento, y recurrir a las fuerzas y condiciones ordinarias de la experiencia. Lo que significa comprender

lo estético considerando en primer lugar las realidades cotidianas que atraen la atención del hombre y lo subyugan. Porque, ¿cuáles son las realidades en las que se detiene la mirada o el oído de la muchedumbre, cuáles son sus imanes?

Cualquier teoría falla, según Dewey, si no indica qué es lo que se debe ver en los objetos estéticos, pero aún es más grave si no atiende a la función del arte en relación con otros modos de experiencia<sup>61</sup>. Su teoría impone un regreso a la experiencia común para recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida, y descubrir allí las cualidades estéticas que poseen. El punto de partida reside en no considerar las obras de arte como “nichos” aislados sino como celebraciones de lo cotidiano, capaces de acentuar lo valioso de las cosas que se destacan en la experiencia común, surgiendo como expresión significativa de la vida ordinaria.

La beatitud que permea el esfuerzo cotidiano de los hombres en pos de la salvación divina pertenece a la catedral. El deleite que sigue a la adecuación del propio cuerpo a sus reacciones a los elementos del paisaje se vierte sobre el paisaje mismo. El placer que imbuye nuestra reacción corpórea y social a la forma humana otorga inspiración a la estatua. La felicidad que anima los movimientos armoniosos corre a través de la danza. Y crear un objeto que capture este placer de la consumación es la hazaña del artista. Introducirse en él, en naturaleza y arte, de modo que los significados que disfrutamos de la vida tomen parte de la cotidianidad es la actitud de apreciación estética. (Mead, 2001: 384)

La experiencia es concebida por Dewey como una continuidad sin interrupciones ni cadencias terminales, sino en constantes modulaciones, como un proceso en series donde la categoría de lo real es la interacción regulada por principios propios que contienen al hombre y a su ambiente, a su ser y a su

---

61. Considerado como un representante de la escuela naturalista americana, John Dewey, formula una estética de la experiencia vital que intenta subrayar en el arte su funcionalidad antes que su carácter excepcional. La tendencia a preguntar por el *para qué* del arte recalca que la misión de la época era dar coherencia y libertad a un cuerpo de experiencia propio de la tradición pragmático-naturalista y característico del pensamiento norteamericano. (Plazaola, 1991: 217-219)

devenir en la historia y en su especial dinámica subjetiva y objetiva a la vez. La filosofía de Dewey destaca como errónea la separación –tan mentada y aceptada en la filosofía clásica– entre pensamiento y acción, teoría y práctica; en clara oposición, se empeña en rectificar todo dualismo de la tradición filosófica y se presenta como la expresión más cabal de solución de los problemas entre lo natural y lo humano. (Plazaola, 1991: 222) Una división entre lo ideal o espiritual, y lo material –por contraste– ha favorecido el desprecio por esto último y ha ejercido, según Dewey, una fuerza que ha desplazado la religión y el arte de los fines de la vida social común:

Los utensilios domésticos útiles de la casa y la tienda de campaña, mantos, esteras, jarros, platos, arcos, lanzas, eran hermoseados con tanto cuidado que ahora vamos a caza de ellos y les damos lugar de honor en nuestros museos de arte. Sin embargo, en su propio tiempo y lugar, tales cosas eran medios para exaltar los procesos de la vida cotidiana. En vez de colocarse en nichos separados, pertenecían al despliegue de proezas, a la manifestación de solidaridad de grupo o de clan, al culto de los dioses, a fiestas y ayunos, a la lucha, a la caza y a todas las crisis rítmicas que puntuaban la corriente del vivir. (Dewey, 1949: 8)

No se puede negar que las fuentes del arte, como la danza, el teatro, la pantomima, florecieron como parte de ritos y celebraciones religiosas. No tenían conexión con los museos ni galerías actuales, antes formaban parte de la vida significativa de la comunidad; la música, el canto, la danza, constituían lo esencial de los ritos y ceremonias donde se consumaba la significación de la vida de grupo. La experiencia diaria se halla saturada de los resultados de la comunicación y el trato social, sin embargo, este rasgo resulta ignorado para algunas posturas filosóficas, que negando este factor, niegan conjuntamente la validez objetiva de las significaciones. (Dewey, 1948: XV)

Reparar esa continuidad entre la experiencia ordinaria y la experiencia estética, desobedeciendo las razones que determinaron el nacimiento del concepto

de bellas artes como entidad separada, implica ahondar en las causas que han operado en esta segregación, y encontrar en el arte un auxiliar de las distintas formas de vida social. Para Mead, el pensamiento postrenacentista ha separado el mundo en facetas esenciales, volviéndolas inconmensurables. Una brecha que ha hecho de la economía una ciencia sombría, ha mecanizado y anatomizado la psicología, ha vuelto utilitarista a la ética y esotérica a la estética. (Mead, 2001)

El capitalismo, la sociedad industrial, el imperialismo y el nacionalismo en fórmula combinada y potenciada han trasladado el arte a museos y galerías que conforman para Dewey el símbolo de esta separación, falseando así la naturaleza del arte y afectando a la función misma de la vida del hombre. Cualquier experiencia, por más común que sea, es más propia para dar clave de la naturaleza de la experiencia estética que un objeto ya separado de ella. (Ramos, 1991) Esta situación se agrava, según Dewey, cuando lo que se reconoce como arte se relega a un compartimento aislado y sólo apreciado por un sector determinado, corriendo el riesgo de que el pujante impulso hacia experiencias que se pueden gozar en sí mismas, se sacie en lo burdo y hasta grosero.

Cuando los objetos reconocidos por la gente cultivada, como obras de arte, parecen anémicos a la masa del pueblo, por su lejanía, el hambre estética está dispuesta a buscar lo barato y lo vulgar. (Dewey, 1949: 7)

Sólo un nuevo modo de abordar el tema justifica una propuesta filosófica nueva de lo estético. La alternativa consiste en descubrir el camino por el que transitaron estas obras que idealizan cualidades de la experiencia común, ya que un contexto de estimación popular señala los factores y fuerzas de transformación de las actividades humanas comunes en asuntos de valoración artística. Desdeñando los elogios extáticos acerca de obras acabadas, opina Dewey que ellas no ayudan a comprender su gestación; recalca, en cambio, su énfasis en entender la naturaleza de la producción de las obras de arte. La comprensión

estética debe partir de donde nacen las cosas estéticamente admirables. (Dewey, 1949)

Muchos interrogantes –que el mismo autor se hace– se despiertan en cualquiera que desee entender su teoría:

¿Cómo es que la forma cotidiana de las cosas se transforma en la forma genuinamente artística? ¿Cómo es que nuestro goce cotidiano de escenas y situaciones se transforma en la satisfacción peculiar de la experiencia estética? (Dewey, 1949: 13)

Estas preguntas sólo obtienen contestación si se tiene una idea clara y coherente de lo que significa una experiencia normal, cuya naturaleza se halla determinada por las condiciones esenciales de la vida no consideradas como estéticas corrientemente. Al dar respuesta a estos interrogantes, Dewey se apoya en una idea que parte del hombre y sus diferencias con el animal, con quien comparte sus mismas necesidades y funciones vitales básicas, pero que además le está en deuda; porque según su posición<sup>62</sup>, la condición superior del hombre se debe a las luchas y realizaciones de sus “ancestros animales”. (Dewey, 1949: 14)

La vida, tanto del hombre como del animal, se produce en un ambiente, a causa de éste y a través de una interacción. La *criatura viviente*, para satisfacer sus necesidades, debe hacer una serie de ajustes, ya sea por acomodación, defensa o conquista.

Ninguna criatura vive meramente bajo su piel; sus órganos subcutáneos son medios de conexión con lo que está más allá de su constitución corpórea y con lo que debe ajustarse, a fin de vivir, por acomodación y defensa y también por conquista. En cada momento la criatura viviente está expuesta a peligros de su alrededor y, en cada momento, debe lanzarse sobre algo

---

62. Pareciera que esta posición evolucionista ha dejado de ser metodológica, tal como lo expusiera allá por 1925, cuando al desarrollar el tema referido a la “Experiencia y Método Filosófico” al respecto de Darwin dijera que sus conclusiones eran contrarias a las creencias y al sentido común pero sin embargo servían como ideas directivas para nuevas observaciones y experimentos en la experiencia bruta. (Dewey, 1948: 9)



para satisfacer sus necesidades. La carrera y el destino de un ser viviente están ligados a sus intercambios con su ambiente, no exteriormente, sino del modo más íntimo. (Dewey, 1949: 14)

A juicio de Dewey una necesidad indica una carencia o una ausencia momentánea de ajuste con su entorno. Implica también una demanda hacia ese medio ambiente para satisfacer esa carencia cuyo fin es restaurar el ajuste, que a la vez constituye en sí mismo un equilibrio temporal. Este equilibrio no permite el retorno a un estado anterior, porque un estado de desequilibrio pasado con éxito se constituye en un mayor equilibrio entre las energías del organismo y las condiciones de su entorno. De este modo, la superación de los factores de oposición y conflicto opera como una transformación de aquellos aspectos diferenciados por su poder y significación.

En la vida, siguiendo con este proceso regulado por un principio de continuidad, la armonía se alcanza a través del ritmo que se establece en la tensión y el ajuste, porque en la dinámica de lo vital y orgánico, propia del hombre, la adaptación se produce a través de la expansión y no por contracción o acomodación pasiva e inerte; un proceso que se realiza en la naturaleza, aún por debajo del nivel de la vida, en donde los cambios se sustentan unos en otros, produciendo equilibrios móviles, imponiendo un orden activo que resulta de la interacción armoniosa de energías. Sin embargo, en lo vital no se adquiere el equilibrio en forma mecánica sino a través de momentos de resistencia y tensión. El orden, amenazado por el desorden, demanda a la *criatura viviente*, para su subsistencia, el sacar ventaja de cualquier orden e incorporarlo a su ser; quien logra esta sensibilidad responde armoniosamente. Según el naturalismo organicista, la vida sólo es posible por comunión e interacción con el ambiente. La muerte sobreviene cuando no se cubren las grietas entre el ser viviente y su medio, cuando no se compensa el desequilibrio entre las energías del organismo

y las condiciones en que vive. Este principio biológico llega hasta las raíces de la experiencia estética. (Plazaola, 1991: 221)

Según Dewey, el balanceo rítmico producido entre la pérdida de integración y la recuperación de la unión queda en el hombre y se hace consciente, constituyendo el material con el que forma propósitos. La emoción es el signo consciente de ese rompimiento. La misma discordancia induce a la reflexión, pero como el deseo de restauración de la unión es tan fuerte, se convierte la emoción en interés, como condición esencial de la armonía, y en la realización de la armonía el material de la reflexión se incorpora a los objetos como su significado. Estos lugares biológicos comunes llegan hasta las raíces de lo estético en la experiencia porque un organismo que participa en las relaciones ordenadas de su ambiente defiende su estabilidad, y superadas las fases de desconexión y conflicto, logra en sí mismo los gérmenes de una consumación que lo aproximan a la experiencia estética. (Dewey, 1949)

El artista se detiene en la fase en la que se realiza la unión, sin evitar momentos de resistencia y tensión, porque es allí donde sus potencialidades llevan a la conciencia viviente una experiencia global y unificada. El hombre de ciencia se interesa, en cambio, en situaciones de marcada tensión entre la materia de observación y el pensamiento, se interesa por su resolución, sin detenerse, sino usándola como solución o peldaño de investigaciones futuras.

La diferencia entre lo estético y lo intelectual está, pues, donde cae el énfasis, en el constante ritmo que marca la interacción de la criatura viviente con su alrededor. La materia prima de ambos énfasis en la experiencia es la misma, como lo es también su forma general. La noción extravagante de que un artista no piensa y que un investigador científico no hace otra cosa, resulta de convertir una diferencia de tempo y énfasis en una diferencia de calidad. El pensador tiene su momento estético, cuando sus ideas dejan de ser meras ideas y se hacen el significado corpóreo de los objetos. El artista tiene sus problemas y piensa al trabajar. Pero su pensamiento está más inmediatamente incorporado en el objeto. A causa de la

lejanía de su fin, el trabajador científico opera con símbolos, palabras y signos matemáticos. El artista realiza su pensamiento en los medios cualitativos mismos con que trabaja, y el fin se encuentra tan cerca del objeto, que produce lo que emerge directamente de él. (Dewey, 1949: 16)

Fry encuentra analogías entre los métodos y los propósitos del artista y el científico y admite que los motivos de las ciencias sean emocionales, no así sus procesos, posibles de ser realizados de manera mecánica, algo que no puede permitirse en ningún momento del proceso del arte. (Fry, 1988: 85/86)

En la interacción del hombre con la naturaleza la energía humana se reúne y se libera, se daña o triunfa. Las interacciones que afectan el orden en este continuo cambio, son ritmos que proponen un cambio ordenado y regulado por límites, que de ser superados producirían la destrucción; no obstante, sobre ésta se crearían nuevos ritmos. De esta manera, se establece un orden en donde el ajuste, después de una irregularidad consumada, crea el drama en el que acción, sentimiento y significación se aúnan y expresan a la vez su intenso poder como resultado de la resistencia superada. Entonces, los objetos ambientes terminan siendo para el hombre discriminados también en provechosos o dañinos. Ya no como un mundo de cosas meramente físicas, sino como un mundo de signos y símbolos.

La experiencia estética sólo puede ocurrir en un mundo en donde la criatura viviente pierde y restablece el equilibrio con su entorno, en una combinación de movimiento y culminación; no sería posible en un mundo de mero flujo, donde nada se moviese hacia una conclusión temporal, ni en un mundo acabado, donde no existiese ni la incertidumbre ni la crisis, ni la oportunidad de la resolución. Para el ser viviente el momento de tránsito de la perturbación a la armonía es el de vida más intensa. (Dewey, 1949)

En la vida cotidiana no es fácil tener una experiencia plena, los momentos de plenitud se dan en la experiencia como intervalos rítmicamente gozados. La felicidad y el deleite se logran por medio de una satisfacción que alcanza a todo nuestro ser, como un ajuste con las condiciones de la existencia. En el proceso de la vida un período de equilibrio alcanzado es a la vez el comienzo de una nueva relación con el entorno, es consumación e inicio al mismo tiempo. Querer prolongar el goce logrado en el momento de satisfacción más allá de su término provoca una exclusión del mundo. Sin embargo, la profunda memoria de una armonía subyacente es lo que para Dewey da sentido y acompaña a la vida.

El pasado, en ocasiones, pesa sobre el hombre como una opresión, como una gran carga que invade su presente con sentido de arrepentimiento o culpabilidad. Sólo cuando los errores se transforman en medios útiles como advertencias para su cautela presente, usa el pasado para informar el presente a manera de almacén de recursos. La memoria funciona como una experiencia sucedánea, en la cual se incluye todo el valor emocional de la experiencia actual pero sin su tensión, vicisitudes y perturbaciones.

A menudo, también el futuro se presenta amenazador en vez de prometededor, entonces el hombre no goza el presente por subordinarlo a lo que está por venir. El ser está plenamente unido con su ambiente y plenamente vivo cuando viviendo el presente no siente la opresión del pasado ni la perturbación del futuro, antes integra todo en un mismo proceso; estos períodos felices de una experiencia constituyen el ideal estético de Dewey.

El arte celebra con peculiar intensidad los momentos en que el pasado refuerza el presente y en los que el futuro es un acelerador de lo que ahora es. (Dewey, 1949: 18)

De ahí que Dewey, para captar las fuentes de la experiencia estética, regrese a la vida animal, ya que en éstos, sus actividades y todos sus sentidos se

hallan igualmente alerta en lo que perciben y sus movimientos se convierten en sensibilidad, así como su sensibilidad en movimiento. En la criatura viva, los sentidos no son pasadizos por donde circula un material acumulado para una remota posibilidad de acción, son centinelas del pensamiento inmediato y puestos avanzados de la acción. En su observación el pasado absorbo en el presente es coetáneamente acción y previsión para el futuro. Cada experiencia se inicia para ser consumada, no hay distracción, ella misma es punto de partida, es camino y es meta.

En la mirada de Dewey, el prejuicio de que la experiencia es un exiguo incidente de la naturaleza ha conducido a sostener que la conexión del arte y la percepción estética con la experiencia supone o significa un descenso de su dignidad. La demostración de la completa interpenetración del ser y su ambiente, como resultado de la lucha de un organismo dentro del mundo de las cosas, basada a su vez en una estabilidad sin estancamiento sino en continuo ritmo y desarrollo, sostiene que el arte en germen está en la experiencia ordinaria de la criatura viviente, pues aun en su forma más rústica entraña el convite a una percepción propia de una experiencia estética. Para Dewey, el arte revela la potencialidad del mundo en el que vivimos, no nos transporta del mundo de nuestra experiencia ordinaria a otro reino del ser. (Jackson, 1998: 61)

Es preciso adelantar que Dewey se afianza, en esta reflexión sobre *el arte como experiencia*, en una exposición que no se limita a formular una tesis y ofrecer de forma llana y concisa las razones que la sostienen, sino que partiendo de observaciones cotidianas de la vida ordinaria, lleva al lector de un modo reiterativo e insistente a través de abundantes párrafos y páginas a la organización de un entramado conceptual que le permite entender las experiencias estéticas sumando e incorporando nuevas y variadas asociaciones.

### 3.2.3 Principio de unidad y continuidad de la experiencia

La conclusión del epígrafe anterior nos lleva a afirmar que para Dewey la experiencia ordinaria de la criatura viviente, por más rudimentaria que sea, encierra una promesa de esa percepción deseosa y distintiva de la experiencia estética. Se da comienzo en este segundo epígrafe al tratamiento de la recuperación del nexo perdido entre lo material y lo espiritual, como base para la superación de la escisión entre la experiencia ordinaria y la experiencia estética, y como puente fundamental para comprender los cimientos de su teoría de la experiencia estética y artística, concebida como una experiencia ordinaria consumada. Según Marthur, es vital comprender el papel de los conceptos de experiencia ordinaria y consumación de la experiencia para entender correctamente la teoría del arte y la experiencia estética en Dewey. (Marthur, 1966)

Aunque Dewey considere que son innumerables los argumentos generales que apoyan su tesis respecto al arte, como la prueba más cabal de la existencia de una unión realizada y realizable entre lo material y lo ideal y, sostenga que dondequiera que sea posible esta continuidad el peso de la duda y la prueba deba recaer sobre los que alegan la oposición y el dualismo, no se abstiene de cuestionar las condiciones que han originado y contribuido a esta separación. El filósofo medita sobre la base de tres presunciones que supone como desencadenantes de tal oposición y que expone como interrogantes:

- ¿Por qué el intento de conectar las cosas más altas e ideales de la experiencia con sus raíces vitales básicas, es tan a menudo considerado como una traición a su naturaleza y una denegación de su valor?
- ¿Por qué se siente repulsión a conectar las altas realizaciones de las bellas artes con la vida común, la vida que compartimos con todas las criaturas vivientes?
- ¿Por qué la vida es pensada como asunto de los apetitos bajos o cuando mucho como cosa de sensación tosca y pronta a hundirse hasta el nivel del deseo y la áspera crueldad?

(Dewey, 1949: 20)

Tres equívocas realidades que imponen para Dewey una revisión de la historia de la moral que revele las razones que han coadyuvado a la rotunda oposición entre la carne y el espíritu, contribuyendo a colocar bajo sospecha a los sentidos y provocando el consiguiente menosprecio por el cuerpo.

La aguda distinción que estableció Fry entre la “vida instintiva” y la “vida imaginativa” clarifica lo que Dewey intenta soslayar en este distanciamiento. Para Fry la vida instintiva es la vida del espíritu práctico, del hacer y el luchar, en estrecha relación con ideas de lo bueno y lo malo y en consecuencia con el lado moral de nuestra naturaleza; la vida imaginativa, por contraste, es contemplativa, objetiva, alejada de las presiones de la existencia cotidiana y distante de los problemas morales. Tanto una como otra, intentan aprehender el mundo externo con sus propios medios de expresión característicos, apoyándose la instintiva en la acción y la conducta, mientras que el arte, según Fry, es el órgano principal de la vida imaginativa. (Fry, 1988:15/16)

En el comienzo de esta reconstrucción, la historia nos lleva al origen de la vida institucional del hombre distinguida por una singular desorganización. Con el tiempo, este desorden se enmascara bajo la forma de una división estática, tomada como la esencia del orden y supuesta, erróneamente, como inherente a la constitución misma de la naturaleza humana. Así la vida se separa y segmenta, el arte, la religión, la moral, delimitan su cerco privado y estos segmentos institucionalizados se diferencian luego en altos y bajos, según una escala de valores que los cataloga en materiales y espirituales.

Merced a la suposición de que los sentidos en escasas ocasiones se cargan con el sentimiento que surge de la realización de los significados intrínsecos, existe la presunción de que las sensaciones son padecidas como estímulos mecánicos que nos llevan a ceder “a condiciones de vida que obligan a los sentidos a quedar como una excitación superficial”. (Dewey, 1949: 21)

Pocas veces los sentidos se unen para satisfacer el interés de la intuición, más bien usamos los sentidos para despertar la pasión, entonces los sentidos y la carne adquieren una mala reputación y se llevan el prestigio los que usan sus mentes sin participación del cuerpo. Quizás en contra de tales prejuicios utiliza Dewey el término “consumación”, más frecuentemente asociado con lo sexual que con la experiencia artística, tal como lo señala Marshal Cohen y lo aclara Marthur diciendo que aquella puede ser también un asunto mecánico (promiscuo) o puede tener una cualidad estética, si ocurre dentro del contexto de una experiencia genuina en la cual la integridad personal de los participantes estén implicadas en amor y respeto. (Marthur, 1966: 228)

El moralista, en conocimiento de la íntima conexión de los sentidos con el resto de nuestro ser, sabe que ellos están aliados con la emoción, el impulso y el apetito, y aunque identifique lo sensible con lo sensual y lo sensual con lo lascivo, por lo menos se da cuenta de que el ojo no es un telescopio destinado a la recepción intelectual del material para el conocimiento, como lo creen aquellos que han tratado las sensaciones como meros elementos del conocimiento, como estímulos mecánicos exentos de significado, ignorando el sentido de la realidad que hay en ellos. (Dewey, 1949: 21)

La sensibilidad abarca múltiples contenidos que aluden a algún aspecto real de la vida, engloba lo sensorial, lo sensacional, lo sensitivo, lo sensible, lo sentimental y lo sensual; va desde el simple choque físico y emocional hasta la sensación misma, entendida como la significación de las cosas. Este reconocimiento de la sensibilidad que incluye desde el golpe físico y emocional hasta la sensación, se refiere a algún aspecto real de la vida, en tanto que la vida se produce a través de los órganos de los sentidos. La sensación expresa la función de los órganos de los sentidos e ilumina en su directa afiliación con la experiencia, la significación de la misma. El organismo tiene una tendencia a estar y gozar de la



experiencia, pero además tiene que moverse, presionar y avanzar, llevando junto con él significados, memorias y la promesa de un futuro. (Marthur, 1966: 227)

La criatura viviente participa de los sucesos del mundo a través de los órganos de los sentidos. Dicha participación del mundo se hace presente en las cualidades que experimenta. Este material no puede oponerse a la acción ni al intelecto porque mientras los aparatos motores y la voluntad son los medios que conducen y dirigen esta participación, la mente es el medio por el cual la participación se hace fructífera a través de la sensibilidad, extrayendo y conservando los valores que impulsarán y servirán en el trato de la criatura viviente con su alrededor. Cualquier situación en nuestra experiencia inmediata es un hacer y experimentar activamente una participación absorbida por los varios objetos, acontecimientos y procesos de nuestro ambiente.

Entonces, la experiencia inmediata es siempre cualitativa, en el sentido de que el organismo se da cuenta que con el uso y el goce de las cosas, responde a las cualidades de los objetos tomados como signos evidenciales para otras cosas como inherentemente gozadas. (Marthur, 1966: 226)

La experiencia, vista como el resultado de la interacción de un organismo y su ambiente, una vez realizada y consumada, concluye en una transformación de la interacción en participación y comunicación. Los órganos de los sentidos son medios de esta participación, su derogación estrecha y oscurece la experiencia vital. El ritmo básico de la experiencia en Dewey tiene, según la interpretación de Marthur, tres etapas:

1. La experiencia cualitativa inmediata, pre-reflexiva;
2. La experiencia reflexiva en la que el organismo, percibiendo la relación entre el “hacer” y “experimentar”, no sólo tiene la experiencia sino entiende su significado;

3. La fase final de la experiencia, la que incorpora la significación y el significado de la fase reflexiva; que lograda integralmente, determinan la consumación de la experiencia, tal como la concibe el filósofo.

(Marthur, 1966: 226)

El reconocimiento de la continuidad de los órganos, necesidades e impulsos básicos de la criatura humana con sus capacidades animales, “hace posible trazar un plan básico de la experiencia humana, sobre el cual se erige la superestructura de la experiencia maravillosa y distintiva del hombre” (Dewey, 1949: 22), cuyas posibilidades pueden llevarlo a hundirse hasta el nivel de las bestias o elevarlo a alturas sin precedentes en donde esa unidad de la sensibilidad y el impulso, el cerebro, el ojo y el oído, ejemplifican tanto la vida animal como los significados conscientes derivados de una deliberada expresión y comunicación. Su complejidad y diferenciación determinan mayores oportunidades de resistencia y tensión, de proyectos de experimentación e invención, de novedad en la acción, de profundidad en la intuición y de aumento en la agudeza de sentimiento; su ritmo de lucha y consumación llega a incluir una interminable variedad de sub-ritmos, la vida se amplía, se enriquece y se vuelve más sutil.

El espacio y el tiempo dejan de ser algo vacío o una corriente interminable de sucesos para convertirse, el espacio, en un escenario más amplio y cerrado en el que se ordenan la totalidad de los actos y padecimientos del hombre; y el tiempo en un medio organizado y organizador de los movimientos rítmicos del impulso expectante, como ordenación del crecimiento y la maduración.

