

Pedagogía y Saberes 64

Estética, Arte y Educación



Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de Educación

N.º 64 enero - junio 2026

ISSN: 0121-2494

ISSN-E: 2500-6436



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Pedagogía y Saberes

Estética, Arte y Educación

N.º 64, enero - junio de 2026

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436 (en línea)

Bogotá, D. C. Colombia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación

RECTOR

Helberth Augusto Choachí González

VICERRECTOR ACADÉMICO

Víctor Espinosa Galán

VICERRECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Yaneth Romero Coca

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Paola Acosta Sierra

SUBDIRECTORA DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP

Catalina Campuzano Rodríguez

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Sonia Torres Rincón

EDITOR

Óscar Orlando Espinel-Bernal

EDITORES INVITADOS

María Silvia Serra,

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Gustavo Adolfo Parra León,

Instituto Rosario de Ciencias de la Educación

(Irice-Conicet UNR)

ASISTENCIA EDITORIAL

Ana María Acosta Cubillos

Dominique Velandia Vargas

Estefanía Gutiérrez Gutiérrez

La revista *Pedagogía y Saberes* está indexada en:

Publicaciones Científicas y Tecnológicas, Publindex, Colciencias, en categoría B.

Educational Research Abstract, ERA.

Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Latindex.

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, IRESIE.

Biblioteca Digital OEI.

Ulrich Periodicals Directory.

DIALNET.

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico REDIB

Directory of Open Access Journals DOAJ

Scielo Colombia

Fuente Académica Plus

EBSCO

MLA

Actualidad Iberoamericana

Redalyc

Preparación Editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editoras de revistas

Mariel Loaiza

Isabella Rendón Barros

Indexación de revistas

Julián Arcila

Corrección de estilo

Guillermo Castillo

Traducción

Íngrid González

Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez

Portada

Autor: Susana Di Pietro

Título: Cuerpos dóciles

Técnica: Óleo sobre lienzo

Año: 2024

Tarifa Postal N.º 1037 de 1990

Bogotá, Colombia

Comité Editorial/Científico

Carlos Ernesto Noguera Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional

Olga Cecilia Díaz Flórez

Universidad Pedagógica Nacional

Ancízar Narváez Montoya

Universidad Pedagógica Nacional

Gert Biesta

University of Edinburgh, Reino Unido & Maynooth University, Irlanda.

Jan Masschelein

Laboratory for Education and Society, Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven), Bélgica.

Alfredo Jose Da Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Brasil

António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa

Universidade de Lisboa, Portugal

Daniel Niclot

Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia

Maria do Carmo Martins

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriela Ossenbach Sauter

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Maura Corcini Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, Brasil

Selma Garrido-Pimenta

Universidade de São Paulo, Brasil

Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia, Colombia

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Julio Groppa Aquino

Universidade de São Paulo, Brasil

Inés Dussel

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav), México & Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina

Pares externos

Karel Pérez Ariza

Camagüey, Cuba

Universidad de Camagüey

karelperez86@yahoo.com

Oswaldo Jesús Martínez- Padrón

Imbabura, Ecuador

Universidad Técnica del Norte

ommadail@gmail.com

Adilson Cristiano Habowski

Bogotá, Colombia

Universidad de La Salle

adilsonhabowski@hotmail.com

Laura Galazzi

Buenos Aires, Argentina

Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Luján

laugalazzi@gmail.com

Jorge Fabian Cabaluz Ducasse

Buenos Aires, Argentina

Universidad de Buenos Aires

fabiancabaluz@gmail.com

Diego Fernando Silva Prada

Bogotá, Colombia

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)