El tiempo como organización del cambio es crecimiento, y el crecimiento significa que una serie variada de cambios entra en intervalos de pausas y descansos, de conclusiones que se hacen los puntos iniciales de nuevos procesos de desarrollo. (Dewey, 1949: 23)

Cualquier espacio y tiempo, fuera de su limitación física, está cargado de energía acumulada por largo tiempo. Ambos se hallan implicados en el acto de

reconocimiento y de percepción. El reconocimiento no es un simple punto en el tiempo, es la manifestación de la continuidad de la experiencia, temporalmente ordenada, en un puntual instante de clímax. En la percepción el pasado es traído al presente, mostrando así la translación de la mera continuidad del tiempo externo, hacia el orden vital.

[...] prestamos atención sólo a lo que promueve la tarea, miramos y oímos sólo para reconocer y usar, y saltamos del reconocimiento a la operación [...] (Mead, 2001: 385)

El arte, según Dewey, está prefigurado en cada proceso de la vida; la forma, es el arte de aclarar lo que está involucrado en la organización del espacio y del tiempo. Un animal edifica su vivienda cuando presiones orgánicas internas cooperan con materiales externos de tal forma que las primeras se concreten y los segundos se transformen en una culminación satisfactoria. No hay duda de que estamos en presencia de una acción deliberada. La conciencia convierte las relaciones de causa y efecto de la naturaleza, en relaciones de medio y consecuencia, ella misma es la que origina tal transformación porque todo intento consciente nace de cosas ejecutadas orgánicamente por medio de un juego mutuo de energías naturales. El simple choque y la resistencia cambian los arreglos existentes en la materia. Los meros medios de locomoción y reacción hacen que un estímulo orgánico llegue a ser portador de significados y las respuestas motoras se transforman en instrumentos de expresión y comunicación. Dewey se refiere en particular a un *substrátum* orgánico que actuaría como acelerador y cimiento profundo en este proceso.

Así como la concepción y la invención separadas de las relaciones de causa y efecto en la naturaleza no podrían efectuarse; también la experiencia carecería de designio y modelo separada de la relación con los procesos rítmicos de conflicto y satisfacción de la vida animal; igual que la idea y el propósito carecerían de un

mecanismo de realización, separados de los órganos heredados de los ancestros animales.

El arte primitivo de la naturaleza y de la vida animal es el material y, a grandes rasgos, el modelo para las realizaciones intencionales del hombre, a tal punto que la mente teleológica ha imputado intención consciente a la estructura de la naturaleza; de manera semejante al que, compartiendo muchas actividades con el mono, es llevado a pensar que éste imita sus propias ejecuciones. (Dewey, 1949: 24/25)

El hombre usa los materiales y energías de la naturaleza, de acuerdo con la estructura de su organismo, cerebro, órganos de los sentidos y sistema muscular, con la intención de expandir su propia vida. Su intervención consciente añade poder de selección y regulación, y conduce a considerar al arte –como idea consciente– como la más grande conquista intelectual de la humanidad; convirtiéndolo en la más fehaciente prueba de que “el hombre es capaz de restaurar conscientemente, en el plano de la significación, la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones características de la criatura viviente”. (Dewey, 1949: 25)

Fue la perfección de las artes de la antigua Grecia, la que condujo a los pensadores a forjar la concepción del hombre como el ser que usa el arte, distinguiéndolo del resto de la naturaleza y desligándolo de sus ataduras. La concepción del arte como el rasgo distintivo del hombre, la posibilidad de invención de nuevas artes, se erige desde entonces como el ideal directivo de la humanidad; así, la ciencia, no es más que un arte auxiliar para la generación y utilización de otras artes, es una sirviente que lleva los acontecimientos naturales a su feliz término. A diferencia de las doctrinas modernas, la experiencia era para los griegos una reserva de sabiduría práctica y un fondo útil para dirigir las cosas de la vida.

El pensamiento moderno, lejos de brindar una teoría de la existencia natural que ligue el arte con la naturaleza, sostiene que la ciencia —el conocimiento— es la auténtica expresión de la naturaleza, y que el arte es una adición arbitraria a la naturaleza. Sin embargo, combina al mismo tiempo la exaltación de la ciencia con la estimación encomiástica del arte. A la vez, conserva el desprecio por lo práctico resaltando en el conocimiento su trato con la realidad objetiva; mientras, en lo práctico esa realidad es trastornada cognoscitivamente por el deseo, la emoción y el esfuerzo como factores subjetivos. En su loa por el arte, no se vislumbra el lugar común, como cosas de la práctica, de las bellas artes y las tecnologías industriales, lo que sí veían los griegos. (Dewey, 1948: 289-293)

Matthew Arnold en su ensayo sobre crítica afirma que tenemos que concebir la poesía en sus más altos designios, pues la humanidad descubrirá que debemos recurrir a ella para interpretar la vida; en su ausencia, la ciencia aparecerá incompleta. Tomando palabras de Wordsworth nos dice que la poesía es “la expresión apasionada que se halla en el semblante de toda ciencia” y se pregunta entonces: “¿y qué es un semblante sin su expresión?” Parte de su respuesta viene de la mano del mismo poeta inglés, quien manifiesta que nuestra religión, nuestra filosofía, no son más que “las sombras, sueños y manifestaciones falsas de nuestro conocimiento”, un día nos extrañaremos de haber confiado en ellas y repararemos en lo que nos ha ofrecido siempre la poesía: “el aliento y el espíritu más hermoso de todo conocimiento”. (Arnold, 1950: 16)

La distinción entre las bellas artes y las artes útiles se hace necesaria, pero es imperativo hacerla desde un punto de vista ajeno o extrínseco a la obra de arte misma. Las obras fetichistas eran consideradas de gran utilidad para el grupo tribal, sin embargo, ahora son consideradas bellas artes. Intrínsecamente, lo producido se ponga o no en uso, es indiferente, no son estéticos gran parte de los utensilios hechos para servir, pero son razones extrañas a la relación de hermoso y útil lo que no los hace dignos de ser considerados como bellos.

Siempre que las condiciones sean tales que impidan al acto de la producción ser una experiencia que hace vivir a toda la criatura y poseer su vida por medio del goce, el producto carecerá de algo estético. Aun cuando sea útil para fines especiales y limitados, no lo será en último grado, en el de contribuir directa y liberalmente a la expansión y enriquecimiento de la vida. (Dewey, 1949: 26)

La aguda oposición entre lo útil y lo bello es finalmente para Dewey el fruto de la historia del desarrollo industrial por el cual la producción se convierte en una vida diferida, donde el consumo se concreta en el goce de los frutos de la labor de otros.

[...] podemos ver el rutinario trabajo de incontables manos y mentes desinteresadas, que extraen de minas y fábricas los bienes por los que los seres humanos pierden su riqueza y a sí mismos, y en cuyo disfrute se reúnen intereses incompatibles en su confección. Esta es, de hecho, la definición misma de trabajo rutinario: la producción de bienes a ciegas, aislada de la interpretación o la inspiración de su usufructo común. Es una tragedia de la sociedad industrial que la división del trabajo, pueda explotar la naturaleza social de la producción técnica del ser humano, de una forma tan anticipada a su disfrute en común, que toda la significación que es propia de nuestro trabajo manual sea ajena a su técnica de elaboración. (Mead, 2001: 383)

Una reacción hostil hacia la asociación de las bellas artes con los procesos normales de la vida se sostiene en la idea de que hay un antagonismo entre los procesos normales de la vida y la creación y el goce de producciones artísticas. Sólo porque la vida se lleva pesadamente, la concepción del arte que lo conecta con las actividades cotidianas de la criatura viviente resulta patética. En lo espiritual y lo material, aun separados y en rotunda oposición, existen condiciones por las cuales lo uno es capaz de corporeizarse en lo otro, y esto es fundamentalmente lo que “materia” significa para Dewey.

El artesano que se detiene para advertir la hermosa perfección de una máquina o herramienta ha interrumpido su uso para apreciarla y se encuentra en un ánimo estético. No le interesa su empleo: únicamente disfrutar de ella. El estadista que abandona la construcción de discursos, el ordenamiento de estadísticas, el enfrentamiento con la oposición política y todo el resto de técnicas para empujar sus proyectos de mejorar las condiciones de vida de los niños para imaginar las saludables y deleitosas vidas de éstos ya no se encuentra inmerso en la acción. [...] sólo en la medida en que podamos dotar al ser humano del don del artesanado, del impulso creativo en cualquier dirección, y darle la oportunidad para expresarlo, sólo en esa medida le brindaremos la posibilidad de disfrutar del deleite estético en medio de su labor; [...] (Mead, 2001: 385/386)

La persistencia de la civilización y la cultura atestiguan que las esperanzas y propósitos del hombre hallan base y apoyo en la naturaleza. Dewey cita pasajes de Hudson y de Emerson que expresan no sólo la absorción de lo estético en la naturaleza, sino además el aspecto místico de la entrega a lo estético, que la hace próxima –como experiencia– a lo que los religiosos denominan comunicación extática. En estos resaltan elementos de la naturaleza que hacen sentir al hombre propiamente vivo, consciente de su presencia, comparable al sentimiento que una persona hubiera tenido si hubiese sido visitada por un ser sobrenatural, convencida de que, aunque silencioso e invisible, estaba ahí, mirándola y adivinando su pensamiento, embebida en un estado de perfecto regocijo, de una alegría capaz de llevarla al borde del temor.

Cuando los procesos mismos de la vida alcanzan un cumplimiento feliz e inesperado, muestran sintonía con las respuestas provocadas por las obras de arte, dando cuenta, por un lado, de la multiplicidad de experiencias de esta clase que aunque a veces no puedan recobrase en la conciencia intelectual, son resonancias de las disposiciones adquiridas en las primitivas relaciones del ser vivo con su alrededor y, atestiguan, por otro lado, su continuidad natural en la capacidad de las experiencias sensibles inmediatas para absorber en sí mismas,

significados y valores que serían designados como ideales. A través del arte las ideas demuestran su capacidad de incorporación en formas sensibles.

Nada de lo que el hombre ha alcanzado con el más alto vuelo del pensamiento o penetrado por una intuición, es tal que no pueda llegar a ser el corazón y la pulpa de los sentidos. (Dewey, 1949: 28)

Para Dewey la absorción de toda materia ideatoria en el elemento directamente sensible –incluyendo la emoción como un modo de lo sensible– somete y vigoriza lo que es meramente intelectual. Él destaca como el mismo vocablo “símbolo” es usado tanto para designar expresiones del pensamiento abstracto, como para cosas concretas como la bandera o el crucifijo, que representan profundos valores sociales y religiosos.

El incienso, los vitrales, el sonido de campanas invisibles, las telas bordadas, acompañan la aproximación a lo que se considera como divino [...] Muchas religiones han identificado sus sacramentos con las más altas cimas del arte, y la mayor parte de las creencias autorizadas se han revestido de una indumentaria y una pompa espectacular que deleita de inmediato al ojo y al oído y que evoca fuertes emociones de incertidumbre, maravilla y temor. Los vuelos de los físicos y de los astrónomos de hoy responden a una necesidad estética de la imaginación, más bien que a una demanda estricta de evidencia sin emoción, para la interpretación racional. (Dewey, 1949: 29)

La íntima conexión de los rituales primitivos con el origen del arte evidencia que los ritos y ceremonias, lejos de representar meros ardidés técnicos para asegurar las cosechas o las lluvias, eran exaltaciones inmediatas de la experiencia del vivir, como lo atestiguan las repetidas ejecuciones a pesar de los fracasos. Así también, el deleite en el cuento, el progreso en la interpretación, la inquietud ante un hecho inusitado desempeñaban un papel dominante en el desarrollo de las mitologías populares, lejos estaban de ser meros ensayos intelectuales en la ciencia. El arte al intensificar la sacudida emocional y jalonar el interés muestra



que el mantenimiento de lo sobrenatural en el pensamiento humano sería insignificante si fuera exclusivamente un asunto intelectual.

Dewey considera que si se estimaran las proporciones de los elementos sensibles e ideales en el conocimiento humano y sus partes relativas, se llegaría a asignar muy poco al pensamiento abstracto y mucho a sus vehículos sensibles, dotados de una realidad suficiente como para obtener el reconocimiento en el dominio del pensamiento. El pensar en lo ideal como elevado y por encima de lo sensible inmediato ha conspirado contra la mente sensible, degradando todas las cosas de la experiencia directa, empobreciéndola. Hasta sus preocupaciones sobre el alma parecen disiparse cuando tomando prestada una frase de Pater piensa en ella “como algo que está en un cuerpo verdadero o en un mundo, donde hay agua y árboles y donde hombres y mujeres miran de tal o cual manera y se estrechan sus manos”. (Dewey, 1949: 30) Walter Pater escribe un ensayo en 1877 en el que destaca que las cualidades pictóricas esenciales deben deleitar los sentidos en primer lugar, de una forma tan directa como un trozo de cristal veneciano. (Pater, 1944: 139)

Dewey titula el capítulo que trata sobre la ruptura de la continuidad entre la experiencia ordinaria y la experiencia estética como “la criatura viviente y las cosas etéreas”, tomando este adjetivo de las palabras que Keats usa y que él cita para designar el significado de lo que se considera inaccesible a los sentidos por su carácter intangible o inmaterial y que le sirven para ejemplificar el tan mentado dualismo entre naturaleza y espíritu.

El artista puede ver “el sol, la luna, las estrella y la tierra y sus contenidos como material para formar cosas más grandes, es decir, cosas etéreas, ...” [...] (Dewey, 1949:30)

Dewey supone que Keats identificó la actitud del artista con la criatura viviente, así lo expone al citar una carta (Keats, 1960) escrita a su hermano en la

que compara las formas instintivas del hombre con el halcón, sus propósitos y la búsqueda de su subsistencia y divertimentos.

La mayor parte de los hombres caminan en la misma forma instintiva, con la misma seguridad de visión de sus propósitos que el halcón. El halcón quiere una pareja, y también el hombre, mirad a ambos, la buscan y se la procuran de la misma manera... Salgo al campo y doy un vistazo a la comadreja o a la rata que corren apresuradas –¿para qué? La criatura viviente tiene un propósito que brilla en sus ojos. Camino entre los edificios de la ciudad y veo un hombre que se apresura –¿para qué? La criatura tiene un propósito que brilla en sus ojos [...] (Dewey, 1949: 31)

Alude Dewey, siempre citando las cartas de Keats, a la “capacidad negativa” de Shakespeare en comparación con su contemporáneo Coleridge, quien hubiera dejado ir una intuición poética si no hubiese podido justificarla intelectualmente. Se refiere Keats a esa capacidad del poeta de abstenerse de “presentar un mensaje personal, filosófico o moral, ni una individualidad interesante y genial, ni una especial habilidad del lenguaje, sino tener la ‘capacidad negativa’ de olvidarse de sí mismo y sumergirse en las situaciones y las cosas para hacerlas poemas” (Martínez Luciano *et al.*, 1997: 10), confiar en sus intuiciones, que llegan a sus experiencias inmediatas sensibles y emocionales y desconfiar de la capacidad de conocer algo como verdadero sólo con el razonamiento.

Utiliza Keats por primera vez este concepto en una carta dirigida a sus hermanos George y Tom el 22 de diciembre de 1817:

*Hampstead Sunday, 22 December 1817. My dear Brothers, I must crave your pardon for not having written ere this... I had not a dispute but a disquisition with Dilke, on various subjects; several things dovetailed in my mind, and at once it struck me what quality went to form a Man of Achievement especially in Literature and which Shakespeare possessed so enormously –I mean Negative Capability, that is when man is capable of being in uncertainties, Mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact and reason— Coleridge, for instance, would let go by a fine isolated verisimilitude*

*caught from the Penetralium of mystery, from being incapable of remaining Content with half knowledge.* (Keats, 1960: 69)

Dos claras posiciones surgen de estas afirmaciones; una que se apoya en la convicción de que el razonamiento tiene un origen semejante al de los movimientos de una criatura salvaje que se dirige a su meta, que se vuelve poético cuando se hace instintivo, sensual; y otro que se apoya en la creencia de que ningún razonamiento puede alcanzar la verdad sin la inclusión de la imaginación y los sentidos.

Aun “el filósofo más grande” ejercita una especie de preferencia animal para guiar el pensamiento a sus conclusiones. Selecciona y deja a un lado, a medida que se mueven sus sentimientos imaginativos. La “razón” en su cúspide no puede alcanzar una completa aprehensión y una seguridad contenida en ella misma. Tiene que retroceder a la imaginación, a la incorporación de las ideas en lo sensible emocionalmente cargado. (Dewey, 1949: 32)

La idea que Keats tiene del arte, aquella tan discutida desde siempre, referida a la “belleza” y la “verdad”, expresada en los tan debatidos dos últimos versos del poema “Ode on a Grecian Urn”, refleja que para él “la excelencia de todo arte está en su intensidad, capaz de hacer que todos los desacuerdos se evaporen, por estar en estrecha relación con la Belleza y la Verdad”<sup>63</sup>. (Keats, 1960: 70) Una verdad entendida no con el significado adquirido por influencia de la ciencia, sino como la sabiduría por la cual el hombre vive, la sabiduría del bien y del mal; aquella que confía en el bien a despecho del mal.

*Beauty is truth, truth beauty” , – that is all  
Ye know on earth, and all ye need to know.*  
(Dewey, 1949:32)

---

63. Cita textual: “The excellence of every Art is its intensity, capable of making all disagreeables evaporate, from their being in close relationship with Beauty and Truth”. (Keats, 1960: 70)

Esta positiva identificación de la belleza con la verdad confirma la creencia de que el poeta y aun el filósofo al tratar la cuestión dependen de sus intuiciones imaginativas, eso es todo lo que se debe saber en la tierra, un lugar donde todo lo que no es alcanzado según el hecho y la razón, confunde y deforma. El razonamiento no es infalible, la intuición de la imaginación debe ser suficiente. Aceptar la vida y la experiencia con todo su misterio, duda e incertidumbre revierte e intensifica las propias cualidades de la experiencia, transformándola en arte. “Esta es la filosofía de Shakespeare y de Keats” (Dewey, 1949: 33), y también la de Dewey.

### 3.2.4 La consumación de la experiencia ordinaria

Dejamos atrás un epígrafe en el que se reflexiona en particular sobre una de las preocupaciones de Dewey, aquella que trata de la unidad y continuidad entre la experiencia ordinaria y la experiencia estética de la criatura viviente. Fijamos también en el mismo apartado los dos pilares fundamentales de su especulación estética, el citado anteriormente y el que se desarrollará a continuación: “la consumación de la experiencia ordinaria”, como corolario de un capítulo que pretende una aproximación a la teoría del *arte como experiencia* en Dewey.

La incidencia del evolucionismo biológico sobre estos aspectos resulta imprescindible. Dewey toma contacto con ellos ya en sus primeros cursos de biología en la Universidad de Vermont a través del concepto biológico de organismo de los avances de Huxley, encontrando ahí la solución a las dicotomías que observaba entre espíritu y materia. “La continuidad es un concepto tomado del evolucionismo biológico que supone ausencia de cortes artificiales en el mundo de la realidad, tanto animada como inanimada, física como mental”. (Molinos, 2002: 215)

A menudo, las experiencias son iniciadas sin una directriz que marque su rumbo final. Generalmente el embrión de la experiencia se ve afectado por la distracción y dispersión, por la falta de continuidad entre lo que deseamos y lo que tomamos o entre lo que observamos y pensamos. Dewey adjetiva estas experiencias como incompletas y débiles, porque disocian sus enlaces y ceden al paso de otras experiencias. Tales circunstancias no cuadran con lo que él mismo postula al discernir sobre cómo se tiene una experiencia.

En el comienzo mismo de su especulación y desde sus primeras premisas, Dewey sostiene, casi con expresión de lamento, que sólo en definidas “condiciones de resistencia y conflicto, aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en una interacción, determinan una experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente”. (Dewey, 1949: 34) Como si se tratara de unas condiciones sin las cuales sería inapropiado hablar de experiencia.

Ya sea invocando a filósofos empíricos o apoyándose sólo en la concepción idiomática de experiencia, Dewey describe la experiencia –desde un sentido vital– como singular, con su propio comienzo y fin, su propio argumento, su propio y particular movimiento rítmico y sus propias cualidades irrepetibles. Alude a esas experiencias que se distinguen de las demás porque al recordarlas nos permiten decir “esa *fue* una experiencia”, y considerarlas como situaciones o episodios a los que podríamos llamarlos experiencias reales.

*Una* experiencia real podría definirse como aquella que delimitando sus fronteras de otras experiencias y limitando el material experimentado, sigue su curso hasta su cumplimiento, encerrando en sí misma un todo que lleva su propia cualidad individualizadora y autosuficiente. Cuando un trabajo se termina satisfactoriamente, cuando un problema encuentra solución, un juego

su término, esa situación queda de alguna manera consolidada y su fin, antes de ser una cesación, es una *consumación*.

Puede haber sido algo de gran importancia, una disputa con alguien que fue alguna vez un íntimo, una catástrofe finalmente advertida por una insignificancia. O puede haber sido algo relativamente ligero, y que quizá a causa de su misma ligereza ilustra mejor lo que es una experiencia. (Dewey, 1949: 35)

La experiencia trata todos esos sucesos de la historia de un individuo en donde uno o varios procesos de su vida común alcanzan una intensidad y unificación en torno de un objeto, acontecimiento o situación especial; una experiencia que realizada sin interrupciones, llega a constituir una *unidad* singular, arribando al fin para el que fue iniciada. En ella todo el ser vive plenamente este momento y en esta actividad ninguna porción de él queda marginada, más bien convergen en una armoniosa relación, dejando un recuerdo indeleble y constituyendo un episodio único en su historia. (Ramos, 1991)

La vivencia humana es estética cuando de ella puede decirse que fue “una experiencia”, es decir, cuando fue una experiencia intensa, activa, plena, clarificadora; cuando se trata de un proceso vivido inmediata y totalmente, hasta el “*consummatory fulfillment*”; un proceso donde la forma y el contenido, el momento instrumental y el final, se funden y no se disocian, como ocurre en las experiencias ordinarias. (Plazaola, 1991: 221/222)

Las fases sucesivas de la experiencia son parte de un todo permanente que se diversifica resaltando sus variaciones. Entre una y otra experiencia no hay puntos muertos ni juntas; hay lugares de descanso y pausa, que jalonan y definen las cualidades del movimiento. A pesar de su variada constitución, su unidad está constituida por una única *cualidad* que la impregna uniformemente. Román de la Calle apunta en su libro sobre J. Dewey titulado *Experiencia estética & experiencia crítica* que desde la perspectiva del autor “toda experiencia poseerá

*cualidad estética* cuando sus diferentes ingredientes constituyan una *experiencia integral*, cuando sus partes se muevan hacia una *consumación* y finalidad, anticipándose y tendiendo hacia ella en cada momento constitutivo.” (Dewey, 1949: 35)

El disfrute de un uso final debe venir sugerido en cada paso intermedio de su producción y fluir con naturalidad en el oficio que lo produce. Esto es lo que brinda el júbilo a la creación: pertenece al trabajo del artista, del científico investigador, del ducho artesano capaz de seguir a su obra hasta el final. Pertenece a los esfuerzos coordinados de muchos, cuando cada trabajador evoca en la tarea común el rol del otro: cuando el sentimiento de “juego en equipo”, de espíritu de cuerpo, impregna las actividades. En esta situación, los procesos intermedios pueden coronarse con algo del deleite de la consumación. (Mead, 2001: 387)

Los que han puesto su punto de mira en Dewey, destacan en su posición frente a la experiencia la necesaria presencia de tres cuestiones fundamentales que, planteadas a manera de interrogantes y resueltas antes de proseguir con su teoría estética, se podrían concretar en: ¿Cómo logra una experiencia poseer cualidad estética? ¿Cuándo una experiencia se constituye como experiencia integral? y ¿Qué la lleva a moverse hacia una consumación?

Si volvemos a una experiencia, después que ha sucedido, encontramos una propiedad dominante que la caracteriza como tal, dándole *unidad* y constituyéndose como específica *cualidad* que impera a pesar de sus variaciones. Es usual que al reflexionar sobre una experiencia utilicemos adjetivos de interpretación tales como “emocional”, “intelectual” o “práctico”, sabiendo que estos términos denominan distinciones que la reflexión hace dentro de ella misma; sin embargo, no es correcto para Dewey afirmar que esa experiencia a la que se hace referencia pueda reducirse a éstos, ni tampoco a la suma de sus diferentes caracteres dispersos en la misma. Si el intelectual puede afanarse en sus ocupaciones no es por haberse sumergido en una experiencia puramente cognitiva, es porque ha sido

atraído y recompensado por una *experiencia integral*. Las ideas forman una serie, y el pensamiento marcha en serie de ideas que son fases de una cualidad en desarrollo, que se distingue emocional y prácticamente por sus variaciones móviles, como matices de una progresiva tonalidad. Las investigaciones y especulaciones de un hombre de ciencia o un filósofo son en el momento que ocurren emocionales, deliberadas y voluntarias, sólo en su última forma son intelectuales.

Aclara Dewey que no son como las ideas e impresiones de Locke o Hume. Oportunamente, S. Ramos en sus *Obras completas*, expone al respecto:

Nunca podemos comparar y relacionar las sensaciones mismas, porque cada una es momentánea y es arrastrada por el flujo de la corriente psíquica. La única manera de retenerla es haciéndolas sufrir una transformación por medio de la cual las sensaciones se convierten en imágenes. Es el mismo proceso que Hume ha descrito diciendo que cada ‘impresión’ se transforma en la correspondiente ‘idea’. Este cambio es también explicado por el paso del ‘nivel psíquico’ al ‘nivel de la conciencia’ y el siguiente estrato es el pensamiento (*thought*) que trabaja no directamente con las sensaciones, sino con las ‘ideas’ [...] (Ramos, 1991: 35/36)

La formulación teórica del proceso de una experiencia de pensamiento en la que se arriba a una conclusión, de ordinario oculta la semejanza de la conclusión con la fase *consumatoria* de toda experiencia integral en desarrollo. Posiblemente, debido a que dichas formulaciones separan lo que son las proposiciones como premisas de la proposición como conclusión, olvidándose que en una experiencia de pensamiento las premisas se originan sólo después de hacerse manifiesta la conclusión. Lo cual le lleva a afirmar a Dewey que hay en la conclusión un movimiento de anticipación y acumulación que finalmente llega a completarse, no como una cosa separada, comúnmente entendida como una conclusión, sino como la consumación de un movimiento continuo y progresivo que da cualidad estética a una experiencia de pensamiento. En *La experiencia y la naturaleza* dice



El pensamiento es eminentemente un arte; el conocimiento y las proposiciones que son los productos del pensamiento son obras de arte, no menos que la escultura y las sinfonías. (Dewey, 1948: 308)

Cada etapa sucesiva del pensamiento es una conclusión en la que está condensada la significación de lo que la ha producido; y no se ha acabado de enunciar cuando ya es una luz que irradia sobre otras cosas –a menos que no sea una niebla que la oscurezca. Los antecedentes de una conclusión son tan causales y existenciales como los de un edificio. No son lógicos, ni dialécticos, ni cuestión de ideas. Cuando una conclusión se sigue de ciertos antecedentes, no se sigue de “premisas” en su estricto sentido formal. Las premisas son el análisis de una conclusión en sus razones lógicamente justificativas, no hay premisas hasta que hay conclusión. (Dewey, 1948: 308-309)

A vista del filósofo la diferencia entre una experiencia de pensamiento y una experiencia estética, radica sólo en su materia:

La materia en las bellas artes consiste en cualidades; la de la experiencia que lleva a una conclusión intelectual son signos o símbolos que no poseen una intrínseca cualidad propia, pero que sustituyen a cosas que pueden, en otra experiencia, ser experimentadas cualitativamente. (Dewey, 1949: 36/37)

A pesar de sus diferencias, ambas experiencias, por su integración interna y su cumplimiento organizado y ordenado, tienen una cualidad emocional satisfactoria, una estructura artística susceptible de ser sentida.

De ahí que la experiencia tenga *unidad*. Y es exactamente la cualidad estética la que redondea la experiencia hasta completarla y dotarla de unidad, ya que si cada experiencia es el resultado de una *interacción* entre la criatura viviente y algún aspecto del mundo en que vive, la interacción de ambos constituye la experiencia total obtenida, y la culminación que la completa es la constitución de una *armonía* sentida. (Calle, 1981: 35)

Así, toda actividad intelectual, para ser integral, debe tener cualidad estética y por ende, ninguna experiencia estética puede separarse de la experiencia intelectual, pues ésta necesita de aquélla para completarse.

Se torna oportuno destacar aquí lo que el diccionario filosófico de Comte-Sponville expone respecto a la experiencia:

[...] es nuestra vía de acceso a lo real: todo lo que llega a nosotros desde el exterior (experiencia externa), e incluso desde el interior (experiencia interna), en la medida en que nos enseña algo. Se opone a la razón, pero también la supone y la incluye. Para un ser completamente privado de inteligencia, ningún hecho constituiría una experiencia, porque no le enseñaría nada. Y un razonamiento, para nosotros, es un hecho como otros. Así, no se sale de la experiencia: lo que da la razón al empirismo y le impide ser dogmático. (Comte-Sponville, 2003: 215)

Respecto a la experiencia práctica, Dewey se cuestiona sobre la posibilidad de ser eficaz en la acción con exclusión de la experiencia consciente. Como resultado estaríamos en presencia de una actividad mecánica, con habilidad para la superación de obstáculos pero sin sentido de lo que está sucediendo, sin fin o término o consumación consciente. En contraste, la teoría de Dewey sostiene que en el trayecto de una acción transita un sentido de significación creciente, que a través de hechos sucesivos, conserva y acumula lo que se siente como una culminación del proceso, como la desembocadura de un proceso sin interés exclusivo por el resultado.

A vista de Dewey la *cualidad estética* característica de la acción moral encuentra un buen modelo en la buena conducta de los griegos, en el *kalon-agathon*, aquella que tiene proporción, gracia y armonía. Aristóteles invocó también el “medio proporcional” como designación distintiva de la virtud y de lo estético. En ambos casos, el uso del término “proporcional”, que no se explica por sí mismo, determina una propiedad que pertenece a una experiencia cuyo ritmo

se va desarrollando hacia su propia consumación. Sin un interés que controle la selección o rechazo de aquello que ha de ordenarse y organizarse en una experiencia en desarrollo, no hay conexión de un incidente con otro ni posibilidad de inclusión o incorporación (*taking-in*) en lo precedente, sólo hay abandono o evasión sin compromiso ante las presiones externas. Él mismo dice en *la experiencia y la naturaleza* que cualquier actividad inteligente de los hombres, ya sea que se expresen en las ciencias o las bellas artes, o en las relaciones sociales, “tiene por tarea el convertir los lazos causales, las relaciones de sucesión, en una conexión de medio-consecuencia, en significaciones”. (Dewey, 1948: 301) En el planteamiento de Dewey, según R. de la Calle, se destaca que la cualidad estética puede presentarse en todos los dominios de la vida y que esta cualidad no se agota en la fruición que provoca su presencia sino que asiste a clarificar la naturaleza y sus objetos como a expandir el sentido de la vida misma. (Calle, 2001: 32)

217

Las cosas suceden, pero ni las incluimos definitivamente ni las excluimos con decisión; nosotros nos abandonamos. Cedemos de acuerdo con la presión externa o nos evadimos y nos comprometemos. Hay comienzos y cesaciones, pero no hay genuinas iniciaciones y conclusiones. Una cosa reemplaza a otra, pero no la absorbe ni la lleva consigo. Hay experiencia, pero tan laxa e inconstante que no es *una* experiencia. Es innecesario decir que tales experiencias no son estéticas. (Dewey, 1949: 38)

Una interpretación del concepto de *cualidad estética* de la experiencia en Dewey sostiene que este concepto ha sido utilizado por él no simplemente en un sentido descriptivo, sino también en sentido preceptivo. No cabe acusar de ingenua la postura de Dewey al tratar de encontrar cualidad consumatoria en la mayoría de nuestras experiencias, ni en nuestro arte contemporáneo. Dewey era perfectamente consciente de que gran parte de las manifestaciones artísticas no poseían una cualidad consumatoria ni, por lo tanto, resultados expresivos de

una experiencia. Es injusto reprochar a Dewey el concebir esa cualidad consumatoria como esencia común de toda experiencia estética. Que el arte genuino pueda estar en nuestras experiencias diarias no induce al desconocimiento de una experiencia rutinaria y desunida, carente de significado. Lo que Dewey sostiene es que podemos recobrar la armonía primitiva entre el arte y la vida, a través de lo que promete potencialmente una *experiencia consumada*, lo que implica que para estar completamente vivos, debemos planear nuestra vida y actividades para que no sean ni mecánicas ni menesterosas de significado y menos aún serviles o abandonadas a impresiones hedonistas. Que pueda ser esto posible es una pregunta que excede a la estética y compete más a la sociología, política, educación y sobre todo a la iniciativa individual. (Marthur, 1966)

Las obras de arte no alejadas de la vida común, ampliamente gozadas por la comunidad, son signos de una vida colectiva unificada. Pero son también una ayuda maravillosa para la creación de esa vida. La reelaboración del material de la experiencia en el acto de expresión no es un acontecimiento aislado confinado al artista y a unas personas que, de vez en cuando, gozan de la obra. En el grado en que el arte ejercita su papel, es también una reelaboración de la experiencia de la comunidad en la dirección de una mayor ordenación y unidad. (Dewey, 1949: 72/73)

Como vemos hay en Dewey una actitud de rechazo hacia aquellas experiencias rutinarias, que se desarrollan como a la deriva, divorciadas del significado y de la significación. En contraste aparece lo estético, en un *status* tan distante que se torna difícil su conexión con la experiencia ordinaria. (Dewey, 1949: 38) A pesar de que existe un encuentro dialéctico entre contraste y armonía, siempre hay en el contexto de la realidad algo que nos recuerda aquellos aspectos defectivos imposibles de obviar. En el arte, el factor positivo presupone una situación existencial de dispersión en el individuo y en la sociedad, como factor negativo que se desarrolla y ejercita en estrecha unión con el afirmativo, como tensión entre lo real y lo posible, lo actual y lo ideal. Ahora bien, habría

que destacar que en Dewey el concepto de ideal antes de designar una realidad trascendente, indica una posibilidad susceptible de realización, que conlleva al desarrollo de una experiencia plena y se erige como paradigma de la experiencia estética. (Calle, 2001)

En la creación, el deleite estético normal es la recuperación del sentido de la meta final en el logro parcial que asegura el interés de la tarea. [...] Lo que hacemos al apreciar estéticamente la obra de los grandes artistas es capturar los valores que los insuflan, los que movilizan y explican nuestro interés en vivir y actuar. Tienen un valor permanente porque son el lenguaje del disfrute al que los seres humanos pueden traducir el significado de su existencia. (Mead, 2001: 387/388)

En clara oposición con la concepción esotérica del arte, Dewey sostiene que “la obra de arte aclara y concentra las significaciones contenidas de modo débil y fragmentario en el material de otras experiencias. La actividad artística es así el paradigma de la experiencia perfecta.” (Plazaola, 1991: 223)

La espina dorsal e incluso la linfa vital de mi teoría estética radica en el hecho de que *toda* experiencia normalmente completa, toda experiencia que satisfaga por entero su curso, es estética en su fase *consumatoria*; de ahí que mi teoría sostenga que las artes y su experiencia estética sean desarrollos intencionadamente cultivados de esta fase estética originaria [...] (Dewey, 1950: 56)

Al tratar la *cualidad estética* que redondea la experiencia hasta completarla, Dewey hace mención a la unidad emocional, que se distingue claramente de lo que usualmente entendemos por una emoción. Comúnmente, tanto la alegría, como la tristeza, la esperanza, la ira y otras emociones, son consideradas como una entidad que entra en escena ya hecha, como cosas simples y compactas, sin que en ellas su crecimiento, su duración y su desarrollo afecten su naturaleza. Sin embargo, las emociones son *cualidades*, cuando son significativas de una experiencia completa y no simples reflejos automáticos o estallidos de

un instante. La experiencia es emocional cuando las emociones están unidas a los acontecimientos y los objetos en movimiento, éstas no existen como cosas separadas sin conexión a algo más allá de sí mismas. Una emoción sin objeto, sin algo real al que unirse, crea una desilusión, porque la emoción pertenece a una certeza del yo que se ocupa de las situaciones cuyo movimiento se dirige hacia un resultado. Los reflejos automáticos sólo pasan a ser estados emocionales cuando se convierten “en partes incluidas en una situación duradera que implica ocuparse en los objetos y sus resultados.” (Dewey, 1949: 40) La emoción selecciona lo congruente ejerciendo una fuerza móvil que da unidad cualitativa a las partes variadas de una experiencia, y sea cual sea el modo predominante de esta experiencia, si la unidad es de esta especie, la experiencia tiene carácter estético.

Pues la emoción es en su sentido corriente algo provocado *por* los objetos, físicos y personales; es una respuesta *a* una situación objetiva. No es nada existente por sí en alguna parte y que luego se sirve de materiales para expresarse. La emoción es el índice de una participación íntima, bajo forma de excitación mayor o menor, en alguna escena de la naturaleza o la vida; es, por decirlo así, una actitud o disposición que es una función de las cosas objetivas. Es comprensible que el arte seleccione y articule cosas objetivas en formas capaces de provocar respuestas emotivas de una índole refinada, sensitiva y duradera; es comprensible que el artista mismo sea capaz de sustentar estas emociones bajo la inspiración y compartiendo el temple de las cuales lleva a cabo su recomposición de los materiales objetivos. (Dewey, 1948: 318)

Las emociones son calificativos de un drama que va cambiando mientras se va desarrollando, así su naturaleza íntima encuentra su cabal expresión en el arte y se manifiesta en la experiencia de asistir a una representación en el teatro o en la lectura de una novela, donde hay un espacio, un tiempo, un escenario y un argumento que se despliega para que pueda desarrollarse. La incertidumbre es el material propio de la experiencia que se mueve hacia su consumación a través de sus variados incidentes. Tras las primeras emociones, aparecen a ma-

nera de variación, emociones secundarias que producen una fluctuación en la intensidad de la emoción básica, pero son sólo matices del tinte original. En la escena, las cosas armonizan o entran en conflicto como factores cuya cualidad estética se hace presente en la fuerza que conduce sus elementos concurrentes a un resultado.

La convicción de Dewey de que las variadas experiencias se sustentan en modelos comunes, a pesar de sus matices, considerados por él como insignificantes detalles, lo lleva a sostener el bosquejo fundamental de ese modelo como resultado de la interacción de la criatura viviente y algún aspecto de su medio circundante. En esa interacción, el hombre hace y padece a la vez, en un proceso continuo que desencadena actos ulteriores en los que surge la adaptación del yo y el objeto, hasta llegar a su cumplimiento. Pero la experiencia no es sólo un hacer y un padecer alternativo. La experiencia está dotada de modelo y estructura porque consiste en ese hacer y padecer y también en sus relaciones. El contenido significativo de la experiencia se mide a través del objetivo y contenido de las relaciones, como también se limita por todas las causas que interfieren con la percepción de esas relaciones. En la acción debe estar presente su consecuencia como percibida, captarla es objeto y mérito de la inteligencia. (Dewey, 1949)

Si se acepta que la percepción de las relaciones entre el hacer y el padecer constituye el trabajo de la inteligencia, no cabe dudar del control del artista en el proceso de su obra a través de la conexión de lo hecho y lo próximo a hacer; es más, para Dewey es absurdo sostener que el investigador científico piensa de modo más intenso y penetrante que el artista, su postura insiste en que la diferencia entre los distintos pintores se debe principalmente a las diferencias de capacidad para conducir su pensamiento, dependiendo más de la aptitud de la inteligencia para fijarse en la percepción de relaciones que en la sensibilidad frente al color o la habilidad en la ejecución, aunque, obviamente, las presupone.

Para coronar el concepto de experiencia y de consumación de la experiencia, Dewey trata las implicaciones y efectos que surgen de este hecho fundamental en el escindido campo “artístico” y “estético”. Las características y modalidades analizadas por Dewey en la experiencia real en relación con el arte, destacan una acción y un padecimiento del hombre que, conscientemente percibido, constituye la esencia de la experiencia y el dato básico para comprender la experiencia artística. Así, el arte para Dewey, no es sólo producción, como lo definen muchos, es también percepción.

El artista encarna la actitud del que percibe cuando en el acto de producción, goza de la experiencia inmediata de la percepción. (Dewey, 1949: 45)

Desde antaño, en el arte el aspecto productivo ha sido denotativo de la palabra “arte”, dejando a la palabra “estético”, su aspecto estimativo. Marcando así dos puntos de vista: el del productor y el del consumidor. Pero el arte unifica esta relación entre el hacer y el padecer con la entrega de un resultado: la obra, en el que –desde la perspectiva deweyana– no desaparecen los antecedentes de producción, antes los hace presentes y manifiestos en la percepción. (Ramos, 1991) Dewey intenta mostrar que la experiencia consciente nos capacita para captar en el arte la producción, la percepción y la apreciación como goce, en una conexión recíprocamente sostenida.

El proceso del arte en la producción se relaciona orgánicamente con lo estético en la percepción, así como Dios en la creación revisó su obra y la encontró buena. Hasta que el artista queda satisfecho en la percepción, de lo que ha realizado, continúa modelando y remodelando. La elaboración llega a su fin cuando su resultado se experimenta como bueno [...] (Dewey, 1949: 46)

El que percibe denota el punto de vista del que goza el producto acabado, como el deleite que acompaña a la visión y la audición, como un realce de la



receptiva estimación; por eso, la obra para ser artística, debe ser estética, o sea, hecha para ser gozada en la percepción; así el acto de producir dirigido a la producción de algo que se goza en la experiencia inmediata posee una cualidad que no tiene la actividad mecánica y sin control. Lo que mide la perfección en la ejecución no se define por la sola ejecución, la medida del valor incluye a la vez lo percibido y gozado en el producto ejecutado, entonces, el valor de lo ejecutado se encuentra en su consumo. Las nuevas tecnologías cooperan para determinar, junto a Dewey, que la mera perfección en la ejecución no basta, juzgada en sus propios términos, puede ser alcanzada mejor por una máquina; para ser artística debe ser “amorosa”, interesándose en el asunto sobre el cual se ejercita la habilidad, de lo contrario se tratará de un reconocimiento frío de un hecho desabrido, inexpresivo y mecánico.

La mano se mueve con el estilete o el pincel. El ojo espera e informa del resultado de lo hecho. A causa de esta íntima conexión, los actos subsecuentes son acumulativos y no caprichosos ni rutinarios. En una efectiva experiencia estética, la relación es tan próxima que controla simultáneamente el acto y la percepción. Tal intimidad vital de conexión no puede tenerse si solamente están comprometidos la mano y el ojo. Cuando ambos no actúan como órganos de todo el ser, no hay sino una secuencia mecánica del sentido y del movimiento, como al caminar automáticamente. Cuando la experiencia es estética, la mano y el ojo son instrumentos, a través de los cuales opera toda la criatura viviente, totalmente activa y en movimiento. En consecuencia la expresión es emocional y está guiada por un propósito. (Plazaola, 1991: 223)

La relación entre lo hecho y lo padecido marca el sentido de las cosas, mostrando si lo que se hace promueve la ejecución de la idea o produce una desviación. Si estas relaciones de orden y satisfacción, inmediatamente sentidas, controlan el desarrollo de una experiencia, esta experiencia es estética en naturaleza. En ella cada estadio es una anticipación de su resultado y aleación constante con el acto siguiente; de tal manera que lo hecho y lo padecido sea

continuamente instrumento uno de otro, como también acumulativo y recíproco. El acto creativo se caracteriza por un grado increíble de observación intelectual de las relaciones cualitativas percibidas en conexión con el todo en construcción, actuando conjuntamente en la observación y en la imaginación. No es extraño que “construcción” y “obra” designen, a la vez, un proceso y un producto. Si un autor es capaz de emprender estos procesos, es porque la obra estaba claramente concebida y ordenada, de modo congruente; el escultor, pintor, músico, o escritor, pueden rehacer durante el proceso de producción el trabajo real hecho previamente, hasta que lo hecho sea satisfactorio para la fase perceptiva. Esto presupone, en todo producto artístico, un período de gestación en el que los actos y las percepciones proyectadas en la imaginación estén en interacción y se modifiquen mutuamente.

Es más difícil para Dewey dar a entender esta unión entre el hacer y el padecer en el caso del espectador, por encontrarse éste frente a una forma acabada. La percepción es un hecho de actividad reconstructiva que implica la cooperación de los elementos motores, como también la cooperación de las ideas que sirvan para completar el cuadro que se va formando. Una respuesta de este tipo requiere un aprendizaje a fin de asimilar. El reconocimiento no es capaz de despertar la conciencia de la experiencia que se tiene debido a la incipiente resistencia entre lo nuevo y lo viejo. Apenas se adhiere una etiqueta apropiada, el reconocimiento queda satisfecho y sirve ya a un propósito lateral, no implicando para el organismo ni una conmoción ni un estímulo. El acto perceptivo procede, en cambio, por ondas que se extienden serialmente por todo el organismo. Lo percibido queda emocionalmente empapado porque la emoción despertada impregna la materia percibida. La percepción da salida a la energía a fin de recibir, no es un acto de retención de energía.

La actividad de reconstrucción implica un acto recreativo, en el que para percibir, el contemplador debe crear su propia experiencia, comparable con la

del productor, no en sentido literal, pero si debe producirse un ordenamiento de los elementos del todo en su forma. En el que percibe deben estar presentes las operaciones del productor, el mismo proceso de organización de la obra experimentada conscientemente, el mismo ordenamiento de los elementos del todo que conforma, extrayendo lo significativo mediante un acto de abstracción que tiene lugar tanto en uno como en otro.

La idea de que la percepción estética es una cuestión de momentos raros, es una razón del atraso de las artes entre nosotros. El ojo y el aparato visual pueden estar intactos; el objeto puede estar ahí físicamente, la catedral de Notre Dame, o el retrato de Hendrik Stoeffel de Rembrandt. Este último puede ser “visto” de un modo superficial. Puede ser mirado, posiblemente reconocido, y darle su nombre correcto. Pero por falta de una continua interacción entre el organismo total y los objetos, éstos no se perciben ciertamente de modo estético. Una multitud de visitantes, llevados a través de una galería de pintura por un guía, con la atención solicitada de un lado a otro, no perciben, sólo por accidente se interesan en ver un cuadro si el asunto es vívidamente sentido. (Dewey, 1949: 50)

Dewey analiza ambas experiencias, la experiencia en sentido estricto y la experiencia estética. En la primera sostiene que no es posible dividir en una experiencia vital, lo emocional, lo intelectual y lo práctico, porque si la fase emocional es la que liga las partes al todo, la “intelectual” sólo designa el hecho de que la experiencia tiene significado y lo “práctico” que el organismo todo está en interacción con el medio que lo rodea; así toda experiencia tendrá cualidad estética cuando se constituya como experiencia integral. Sus partes no se suceden sino que se orientan hacia su consumación, que no espera en la conciencia hasta su cumplimiento, sino que “se anticipa en cada momento y se saborea de modo recurrente, con especial intensidad.” (Dewey, 1949: 51)

A causa del interés y propósito que controla las experiencias intelectuales y prácticas, donde la conclusión tiene valor propio, extraída como verdad que puede ser usada en su totalidad como guía de otras investigaciones, se establece

una gran distancia con la experiencia artística donde no hay tal sedimento auto-suficiente, ya que el fin es significativo sólo en función de la integración de las partes, que subordinadas en aquellas experiencias, son aquí dominantes, pues aunque subordinadas, sirven de control y se erigen como las características en virtud de las cuales la experiencia es integral y completa. La estructura de la experiencia se revela en el paso de la *cualidad estética*, presente en toda experiencia consumada, a la *experiencia estética* propiamente dicha, una experiencia siempre intensa y clara que se ejemplifica de manera particular en la acentuación de la forma. Así la experiencia integral le debe su forma a su organización dinámica, que necesita tiempo y crecimiento para completarse, necesita un principio, un desarrollo y un cumplimiento, en donde el material de la experiencia opera en interacción con esa organización vital que conserva los resultados de una experiencia anterior, mientras la incubación prosigue hasta que lo concebido es creado y se hace perceptible. El carácter más destacado de esta forma de experiencia es sin duda la *organicidad*, donde partes y medios se presentan como logro de un efecto acumulativo, lo que implica que queden conservados y no relegados una vez cumplida su función en el proceso de la experiencia. (Calle, 2001)

Lo que distingue a una experiencia como estética, es la conversión de la resistencia y la tensión, de las excitaciones que tientan a la distracción, en un movimiento hacia un final satisfactorio. (Marthur, 1966: 225)

Es Marthur quien resalta en su estudio sobre el concepto de *consummatory experience*, la noción de cualidad penetrante utilizada por Dewey como explicativa de este proceso de consumación de la experiencia y de la naturaleza misma de la experiencia. En su interpretación sostiene que en el contexto circunstancial de cada experiencia hay una cualidad que se siente inmediatamente. Mientras el conjunto de piezas de la experiencia se mueven en conflicto y resistencia, la

cualidad penetrante, movida por la tensión, logra que el organismo llegue a ser consciente del proceso, percibiendo la relación entre las cualidades discriminadas desde la cualidad penetrante inicial hasta que el proceso alcanza la *consumación*, situación que obtiene su propia cualidad penetrante enriquecida por el proceso; lo que implica la incorporación cuidadosa del proceso con el extremo final, de los medios con la consecuencia. Sólo cuando se percibe la relación de los medios (proceso) con la fase final de la consecuencia es la experiencia entera significativa. La interpenetración de medios y de extremos constituye para Dewey una experiencia artística que tiene fase estética final. (Marthur, 1966)

Sin control de esta cualidad penetrante de individualización, la situación estética en conjunto, quedará apartada y hará ininteligible la experiencia estética. (Marthur, 1966: 231)

Si Dewey no hubiera sostenido esa incorporación imperiosa de los medios y los extremos, de lo instrumental y lo final presente en toda experiencia ordinaria y en toda experiencia estética, mezclando elementos descriptivos y preceptivos en su concepción de la consumación de una experiencia, hubiese sido insostenible su posición. El carácter de paradigma de la filosofía de Dewey subraya tanto al arte como actividad profesional como al potencial estético que posee toda criatura viviente, como posibilidad de vivir lo cotidiano sobre la base de ese modelo orgánico de la experiencia, que alienta la probabilidad de integración y transformación de la existencia.



# CAPÍTULO IV

## 4. EL CURRICULUM INTEGRADO DE FORMACIÓN ARTÍSTICA

*Los diseños curriculares que son proyectos para llevar a la práctica son factibles o no son factibles, nunca son perfectos, siempre son perfectibles; siempre son aquello que se elige como mejor solución en las situaciones prácticas en las que uno se encuentra.*

Alicia Camilloni

En agosto de 2017, habrán pasado 20 años desde que escribí lo que ahora recupero en este último capítulo. El tiempo y la dilatada experiencia inducen a una perspectiva que adquiere nuevas dimensiones, algunas ya avistadas y otras ni tan siquiera supuestas, en algunos casos, o padecidas, en muchos otros. Una posición a la defensiva de lo que propuse en aquél momento, cuando realicé el Diseño Curricular de Formación Artística (1997) para la Ley Federal de Educación, no es lo que voy a plantear en este capítulo. Me propongo reflexionar desde una visualización responsablemente cooperativa hacia el *curriculum* bajo una mirada crítica que sirva para la negociación de nuevas circunstancias para la práctica, procurando que no sea sólo en términos puntualmente pedagógicos sino más bien como una iniciativa que incumbe a la política educativa y a la sociedad en su conjunto, desde estructuras que intentan englobar tanto la teoría como la acción. (Goodson, 2003: 79)

Hacia principios de los años 90' se presenta en Argentina un movimiento de reforma curricular que se perfila en las provincias ya desde la vuelta a la

democracia en 1984. Entre 1985 y 1991, 15 provincias argentinas implementan procesos de reforma curricular que incluyen una nueva organización interdisciplinar o por áreas, buscando regionalizar los contenidos e incluir una formación para la vida laboral. Este movimiento nace cuestionando el autoritarismo de los planes tradicionales, procurando dar “voz” a los sujetos de aprendizaje y a los docentes y cabida a nuevos contenidos y orientaciones didácticas y político-pedagógicas, justificadas por un diagnóstico que hace patente la pérdida de sentido de la escuela y la necesidad de reinventarla. (Dussel, 2013)

#### 4.1 Entrando en la Política educativa provincial

De todas las regulaciones normativas de la Ley Federal de Educación, las que inciden más particular y personalmente sobre mí en aquél momento son las que se refieren a los *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) y la organización de las disciplinas artísticas en un *Área de Formación Artística*. El grado de control que supone mi designación y este nuevo rol, se pone en sintonía con el grado de participación en el proceso político. En la medida que se abren más oportunidades de actuar en las decisiones, también se genera mayor probabilidad de contribuir en la política a través de toda una gama de actitudes cívicas con sentido de compromiso, eficacia y de una obligación a cooperar. (Bowles y Gintis, 1985)

Más que un acto voluntario, resulta ser un acto coadyuvante, exhortativo y solidario a la vez. No fue tanto el peso de la tarea encomendada, sino la presión por los lapsos de tiempo y términos para entregar estos diseños. Pero no fue extraño para nosotros dado el tipo de resoluciones que el gobierno de Córdoba toma a partir de firmar el pacto para la implementación de la ley en la provincia. El gobernador Mestre y su política de shock no dan pausa para pensar, reflexionar, discutir, debatir, hay que actuar, el diseño curricular debe salir urgentemente.