silvaprada@yahoo.es

Adriana Fresquet

Rio de Janeiro, Brasil

Universidade Federal do Rio de Janeiro

adrianafresquet@gmail.com

Edwin Carvajal

Medellín, Colombia

Universidad de Antioquia

edwin.carvajal@udea.edu.co

César Dinizetti Pereira

São Paulo, Brasil

Universidade Estadual Paulista

cesar.leite@unesp.br

Paola Piacenza

Rosario, Argentina

Universidad Nacional de Rosario

ppiacenza@gmail.com

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Medellín, Colombia

Universidad de Antioquia

hilda.rodriguez@udea.edu.co

Liliana Andrea Mariño

Tunja, Colombia

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

liliana.marino@uptc.edu.co

Iván Alfonso Pinedo Cantillo

Bogotá, Colombia

Universidad Nacional

iapinedoc@unal.edu.co

Diego Antonio Pineda Rivera

Bogotá, Colombia

Pontificia Universidad Javeriana

pujdiegopi@gmail.com

María Paula Pierella

Rosario, Argentina

IRICE Instituto Rosario de Investigaciones en

Ciencias de la Educación (CONICET-UNR) /

Universidad Nacional de Rosario

pierella@irice-conicet.gov.ar

Luciana Gruppelli Loponte

Porto Alegre, Brasil

Universidad Federal do Rio Grande do Sul

luciana.arte@gmail.com

María Isabel Pozzo

Rosario, Argentina

IRICE Instituto Rosario de Investigaciones en

Ciencias de la Educación (CONICET-UNR) /

Universidad Nacional de Rosario

pozzo@irice-conicet.gov.ar

María Teresa Suárez Vaca

Tunja, Colombia

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

maria.suarez@uptc.edu.co

Maravillas Díaz Gómez

País Vasco, España

Universidad del País Vasco

maravillas.diaz@ehu.es

Agustina Argnani

Buenos Aires, Argentina

Universidad de Buenos Aires

agustina.agnani@gmail.com

Pablo Scharagrodsky

Bernal, Argentina

Universidad Nacional de Quilmes

pas@unq.edu.ar

Jorge García-Villanueva

Ciudad de México, México

Universidad Pedagógica Nacional

jvillanueva@upn.mx

Heloisa Helena Pimenta Rocha

São Paulo, Brasil

Universidade Estadual de Campinas

heloisah@unicamp.br

Iván Pablo Orbuch

Hurlingham, Argentina

Universidad Nacional de Hurlingham

ivan.orbuch@unahur.edu.ar

José Bustamante Vismara

Mar del Plata, Argentina

Universidad Nacional de Mar del Plata

j.bustamante.vismara@gmail.com

Isabel Durá Gúrpide

Mendoza, Argentina

INCHUSA - CONICET / Universidad Nacional de

Cuyo

idurag@gmail.com

Pablo Pineau

Buenos Aires, Argentina

Universidad de Buenos Aires

pablopineau@gmail.com

Katya Braghini

São Paulo, Brasil

Pontificia Universidade Católica de São Paulo

katya.braghini@gmail.com

Carlos Andrés Arango Lopera

Medellín, Colombia

Universidad de Medellín, Colombia

caarango@udemedellin.edu.co

Víctor Roseliano Díaz Quero

Pamplona, Colombia

Universidad de Pamplona, Colombia

victor.diaz12@unipamplona.edu.co

Contenido

Editorial <i>María Silvia Serra</i> <i>Gustavo Adolfo Parra León</i>	4	La escuela fantástica: prácticas artísticas en la investigación educativa <i>Florencia Etcheto</i> <i>Julietta Armella</i> <i>Silvia Grinberg</i>	130-142
“Los encantos de la belleza”: magisterio y estética (Argentina, 1880-1930) <i>Ana Laura Abramowski</i>	8-22	Metáforas y principios de actuación en docentes de música <i>Lila Adriana Castañeda-Mosquera</i>	143-155
La democratización de la formación universitaria de artistas y docentes de la especialidad en Argentina <i>María Elisa Welti</i>	23-39	Otros temas	
Inés Acevedo y Lucía Cock: artes en la Escuela Normal Superior <i>Silvana Andrea Mejía-Echeverri</i>	40-57	El imperativo digital en la escuela. Reflexiones desde Walter Benjamín <i>Gabriel Alirio Rivera-Rodríguez</i> <i>Rosa María Suñé Domènech</i>	157-169
Sensibilidades masculinas en tres Colegios Nacionales de la Ciudad de Buenos Aires (1930-1976) <i>Pablo Kopelovich</i>	58-72	Historia y ciencias sociales escolares en Colombia: balance de su producción investigativa (2004-2024) <i>Diego Hernán Arias-Gómez</i>	170-181
Los patios escolares y sus reinenciones desde la cultura material <i>Daniela Cattaneo</i> <i>María Claudina Blanc</i>	73-90	Enriquecimiento de habilidades en el desarrollo de la competencia aditiva <i>Ana Cristina Santana-Espitia</i> <i>Jesús Armando Fajardo-Santamaría</i>	182-200
La transmisión estética del sentimiento nacional en los festejos del Centenario y el Bicentenario (Argentina 1910-2010) <i>Natalia Fattore</i>	91-104	La escuela que hace escuela: bienes comunes frente a identidades privadas <i>Bianca Thoilliez</i>	201-204
Elogio a la escuela — <i>scholè</i> —: una cuestión estético-política <i>Juan Pablo Mejía-Giraldo</i>	105-114		
Cronotopías literarias del pasado reciente en la novela colombiana: una perspectiva dialógica para pensar los corpus de lectura y la educación estético-literaria <i>Nylza Offir García-Vera</i>	115-129		