[...] la estrategia de implementación “por shock” parece haber sido preferida por razones netamente políticas. De acuerdo con estas motivaciones, el proceso debía comenzar y terminar durante la gestión de Ramón Mestre, quien aspiraba a controlar la marcha de los cambios imprimiéndoles su propio sello. (Velada, 2003: 74)

Como se ha dicho la provincia de Córdoba no acogió esta reforma desde el primer momento. Tras las elecciones que dieron por resultado la toma de poder del partido opositor a nivel nacional, la provincia de Córdoba se negó a aceptar la Ley Federal de Educación promulgada en 1993, durante el gobierno de Carlos Menem. Tuvo que producirse una profunda crisis a nivel económico después de tres períodos sucesivos de gobierno del partido Radical, para que la provincia, ávida de un rescate económico a nivel nacional, asintiera y cediera implantar en el año 1995 el nuevo sistema federal de educación ya aceptado en casi todo el país.

La provincia de Córdoba acogió esta reforma ya inmersa en un cambio dispuesto pocos años atrás por la Ley General de Educación (Ley 8.113/91) del Ministerio de Educación Provincial. En un principio, la UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba), hizo frente a la crisis económica que dejó a los docentes sin salario durante varios meses, con asambleas y masivas convocatorias como la *Marcha de las Antorchas* en la que, sin ser afiliada al gremio, participé junto a toda la comunidad educativa, como también en la *Pueblada* pacífica que reunió a más de 60 mil cordobeses. De alguna manera, la provincia se acoplaba a una reforma que no buscó su consenso y ajena a los pactos de su elaboración, debió atenerse a sus definiciones en cuanto a Contenidos Básicos Comunes y también en cuanto al proyecto pedagógico en su conjunto, que no actuaba como simple orientador sino que resultaba prescriptivo, toda vez que su omisión condenaba la coherencia del sistema.

Los actores que participaron desde cualquier posición en el diseño impuesto por la Ley Federal de Educación aportaron sus valoraciones, opiniones, acciones y representaciones acerca de su quehacer enmarcado en el proceso de descentralización que se abría paso. La práctica funcionó como un espacio donde se debió reflexionar intuitivamente sobre las condiciones de trabajo, disposiciones administrativas y normativas, explícitas e implícitas, procurando una buena disposición a generar procesos de transformación del sistema educativo. A pesar de la urgencia y de la intención de reducir el *curriculum* a decisiones técnicas, la discusión se instaura como un asunto público de suma importancia que involucra un proceso social absolutamente político. Siendo un asunto público, al *curriculum* no es posible considerarlo como cualquier otro discurso político o social, pues hay que ponderar a la vez su *autonomía textual*.

El *curriculum* procesa de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, tomando elementos de estas esferas y reubicándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos, materiales. (Dussel, 1997:13)

La Ley Federal de Educación y su reorganización por áreas marca un punto de inflexión del *curriculum* de organización disciplinaria, dejando atrás más de 100 años de hegemonía asentados sobre una estructura en asignaturas que soportó la existencia de reiterados proyectos de reformas con escaso éxito y edificó su triunfo en un *curriculum* humanista asociado a la psicología de las facultades y a la profesionalización de las ciencias y disciplinas liberales. Recién en los años 60' y 70', cuando surge la cuestión de quién se beneficia con esta enseñanza, y quién aprende a mandar y quién a subordinarse, dando lugar a explicaciones que complejizan la relación entre el *curriculum* y la sociedad y poniendo en duda su eficiencia reproductora, se instaura la idea de que “el *curriculum* es la síntesis de una propuesta cultural, expresada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural de una sociedad dada.” (Dussel, 1997: 12)

## 4.2 Recibiendo lo ya definido en los CBC

[...] el mínimo común denominador de un curriculum –en cualquier acepción que pretendamos seleccionar de las muchas que ha producido la teorización en el campo– es la prescripción acerca del contenido de la enseñanza. (Terigi, 2002: 26)

La ley define los Contenidos Básicos Comunes como “un marco curricular unificado”, introduciendo una terminología que expresa la transformación de las concepciones curriculares como formas más flexibles e inestables, alejada de las tradiciones. La idea de marco contiene un espacio de posibles actuaciones sin garantizar ni imponer que las mismas tengan lugar. (Braslavsky, 1999: 148) En sintonía con Bernstein (1990) que hace hincapié en los “enmarcamientos” del conocimiento escolar, la idea de marco introduce nuevas dinámicas, acuerdos y postulados y la existencia de una “trama decisional” en la que intervienen autores y estrategias como una forma novedosa de abordar los conflictos en relación a qué y cómo se enseña. (Dussel, 2013)

Las *Consideraciones Generales del Diseño Curricular del Ciclo Básico Unificado* (3er Ciclo de EGB) invocan esta idea al definir el proyecto pedagógico en el que “se hacen explícitos los lineamientos jurídico-políticos, las perspectivas socio-culturales, psicológicas, pedagógico-didácticas que contextualizan la propuesta formativa jurisdiccional y proporcionan un *marco* orientativo a los docentes para elaborar su propuesta de enseñanza.” (MCyEN, 1997: 3. Sin cursiva en original) Este marco le permite concebir un *curriculum* que no se instala en el vacío escolar ni social, al contrario, está atravesado por la práctica institucional, la historia de sus miembros y una variedad de intereses, conflictos, tradiciones y contradicciones. Así el *curriculum* no se instala en el diseño, su dinamismo lo encuentra en el desarrollo curricular, bajo una idea que implica el esfuerzo del conjunto docente para generar las debidas transformaciones, produciendo en su recorrido el aporte de conocimientos para la enseñanza y

una instancia formativa para los docentes en la medida de su compromiso en la mejora de las prácticas. (MCyEN, 1997)

El Diseño es *orientador y prescriptivo*, por un lado expresa los supuestos políticos, psicológicos, pedagógico y didácticos, que presuponen ciertas opciones teóricas formalmente explicitadas y por ende abiertas a la comprensión y discusión; por otro lado, para favorecer la coherencia y la continuidad en un principio de equidad, garantiza que los Contenidos Básicos Comunes y la expectativas de logros circulen por la totalidad de las escuelas, sin jerarquizar distinciones. La política educativa de la provincia efectiviza una escolaridad de 10 años, como obligatoria, cuya finalidad primordial es universalizar la cobertura educativa, proveyendo los criterios rectores de cohesión y consistencia del sistema y el acceso a conocimientos y saberes que aseguren el desempeño de los sujetos, atendiendo a la diversidad de contextos y condiciones socio-cultural y económicas, esto implica “reconocer las diferencias, la consideración del “otro” y de sus posibilidades cognitivas, afectivas y sociales.” (MCyEN, 1997: 4)

El Diseño, tal como se nos presenta a los convocados a elaborar la propuesta curricular para la provincia, además de lo ya expuesto, explicita una articulación *vertical y horizontal*, sostenido en criterios de progresión y previsión de una secuencia lógica, y a la vez, promoviendo actitudes favorables de cooperación y trabajo en equipo, acordando enfoques teóricos-metodológicos, modalidades de participación de los actores institucionales, en cuanto a circulación de información y toma de decisiones, acordando usos de tiempo y espacio escolar y, estrategias en virtud de la contextualización institucional.

Así define el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997: 7) los objetivos generales:

- Desarrollar la formación de competencias básicas avanzando hacia competencias más complejas;

- Profundizar y complejizar las distintas áreas de conocimientos a través de los diferentes campos del saber y del quehacer;
- Promover la reflexión de las consecuencias éticas de las acciones humanas, tanto en los aspectos sociales, ambientales, económicos, políticos y culturales, profundizando valores y actitudes indispensables para la formación del ciudadano;
- Atender a las necesidades de los alumnos generando espacios grupales donde puedan conocerse a sí mismos y a sus compañeros, abrir instancias para canalizar problemáticas referidas a la pubertad-adolescencia, ayudarles a mejorar las estrategias de estudio, aprendiendo a planificar adecuadamente los tiempos y las actividades;
- Desarrollar las necesarias capacidades para la toma de decisiones vinculadas con sus proyectos de vida a partir del conocimiento de sus posibilidades presentes y futuras.

Incluye un *Encuadre Teórico-Metodológico* que contiene: a) Encuadre Psicológico, considera que ya no es posible localizar a una adolescencia homogénea, a partir de la cultura posmoderna se instaura justamente la disolución de lo unívoco y lo múltiple. Aún así, define como elementos observables el creciente poder de su pensamiento abstracto, la llamada etapa de “lógica formal”, la capacidad de utilizar sistemas de símbolos secundarios; b) Encuadre Pedagógico-Didáctico, que tiene en cuenta la Enseñanza, el Aprendizaje, Evaluación, Institución Educativa, El equipo directivo del C.B.U. y Los docentes y los alumnos.

Finalmente define su *Estructura Curricular* bajo un *curriculum* de tipo mixto, integrado por disciplinas y áreas. “La propuesta mixta es una alternativa de transición de formas más rígidas hacia forma más articuladas. La organización de algunas disciplinas en áreas, intenta ser una alternativa viable para este ciclo” (MCyEN, 1997:15) Las áreas que se definen son las de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística, quedando Matemáticas, Lengua, Educación Tecnológica, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, como disciplinas. Bajo este apartado se fijan los contenidos, competencias y expectativas de logros, divididos en *contenidos conceptuales*, *contenidos procedimentales*, *contenidos actitudinales* y *expectativas de logros*. Aparte expone los Contenidos Transversales y para terminar las Implicancias del Diseño curricular en la Or-

ganización institucional: organización del tiempo y planificación del trabajo en áreas.

Lo que debemos elaborar las personas convocadas son los *Apartados que componen la presentación de las disciplinas y/o áreas del Curriculum del Ciclo Básico Unificado*.

El diseño Curricular de cada una de las disciplinas y/o áreas debía estructurarse, según indicación del Ministerio de Cultura y Educación Nacional (1997:20), atendiendo a los siguientes apartados:

1. *Consideraciones Generales*: expresan el enfoque teórico-metodológico de las disciplinas y áreas de la propuesta Curricular;
2. *Expectativas de logros*: se presentan dos tipos de expectativas: por año, definiendo el conjunto de logros que se esperan alcanzar al finalizar cada año escolar, y por ciclo, expresando una visión completa de los logros esperados al finalizar el CBU;
3. *Ejes organizadores*: son enunciados temáticos que reúnen un conjunto de contenidos de la disciplina que se encuentran relacionados entre sí. Cada eje organizador tiene una breve síntesis que justifica la inclusión de los contenidos en el mismo otorgando sentido y alcance a los mismos para cada año. Constituyen un principio de orientación para la elaboración de las propuestas de enseñanza;
4. *Contenidos conceptuales y procedimentales*: conforman una unidad de sentido entre contenido y método. Se enuncian en forma conjunta al interior de cada eje organizador y expresan la secuenciación y gradualización de los contenidos;
5. *Conceptos básicos*: son las categorías centrales que sintetizan los contenidos conceptuales y procedimentales agrupados bajo un mismo eje;
6. *Contenidos actitudinales*: comprenden actitudes, valoraciones y disposiciones significativas para el desarrollo de los alumnos, la interacción social y el aprendizaje. Se expresan para todo el ciclo por cuanto atraviesan el desarrollo de toda la disciplina;
7. *Orientaciones didácticas*: presentan opciones que orientan la enseñanza de los contenidos. En el caso de las áreas se presentan ejemplos específicos de trabajos areales;
8. *Bibliografía*: contiene un listado de textos que fundamentan los aspectos teórico-metodológicos de la disciplina y orientan su enseñanza y aprendizaje.

### 4.3 Definiendo la prescripción

*Tebas, la de la Siete Puertas, ¿quién la construyó?  
En los libros figuran los nombres de los reyes  
¿Arrastraron los reyes los grandes bloques de piedra? [...]  
La noche en que fue terminada la muralla china,  
¿adónde fueron los albañiles? [...]*

(Bertlot Brecht en Bowles y Gintis, 1985: 94)

La autoría de cada cita de las que he incluido se atribuye al Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de la Provincia de Córdoba, en ningún momento se sabe quién es el que empuñó la pluma, cómo surgió la idea, o la frase o la simple palabra que quedó escrita en el papel. Esas son las manos y las mentes que construyeron las puertas o levantaron las murallas que finalmente llevan la firma del monarca, el rey, el estado, el gobierno, el ministerio. Y seguramente deba ser así, no es posible que cada idea sea firmada por la o las personas que la originaron, pero tampoco es posible olvidar que ellas son el fruto de discusiones, pugnas y frustraciones. Juega un papel muy importante, en la conformación de los equipos que generan estos documentos, lo que ya hemos apuntado en el *Capítulo I* en relación a la titulación, la capacitación y la profesionalización. Las variables en este terreno suelen potenciar el resultado, cuando no se ubican en polos extremos, aunque también en estos casos es necesario negociar y llegar a emitir un documento.

La responsabilidad que tradicionalmente se le asigna a la elaboración curricular consiste en seleccionar y organizar el qué de lo que se quiere transmitir a los alumnos, esto es definir un contenido a enseñar. Algo que debemos preguntarnos al referirnos a la definición de lo que se prescribe es cómo llegan a convertirse en contenidos escolares todo lo que en los currícula se expone como algo que debe ser enseñado o por qué algunos nunca se definen prescriptivamente. Se pone en cuestión la visión clásica según la cual la escuela transmite una selección



socialmente significativa del conocimiento disponible en una sociedad, dando lugar a una complejizada mirada del *curriculum*, que pone al descubierto una construcción específica del ámbito educativo y no un reflejo de la producción social del saber. (Terigi, 1999)

Pineau, en relación al proceso de elaboración y concreción del *curriculum* prescripto, señala que esa primera selección es un acto previo al acto de enseñanza y ajeno a sus agentes.

El currículo, en tanto conjunto de saberes básicos, es un espacio de lucha y negociación de tendencias contradictorias, por lo que no se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etcétera, determinados. (Pineau *et al.*, 2001)

Escapando de la visión del *curriculum* que se traduce como una lista de conocimientos de lo que el alumno debe saber, se instaura, a partir de la LFE, como el producto de un método para tomar decisiones racionales. La enunciación de los Contenidos Básicos Comunes, y demás prescripciones que la Nación define, permite a las jurisdicciones un espacio de diseño, que éstas a su vez otorgan a las instituciones escolares como zonas de acción propia. Es una idea de *curriculum* que deja atrás el modelo definido por la autoridad, ya sea el pedagogo experto, el ministerio de educación, etc, y hace lugar a un plan integral que considera que el *curriculum* es una compleja realidad socializadora, que antes de intentar cambiar y mejorar el modo en que se enseña, lo que busca es describir y explicar por qué funciona de ese modo. (Gvirtz y Palamidessi, 2006)

En este panorama, cabe preguntar ¿qué es lo que conceden los Contenidos Básicos Comunes al diseño curricular provincial? ¿Cuál es el espacio para la



regionalización? Los CBC son la matriz a partir de la cual todas las provincias deciden y elaboran su propio diseño curricular, son comunes para todas las personas que forman parte del sistema educativo y son básicos, en la medida en que representan el núcleo elemental y mínimo de esos contenidos. La organización de los CBC no definió la estructura del documento curricular jurisdiccional, cada provincia se encargaría de ordenar, secuenciar y en su caso agregar aquellos contenidos que a su parecer fueren importantes, como también de organizar su *curriculum* por áreas o disciplinas, según lo considere oportuno.

La selección de contenidos debía promover en los alumnos la formación de competencias, entendidas como capacidades complejas que agregan al saber su operación concreta y social.

Estos contenidos están orientados a que los alumnos construyan activamente las capacidades intelectuales para operar con símbolos, ideas, imágenes, representaciones, conceptos y otras abstracciones que constituyen el campo del SABER y del SABER RAZONAR.

También se ha tenido en cuenta el SABER HACER, es decir, aquellas capacidades que apoyándose en conocimientos intelectuales y valorativos se despliegan en habilidades comunicativas, tecnológicas y organizacionales.

Y como base de todo ello, los contenidos que promueven el desarrollo de valores y actitudes. Lo que podemos denominar el SABER SER.

De esta manera, SABER, SABER RAZONAR, SABER HACER y SABER SER organizan la propuesta de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el desarrollo de las capacidades personales y sociales que la escuela debe promover para permitir a nuestros jóvenes participar como miembros plenos de una sociedad.

(Gvirtz y Palamidessi, 2006: 96)<sup>64</sup>

---

64. Ministro Jorge Rodríguez: Discurso de Apertura de la XXII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación del 29 de noviembre de 1994.

Finalmente, los criterios aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación para la organización de los CBC fueron:

- a) La significatividad y el reconocimiento social de la importancia de los saberes seleccionados;
- b) La posibilidad de que estos contenidos sirvan como “disparadores” para un tratamiento en profundidad de gran diversidad de temas;
- c) La potencialidad de los contenidos para facilitar una enseñanza integradora;
- d) El énfasis en la construcción del saber más que en el afán por incluir cantidades de información;
- e) La posibilidad de efectuar relaciones entre contenidos del mismo ciclo y de otros ciclos.

(Gvirtz y Palamidessi, 2006: 97)

Ante todo este panorama orientativo/prescriptivo, se abre la posibilidad de pronunciarnos acerca de qué enseñar, y así lo sería si cada uno de los lenguajes artísticos hubiesen seguido en su antigua condición disciplinaria. La organización en un Área de “Educación Artística” para el Nivel Inicial, los dos ciclos de Nivel Primario y el Ciclo Básico Unificado y de “Formación Artístico-cultural” para el Ciclo de Especialización, nos obliga en primera instancia a acordar la integración entre disciplinas que históricamente habían elaborado sus programaciones, planes y formas de evaluación independientemente.

#### 4.4 Acordando la Integración

Una de las primeras manifestaciones realizadas en contra de la concepción tradicional de *curriculum* como modelo de práctica basado en disciplinas científicas y académicas es el que en las primeras décadas del siglo pasado lleva a cabo John Dewey y Jeanne Kirkpatrick, interponiendo como alternativa un modelo que defina el *curriculum* a partir de la noción de “experiencia”. “Dewey sostiene que la educación no es sólo un proceso reproductor de una serie de saberes y valores definidos y estáticos sino un proceso permanente de reconstrucción de los

conocimientos y de los intereses del individuo.” (Gvirtz y Palamidessi, 2006:61) El *curriculum* desplaza sus bases, centradas antes en un cuerpo definido de saberes por un progresivo proceso de ampliación del mundo infantil. El *curriculum* debe estar abierto a diversos fines sociales y a la recreación de la cultura. Dewey propone la organización de actividades como “centro de interés” o “Método de proyectos”. Esta visualización tan amplia de Dewey abre paso a variadas formas de analizar el currículo, que toma en cuenta su proyección y relevancia social. Dewey introduce la concepción del *curriculum* como experiencia lo que produce un profundo cambio en las concepciones pedagógicas, mostrando otras formas de organizar la tarea escolar y la existencia de formas de influencias educadoras que no siempre llegan a su formalización. (Gvirtz y Palamidessi, 2006)

La organización de los contenidos, su presentación y su relación, constituye una importante clave del *curriculum* integrado que la provincia adopta. Los criterios de organización expresan definiciones complejas en torno a la política educativa, que generalmente no se explicitan en el texto y al permanecer implícitos, su presencia resulta subyacente; pero conjugan valoraciones diferenciales en relación a la manera de concebir la cultura, la política, la ciencia, el arte.

Bernstein (1990) postula una mirada para decodificar los mensajes subyacentes y los efectos que producen sobre la formación de la conciencia a través de herramientas conceptuales construidas específicamente para decodificar los mensajes del discurso pedagógico y los efectos diferenciales que implica transitar un determinado código curricular (código=dispositivo de transmisión cultural). A partir de dos tipos de códigos: la *colección* y la *integración*, que estarían regulando el proceso de socialización, y que podrían combinarse en las realidades educativas con énfasis diferenciales y mediante la categoría clasificación, el autor define el principio que regula las relaciones entre los contenidos. El límite que regula la relación está dado por la fuerza de la clasificación. Si la *clasificación* es fuerte, si es fuerte el límite que separa los contenidos, estaremos frente a

un *curriculum* de tipo *colección* o por disciplinas. Generalmente se da en los contenidos que tienen mayor status y jerarquía, producto de una distribución del conocimiento según un modelo jerárquico, relacionado con la asignación de tiempos para su enseñanza, que sirve como indicador relevante en la distribución de jerarquía. Este indicador nos auxilia, en primer término, para identificar qué asignaturas conservan su status académico, cuáles lo pierden, cuales lo ganan y qué lugar conquistan en la prescripción de las reformas educativas, y en segundo término, pero quizás el más destacado, permite una lectura de los aspectos priorizados en el proyecto político, social y cultural que persigue. Obviamente, la *clasificación* en un *curriculum* integrado es débil, o tiende a debilitar los límites entre las asignaturas, y propiciar mayor relación entre los contenidos, se produce un quiebre de los lindes disciplinarios en pos de una idea *relacional* que difumina sus márgenes. Los proyectos integrados resultan ser opciones que sirven para problemas complejos e inabarcables de abordar desde una sola disciplina, también equivalen a lo que se entiende por temas transversales o en último caso a la organización por áreas. (Altermann, 2012)

#### 4.5 Redacción de las Consideraciones Generales del área

Los miembros de la comisión redactamos, tras urgentes pero beligerantes charlas, las consideraciones generales de la propuesta y el diseño curricular que tal reforma implicaba. Se debía fundamentar cada área de conocimiento desde su especificidad. Una tarea algo ardua para la formación artística, que durante largo tiempo se había considerado como un espacio curricular destinado a proporcionar experiencias placenteras, de gozo, relajación e imaginación; su valor estaba dado en su función propedéutica y hasta terapéutica y no en su función formativa.

Afortunadamente ya había ocurrido el gran cisma que traería la idea de que cada lenguaje artístico proporcionaba un particular conocimiento del mundo, un tipo único de experiencia, que aportaba características específicas y, por lo tanto, valores implícitos. El arte ya no tenía sólo la capacidad de provocar emociones, sino también la de transmitir un conocimiento no discursivo del mundo, una forma especial y única de comunicar un significado muy difícil de replicar en el discurso verbal. Este último giro marcaba el punto inicial de una concepción que vería en el arte un valor autónomo y fundamental, independiente del criterio moralista-terapéutico de las anteriores tendencias. Pasábamos de unas disciplinas que ocupaban un espacio curricular de categoría inferior, por servir de sostén a otras que fundamentaban su inclusión en sus valores cognitivos específicos, a un área curricular que debía definirse a partir de sus valores intrínsecos e inmanentes, que evidenciaran la capacidad formativa del arte desde su especificidad disciplinar, apuntando a un fin que se instauraba en la experiencia estética misma, como capaz de formación no sólo sensitivo-afectiva sino también intelectual. Así surgen las *Consideraciones Generales* del documento:

La Educación Artística no busca formar artistas sino favorecer el desarrollo de potencialidades expresivas, ampliando el abanico de capacidades cognitivas, metacognitivas, perceptivas, sensitivas, afectivas y sociales, comprendidas en los procesos de producción artística.

En este marco se propone una alfabetización estética que posibilite una aproximación a cada uno de los lenguajes artísticos y a los diferentes y múltiples modos de interacción entre ellos.

Tal aproximación se realiza a través de los códigos de los lenguajes y su utilización. Los mismos se constituyen en facilitadores de la expresión, la comunicación y los modos de relación con uno mismo, con el otro y con el colectivo social.

En la alfabetización estética se contempla la valoración de manifestaciones en diferentes lenguajes en tanto parte del patrimonio cultural de la comunidad de pertenencia y de otras, así como la aproximación a múltiples discursos sociales.

La educación artística asume la función de desarrollar el interés por lo estético y la capacidad de percibirlo e integrarlo como

medio para comunicarse con el ambiente natural y social. Esto implica operaciones tales como inventar, aplicar, leer, transformar, manipular con sistemas simbólicos que se adecúan y divergen en distintos modos de representación del espacio.

La propuesta del área, en consecuencia, se orienta a satisfacer las necesidades de expresión y comunicación inherentes a la naturaleza humana, desarrollando habilidades en el uso de los códigos que las posibilitan y capacitando a los alumnos en la producción de sus propias obras.

Se propone además, acrecentar la sensibilidad que hace posible la experiencia artística. Los alumnos aprenden a ver y a atender las cualidades sensibles de los objetos, a resignificar, a renombrar, a encontrar relaciones, a efectuar elecciones, a aceptar o rechazar alternativas de solución, a responder, evaluar y tomar decisiones.

La reflexión en torno a estas cuestiones constituirá, además, una contribución esencial al conocimiento de los procesos culturales en los que se originan y desarrollan las diferentes manifestaciones, permitiendo en ese marco histórico que se construya el juicio crítico, la respuesta estética y el análisis de objetos artísticos propios de cada época.

(Alegre *et al.*, 1997a: 3)

La reforma realizada en Córdoba, atenta a las nuevas tendencias en cuanto a formación artística, planteó tres ejes organizadores fundamentales en toda educación artística: *Percepción, Producción y Contextualización*. La nueva propuesta subrayó la *dimensión perceptiva* como aspecto innovador, pues no había sido contemplado en la anterior, al menos en forma expresa, y no se habían definido las competencias que se deseaban desarrollar en ese ámbito. El eje perceptivo actúa como punto de partida para la adquisición de aprendizajes significativos, acceso al logro de competencias en estructuras más complejas y enriquecimiento de la capacidad para emitir juicios críticos como auditor/perceptor consciente. La formación artística tiene el deber, en cuanto a la música se refiere, de hacer transitar al niño el camino que existe entre el auditor/perceptor común y el *auditor/perceptor consciente*. El primero acumula información sin una contextualización y valoración adecuadas, con pocas posibilidades de operar

con estos datos. El segundo elabora conocimientos, discrimina la información en un proceso de apropiación de la realidad que le permite operar sobre ella y transformarla.

La percepción estética: hace referencia a la exploración multisensorial y vivencial del entorno natural, socio-cultural y de los lenguajes artísticos.

Los sentidos son los que posibilitan la interacción entre la información del mundo exterior y el mundo interior de las personas; interacción que está siempre presente como forma de construcción del conocimiento.

Una atención sistemática, gradual y progresiva al desarrollo perceptivo permitirá que los alumnos no se limiten a captar una estructura de conjunto sino que logren individuar sus elementos constitutivos. Esto conlleva la posibilidad de captar los múltiples aspectos de la realidad, así como las calidades que determinan su valor físico, funcional o estético, efectuando de esta manera las premisas necesarias para el desarrollo de procesos de pensamiento.

Los contenidos de este eje permiten desarrollar las capacidades para seleccionar, comparar y categorizar; asociar y combinar; atender y analizar; representar y simbolizar.

(Alegre *et al.*, 1997a: 4)

El fenómeno artístico confería a nuestra mirada un sentido más amplio a la producción artística, que superaba el criterio de expresión. De modo paralelo a la comprensión de los aspectos sintácticos, en el proyecto de reforma se propuso el tratamiento de los componentes semánticos (la significación de los discursos artísticos) e interpretativos (la atribución de sentidos en la composición y/o recepción de esos discursos). La competencia que se esperaba alcanzar en la dimensión productiva se definió como *productor de sentidos*, en donde los productos no se sometían a una evaluación medida en términos de perfección artística, sino a una evaluación de los procesos productivos que se van desarrollando en sus proyectos de producción. Una de las formas más prometedoras de estudio sobre la formación artística, se concentra en el desarrollo de

las habilidades en la producción artística. La intensión es que los educandos se inicien en la alfabetización de estos lenguajes y se aventuren en su uso con cierta autonomía, apropiándose de algunos de sus elementos básicos y reconociendo las formas particulares de organización de los diversos lenguajes artísticos. Las expectativas de logros, que constituyen el componente curricular que explicita las intencionalidades educativas y prescribe los aprendizajes cuyo logro equitativo debe garantizarse a todos los alumnos, definían lo que se esperaba alcanzar en la dimensión productiva en dos competencias interconexas: la primera, aspira a que los educandos adquieran criterios propios de selección, organización y valoración de los elementos de los distintos códigos artísticos para construir y deconstruir productos artísticos puros e integrados; la segunda, a que integren los conocimientos adquiridos en el diseño y ejecución de proyectos de producción, en función de las variables *tiempo-espacio-contexto*; para insertarse de manera comprometida en su medio social, como verdadero *productor de sentido* (Alegre *et al.*, 1997a).

La producción creadora: Este eje agrupa contenidos que refieren a los elementos correspondientes a cada lenguaje y a sus formas de organización. La apropiación de estos lenguajes posibilitará a los alumnos una producción reflexiva, que no quede librada a la utilización acrítica de dichos códigos, sino que desarrolle una alfabetización en los lenguajes artísticos, facilitando su uso con progresiva autonomía.

También hace referencia a las formas de representación, a las técnicas, procedimientos y recursos y a su utilización desde el punto de vista técnico-expresivo.

En este eje se vinculan el “Qué” y el “Cómo” de cada lenguaje proponiendo distintos niveles de análisis según la secuenciación elegida, con miras a la producción. Se procura un desarrollo progresivo de las habilidades de selección, organización y elaboración de propuestas artísticas que permitan la experimentación constante y reflexiva en los distintos lenguajes.

(Alegre *et al.*, 1997a: 4)



El eje de contextualización apuntaba a la dimensión cultural del arte, que ordenaba los contenidos referentes al producto artístico –la obra– y el arte en la sociedad, indicando una reflexión que atañe al juicio crítico como consideración de valor que se articula con el fondo axiológico de la experiencia artística. Asumía esta dimensión formativa una tarea comprometida ante la comunidad escolar que aspiraba al desarrollo de las competencias que requiere un *crítico competente*. La cultura humana se comunica, en buena medida, a través del lenguaje. Analizar el contenido de un producto artístico es conocer y reconocer el lenguaje desde su integridad hasta la cotidianeidad de lo existente, para inferir las expresiones y simbologías de lo real e imaginario en la cultura. Se destacaba la importancia del estatuto simbólico del arte, lo que se intentaba no era un estudio de la evolución del arte a través de la historia, en donde se insertaría un producto artístico, la obra, claramente fechado y contextualizado previamente por sus datos extra estéticos, sino que del análisis de las características estéticas de la obra surgiera el contexto que le dio origen, reconociendo e identificando el código simbólico que sintetiza en su forma el contexto que en él se evidencia. La dimensión cultural exige las competencias perceptivas y productivas por tratarse de un campo de conocimiento integrador que intenta reconocer en la forma de un producto artístico y en la génesis de un proceso creador la cultura que influyó y se vio influenciada por ese producto que es la obra de arte.

El *hecho cultural*: la obra de arte. Este eje agrupa contenidos referidos a las producciones propias, a los elementos y formas de organización de manifestaciones artísticas del entorno cotidiano y de otros contextos espacio-temporales.

A partir de su propia producción artística que permita a los alumnos la experimentación constante y reflexiva en los distintos lenguajes, se posibilitará la apreciación y valoración de obras propias y de otros en el marco del patrimonio nacional y universal.

(Alegre *et al.*, 1997a: 4)

### 4.5.1 Eje perceptivo de la propuesta

El eje perceptivo –que tan innovador resultara en nuestra reforma educativa– se apoyaba en las teorías de Gardner y Eisner. En las consideraciones generales de la reforma queda manifiesto que el eje perceptivo consiste en el desarrollo de la sensibilidad que hace posible la experiencia estética. Las expectativas de logro del primer y segundo ciclo de la enseñanza primaria dan a conocer parte de esta nueva perspectiva:

- Registrar los estímulos naturales artísticos y expresivos del mundo circundante, a través de la exploración multisensorial y lúdica.
- Descubrir e identificar los elementos básicos de las diversas formas de representación.
- Explorar los elementos del lenguaje corporal, dramático, plástico y musical, de manera creativa y personal, enriqueciendo sus posibilidades de representación y comunicación.
- Comparar, diferenciar y discriminar la información del mundo circundante.
- Seleccionar la información sensorial del mundo circundante y re-organizarlas en distintas producciones expresivas y comunicativas.

(Alegre *et al.*, 1997a: 6)

En el área del arte, nos hallábamos directamente con concepciones erróneas clásicas. En primer término, el eje perceptivo siempre había sido considerado como un campo de formación preoperatorio del eje productivo, radicando la importancia del arte en el productor de sentidos cuya meta era formar a un niño capaz de realizar producciones artísticas. Esto apuntaba a una mirada más sintáctica que semántica, o sea, al componente estructural del discurso artístico. Fijaba su atención en un mundo objetivo formado por elementos que constituían el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas. El segundo aspecto, muy ligado al primero, está relacionado con el descuido de las teorías ontológicas no tenidas particularmente en cuenta en la formación de los niños más pequeños.

Los niños aprecian que se puede hablar o pensar acerca de cualquier clase de objeto o entidad, ya sea tangible o no; que uno (o por lo menos *alguien*) puede levantar cualquier objeto tangible; que los objetos que se mueven por su propio impulso están “vivos”, mientras que los que tienen que ser movidos por otros por lo general no lo son; que entre los objetos vivos, algunos sienten y, una proporción más pequeña, pueden pensar, leer o contar una mentira. (Gardner, 1994: 97)

Estudios prolijos sobre la ontología emergente del niño determinan que los modos en que ellos llegan a pensar las clases de entidades afectan a las clases de teorías que prosperan en relación a esas clases y las clases de inferencias que a este respecto están preparados a hacer. Por ejemplo las teorías de la mecánica que tienen los niños se aplican a entidades semejantes a máquinas, sus teorías de los fenómenos se limitan a entidades que “sienten” o entidades “vivas”. Estas inferencias y agrupaciones respetan limitaciones muy poderosas y de ningún modo arbitrarias. (Gardner, 1994)

Una forma visual, un movimiento corporal, una estructura sonora pueden constituir entidades muy difíciles de replicar en el discurso verbal. Estas formas artísticas de conocimiento permiten el desarrollo de capacidades comprensivas presentes en todos, descartando la antigua creencia que pretende hacer una exclusión sostenida en la aptitud personal de algunos. Es propio de la educación artística la función de convertir a los alumnos en activos degustadores de las expresiones artísticas que están presente en su vida personal y social. El aprendizaje artístico no va en una sola dirección, debe abordar todas las dimensiones del arte: el desarrollo de capacidades para la percepción estética, el desarrollo de las capacidades para crear formas artísticas, y el desarrollo de la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. (Alegre *et al.*, 1997a)

El arte es un lenguaje compartido que permite al hombre el desarrollo de potencialidades perceptivas que desde su especificidad, como una estructura y cuerpo de conceptos únicos, contribuye a la formación e integración del

educando. Así el arte deja de ser una materia inmutable a aprender y pasa a ser concebido en su dinámica y en su evolución como un saber en transformación que transforma. Como ya hemos dicho, paralelamente a la comprensión de los aspectos sintácticos comunes a los diferentes lenguajes artísticos, se propone el tratamiento de los componentes semánticos e interpretativos.

Los especialistas de los símbolos prestaron atención a la ubicuidad de los mismos como formas de intercambio impregnadas de significado. Charles Sander Peirce estimó la naturaleza, el alcance y el manejo de los múltiples símbolos y de los sistemas de símbolos. Ernst Cassirer y Susanne Langer contribuyeron a demarcar el territorio de las formas y funciones de los símbolos y Nelson Goodman ayudó a asentar el ámbito de la comprensión simbólica en su teoría de los símbolos. Piaget, sin pertenecer al grupo de los especialistas de la tradición filosófica fundada por Peirce, etiquetó como “simbólico” al período que abarca entre los dos y los seis años de edad en el cual los niños normales llegan a dominar toda una gama de símbolos y de sistemas de símbolos. Al ingreso escolar, los niños son criaturas simbólicas completas. El lenguaje como sistema simbólico por excelencia no es cuestionado, sin embargo es menester recalcar la potencia de otros sistemas simbólicos. La representación de la realidad a través de dibujos, iconos y otras manifestaciones artísticas es una vía simbólica de gran significación. Parte del conocimiento se aprende y comunica a través del gesto y de otros medios paralingüísticos. (Gardner, 1994)

Esta agrupación de semióticos, siguiendo a Peirce, establece tres aspectos centrales de los sistemas simbólicos que el usuario debe llegar a dominar:

[...] la *sintaxis* del sistema, que atañe a las reglas que rigen la ordenación y la organización del sistema simbólico, lo que se conoce como la gramática del sistema; la *semántica* del sistema simbólico, que alude a los significados explícitos o las denotaciones de los símbolos, la relación entre los símbolos y los objetos, las ideas o los referentes a los que se refieren los símbolos, y la *pragmática* del sistema, que incumbe los usos y

las funciones de los símbolos, las razones que se han invocado en un contexto dado. (Gardner, 1994: 68)

Los ejes organizadores de la reforma educativa argentina en formación artística se atuvieron al currículo integrado que proponía el proyecto *Arts PROPEL*<sup>65</sup>, un enfoque educativo que busca intensificar la comprensión del educando en el ámbito de las artes en la escuela básica y superior. Este proyecto, centrado en las artes, particularmente en la música, las artes visuales y la escritura de ficción, señala el conjunto de roles o papeles que intentaban inculcar:

- El productor de arte (el compositor de música o el escritor de obras literarias);
- El perceptor (alguien capaz de establecer distinciones sensibles en una forma de arte) y;
- El que reflexiona (alguien que puede dar un paso hacia atrás a partir de sus propias actividades, o a partir del talento artístico de alguien diferente, y evaluarlo –en una palabra, el crítico).

(Gardner, 1994: 237)

Los tres aspectos establecidos por los especialistas de los símbolos y los sistemas simbólicos tienen una importancia fundamental en el desarrollo de las competencias básicas para nuestro proyecto. El proyecto satisfizo las expectativas de todos los miembros de la Comisión del Área de Formación Artística y lo consideramos adecuado para el desarrollo de competencias básicas en la experiencia estética. Así mismo el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina propuso la inclusión de los componentes semánticos e interpretativos en el alcance de los contenidos de la Percepción estética. Se alude a:

- [...] Condiciones de producción de la experiencia sensible. La percepción como registro cultural. Carácter dinámico e intencional.

---

65. El grupo de investigación dirigido por Howard Gardner desarrolló este proyecto en colaboración con el *Educational Testing Service* y las *Escuelas Públicas de Pittsburgh* que se caracterizó por proponer actividades que dan la oportunidad a los estudiante de asumir papeles o roles diversos. (Gardner, 1994: 237-239)

- [...] Las escuelas perceptualista y la hermenéutica. Percepción sincrética, selectiva, comprensiva, interpretativa. Diferentes enfoques.
- [...] Teorías de la recepción e interpretación. Aportes de la pragmática y la hermenéutica.

(MCyEN, 1997: 13)

Registrar texturas, colores, gestos, sonidos, formas, movimientos, paisajes como elementos susceptibles de ser percibidos no es suficiente. Es necesario que los alumnos relacionen estas percepciones como acontecimientos que permiten el desarrollo de la sensibilidad.

Al bosquejar el enfoque de la competencia artística en el ámbito perceptivo, la habilidad artística es considerada principalmente como un ámbito de uso o recepción humana de símbolos. Esta concepción no intenta negar que las artes implican emociones que inducen sentimientos o que cuentan con una dimensión religiosa o espiritual. Este enfoque considera que las emociones funcionan de un modo cognitivo que guían al hombre en la elaboración de determinadas distinciones y en la construcción de expectativas y tensiones. En concreto esta postura sostiene que la habilidad artística se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de los símbolos y los sistemas de símbolos. Lo que implica que los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística tienen que aprender a leer, los diversos sistemas simbólicos de su cultura. (Gardner, 1994)

Ver no es lo mismo que saber qué es importante observar. Aprender de qué modo percibir implica tiempo y supone entrenamiento. Por eso es evidente que el desarrollo perceptivo en las artes puede seguir desplegándose a lo largo de toda la vida. Aquellos que entienden de arte deben ser capaces de examinar las obras, aun las que no les son familiares y reconocer en ellas los aspectos formales, estilísticos, estructurales, etc. A simple vista apreciar el arte es sólo posible en un

adulto maduro y erudito. Sin embargo, existen muchas pruebas que sugieren que incluso los niños pequeños son capaces de establecer distinciones sutiles.

En un estudio preliminar al *Proyecto Cero*, de Howard Gardner, se estableció que los niños pequeños mostraban un rendimiento pobre, tendían a enfocar las obras con el asunto temático, ignorando los rasgos de textura o de composición indicativos del estilo habitual del artista. Sólo los preadolescentes hacían caso omiso a las pistas del tema. Estudios posteriores de investigación determinaron que en ausencia de indicaciones de asunto temático, los niños eran tan sensibles en sus percepciones como los preadolescentes. Ante esto cabe preguntar si la capacidad para clasificar las obras sobre la base de determinados rasgos perceptivos demuestra una comprensión más sutil del arte.

La comprensión de las obras de arte implica algo más que olvidarse del tema y prestar atención al detalle; intenta captar la visión del artista y recrear las condiciones individuales e históricas en las que la obra se gestó. Lo que está en cuestión no es la capacidad de los niños para percibir en sentido directo, sino más bien el captar cómo piensan lo que ven, qué sentido le encuentra a sus propias obras y a las de los demás, y cómo reflexionan y comprenden la empresa artística. Y esto sólo es posible si se considera la obra de arte, no como un objeto susceptible de ser descodificado en sus elementos constitutivos y objetivos, sino tal como un ámbito, un medio expresivo donde se plasma una realidad.

Eisner expresa el potencial de las artes como vehículos reveladores del mundo, está convencido de que las cualidades informan porque nuestra conciencia nace mediante la percepción de cualidades por nuestros sentidos. Para él las artes son casos paradigmáticos de inteligencia cualitativa en acción. La crítica, para Eisner, se refiere al proceso que permite a otros ver las cualidades que posee una obra de arte. La crítica efectiva funciona como una *comadróna* de la percepción, la ayuda a nacer, después la refina y la ayuda a ser más aguda. (Eisner, 1998)

Kandinsky subraya la afinidad de las artes y alude a las expresiones de Goethe que proclamaban esa afinidad particular cuando decía que la pintura debía contar con un *bajo continuo*. En otro orden, resulta oportuno citar a M. A. Labrada en su presentación a la colección de la Fundación Beaumont:

Un testimonio de ese itinerario inventivo se encuentra en el bajorrelieve del *Homenaje a Bach*. Esta monumental obra de Oteitza es un canto a la aventura de la creación y, con ello, a la imposibilidad de deslindar lo expresivo de lo compositivo. Las incisiones en la piedra perfectas en su geometría y ritmos compositivos son profundamente humanas, tanto que el alma de Oteitza se nota en la piedra provocando la conmoción del espectador. (Labrada, 1998: 11)

En resumen, la dimensión perceptiva incorporada en los nuevos currículos como campo de conocimiento específico de la formación artística adquiere un orden jerárquico superior. Ahora se la considera no como una etapa dentro del proceso de aprendizaje que llegaba a su fin en la producción artística, sino que antes determina que en ella se origina el goce estético que instaura la experiencia artística. Es en ella donde debe hacer hincapié la nueva mirada pedagógica y didáctica para propiciar el camino hacia un crítico competente, capaz de actuar en sociedad con el juicio crítico propio del gusto informado y formado a través de la percepción activa-receptiva.

#### **4.5.1.1 La competencia perceptiva: un perceptor activo-receptivo**

La formación artística debe atender a estos planos de la obra de arte en su conjunto. El eje perceptivo se dirige a una indagación cualitativa que supone el desarrollo de la perspicacia fundada en un conocimiento que se obtiene a partir del material que se percibe por los sentidos. Gracias al refinamiento de la sensibilidad los mismos fenómenos se vuelven más nítidos en la experiencia, pero tal experiencia tiene un dominio de interés que delimita la generalización de la



sensibilidad ya que experimentar matices en el arte implica un dominio distinto que en otros ámbitos. Entonces, aprender a percibir o aprender a experimentar funciona dentro de unos parámetros limitados.

La percepción de un conjunto de fenómenos depende claramente de la diferenciación visual. La diferenciación visual no sólo requiere sensibilidades refinadas –en realidad, esto es lo que se quiere decir con diferenciación–, también requiere un esquema con el cual comparar y con el cual dirigir lo que podría llamarse búsqueda perceptual. (Eisner, 1998: 267)

Los que han desarrollado el conocimiento en un dominio sustentan una reserva de esquemas cuyo uso resulta casi sin esfuerzos –como un profesional idóneo–, porque quienes tienen una sensibilidad refinada y un esquema adecuado entienden la significatividad de lo que ven con rapidez. El problema del educador radica en ayudar a los educandos a descubrir esa significatividad y desarrollar las destrezas de percepción y conocimiento para hacerlo.

Lo sugerido por Eisner atañe en primer lugar al conocimiento por medio de la práctica guiada en la descripción, interpretación y valoración en las que puedan hacerse comparaciones y contrastes; en segundo lugar, encontrar modelos de narrativa o interpretación que puedan capacitar a los estudiantes para apreciar los usos de formas diferentes de representación; en tercer lugar, la importancia de desarrollar una destreza en la aplicación de las teorías. En definitiva, la primera apunta al cultivo de la percepción, la segunda a la comprensión de la variedad de maneras de descripción del mundo, y la tercera a la adquisición de la capacidad de utilizar la teoría de manera que pueda explicar lo que ha proporcionado la percepción. (Eisner, 1998)

Para Gardner (1995: 162/163) la *evidencia* para evaluar la capacidad perceptiva de un estudiante surge de las observaciones propias que se asientan en

su diario de trabajo y de los comentarios a esas observaciones en las sesiones de crítica que el profesor propicia. Apunta principalmente a la:

- *Capacidad para realizar discriminaciones finas entre las obras de la especialidad*: es la capacidad del estudiante para discriminar obras de una gran variedad de géneros, culturas y períodos históricos.
- *Conciencia de los aspectos sensoriales de la experiencia*: la sensibilidad hacia las características físicas del entorno relacionado con la especialidad en cuestión.
- *Conciencia de las características y cualidades físicas de los materiales*: la sensibilidad a las propiedades de los materiales con los que trabaja a medida que desarrolla una obra (esta capacidad está relacionada directamente con la dimensión productiva).

Las competencias perceptivas que se plantearon en la reforma educativa de Córdoba como expectativas de logro suponen que al dejar la enseñanza obligatoria el alumno será capaz de organizar y sistematizar la percepción a través de estrategias de recepción de las manifestaciones artísticas, como receptor consciente. Suponen, así mismo, la capacidad de los alumnos para analizar los elementos compositivos, materiales expresivos, procedimientos y técnicas empleadas en las creaciones artísticas; identificando y comprendiendo las relaciones existente entre emisor-receptor, intención expresiva, función denotativa y connotativa de la obra de arte. (Alegre *et al.*, 1997b)

Sobre esta base el aspecto perceptivo de la reforma educativa argentina se divide en la discriminación auditiva propiamente dicha y la audición comprensiva; mientras la primera apunta a los componentes, atributos y relaciones que configuran el lenguaje; la segunda, valiéndose de la primera, se dirige puntualmente a la obra en sí en su unidad como una realidad expresante que se plasma en una realidad sensible. Ambas necesitan procedimientos secuenciados en lo que atañe a los elementos que percibe el alumno, a la relación de aquello que percibe, a la comprensión de la estructura de la obra, a la comprensión de su poder emotivo. Los procedimientos se centran en acciones básicas como observar, escuchar, explorar lo percibido relacionándolo con los inclusores previos,

reconstruir mensajes artísticos, comentar la experiencia, establecer conclusiones y la posibilidad de transferir este aprendizaje a situaciones nuevas. (Alegre *et al.*, 1997b)

Sintetizando, el compromiso está puesto en los procesos de exploración multisensoriales que unidos a la información emotiva y cultural provocan procesos de construcción perceptiva que posibilitan la discriminación de la realidad, operar sobre ella y transformarla. En concreto, las competencias perceptivas, a las que aluden tanto Eisner como Gardner, desarrolladas en las discriminaciones perceptuales, preparan a los alumnos para actuar competentemente frente a las manifestaciones artísticas propias y ajenas, de su tiempo y de otros tiempos, de su entorno geográfico cercano y lejano, como personas responsables, críticas y solidarias. Las competencias aluden a la integración de conocimiento y acción, lo que no indica una simple aplicación de habilidades específicas, sino una combinación de diversas capacidades en estructuras adaptadas a las contingencias de una situación.

Una atención sistemática, gradual y progresiva al desarrollo perceptivo permitirá que los alumnos no se limiten a captar una estructura de conjunto sino que logren, además, individuar sus elementos constitutivos. Esto conlleva la posibilidad de captar los múltiples aspectos de la realidad, así como las calidades que determinan su valor físico, funcional o estético, efectuando de esta manera las premisas necesarias para el desarrollo de procesos de pensamiento. (Alegre *et al.*, 1997a: 4)

#### **4.5.2 El eje de la dimensión productiva del arte**

La competencia que se espera alcanzar en esta dimensión productiva se define como *productor de sentidos*. En ésta, los productos no se someten a una evaluación medida en términos de perfección artística, sino a una evaluación de los procesos productivos que se van desarrollando en sus proyectos de producción.

Como nota introductoria a esta dimensión ha de destacarse que la producción artística ha permanecido durante largos siglos en el pedestal de la formación artística, aún ahora en la reforma actual se encuentra esta perspectiva:

En el arte, la producción debe encontrarse en el centro de cualquier experiencia artística, evitando caer en el estereotipo de abordar los contenidos desde una perspectiva sólo teórica o conceptual. (Alegre *et al.*, 1997b: 3)

El aspecto productivo está totalmente ligado al lenguaje y al conocimiento y, sobre todo al acto creativo que permite su clarificación en la lógica de la creatividad a través de la experiencia estética.

Esta patentización luminosa de la obra de arte en sí misma, de la realidad a través de la obra de arte, y de la lógica de la creatividad a través de la experiencia artística constituye la verdad peculiar del arte. (López Quintás, 1990: 143)

Las obras de arte determinan una condición especial de la invención humana y cada uno de los lenguajes artísticos suministra un particular conocimiento del mundo y una categoría única de experiencia individual. Un artista se manifiesta en un material expresivo, haciéndolo perceptible, de alguna manera, a través de un símbolo que tiene la capacidad de transmitir emociones y un conocimiento del mundo no discursivo, con un significado difícil de replicar en el discurso verbal. La expresión artística se ha hecho presente en todas las épocas y civilizaciones, la escuela no ha estado, ni está hoy en día, ajena a esta presencia, y ha propiciado a lo largo de la historia su abordaje a través de las diversas perspectivas que han ido cambiando en la evolución y los avances pedagógicos. Si en algo han coincidido estos enfoques ha sido en la priorización de la dimensión productiva del arte. Las dimensiones perceptivas y de contextualización, que en los distintos currículos toman nominaciones propias, se incorporan paulatinamente a la

educación artística, brindándoles la oportunidad a los alumnos de desarrollar las competencias que corresponden a la crítica e historia del arte.

La postura sostenida en la reforma educativa argentina considera que deben presentarse a los educandos los modos de pensar propios de los individuos relacionados con las artes no sólo desde la perspectiva de los artistas en activo, sino también desde las perspectivas de los que lo analizan como perceptores conscientes y de los que critican e investigan los distintos contextos culturales de las obras artísticas. (Alegre *et al.*, 1997b)

Estos tres tipos de competencias –en conformidad con las propuestas de Gardner en *Arts PROPEL*– fueron las del *productor*, el *perceptor* y el *crítico* (expuestas en el apartado anterior). Ellas derivan de las respectivas dimensiones del aprendizaje artístico, a saber:

- La *producción* (composición o interpretación musical; pintura o dibujo; escritura imaginativa o creativa);
- La *percepción* (efectuar distinciones o discriminaciones dentro de una forma artística: “pensar” de forma artística);
- La *reflexión* (alejarse de las propias percepciones o producciones, o de las de otros artistas, e intentar comprender los objetivos, los métodos, las dificultades y los efectos conseguidos).

(Gardner, 1995:156)

Coincidiendo con Gardner, el Diseño Curricular de Córdoba seleccionó los contenidos que integran el área artística en el sistema educativo atendiendo a las dimensiones del aprendizaje artístico:

- Dimensión *productiva*: ordena contenidos referentes al código de cada uno de los lenguajes (los elementos y la sintaxis de iconos e imágenes, la organización musical y la organización dramática) y los contenidos referidos a técnicas instrumentos, materiales y herramientas, necesarios para la producción artística.
- Dimensión *perceptiva*: ordena contenidos que se refieren a la percepción crítica del arte, destinados a desarrollar aptitudes creativas y estéticas, valores de pluralismo estético, normas de juicio crítico.

- Dimensión *cultural*: ordena contenidos referentes al rol del arte en la sociedad a través del tiempo, a los fenómenos extra-artísticos que determinan y condicionan los productos artísticos, a las relaciones entre la sociedad, el contenido y la forma de expresión.

(Alegre *et al.*, 1997b: 4)

Los códigos lingüísticos se constituyen en medio expresivo para la construcción de comunicaciones verbales y no verbales. Cada lenguaje artístico posee procedimientos y técnicas propias cuyos contenidos se basan en habilidades y destrezas motrices, técnicas artísticas creativas y estrategias de modo de aplicación que permiten desarrollar la capacidad creadora del educando como *productor creativo*.

Rescatando la idea establecida acerca de la jerarquización de procesos de producción, esta propuesta parte del supuesto de que la música (el arte) es una forma de estimulación de las potencialidades expresivas y comunicativas a través de un proceso basado en las experiencias placenteras que desarrolla las capacidades que hacen factible el acto creativo. (Alegre *et al.*, 1997b: 38)

Resulta indudable que para expresarse en una lengua es imprescindible conocer y reconocer códigos. También es indudable que la extensa experimentación que el artista lleva a cabo al crear sus obras proporciona un enfoque de la composición más amplio y complejo:

Stravinsky estaba consagrado a un esfuerzo complejo, en el que tenía que equilibrar temas literarios, personalidades dramáticas y ambientes dominantes, con los recursos instrumentales y musicales disponibles. Podríamos decir que el sistema simbólico primario en el que trabajaba era la música tonal, pero que la música tenía que ser reelaborada continuamente a la luz de consideraciones lingüísticas, personales, escénico-visuales, corporal-cinéticas métricas. Los diversos borradores representan sus esfuerzos fluctuantes por mediar entre estos elementos. (Gardner, 1995: 233)

Una de las formas más prominentes de estudio sobre la formación artística, se concentra en el desarrollo de las habilidades en la producción artística. Los contenidos, postulados en la reforma educativa, que se consideran propios de este eje se refieren a la exploración de los elementos del lenguaje artístico. La intención es que los educandos se inicien en la alfabetización de estos lenguajes y se aventuren en su uso con cierta autonomía, apropiándose de algunos de sus elementos básicos y reconociendo las formas particulares de organización de los diversos lenguajes artísticos. Este aspecto es de suma importancia porque estos signos de representación propios de la plástica, la música o el teatro dan al educando la capacidad de representar el mundo de las ideas, sentimientos o conocimientos que no logran su traducción en el lenguaje hablado o escrito ya que el lenguaje del arte crea su propio contenido expresivo. (Alegre *et al.*, 1997b)

Uno de los problemas más graves al que se enfrentan los educadores de arte del sistema educativo oficial, es el del bloqueo que la capacidad creadora del niño sufre en su paso por la escuela. La alfabetización a la que se alude en este eje en ocasiones resulta como un condicionante que inhibe la actitud innovadora del niño. Un estudio sistemático de la cuestión, en lo que a pintura se refiere, determina que los niños pequeños, sin precisar demasiado apoyo, parecen descubrir por sí mismos un conjunto de maneras de hacer líneas, puntos y formas sencillas. Luego empiezan a dibujar de un modo figurativo, que no son copias serviles de los objetos, sino que intentan crear un equivalente en forma gráfica de su concepción general del objeto. Más adelante se organizan estos objetos en relación a un horizonte o algún otro rasgo limitador.

A medida que crece se evidencia más su interés de pintar contenidos aceptables, en una forma aceptable. Ya no se sienten satisfechos experimentando con formas, combinaciones de colores y disposiciones compositivas insólitas, los mismos niños en edad escolar se vuelven más convencionales. Esto no atañe sólo a su expresión sino que igual sucede con su propio gusto y juicios de valor.

Sólo algunos niños muestran un carácter más espectacular, expresionista y hasta irreverente pero manifestado siempre en ámbitos extra escolares (lugares públicos); mientras están en la escuela, siguen los dictados del aula. Mientras, desde la mayor parte de las teorías del desarrollo humano, se supone que los individuos (y sus productos) simplemente mejoran con la edad y la alfabetización, parece que en la producción artística la trayectoria resulta más escalonada.

Se podría sostener que las producciones de los pequeños son tan artísticas e imaginativas como las realizadas por los individuos adultos, más emparentadas con las obras de arte consagradas que con las de niños un poco mayores que ellos. Cabría preguntarse si es posible que la escuela, y más precisamente, la alfabetización convencional, puede favorecer a que se cambie la diversidad de gustos por la monotonía; o que, fuera del marco escolar, los niños aprenden habilidades y cuerpos de conocimiento en contextos ricos y naturales, donde la información es altamente redundante y la respuesta es inmediata y no condicionada. (Gardner, 1994)

En lo que a música se refiere la misma propuesta buscó una solución:

En la alfabetización sonora se establecen dos tipos de graficación sonora. La grafía convencional permite discriminar, con más simplicidad y sin ambigüedad, mayor variedad de mensajes, utilizando códigos de alcance universal que se respetan en todo el mundo con idénticos signos, transmitidos a través del tiempo y el espacio sin modificaciones en sus formas gráficas e interpretativas. Así convergen las variadas culturas que, conservando sus caracteres diferenciados y propios, se unifican en la codificación sonora otorgando a los educandos una noción pluralista [...] La grafía análoga le otorga al educando mayor libertad expresiva, menor dificultad para su adquisición y un innegable acercamiento a la espontaneidad interpretativa, exenta de conocimientos previos, siendo esta última concepción gráfica, la que establece las bases de condición de igualdad entre los alumnos. (Alegre *et al.*, 1997b: 24)



Las investigaciones que estudian el desarrollo humano y los que estudian el aprendizaje han transitado por caminos antagónicos. Los desarrollistas se han interesado por las constantes universales y prácticamente biológicas. Los educadores, en cambio, por las realidades de las aulas, los programas de estudio, la formación del profesorado, la motivación, la comunidad y la evaluación de los resultados. Recién en las últimas décadas han comenzado los diálogos que en síntesis sugieren la existencia de cinco clases diferentes de conocimiento que quien crece en un entorno escolarizado debe intentar dominar e integrar: *intuitivo, simbólico, notacional, disciplinario y formal*. (Gardner, 1994)

Los individuos empiezan a utilizar y a dominar los sistemas simbólicos, a muy temprana edad. No resulta difícil proyectar el conocimiento intuitivo en el conocimiento simbólico, probablemente porque:

[...] estos sistemas de símbolos universalmente adquiridos eran originariamente formados precisamente para captar estas formas universales del conocimiento intuitivo. (Gardner, 1994: 55)

Los códigos simbólicos, denominados sistemas notacionales, propios de las culturas alfabetizadas requieren de una enseñanza formal porque aunque su impulso inicial pueda darse con anterioridad a la escolarización es posible que estos sistemas no se desarrollen sin la previa existencia de modelos notacionales. Los cuerpos formales de saber son más que elencos de información, suponen marcos para pensar productivamente diferentes disciplinas y para adquirir comprensiones más profundas de esas disciplinas. El conocimiento especializado integra las diversas formas del conocimiento en el interior de una disciplina u oficio. Las habilidades constituyentes de un área se adquieren por medio de la observación y participación, de manera análoga al conocimiento intuitivo o simbólico inicial propio de la enseñanza informal. A menudo las formas de conocimiento coexisten en el individuo sin que medie contacto apropiado o apropiada integración;

sin embargo, las habilidades se abren camino sin dificultad. De esto se infiere que el conocimiento formal, en ocasiones, amortigua el igualmente importante conocimiento intuitivo o existe al margen del mismo. Las formas de conocimiento intuitivas o sensoriomotrices intuitivas son tan vigorosas que no pocos estudiantes que han demostrado un excelente nivel de comprensión notacional acaban volviendo a los conceptos filosóficos más primitivos una vez finalizada su instrucción formal<sup>66</sup>. (Gardner, 1994)

Si volvemos al problema inicial que surge en la producción artística en la escolarización formal, puede que los enfoques desde la perspectiva de la psicológica y sociológica no nos satisfagan y debemos atender a la mirada filosófica que supone a la expresión artística como una producción libre y apasionada. El artista derrama en su trabajo toda la pasión que los impulsa. Lo que se busca es desconocido no sólo en su expresión final sino también en sus pasos previos.

El arte parece impulsado por el logro de algo cuya existencia se advierte como un hallazgo. En esto radica el carácter apasionado del mismo porque ninguna pasión se despierta cuando se sabe que la solución se encuentra al final del camino. Este hacer artístico ilumina la correspondencia entre belleza y expresión. Todo proceso de creación artística está exento de un fin de belleza, porque la belleza no tiene razón de causa final: es algo que acontece gratuitamente. Si el trabajo creador tiene como fin producir una forma, el proceso mismo se ve atravesado por el desasosiego y la inquietud que no son propias de la pasión característica de la libertad. (Labrada, 1998)

El fin en un proceso de creación artística está relacionado con la contemplación y la inspiración. La inspiración orienta el trabajo creador desde dentro del trabajo mismo. La forma contemplada no puede ser modelo para la producción

---

66. Los estudiantes que han completado con éxito cursos universitarios en física, y han demostrado su comprensión a un nivel notacional de muchos principios newtonianos importantes, acaban volviendo a los “conceptos aristotélicos” más primitivos una vez que su instrucción formal ha terminado. (Gardner, 1994: 55-63)

determinando desde afuera lo producido. Tampoco el fin artístico puede ser producir formas bellas porque la belleza no es algo buscado o deseado para ser poseído. La producción como creación es intrínseca conjunción entre ejecución e invención en el trabajo creador. La inspiración presente en todo el proceso creativo supone que la técnica sea reconocida con el mismo carácter gratuito propio de la inspiración.

Aristóteles ve la *tekne* como un hábito o disposición racional dirigido a la producción y subraya que el fin de la producción técnica se alcanza al término de la misma. Este saber cómo hacer que es extrínseco, pero no independiente al hacer mismo sirve a la distinción del alcance cognoscitivo entre el *saber cómo hacer algo* y el *saber qué es algo* para iluminar la cuestión de la existencia de la *poiesis heurística*. (Labrada, 1998: 141)

El tema de la dimensión productiva debe atender al primer momento de la expresión, al origen, en el cual se trata la inspiración en relación con la dimensión técnica que queda implicada en todo hacer artístico. Entonces, se hace presente el interrogante acerca de cómo puede subsanarse el carácter determinante de la técnica para que la producción creativa sea expresiva de la libertad.

Para Aristóteles la eficacia del arte proviene de la técnica, pero la causa que explica la perfección no surge de lo producido mediante técnica, el hacer artístico reclama que la técnica pase inadvertida, el arte, quiere hacer olvidar su origen –la técnica– y sólo si lo consigue, es perfecto. “La perfección de los pasos de una bailarina de ballet no se puede alcanzar sin la técnica pero no procede de ella.” (Labrada, 1998: 144)

La sorpresa del contemplador o del productor ante las primeras manifestaciones de una obra surge al notar la presencia de algo que proviene de una acción humana libre, de lo que es pretendido como un fin, o sea, que en estas primeras manifestaciones se nota “la presencia de algo que pugna por actualizarse, con

el carácter de novedad con que toda acción humana irrumpe en la historia”. (Labrada, 1998:145)

La voluntad, en la creación artística, no se mueve como un impulso o tendencia natural, ni va tras un proyecto racional, sino que comparece de modo receptivo a la escucha de algo que no existiría sin su consentimiento. Es una actitud de respeto o benevolencia que excluye el moverse por objetivos o proyectos. Un comportamiento reglado por objetivos no se moverá con la perfección característica del arte. La técnica, los proyectos no son irrelevantes, pero tampoco son determinantes en la expresión artística. El problema surge de confundir los preceptos genéricos con la ley singular de cada obra alejándose de la libertad de los grandes creadores; en vez de dotar a los preceptos técnicos del carácter singular propio de la acción humana.

En la producción artística se exige una técnica formada en la escuela, pero no es suficiente este dominio, lo que se busca en ella es el sello del espíritu, pero ¿cómo se manifiesta el espíritu? ¿Acaso no es el carácter singular propio de la acción humana lo que delata al espíritu? Se trata de una acción humana que exige, para la libertad de la obra, tanto el olvido de la técnica como el anonimato del autor, pues el verdadero artista manifiesta su asombro ante aquello que procediendo de la técnica no tiene su origen en ella sino en virtud de un don recibido. Esto no implica que el arte reclame una despersonalización sino indica que la persona en la creatividad se libera de sus proyectos al reconocerlos a modo de gratuidad como un bien recibido. En esta superación del yo como posición particularizante no cabe una actitud de dominio sino de respeto.

La libertad del artista no es la del dictador que impone al mundo su voluntad sino la del hombre que se expresa libremente porque se ha liberado de sus deseos o tendencias. (Labrada, 1998: 152)

#### 4.5.2.1 La competencia productiva: un productor de sentidos

Probablemente, las dificultades que surgen y han surgido en los esfuerzos por alfabetizar a los niños en disciplinas o dominios hallen los mismos escollos en las artes como en otras materias. No es una cuestión sencilla integrar las formas de conocimiento intuitivas, simbólicas, notacionales y formales entre sí y con las diversas habilidades; y aún menos suponer que el educando pueda ser capaz de sintetizar por sí mismo las diversas formas de conocimiento presentes en las artes, pues es preciso integrar el conocimiento perceptivo y motor propio de la producción artística, la lectura del conocimiento figurativo de las obras y distintos cuerpos del saber acerca del arte, así como incluir indagaciones históricas críticas y filosóficas y las habilidades manuales propias de la producción.

El modo de introducir las formas escolares de conocimiento del arte se convierte en esencial. Si el conocimiento se presenta aislado de las facultades artísticas productivas del niño y los alumnos no se ven involucrados en proyectos de envergadura y alcance en donde se adquieren habilidades artísticas específicas, se aísla también de aquel conocimiento que implica llevar a cabo una empresa significativa. Con el apoyo apropiado los alumnos adquieren no sólo habilidades artísticas, sino además un conocimiento significativo por realizar una empresa de producción artística. Mientras trabajan en sus propios proyectos es cuando se debe introducir a los estudiantes de un modo gradual y sensible en los aspectos notacionales y formales. Esto implica alejarse de los modos de formación en artes que intentan enseñar términos, fechas y conceptos artísticos en marcos descontextualizados entendidos como un conocimiento formal incorpóreo y asumir que resulta esencial crear currículos para que se incorpore una relación integral y madura entre actividades ricas, como los proyectos, y el conocimiento formal-conceptual que se desea transmitir. (Gardner, 1994)

En los argumentos previos sobre el conocimiento simbólico y en las distintas formas de simbolización artística se sustenta el mantener la posición central de la producción artística ya que la capacidad de tratar con símbolos en las artes es prácticamente definitoria porque pensar en términos de formas, representar y expresar, componer y combinar múltiples formas de significación es pensar y expresar en el mismo medio.

El músico no piensa en palabras y traduce ese pensamiento a sonidos. El músico piensa en sonidos y son ellos y sólo ellos los que traducen su pensamiento. Si a un músico se le pregunta qué piensa sobre su música, seguramente pedirá responder a esta cuestión con un motivo musical que no tiene su igual en palabras, de hacerlo, las palabras quedarían cortas para expresar lo ya expresado en una expresión que no necesita traducción en otro lenguaje que no sea el propio. Esta forma simbólica está tan amenazada por otras modalidades de simbolización que reclama protección para que este modo irremplazable de simbolización humana continúe presente en las escuelas. Por otra parte, las formas artísticas de conocimiento y de expresión son más holísticas que otras formas de conocimiento pues desde los primeros encuentros artísticos se establece el sentido de la producción constituida por la creación artística. Por esa razón es de especial cuidado no sacrificar esta naturaleza especial de las artes mediante la acumulación de más hechos, más habilidades y más cuerpos de saber. El hincapié debe estar en los proyectos de producción artística que apelan a la acción humana responsable. (Gardner, 1994)

Los medios y los modos expresivos para la producción e interpretación de los diferentes lenguajes artísticos se enriquecen con el descubrimiento y la invención de técnicas de trabajo, la manipulación de materiales, instrumentos, herramientas y objetos que permiten ampliar las dimensiones y posibilidades de representación. El conocimiento de las técnicas no tiene valor en sí mismo sino en función de posibilitar la elaboración de mensajes significativos para el alumno. La observación y el análisis de sus propias realizaciones y la de sus compañeros

posibilita una más adecuada selección de modos y medios expresivos. Abordar los lenguajes artísticos desde la acción y el descubrimiento de las propias posibilidades expresivas, permitirá a los alumnos ejecutar, crear y disfrutar el poder hacer. (Alegre *et al.*, 1997a)

En la dimensión productiva de la música la reforma educativa que elaboramos en Córdoba propuso el desarrollo de las competencias inherentes a la composición y a la interpretación:

En la dimensión productiva se distinguen la interpretación, basada en la expresión vocal, instrumental y mixta, y la composición, basada en la improvisación, los arreglos y la creación en sentido estricto. (Alegre *et al.*, 1997b: 38)

En ambos campos se alude al mejoramiento de la autodeterminación, sustentada en una labor docente que orienta al alumno a conocerse para poder descodificar y re-crear, reinnovar y crear modelos con una visión personal. Se establece la necesidad de formar la conciencia de la importancia de la organización, selección y planificación de recursos, técnicas, tecnologías y procedimientos para lograr una composición o interpretación donde se vislumbre una intencionalidad expresivo-comunicativa. Esta postura se ve, antes que contraria, ampliamente enriquecida por lo argumentado en la perspectiva filosófica donde la dimensión productiva del arte está determinada por una acción libre y apasionada que dota a los preceptos genéricos del carácter singular de la acción humana, llega a su perfección al superar la técnica, no impone su autoría sino que se da por añadidura, junto a la decisión, porque la tarea de perfección en el arte rebasa la capacidad puramente técnica y supone admitir que esta tarea técnica reclama el perfeccionamiento del ser. (Labrada, 1998)

La interpretación es un modo de creación individual que permite, por un lado, imitar, reproducir e interpretar un modelo

dado con modificaciones personales que desarrollan la espontaneidad en una ejecución instantánea individual o grupal de participación responsable a través de pautas concretas (tonalidad, compás, forma, etc.); y, por otro lado, desarrollarse en forma libre para inventar, explorar crear sin sujetarse a reglas y órdenes estrictas. (Alegre *et al.*, 1997b: 40)

La dimensión productiva adquiere ahora una elocuente fecundidad en la fuerza configuradora de las ideas musicales como lenguaje común, entregadas para ser recreadas por la fuerza del pensamiento, el amor y la afectividad, no vistas como simple estructura o como la expresión de un sentimiento privado del autor, sino como una manifestación artística que eleva al hombre hasta ese mundo de expresividad, promocionándolo. (López Quintás, 1990)

### 4.5.3 La dimensión cultural del arte

La cultura humana se comunica, en buena medida, a través del lenguaje. Analizar el contenido de un producto artístico es conocer y reconocer el lenguaje desde su integridad hasta la cotidianeidad de lo existente, para inferir las expresiones y simbologías de lo real e imaginario en la cultura. Este material se analiza a partir de las significaciones culturales del lenguaje compartido, para lo cual, es necesario clarificar el contexto y situación en que la obra es producida.

Declaro que las actividades creativas sólo son conocidas como tales cuando han sido aceptadas en una cultura concreta. (Gardner, 1995b)

A juicio de Gardner (1995b) un producto artístico no asume ningún límite de tiempo, puede ser reconocido como creativo inmediatamente o no serlo durante un siglo, sin embargo lo determinante en su postura es considerar que un producto no es creativo en o por sí mismo sino en virtud de una valoración comunitaria o cultural porque antes de ser evaluado por la sociedad sólo puede



afirmarse que es potencialmente creativo. En cualquier perspectiva de la creatividad se debe considerar a la persona o talento individual, al campo o disciplina en el que se produce la obra y, al ámbito circundante que emite juicios de valor; entendido como un proceso dialéctico o interactivo y de funcionamiento dinámico.

La conciencia de la capacidad configurativa de la acción humana como continuadora de la dotación natural y el hecho de que sea la cultura la que hace posible una idea de la naturaleza encierra un campo de intereses especulativos que no busca su reconocimiento e identidad en el origen social, ni en los vínculos familiares, políticos, ni tampoco en las formas de vida tradicionales, sino que atiende al conjunto de ideas, modos de acción y expresión, es decir, acredita su pertinencia en las formas de la cultura.

[...] la cultura es la guía de un vínculo suprageográfico y supratemporal que permite al hombre sentirse semejante a Sócrates tanto como a cualquier contemporáneo cultivado. La comunidad en el sentir a través de la asimilación de las formas de vida funda un tipo de sociabilidad que separa totalmente los vínculos entre los hombres de las pautas de la mera naturaleza. Es una sociabilidad que desarrolla la propiedad esencial del ser humano confirmada por la historia y la cultura: se trata de la libertad originaria de la existencia humana. (Flamarique, 1999: 6)

En la dimensión cultural del arte, lo que se contextualiza es el producto artístico. Esto nos lleva a la reflexión sobre la obra de arte que señala el objeto artístico –la obra– y su procedencia –de arte–. Una obra surge a partir y por medio de un artista, entonces, el artista es lo que es gracias a la obra, ninguno soporta al otro, ni tampoco pueden ser sin el otro, y ambos son en un tercero que es el arte y viene a ser lo primero. La pregunta sobre la obra cuestiona la fuente de su esencia –su origen– que nos lleva a penetrar en el enigma del sentido a través de la relación de reciprocidad entre el artista, la obra y el arte. (Labrada, 1998) Esto

se afirma y confirma en la historia porque el artista, cuando realiza una obra, no sólo da vida a esa obra sino también al arte. El arte encuentra una dimensión nueva y un canal extraordinario de expresión en cada artista y en cada obra. Las obras de arte nos remiten al origen, al sentido y revelan la original contribución que ofrecen a la historia de la cultura.

El estatuto simbólico del arte es un tema culminante en esta dimensión. El mundo que se encarna expresivamente en la obra de arte –el símbolo– no es arbitrario ni tampoco casual, sino que responde a la mentalidad de una época. Intenta describir minuciosamente los tipos sociales de su época, los enseres domésticos, las escenas caseras y populares. El encuentro entre el artista y la realidad circundante se da en un entorno determinado, al que él pertenece y en el que él tiene sus raíces. En la realidad humana las entidades y fenómenos indelimitados, que constituyen la vida del hombre, aunque poderosas, están a poco de ser consideradas como irreales por dejar inafectados los sentidos; son esas realidades las que instan a los artistas a darles cuerpo expresivo y conferirles un modo de existencia tangible, delimitada, accesible a los sentidos. (López Quintás, 1990)

El término símbolo para Heidegger indica, según algunas posturas, el carácter añadido que tiene la obra de arte (lleva algo consigo) que en griego se dice *sumbállein* –reunión–, para ellos se entiende que él sólo quiere indicar que la obra de arte es *símbolo* y no que tenga un *significado simbólico*. Lo que se añade en propiedad es el *sentido*, como *sentido de la acción* que, según esta mirada, no por ser irreductible a la expresión conceptual resulta inteligible. Para Heidegger lo simbólico radica en mostrar lo inteligible en el rasgo o trazo artístico, el sentido. (Labrada, 1998)

Otro modo de plantear la naturaleza del símbolo es el que entiende que el criterio de adecuación del símbolo en el arte no puede ser nada ajeno a su propia

coherencia interna, lo cual indica una verosimilitud de la misma representación artística<sup>67</sup>. “La tierra es azul como una naranja”<sup>68</sup>. Ante esta frase es inevitable la siguiente pregunta: ¿qué sentido tiene este verso y cómo puede expresarse en un concepto determinado? “Cualquiera puede imaginarse un sol verde [...], pero, crear un mundo secundario en el que un sol verde resulte creíble requiere esfuerzo e intelecto, y exige una habilidad especial”<sup>69</sup>. Esto es posible porque las representaciones artísticas se someten a la lógica de lo verosímil, no pueden considerarse en términos de adecuación con la realidad, ni medirse con el criterio de la verdad lógica sino como adecuación de la misma realidad, que es la realidad del arte. (Labrada, 1998)

Desde esta óptica, la unidad de la representación cobija el fin propio del arte: la representación de la acción humana. Se trata de acciones humanas que por sí mismas tienen razón de fin y su valor no está supeditado a resultados ulteriores. Esta representación tiene una necesidad interna compuesta por tres notas: principio, medio y fin. La necesidad interna que gobierna el universo del arte es lo que permite la autonomía de ese mismo universo, su vida propia. Lo verosímil del arte se constata dentro del universo artístico. Lograr entrar en el mundo del arte es sintonizar con lo que allí acontece de forma simbólica. Dentro de un cuento todo lo que se relata es verdad, se cree mientras se está dentro de él. La esencia del arte consiste en hacer realidad lo ilusorio no en crear la ilusión de realidad. (Labrada, 1998)

Las representaciones artísticas, las ficciones construidas, son universos que reclaman la atención del espectador en su misma extrañeza o alteridad. (Labrada, 1998)

---

67. La función simbólica del arte así entendida concuerda con la tesis aristotélica que considera la verosimilitud como lo propio de la representación poética. (Labrada, 1998: 156-160)

68. Fernández Urtasun, R. *La búsqueda del hombre a través de la belleza*. (en Labrada, 1998: 155)

69. Tolkien, J. *Sobre los cuentos de hadas y hoja y el Poema Mitopoeia*. (en Labrada, 1998: 173)

La propuesta curricular aludida atiende a esta dimensión del arte abordando el producto, entendido como la obra artística en sí misma, no desde un estudio sistemático de la evolución histórica, sino contextualizando el espacio y el momento de gestación del mismo.

[...] al determinar el producto como emergente de un productor-creador real y contextualizado en su medio de referencia, se podrán establecer variantes de función e intención de su obra partiendo siempre de la percepción, que permitirá explorar los recursos y técnicas que revelan la evolución tecnológica del momento, recursos expresivos, selección temática, estilo, etc, y advertir su intención en la expresión y su función en el mensaje comunicado. (Alegre *et al.*, 1997b: 40)

Con esto se destaca la importancia del estatuto simbólico del arte, lo que se intenta no es un estudio de la evolución del arte a través de la historia, que por otra parte determinaría un aprendizaje análogo a la historia propiamente dicha, en donde se insertaría un producto artístico –la obra– claramente fechado y contextualizado previamente por sus datos extraestéticos; lo que se intenta en la formación artística es que del análisis de las características estéticas de la obra surja el contexto que le dio origen. No es insertar una pieza en un rompecabezas que le marca su espacio concreto, sino que su espacio se revela a través de la forma de la pieza.

Los que han vivido en los terrenos del arte constatan que el mismo es el fruto maduro del mundo que, manifestado en sus cánones estéticos, transmite además sus valores. Lo que impone un discernimiento especial, que no permite una recepción automática de este patrimonio ya que en estas formas no se aprecia únicamente el genio de un artista, sino las convicciones de fondo propias del ambiente cultural de su tiempo, el alma de un pueblo. No es suficiente conocer los signos necesarios para la expresión, es indispensable disponer de un conocimiento de sus “códigos simbólicos”, reconocerlos e identificarlos como propios de ese mundo.

No se trata en concreto de conocer el contexto, este puede ser determinado interdisciplinariamente por los datos que surgen de la integración de varias perspectivas, se trata de reconocer e identificar el código simbólico que sintetiza en su forma el contexto que en él se evidencia.

Los conceptos básicos que se manejan en esta dimensión cultural son: *obra/contexto*. Los sistemas particulares de símbolos artísticos favorecidos en el interior de una cultura forman el temario que el alumno debe dominar en esta dimensión del arte. De allí que la propuesta de la reforma cordobesa titule este eje: *La obra como referente cultural* y consigne, entre otros, como contenidos conceptuales:

- Niveles sintácticos y semióticos de análisis;
- La obra como reflejo de tendencias de un contexto *temporal-espacial-cultural*;
- Códigos sociales generales y códigos artísticos específicos: interacción;
- Las manifestaciones artísticas y sus ámbitos de producción y recepción: rurales, urbanos, religiosos, profanos, comerciales.

(Alegre *et al.*, 1997b)

La propuesta está en abolir las distinciones y exigir al arte una integración de lo concebido como un depósito de símbolos cuyo sentido el lenguaje puede volver a captar recurriendo al fondo inagotable de la analogía universal. El dominio de todos los requisitos de la forma le permite afirmar al arte el poder legítimo de constituir estéticamente cualquier realidad y, a través de la elaboración formal se lleva a cabo la evocación de ese real más real que las apariencias sensibles. La labor del arte es una auténtica búsqueda, abocada a crear las condiciones favorables para el surgimiento de lo real. (Bourdieu, 1995)

Si regresamos a los tres aspectos ya apuntados de los sistemas simbólicos la dimensión cultural se ubica en la *pragmática* del sistema simbólico, que concierne a los usos y funciones de los símbolos y a las consideraciones que evocan un contexto. Siguiendo esta perspectiva la propuesta curricular de Córdoba, en

la dimensión cultural, ordena contenidos referentes al rol del arte en la sociedad a través del tiempo, a los fenómenos extra-artísticos que determinan y condicionan los productos artísticos, a las relaciones entre la sociedad, el contenido y la forma de expresión. Este material pide ser analizado a partir de las significaciones culturales del lenguaje compartido, para lo cual, es necesario clarificar el contexto y situación en que la obra es producida:

[...] los valores y normas expresados por una colectividad, los intereses de una determinada clase social la orientación política, la configuración ideológica, los prejuicios de grupos sociales, el imaginario colectivo de un pueblo, las tradiciones, saberes y creencias de una sociedad, la vida cotidiana de una generación, el momento histórico de una nación, la memoria conservada en la identidad de una cultura y, por sobre todo, las propiedades personales del autor, como motivaciones, valoraciones, intereses e intenciones. (Alegre *et al.*, 1997b: 25)

Esta propuesta señala, así mismo, como de cabal importancia que en el análisis crítico que se haga de los productos artísticos se vayan descubriendo estrategias creativas de aplicación, valores de pluralismo estético y formas de juicio crítico y estético, enfatizados no en la perfección de los productos finales, sino en la riqueza de los procesos de gestación.

Si, tras la primera audición del *Don Giovanni* Mozartiano, analizamos la creación originaria de Tirso de Molina, la influencia italiana sobre Mozart, el tipo de orquesta propia del clasicismo vienés, la orientación de la ópera en el período prerromántico, el tratamiento que da Mozart a la voz humana en solistas y coros, su genial facilidad para representar musicalmente los mapas diversos caracteres, su enigmática atracción hacia temas exóticos y de ultratumba, la feliz confluencia de técnica barroca y espíritu rococó que se da en el clasicismo vienés, y otros temas semejantes, conseguiremos situar esta ópera de Mozart en sus coordenadas culturales y ganar una *comprensión potenciada* de la misma. (López Quintás, 1998: 140/141)

Existe explícitamente una consideración axiológica que involucra a la cultura y su participación en los valores porque las obras encarnan un mundo

particular revelando una forma particular de ver y vivir la vida, de reaccionar ante los acontecimientos y de responder a la apelación de los valores.

Al tratar esta dimensión está presente el riesgo de sucumbir ante posturas funcionales que destacan el valor ético sobre el valor estético de la obra de arte. En contraposición están los que afirman que el arte no tiene una finalidad ajena al goce estético en sí. Lo que habría que cuestionar es si acaso este gozo se consume en la configuración sensible de la forma o exige algo más que podría enunciarse como representación estética cultural, entendiendo la cultura como expresión de valores compartidos, modos que varían según la época, la ubicación geográfica, las costumbres, en donde el hombre transforma la esencia de la naturaleza humana.

La confusión entre valor estético y valor moral que todavía sigue orientando los juicios de la crítica espera, por un lado, que el arte comporte una enseñanza moral y pone en tela de juicio más la naturaleza de lo representado que la forma de representarlos. Otro tanto sucede cuando se subordina el interés por el tema al interés de la representación. Afirmer el poder que tiene el arte de constituirlo todo gracias a la virtud de la forma, de trasmutarlo todo en obra de arte gracias a la eficacia del lenguaje artístico no implica en medida alguna que quepa afirmar la primacía de la forma al convertirla en fin para sí misma, como si no fuese más que expresión de sí misma y nada más. Se condena así al lector a una lectura parcial y mutilada, por no considerar una posible integración, definiéndose a favor de los que afirman que el objetivo del arte es algún tipo de enseñanza, que ora debe fortalecer la conciencia, ora perfeccionar las costumbres, ora por último demostrar alguna cosa de utilidad; o declarando una autonomía del arte tan austera que se ajuste a lo tantas veces escuchado acerca de que la poesía —el arte— no tiene más fin que la poesía misma, y que ningún poema será digno del nombre de poema, como aquel escrito por el gusto de escribir un poema. (Bourdieu, 1995)

Las obras de arte se ven en el contexto como fenómenos capaces de explicar ciertos aspectos de la cultura contemporánea. Su explicación resulta como una suerte de integración de los fenómenos a manera de discurso descriptivo o discurso fenomenológico donde quien habla se presenta como el que habla de lo que hablan las obras de arte y sólo así pueden entenderse como ejemplo, y allí reside toda su validez.

En resumen, si la obra de arte es la enunciación de una noción de la función del arte, surge espontáneamente el propósito de precisar las intenciones que expresa, la descripción de los modelos operativos llevados a la práctica y las estructuras a que han dado origen. Así la obra de arte se reconoce en la medida en que logra expresar lo que pretende desde su función. Pareciera que el goce se alcanzara en tanto se logre explicar lo que se quiere decir en la obra. Cabe preguntarnos si lo que se valora es la obra o su racionalización. Se advierte que en este contexto el placer estético ha transformado paulatinamente su propia naturaleza y condición, dejando de ser un placer de carácter emotivo e intuitivo para convertirse en placer de carácter intelectual. Esto manifiesta un exceso de reflexión racional frente a la capacidad de creación y placer artístico.

La concepción de un placer estético en el que la intuición y vibración emotiva son estimulados por su racionalización como fenómeno claramente fechable, históricamente determinable, relativo a una serie de modelos de cultura denota que el hacer artístico reclama una conciencia crítica cada vez más aguda pero lejana a una desproporción paradójica entre lo que las obras dicen en realidad y lo que las justifica. El reclamo radica en que no sólo se quiere gozar sino ser consciente de ese gozo, no sólo sentir, sino entender; sin llegar al hecho de convertirse el objeto artístico en un fenómeno de orden intelectual o soporte de modelo racionalizable, de manera que desaparezca toda autonomía de la operación artística. (Eco, 1970)



Cuando una obra de arte, a través del modo en que ha sido hecha, manifiesta ciertas concepciones de las relaciones del hombre-mundo, lo hace en un sentido total, no puede permitirse darnos síntesis parciales, por el contrario, el arte nos propone conocimiento de forma orgánica, resumiéndola en una forma y modelo estructural, es una configuración que sólo puede ser captada como totalidad, como propuesta de visión intuitiva aunque analizable racionalmente en sus diversos aspectos.

[...] el objeto formado desaparece frente al modelo formal que en él quiere manifestarse, pero este modelo asume en el fondo todas las prerrogativas que antes tenía el objeto formado, y puede ser, además de “comprendido”, “gozado” precisamente por sus cualidades orgánicas y por consiguiente apreciado en un sentido exquisitamente estético. (Eco, 1970: 261)

#### 4.5.3.1 Competencia de contextualización: un crítico competente

Promover el análisis del contexto cultural, en el que se genera una manifestación artística con relación a la posibilidad de desarrollar la competencia estética en la valoración sensible, de metaanálisis reflexivo, crítico y respetuoso de producciones artísticas propias y ajenas, cercanas y lejanas en tiempo y espacio, es acercarse al concepto de un “reinnovador de la cultura en el aula”. (Alegre *et al.*, 1997b: 31)

El avance y alcance de las tecnologías comunicativas y la democratización de los medios masivos de comunicación, exigen la participación de la institución educativa comprometida ante la comunidad escolar en su capacitación para actuar activa y competentemente en el lineamiento de las ofertas y en la calidad de recepción.

La institución educativa asume una tarea comprometida ante la comunidad escolar para que esta se capacite y esté en condiciones de responder con autoridad y autonomía, o sea, forma un *crítico competente*. (Alegre *et al.*, 1997b: 25)

La necesidad de un juicio de valor fundamentalmente único se comprende mejor si se considera que el criterio de la excelencia artística es la obra misma porque un axioma destacado de la estética es el principio según el cual el arte no puede ser juzgado por el gusto personal, ni según leyes preestablecidas, ni por nada ajeno a la obra misma. Es el artista el que crea su propio código en el momento de crear su obra, es la obra la que, al quererse así, está dictando su propia norma, única e irrepetible. La singularidad de una obra que está gestándose y naciendo no puede conformarse a la abstracción de un patrón ideal. Hay que juzgar la obra por criterios intrínsecos a ella, adoptar como medida y criterio del juicio lo que ha sido ley y regla de la obra misma en el curso de su producción. La contemplación crítica consiste más bien en ejecutar la obra de arte, en hacerla hablar según su lenguaje. La obra de arte constituye por sí misma un orden u organismo, es esa ley interna a su propio orden que descubre su regla individual y su lógica, su dinamismo propio, haciendo ver la intencionalidad profunda de la obra, la que constituye el único criterio. Este criterio, es el más objetivo y el más universal porque es congénito a la obra misma, por tanto será único, objetivo y universal. (Plazaola, 1973)

El juicio de valor va acompañado de una interpretación. Si el juicio de valor tiene pretensión de unicidad, la interpretación tiene la conciencia de no ser la única. Esta es fruto de la comprensión de la obra, la comprensión es una especie de re-creación, y esta re-creación se da en cada contemplador según su propia personalidad. Lo que no implica considerar la interpretación como una manifestación que toma la obra de arte como un campo apto para el juego sutil de divagaciones arbitrarias y hasta imprecisas. La interpretación es verdadero conocimiento de la esencia de la obra que implica una comunión con ella, un encuentro entre un aspecto de la obra y un aspecto de la personalidad del contemplante. Pero así como hay un orden en el cual debe integrarse toda obra artística, así también hay un orden en el que debe integrarse la crítica. El

crítico competente debe ajustarse a tal orden buscando intencionalmente un acercamiento a la obra que despierte en él impresiones análogas, de ahí que se requiere de sí el compartir una existencia artística con el mismo autor, tener algo de poeta, músico, pintor y actor. (Plazaola, 1973)

Las competencias que habrán de lograr los estudiantes del nivel básico de la educación artística, entendidas como habilidades complejas, integradas por componentes cognitivos, prácticos, éticos, estéticos, metacognitivos, interactivos y afectivos que se alcanzan en la medida que se atiende a la unidad fundada por la diversidad de perspectiva, quedan enunciadas en la Ley Federal de Educación en los siguientes ítems que atañen a la dimensión cultural del arte:

- Reconocer el marco general de las artes y su lugar en el mundo contemporáneo identificando los aportes de ciencia y tecnología.
- Identificar y caracterizar el contexto contemporáneo y reconocer las funciones y roles del arte y sus profesionales en dicho marco.
- Dominar conceptos, habilidades y destrezas propias de la especialidad elegida.
- Reflexionar sobre conceptos e ideas en el análisis de sus propias producciones y las de otros, próximos o lejanos en el espacio y en el tiempo.
- Reconocer la historicidad de las categorías estéticas y su relación con los diferentes contextos espacio-temporales.
- Reconocer y operar en producciones complejas en las que interactúan y se integran distintos lenguajes.
- Operar con distintas estrategias para la gestión del objeto artístico en distintos circuitos de la industria cultural y otros circuitos alternativos.
- Demostrar responsabilidad y compromiso con los valores de la comunidad, que le permitan jerarquizar y proteger el patrimonio local, regional, nacional y universal, contribuyendo desde su hacer al desarrollo y afianzamiento de una sociedad democrática y pluralista.

(MCyEN, 1998: 4)

Los contenidos que despliega este eje debidamente explicitados en la reforma educativa de Córdoba, favorecen al desarrollo de competencias estéticas para la valoración sensible y respetuosa del patrimonio cultural. Las variadas formas de representación, expresión y comunicación artísticas admiten el uso de

reglas y elementos de acuerdo a un código propio que varía según los contextos históricos y las culturas. Dichos códigos encierran elementos formales normativos, unidades, principios y reglas que, a la vez que regulan las posibilidades de expresión, coadyuvan a la comprensión del producto artístico por parte de otros y denuncian su contexto propio. Al determinar las competencias de esta dimensión se establece la distancia insoslayable con la postura que sostiene que el apreciar productos artísticos depende de una dotación natural de los sujetos<sup>70</sup>. Muy al contrario, la reforma aludida mantiene que esta tarea requiere del aprendizaje de conocimientos particulares de esta dimensión de la cultura que deben iniciarse en épocas muy tempranas del desarrollo. (Alegre *et al.*, 1997a: 8).

La postura deriva esencialmente de la obra del psicólogo soviético Lev Vygotsky que, seguida por los norteamericanos Jerome Bruner y Michael Cole, presenta argumentos a favor de la centralidad de los factores culturales en toda consideración del desarrollo humano, dando un paso más adelante respecto de las conclusiones de Piaget y Chomsky al indicar dos factores esenciales en el desarrollo cognitivo: las contribuciones de las invenciones culturales y las contribuciones de otros seres humanos. Buena parte de la historia del desarrollo humano debe inscribirse a la luz de las influencias culturales en general y de personas y prácticas particulares de la cultura a la que pertenecen. (Gardner, 1996) Los seres humanos han construido entornos culturales complejos y actuar con la competencia que se espera lograr según lo enunciado en la mencionada reforma educativa, o sea, como un *crítico competente*, es también una acción compleja.

Resulta imprescindible, tras un esbozo sintético de la fundamentación teórica que diera origen a la propuesta curricular cordobesa, resaltar que el propósito de los contenidos de la dimensión cultural es el de aproximar a los alumnos al

---

70. En acuerdo con lo señalado por Nelson Goodman frente a Chomsky, se sustenta que: “el hecho de que sea difícil descifrar de qué modo se aprende algo no es suficiente motivo para concluir que tiene que ser innato”. (en Gardner, 1996: 73)

patrimonio cultural, a su goce y a su aprecio, ampliando progresivamente los propios marcos de referencia. Las competencias de las dimensiones perceptiva y de producción se aúnan a las de contextualización para permitir al educando construir esquemas perceptivos y de innovación y reinnovación que posibiliten una apreciación sensible y creadora de los bienes de la cultura.

La prescripción que los Contenidos Básicos Comunes impusieron al diseño curricular jurisdiccional, no fue comparable con la presión que la nueva organización por áreas demandaba. Esta integración de todos los lenguajes reclamaba una justificación conveniente y contundente. Es lo que intentamos ofrecer en Córdoba a partir de los tres ejes organizadores del área de Educación Artística y es lo que he procurado exponer en este último capítulo a partir de una especulación que incluye pareceres y posturas diversas. Estas visiones pueden cooperar y quizás también dar mayor coherencia y congruencia a las decisiones tomadas.



# CONCLUSIONES

El *curriculum* integrado de formación artística desde el punto de vista de quien realiza el diseño curricular oficial con todas las implicaciones de las políticas educativas y presiones de los sectores de poder más diversos, es lo que dió impulso a este proyecto. En el desarrollo de los cuatro capítulos he tratado, a través de una perspectiva crítica, que tiene especialmente en cuenta el carácter esencialmente político de la escolarización y la reconceptualización del *curriculum*, de revelar las decisiones y acciones vinculadas con intereses socio-políticos y económicos que repercutieron en un momento especial de la historia del *curriculum* y la educación argentina.

285

En el primer capítulo inicio mi argumentación partiendo de una historia vivida en primera persona, definiendo un perfil instituido por las circunstancias sociopolíticas y económicas de un período histórico y exigido por la radicalidad y la globalidad de las transformaciones. Planteo conjuntamente las condiciones de la formación docente, inmersa en los mismos cambios globales, que se enfrenta con los límites de las categorías disponibles para asumir su tarea: métodos, contenidos, planes, denuncian el desajuste entre el trabajo docente y los nuevos objetivos que debe cumplir la escuela; los canosos saberes y la baja calidad de la enseñanza van gestando una transformación en la cual la formación se convierte en uno de los grandes mitos de fin de siglo, sometida a profundos procesos de reformas en sus objetivos, estructura, instituciones, contenidos, sistemas de control y gestión. La formación docente entra en debate merced a la acumulación

de críticas diversas ante una formación de grado: las titulaciones existentes no cubren las necesidades que la situación requiere.

Durante la elaboración y una vez concluida la propuesta curricular para la provincia de Córdoba (1997), los miembros de la Comisión de Formación Artística atisbamos la dificultad de su puesta en marcha debido en gran parte a que los docentes a cargo de estas disciplinas no podían hacerse cargo del desarrollo curricular por haber sido formados bajo currículos que no contemplaban las innovaciones de la reforma. Paradójicamente la reforma imponía avances difícilmente alcanzables para los que debían llevarla a cabo. Los factores de configuración del heterogéneo escenario que presenta la capacitación en los años precedentes a la Ley Federal de Educación (LFE) construyen un *discurso* que concede un grado de importancia fundamental a la formación permanente, facilitando al Estado nacional el planteamiento de estrategias que nutren su análisis en la regulación e institucionalización de la capacitación, en su peso normativo y sus alcances.

Lo desiderativo de esta cuestión es cooperar en la definición de las condiciones existenciales de un docente de Música que en su devenir en la historia se encuentra con un proceso de reforma educativa no previsto en su formación ni posterior capacitación. La ley deja vacíos normativos en materia relativa al régimen laboral que regulará la promoción y la estabilidad del personal docente a partir de su descentralización y transferencia del estado a las jurisdicciones provinciales.

Al contextualizar el escenario de partida en relación al *curriculum* indiqué que el interés que desata la reforma estaba mayormente condicionado por un temor a lo que la llamada transformación educativa no traslucía o escondía en su proyecto político en relación a la capacitación docente pero especialmente a la estabilidad laboral. He procurado describir la política de capacitación desa-



rrollada por el estado, basando mi argumento en el informe de Serra (2001), quien destaca la dificultad encontrada para su redacción, dada la variedad y dispersión de la información, la complejidad de la política analizada y los constantes reajustes, a pesar de todo y más allá de sus limitaciones, he considerado que el contenido presenta con claridad y evidencia la variada y desigual oferta y recepción de la capacitación antes de la reforma.

Al tratar el tema del alcance de títulos para acceder a la docencia de Música hice una distinción entre los otrora y actual Conservatorio Superior de Música “Felix T. Garzón”, el Instituto Superior de Música “Domingo Zipoli” y la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. La faz investigadora y la perspectiva que ésta impone a la posición epistemológica, metodológica y curricular de sus actores no son las únicas razones de su diferenciación, si bien todas poseen un núcleo básico común de competencias, también desarrollan una especialización creciente.

Son muy significativas las diferencias que existen tanto en el ejercicio como en las identidades profesionales, entre los maestros de escuela primaria, los profesores de enseñanza secundaria y los profesores universitarios. Una diferenciación que permite sostener que es necesario evitar las generalizaciones cuando hablamos de los docentes y, más aún, cuando se diseñan políticas de reforma.

Los distintos temas tratados en el capítulo primero han querido ser argumento válido para formar el esqueleto del docente de los noventa. Un docente que no es para nada un colectivo uniforme ni homogéneo, la diversidad provocada por las razones argüidas en cuanto a la titulación, capacitación y profesionalización son algunos de las situaciones problemáticas que debimos abordar mientras diseñábamos una propuesta curricular que se presentó condicionada por unos contenidos básicos comunes que debían estar presentes, sumado a una innova-

dora concepción de la formación artística, que ya no mira los lenguajes variados del arte desde sus disciplinas y manifestaciones específicas sino como área de conocimiento integral.

La reforma que nos ocupa se traza en un contexto de características muy diferentes a períodos anteriores, no halla su justificación en un reclamo ante los déficit del pasado sino también ante los nuevos desafíos planteados por las exigencias que provoca la transformación en la organización del trabajo, la cultura y el desempeño ciudadano, que no pudieron ser paliados debido a los años de acefalía democrática. A pesar de ello, este mismo fracaso es el que impulsa y explica que en esa última década del pasado siglo existiera una adhesión incuestionable en relación a la necesidad de establecer un marco normativo integral que estructure las políticas educativas en función de un nuevo panorama cultural, político, económico y social. La sanción de la Ley Federal de Educación constituye el programa de acción en respuesta a estos reclamos previamente discutidos en la sociedad.

En esta revisión del pasado, algo más lejano, del *curriculum* he pretendido reflejar un estado de la cuestión en relación a la noción de *curriculum* que tiene el docente antes de plantearse el panorama de reforma y lo que ésta demandó o exigió a aquéllos en relación al término. Aquí aparece el referente de este trabajo, John Dewey y su visión sobre el *curriculum* en relación con la reforma. John Dewey se inclina por una reorganización de la vida escolar que estructure la cultura a transmitir en términos tales que permita el avance gradual de los alumnos.

Dewey no se queda en el pasado, va resurgiendo en distintas etapas hasta que se hace presente a través de las discusiones y debates más cercanos. Rorty, Bernstein, Englund, Cherryhomes, actualizan la figura del filósofo y lo sitúan en frente o al lado de coetáneos, sucesores o detractores. La pregunta de Jackson,

citada por Pinar, sobre “¿Qué grupo tendrá éxito en recapturar el espíritu de optimismo y el sentido de la misión que claramente marcó las primeras dos o tres décadas del surgimiento del *curriculum* como campo de estudio?”; Encuentra respuesta en el análisis que plantea aquél revisando las contribuciones hechas por Bobbit, Dewey y Tyler, entre otros. Pinar ofrece una afirmación bastante conclusiva respecto a la institucionalización de la teoría del *curriculum* como una disciplina académica compleja y señala la influencia de Dewey, que una vez difuminada la presencia de Bobbit y Tyler, sigue omnipresente y resurge del progresismo, agudizando una visión siempre política de la educación.

La asociación entre el *curriculum* y la reforma se cierra con la identificación que ambos tuvieron con la aplicación de esta ley, configurando una situación sin precedentes, en la que una única ley define tanto la filosofía como los objetivos estratégicos de la política educativa, funcionando como un mecanismo legitimador de las acciones y encuadre jurídico que legaliza el proceso de reforma, que en la mayoría de sus acuerdos recurre a sus disposiciones para fortalecer su legitimidad. La Ley Federal de Educación argentina marca un hito decisivo en la historia, reúne a los representantes de todas las provincias en la ambiciosa idea de adoptar como estructura para sus diseños curriculares de todos los niveles de escolarización, un modelo que acuerdan y comparten como proyecto común que apunta a homogenizar las estructuras y no sólo los planes de estudios.

La ausencia de secuenciación aludida al comenzar esta argumentación se torna patente al ver el carácter abrupto de los acontecimientos y los variados trastornos que condicionaron el proceso de implementación de la Ley Federal de Educación en la provincia. El apresuramiento repercutió directamente en la política de planificación y *curriculum* que me convoca en agosto de 1997 a realizar un diseño, en primer término, para el tercer ciclo de EGB o lo que se denominó en la provincia como Ciclo Básico Unificado, y en segundo lugar para el Ciclo de Especialización (el llamado Polimodal para la LFE) ajustado

a una novedosa estructura curricular que demanda tres grados de dificultad, por un lado estipula una insospechada organización por áreas, por otro la carga horaria y los docentes necesarios para los distintos espacios curriculares, y en tercer lugar, introduce una serie de artificios para diferenciar la formulación de los CBC de la elaboración de los currículos, y, que debe publicarse para su difusión en las instituciones, en diciembre de ese mismo año.

El *curriculum* crítico ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales, por lo tanto, están en condiciones de llevar a cabo su transformación. La función del *curriculum* no es reflejar una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo aún).

En esta incipiente huella histórica sólo intento subrayar la discontinuidad que tuvo la obra de Dewey en Argentina hasta que los miembros que formamos parte del diseño curricular en cuestión le damos un espacio de visualización y pertinencia en nuestro enfoque. Con sólo dos nociones, de contenidos curriculares y experiencia, Dewey va dando cuenta de la teoría que se va fraguando a partir de su laboratorio experimental. En la recreación de los contenidos del programa por el propio alumno, los contenidos de las ciencias, tienen la exigencia de estar enlazados con sus intereses y necesidades, y deben realizarse en un entorno que constituya un escenario efectivo para la experiencia, lo que implica simplificar al máximo ese entorno, para que el contenido sea fácilmente captado, secuenciado por su grado de complejidad, y articulado de forma progresiva.

La propuesta oficial que se formaliza en un diseño curricular, constituye un cambio, un organizador de la práctica educativa, que supone revisiones y reacomodaciones creativas y actualizadas como fuente de progreso perenne. Sólo

así, el diseño será visto como un facilitador y no un obstáculo, en la medida que se logre apropiarse de sus beneficios y se ensanchen sus límites a través de compensaciones que surgen de la acción docente, la institución y la sociedad. Esa evolución nos permite ver la concepción actualizada del *curriculum* prescriptivo en la cual no es la institución la que asume la responsabilidad de cumplir la normativa sino el Estado el que precisa y explicita su compromiso con la sociedad.



# BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Akoschky, J. (2002 – 1ª Edición 1998). “Música en la escuela, un tema a varias voces” en Akoschky, J. *et al. Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.

Alba, A. de (1998). *Curriculum. Crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Alba, A. de (2007). *Curriculum-sociedad: el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, D.F., MX: Plaza y Valdés, S.A. de C.V. Disponible en <<http://www.ebrary.com>>

Alegre, V. Bergero, S. Caffaro, G. Funes, I. (1997a). *Ciclo Básico Unificado*. Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Córdoba: Dirección de Planificación y Estrategias Educativa. Disponible en <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000431.pdf>>

293

Alegre, V. Bergero, S. Caffaro (1997b). *Diseño Curricular Ciclo de Especialización*. Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Córdoba: Dirección de Planificación y Estrategias Educativa. Disponible en <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000439.pdf>>

Alegre, V. Bergero, S. Caffaro, G. Funes, I. Rosso, G. (1997c). *Propuesta Curricular Nivel Primario 1º y 2º Ciclo de EGB*. Primera Versión. Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Córdoba: Dirección de Planificación y Estrategias Educativa. Disponible en <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000430.pdf>>

Alegre, V. Bergero, S. Caffaro, G. Funes, I. Rosso, G. (1998). *Propuesta Curricular Nivel Inicial*. Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Córdoba: Dirección de Planificación y Estrategias Educativa.

Altermann, N. (2012). “Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula.” Aportes para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes. Córdoba: Ministerio de Gobierno

Educación y Cultura. Disponible en <<http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2012/05/Desarrollo-curricular-centrado-en-la-escuela-y-en-el-aula.pdf>>

Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Arnold, M. (1950). *Essays in Criticism*, Second Series, Littlewood, London, 1964, 2. First printed in *The Scholar's Library*, 1938. Versión en español. *Poesía y Poetas ingleses*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

Benavot, A. y Braslavsky, C. (Eds.). (2007). *Conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Hong Kong: Centro de Investigación de Educación Comparada, Universidad de Hong Kong.

Benavot, A. *et al.* (1991). El conocimiento para las masas: modelos mundiales y currícula nacionales. *Revista de Educación*, 295, pp. 317-344. Disponible en <[http://www.academia.edu/2533919/El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y curr%C3%ADcula nacionales](http://www.academia.edu/2533919/El_conocimiento_para_las_masas_Modelos_mundiales_y_curr%C3%ADcula_nacionales)>

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Bioy Casares, A. (2003). *La invención de Morel*. Buenos Aires: Alianza / Emecé.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.

Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.

Calle, R. de la (1981). *En torno al hecho artístico*. Valencia: Fernando Torres-Editor.

Calle, R. de la (2001). *John Dewey. Experiencia estética & experiencia crítica*. Valencia: Diputació de València, Institució Alfons el Magnànim.

Centro de Estudios Avanzados. Historia de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Disponible en <<http://www.cea.unc.edu.ar/artes/institucional/historia-de-la-facultad>>

Cherryholmes, C. (1987). "Un proyecto social para el currículo: perspectivas postestructurales." *Revista de Educación*, 282, pp. 31-60. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re282.pdf?documentId=0901e72b813b4969>>



Cherryholmes, C. (1992). "(Re)Clamaciones de Pragmatismo para la Educación". *Revista de Educación*, 297, pp. 227-250. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre297/re2971100485.pdf?documentId=0901e72b813664ed>>

Cohen, M. (1965). Aesthetic Essence. en Black, M. (Ed.). *Philosophy in America*. Cornell University Press. New York: Ithaca.

Comte-Sponville, A. (2003). *Diccionario Filosófico*. Barcelona: Paidós.

Congreso Pedagógico Embalse Córdoba 1988. Disponible en <<http://www.lavoz.com.ar/temas/la-busqueda-de-los-derechos-perdidos>>

Conservatorio Superior de Música "Felix T. Garzón". Universidad Provincial de Córdoba. Facultad de Arte y Diseño. Historia. Disponible en <<http://www.upc.edu.ar/fad/conservatorio-felix-garzon/>>

CTERA, CNTE Colegio de Profesores, AFUTU – FENAPE LPP (2005). Las reformas educativas en los países del cono sur: un balance crítico. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/reformas/Ar-Carac.pdf>>; <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/reformas/reformas.html>>

Davini, M. C. y Alliaud, A. (1995). *Los maestros del siglo XXI; Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed.

Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1994) "La teoría de la observación", en Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, pp. 141-154.

Dewey, J. (1896). "The need for a laboratory school." en *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, pp. 433-35.

Dewey, J. (1899) "La escuela y el progreso social". Traducción de Barnes, D. (1915) *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (XXXIX, 662, pp. 129-134; 663, pp. 161-165). Disponible en <<http://www.unav.es/gep/Dewey/EscuelaProgresoSocialBILE.html>>

Dewey, J. (1903). *Studies in Logical Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1926). El niño y el programa escolar. La Escuela Elemental. *Obras de Dewey I La escuela y el niño*. Madrid: Ediciones de La Lectura.

Dewey, J. (1933). "The Underlying Philosophy of Education" en Kilpatrick, W. (Ed.): *The Educational Frontier*, Nueva York y Londres: The Century Co., pp. 316-317.

Dewey, J. (1948). *La experiencia y la naturaleza*. Prólogo y versión española de José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica, México.

Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Prólogo y versión española de Samuel Ramos. México: Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (1950a). *Lógica: Teoría de la investigación*. Prologo y versión española de Eugenio Imaz, México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (1950b). A esthetic Experience as a Primary Phase and as an Artistic Development. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, IX.

Dewey, J. (1995). Primera edición en lengua original 1916. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. Taller de estudios Norteamericanos. León: Universidad, Secretariado de Publicaciones

Dewey, J. (2000). *La miseria de la epistemología, Ensayos de Pragmatismo*, Edición, traducción y notas de Ángel Manuel Faerna. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2001). *The Collected Works of John Dewey y The Correspondence of John Dewey, 1882-1953*. The Electronic Edition.

Dewey, J. y Dewey, E. (1915). Traducción de Luzuriaga, L. (1918) Industria y organización educativa. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (XLII, 698, pp. 100-107). Disponible en <<http://www.unav.es/gep/Dewey/IndustriaOrganizacionEducativaBILE.html>>

Díaz G-Mauriño, N. (1961). Estética y pedagogía. *Revista Calasancia*, 27.

Díaz, N. y Kaufmann, C. (2006). El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales El Litoral y El Diario. *Ciencia, docencia y tecnología*, (32), pp. 153-177. Disponible en <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17162006000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162006000100005&lng=es&tlng=es)>

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (1996). "Escuela e Historia en América Latina". *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC, Universidad de Buenos Aires.

Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: Un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 4, pp. 11-37.

Dussel, I. (2005). *La escuela, la igualdad y la diversidad: Aportes para repensar hacia dónde va la escuela media*. Seminario internacional *La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*. Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba. Panel: Brecha social, igualdad y escuela. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Disponible en <[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/huerta\\_dussel.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/huerta_dussel.pdf)>

Dussel, I. (2010). El Currículum, Explora Pedagogía. *Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial*. Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación Argentina. Disponible en <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf>>

Dussel, I. (2013). “Política, conocimiento y currículo en la escuela media argentina: visiones históricas y problemas actuales”. Disponible en <<http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/Capitulos-Dussel/LaEscuelaMediaArgentina.pdf?ver=2013-09-30-161738-793>>

Dussel, I. (2014). *Resumen alumnas de la UBA*. Disponible en <<http://resumenesantropologia.blogspot.com.es/2014/05/did-g-el-curriculum-explora-dussel.html>>

Dussel, I. y Caruso, M. (2009). “Dewey en Argentina (1916-1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva”. Encuentros sobre Educación. Volumen 10, Otoño 2009, pp. 23-41. Disponible en <<http://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/2140/2402>>

Dussel, I. *et al.* (1998). Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. I, 2, pp. 132-161.

Eco, U. (1970). *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca.

Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.

Englund, T. (1991). “Replanteamiento de la Historia del Currículum: Hacia una nueva orientación teórica.” *Revista de Educación*, 295. Historia del currículum I, pp. 113-132. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29504.pdf?documentId=0901e72b813577e7>>

Ezcurra, D. et al. (2010). *Educación Superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*. Buenos Aires: Eduvim – CEPES.

Faerna, A. M. (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Filmus, D. (1988). “Democratización de la educación: proceso y perspectivas”. En: Filmus, D. Frigerio, G. *Educación, autoritarismo y democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Flamarique, L. (1999). “Introducción, traducción y edición bilingüe de F.D.E. Schleiermacher”. *Los discursos sobre hermenéutica*. Cuadernos de Anuario Filosófico (83). Pamplona: Universidad de Navarra.

Forquín, J. C. (1987). “La sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización.” *Revista de Educación*, 282, pp. 5-29. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <<http://www.meecd.gov.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re282.pdf?documentId=0901e-72b813b4969>>

Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.

Frigerio, G. et al. (1991). *Currículum. Presente, Ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores. Disponible en <<https://bejomi1.wordpress.com/2013/03/11/curriculum-presente-ciencia-ausente-frigerio-braslavsky-entel/>>

Fry, R. (1988). *Arte y ciencia, Visión y diseño*. Introducción de J. B. Bullon. Traducción de Elena Grau. Barcelona: Paidós.

Furlan, A. (1992). “Currículum y condiciones institucionales.” *Cuadernos Pedagógicos Universitarios*. Universidad de Colima, México. Disponible en <<https://drive.google.com/file/d/0B1D2GPOSablIVkhZcWthN3JBNEE/edit>>

García Hoz, V. (1992) *Diccionario Escolar*. Madrid: Magisterio.

García Pérez, F. F. (1992). Debate: Problemáticas de la investigación educativa y la reforma curricular en Latinoamérica. Una aproximación. *Investigación en la Escuela*, 18, pp. 81-91.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1995a). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1995b). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. A. (1987). "La formación del profesorado y la ideología del control social." *Revista de Educación*, 284. Septiembre-Diciembre 1987, pp. 53-76. Disponible en <<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re284.pdf?documentId=0901e72b813b496b>>

Goodson, I. (1991). "La construcción social del currfrulum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum." *Revista de Educación*. Historia del Curriculum I, 295, Mayo- Agosto 1991, pp. 7-38. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Goodson, I. (2003). *Estudio del curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guasch, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998 y 2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Capital Federal: Grupo Editor Aique. Disponible en <<https://prezi.com/0e-ppgk277bhr/historia-del-curriculum-gvirtzpalamidessi-el-abc-de-la-tarea-docente/>>

Gvirtz, S. (2007). "Ser docente en la Argentina de hoy". *Revista Noticias*. Disponible en <<http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Articulos/Revista%20Noticias%2016%20junio%2007.pdf>>

Hernández-Hernández, F. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: Ministerio de educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

Hernández-Hernández, F. (2007). *Espigadoras de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Madrid: Octaedro.

Hernández-Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández-Hernández, F. y Sancho, J. M. (1994) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

Hernández-Hernández, F. et al. Coord. (1991). *¿Qué es la educación artística?* Barcelona: Sendai.

Hernández-Hernández, F. et al. (2011). *Historias de vida en Educación*. Biografías en contexto. Barcelona: Esbrina.

Hickman, L. (2004). *John Dewey (1859-1952)* The Center for Dewey Studies, Southern Illinois University at Carbondale. Disponible en <<http://www.unav.es/gep/Dewey/PerfilDewey.html>>

Hook, S. (2000). *John Dewey. Semblanza intelectual*. Barcelona: Paidós. Disponible en <<http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG07-El-curriculum.pdf>>

Huergo, J. y Morawick, K. (2013) “La experiencia social en la Formación Docente” en relación al Libro Ezcurra, C. Saegh, A. y Comparato, F. (2010) *Educación Superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*. Buenos Aires: Eduvim – CEPES. Disponible en <<https://problemascomeduc.files.wordpress.com/2013/08/huergo-y-morawicki-la-experiencia-social.pdf>>

ISEM - Instituto Superior de Educación Artístico Musical “Domingo Zipoli”. Escuela de Niños Cantores de Córdoba. Disponible en <<http://domingozipoli.edu.ar/>>

Jackson, P. W. (1998). *John Dewey and the Lesson of Art*. London: Yale University Press.

James, W. (1994). El Razonamiento, Capítulo XXII. *Principios de Psicología*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

James, W. (1997). *Lecciones de pragmatismo*. Madrid: Santillana.

Jociles Rubio, M. I. (1999). “Observación participante y distancia antropológica.” *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LIV, 2.

Keats, J. (1960). *The letters of John Keats*. Edited by Maurice Buxton Forman. London: Oxford University Press.

La Nación. La pueblada en Córdoba otro artículo. Disponible en <<http://www.lanacion.com.ar/171024-alerta-rojo-en-cordoba-por-la-reforma-escolar>>

La Nación. La pueblada en Córdoba, agosto de 1996. Disponible en <<http://www.lanacion.com.ar/168251-pueblada-contra-el-cierre-de-escuelas-en-cordoba>>

Labrada, M. A. (1998a). Presentación. *Colección Fundación Beaumont*. Madrid: Julio Soto.

Labrada, M. A. (1998b). *Estética*. Pamplona: Eunsa.

Levine, B. (2016). *Chronology of John Dewey's life and work*. Disponible en <<http://deweycenter.siu.edu/common/documents/chrono.pdf>>

Ley Federal de Educación (de la Nación Argentina) N° 24.195 (1993). Ministerio de Educación y Deporte. Presidencia de la Nación. Disponible en <[http://www.me.gov.ar/consejo/lf24195\\_t1.html#titulo](http://www.me.gov.ar/consejo/lf24195_t1.html#titulo)>

López Quintás, A. (1971). *El triángulo hermenéutico*. Madrid: Editora Nacional.



- López Quintás, A. (1990). *Para comprender la experiencia estética y su poder formativo*. Estella: Verbo Divino.
- López Quintás, A. (1998). *Estética de la creatividad. Juego, Arte, Literatura*. Madrid: Rialp.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Magallanes, G. (2017). "Educación, investigación y obstáculos en el aprendizaje: la trama cognitivo-emocional de la experiencia". *Aportes a una sociología de los cuerpos y las emociones desde el Sur*. Scribano y Aranguren Compiladores. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Marthur, D. (1966). A note on the concept of "Consummatory experience" in Dewey's aesthetics. *The Journal of Philosophy*, 63, Volume LXIII, January-December 1966, Lancaster, Pennsylvania, pp. 225-226.
- Martínez Luciano, J. V. et al. (1997). *John Keats, Poemas escogidos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Mattarollo, L. (2014). Conocimiento, valores y racionalidad: Desde el pragmatismo de John Dewey hacia una evaluación axiológica de la práctica científica [en línea]. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1032/te.1032.pdf>>
- Mayhew, K.C. y Edwards, A.C. (1936). *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago. 1896-1903*, New York: D. Appleton Century Co. Inc.
- Mead, G. H. (2001). La naturaleza de la experiencia estética, *Athenea Digital*, Número 0, Abril 2001. Introducción de Esteban Laso y Anna Vitores. Publicación original: "The Nature of Aesthetic Experience". (1926). *International Journal of Ethics*, 36.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyEN). Consejo Federal de Cultura y Educación. (Agosto, 1995) Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Disponible en <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyEN). (1994a). *Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la Capacitación docente*. Consejo Federal de Cultura y Educación. Documento para la Concertación. Serie A, N° 03. Disponible en <<http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/doca3.pdf>>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyEN). (1994b). *Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas*. Red Federal de Información

Educativa. Buenos Aires: (MCyEN) Secretaría de Programación y Evaluación Educativa Subsecretaría de Evaluación de la Calidad Educativa. Disponible en <<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/91051/EL000884.pdf?sequence=1>>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyEN). (1997). “Bloques de formación común”. “Percepción estética”. *Contenidos básicos comunes para la formación docente – Artes*. Buenos Aires: Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyEN). Consejo Federal de Cultura y Educación. (1998). Documentos para la Concertación. Seria A, N° 20. *Acuerdo marco para la Educación Artística*. Disponible en <<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96211/EL002514.pdf?sequence=1>>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba. Junta de Clasificaciones. Alcance de Títulos. Disponible en <<http://www.cba.gov.ar/alcance-de-titulos/>>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2003a) *Descentralización y estrategias en Educación*. Disponible en <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004000.pdf>>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2003b). *Descentralización y estrategias en educación: caso argentino*. Disponible en <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004000.pdf>>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (1992). Ley de Educación N° 24.049, 1991. Presidencia de la Nación. Disponible en <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>>

Molinos Tejada, C. (2002). *Concepto y práctica del Currículo en John Dewey*. Pamplona: Eunsa.

Murphey, M. (1972). “Peirce, Charles Sanders”, *The Encyclopedia of Philosophy*. Vol. 6, pp. 70-78. Nueva York: Macmillan and Free Press .

Nelson, E. “Introducción a la edición española” en: Dewey, J. *Psicología del pensamiento*. Boston: D. C. Heath and Co., pp. vii-xxii. Disponible en <<http://www.unav.es/gep/IntroduccionPsicologiaPensamiento.html>>

Otero, M. (2013a). “Es profesional el 75% de los aspirantes a la docencia.” La voz en <<http://www.lavoz.com.ar/cordoba/es-profesional-75-aspirantes-docencia>>



Otero, M. (2013b). "La formación docente, sin planificación racional". La Voz, edición impresa editado el 10/06/2013 en <<http://www.lavoz.com.ar/analisis/formacion-docente-sin-planificacion-racional>>

Pater, W. (1944). *La escuela de Giorgione. El Renacimiento*. Buenos Aires: Biblioteca de Bolsillo.

Peirce, C. S. (1905). "What pragmatism Is". *The Monist*, vol. XV, 1905, 161-181.

Peirce, C. S. (1978). *Lecciones sobre el pragmatismo*. Buenos Aires: Aguilar.

Peirce, C. S. (1988). *El hombre, un signo (El pragmatismo de Peirce)*. Edición de José Verical. Barcelona: Crítica.

Peirce, C. S. (1996). Un argumento olvidado a favor de la realidad de Dios, Introducción, traducción y notas de Sara F. Barrena, *Cuadernos de Anuario Filosófico*, 34, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona. Disponible en <<http://www.unav.es/gep/Argument.html>>

Peirce, C. S. (2004). "What pragmatism Is". *The Monist*. Traducción al castellano en <<http://www.unav.es/gep/WhatPragmatismIs.html>>

Perry, R. B. (1974). *El pensamiento y la personalidad de William James*, versión castellana de Eduardo J. Prieto. Buenos Aires: Paidós.

Peyrano, J. (2010). *La escuela inclusiva intercultural creativa por una sociedad más inclusiva*. Down España, Centro de documentación y recursos. Disponible en <<http://www.centrodocumentaciondown.com/documentos/show/cat/10/orden/0/doc/1119>>

Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea.

Pineau, P. et al. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Plazaola, J. (1973). *Introducción a la estética*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Plazaola, J. (1991). *Introducción a la estética*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.

Ramos, S. (1991). *Obras completas III, Estudios de estética. Filosofía de la vida artística*. México: Dirección General de Publicaciones, Universidad Nacional Autónoma de México.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Rifá Valls, M. (2009). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), pp. 71-83. Disponible en <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5978>>

Rorty, R. (1989). *Filosofía y espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Ruiz, G. (2009). La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales. *Revista de Educación*, 348. Enero-abril 2009, pp. 283-307.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. Disponible en <<https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/260/222>>

Santos, M. (2011). "Limitaciones de la pedagogía de John Dewey". *Bordón*, 63 (3), pp. 121-130. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3712078.pdf>>

Serra, J. C. (2001). *La política de capacitación docente en la Argentina. Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Presidencia de la Nación. Disponible en <<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96628/EL000689.pdf>>

Tedesco, J. C. (1999a). *Educación y sociedad del conocimiento y la información*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO. Disponible en <<http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/bogota.pdf>>

Tedesco, J. C. (1999b). *Profesionalización y capacitación docente*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO. Disponible en <<http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/documentos/profesionalizaci-n-y-capacitaci-n-docente>>

Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2001). La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. Documento para discusión. *Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Ministerio de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID. Disponible en <[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46868132/reforma\\_educativa\\_final.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1491145279&Signature=XZBI%2FFKK68iys19Z%2BC9s8nMYJuus%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DReforma\\_educativa\\_final.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46868132/reforma_educativa_final.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1491145279&Signature=XZBI%2FFKK68iys19Z%2BC9s8nMYJuus%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DReforma_educativa_final.pdf)>

Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2006). Nuevos tiempos y nuevos docentes. IV Congreso Nacional de Educación. Tomo 2. Documento de discusión. SNTE. Disponible en <[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30407905/tomo2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1491145776&Signature=ckepjv4sv8PIV%2Fzk12nrgW5s9k0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DNuevos tiempos y nuevos docentes.pdf#page=57](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30407905/tomo2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1491145776&Signature=ckepjv4sv8PIV%2Fzk12nrgW5s9k0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DNuevos+tiempos+y+nuevos+docentes.pdf#page=57)>

Tedesco, J. C. et al. (2000). *Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Terigi, F. (1997). “Aportes ara el debate curricular. El curriculum en la era de las políticas curriculares”. *Novedades Educativas*, año 9, N° 78, junio de 1997.

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2002). “Reflexiones sobre el lugar de las Artes en el curriculum escolar”. en Akoschky, J. et al. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós. (1ª Edición 1998)

Terigi, F. (2002). Revista iberoamericana de educación (Online) Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”. La Habana, Cuba, 8 al 12 de julio de 2002. Disponible en <<http://www.oei.es/linea3/terigi.pdf>>

Terigi, F. (2005a). Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. *Revista Ibero-Americana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Terigi, F. (2005b). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Tedesco, C. Comp. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – UNESCO. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144318s.pdf>>

Terigi, F. (2012). *Los saberes docente. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana.

Tiramonti, G. (2007). *Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia*. Archivos de Ciencias de la Educación ISSN 2346-8866. La Plata: FLACSO. Disponible en <[http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/viewFile/ARCHv01n01a04/pdf\\_67](http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/viewFile/ARCHv01n01a04/pdf_67)>; <<http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>>

Universidad Nacional de Córdoba. (2011). “Texto Ordenado de Profesorado en Perfeccionamiento Instrumental; Profesorado en Educación Musical y Profesorado en Composición.” Anexo A. Facultad de Artes. Disponible en <<http://www.psi.unc.edu.ar/artes/estudiantes/contenedor-archivos-estudiantes/plan-estudio-profesorados-musica>>

Velada, C. (2003). *Proyecto “Las Provincias Educativas”. Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 provincias argentinas*”. Provincia de Córdoba. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Buenos Aires:

Vulliamy, G. (1983). “A Sociological View of Music Education: An Essay in the Sociology of Knowledge”. *Canadian University Music Review/Revue de musique des universités canadiennes*, Nº 5, 1984, 17-37.

Westbrook, R. (1999). “John Dewey 1859-1952.” El texto original se publicó en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2, 1993, pp. 289-305. Disponible en <<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/deweys.pdf>>

Willis, P. (1994). “La metamorfosis de mercancías culturales”, en Castells, M. et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós. Disponible en <<https://es.scribd.com/document/111254060/Willis-La-metamorfosis-de-mercancias-culturales>>

Wolcott, H. F. (1993). “Sobre la intención etnográfica”, en Velasco, H. et al. (Eds.); *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.