Editorial

Arte, Estética y Educación

En el mundo contemporáneo resulta cada vez más difícil distinguir entre lo verosímil y lo que no lo es. Esto ha tenido como correlato el cuestionamiento a muchos de los propósitos y los referentes que, en diferentes niveles y ámbitos, han servido como soporte del tejido social. En el caso de la educación, sus fines y fundamentos se han visto seriamente comprometidos, en especial cierta “regla de humanidad” que había sido incorporada en la modernidad y que orientaba su proceder. En consecuencia, ante la falta de un relato global y de un *télos* definido, concordamos con la sugerencia que hace Gert Biesta (2011): la práctica de la educación se erige en sí misma como escenario propicio para la construcción de ese sentido sobre lo humano. En esa vía, desde la convocatoria que se lanzó para este número nos propusimos recuperar investigaciones del campo educativo que, desde la perspectiva del giro estético, ofrezcan pistas para la búsqueda de esa construcción de sentido.

Pero ¿por qué hacerlo desde el giro estético? Esto requiere introducir dos acotaciones.

En primer lugar, como parte del giro epistémico de las últimas décadas, el giro estético permite distanciarse y matizar la escisión clásica entre sujeto y objeto, fundante del modo científico moderno de ver el mundo y en el que parcialmente se sustentaba esa “regla de humanidad”. Esto ha posibilitado la transformación de objetos de estudio y formas de análisis en las ciencias humanas y sociales. El giro estético no busca oponerse o demeritar el conocimiento científico, menos aún clamar por su invalidación en función de posicionar cualquier *doxa* (opinión). Lo que procura es abrir terreno al estudio de prácticas y formas narrativas que evidenciarían el “carácter situacional, elaborado e intencional del conocimiento científico” (Valenzuela, 2017, p. 70). Por consiguiente, se reconoce un modo de enriquecer el conocimiento y la reflexión sobre la educación que, sin dejar de lado los alcances de sus formas más convencionales, incorpora esas formas narrativas.

En segundo lugar, a propósito de la importancia de estudiar esas formas narrativas, el giro estético trae consigo un doble desplazamiento: por un

lado, se expande la mirada sobre la estética de una relación casi exclusiva con el arte —asunto que en sí mismo requiere una discusión que excede este editorial— hacia el reconocimiento de un sentido común que pasa por el registro de lo emotivo, lo sensible y lo performativo y que reconoce la relevancia de lo narrativo en las formas de construir conocimiento (Shusterman, 1989). En el campo de la investigación, ello ha implicado diferentes búsquedas teórico-metodológicas.

Por otro lado, la mirada sobre la dimensión estética como parte de lo social amplía sus márgenes: de su asociación con expresiones artísticas de la alta cultura y cierto ideal de belleza, su dominio se extiende hacia otros ámbitos como el de la cultura popular, la vida cotidiana y la producción de sensibilidades. En este desplazamiento encuentran asidero propuestas como la de Mandoki (2008), quien mediante la noción de *prosaica* reconoce las formas en que se apropia la percepción del tiempo y el espacio en la vida cotidiana de los individuos. También resultan fundamentales los aportes de Rancière (2009), quien describe a la estética como *el reparto de lo sensible*, confiriéndole además una dimensión ética y política. Estas perspectivas no solo han relocalizado el interés por el arte y la estética en el marco de diferentes modos de producción y apropiación de la cultura, sino también en el campo educativo, donde es posible reconocer nuevas preocupaciones y debates que tienen por objeto la sensibilidad, lo afectivo, lo corporal y lo emocional en la escuela y en el discurso pedagógico (Frigerio y Diker, 2012; Pineau, 2018; Aldana *et al.*, 2024).

En consecuencia, presentamos en este dossier un conjunto de investigaciones que se detienen en diferentes puntos de relación entre la educación, el arte y la estética, divididos en tres bloques.

Los seis primeros artículos presentan diferentes aproximaciones de carácter histórico a cuestiones ligadas a las sensibilidades, los afectos, la cultura material escolar y la formación artística. En estos textos no se trata apenas de recurrir a aquella expresión de recuperar el pasado para entender el presente. En parte, esa expresión se ha vuelto un lugar común

al que se aproximan quienes pretenden encarnar el reflejo de un pasado mejor al que hay que volver y que se manifiesta en formas de proceder autoritarias. Más bien se trata de complejizar la mirada sobre las condiciones que en el pasado permitieron la emergencia de ciertos objetos relacionados con las maneras de sentir, de educar y de relacionarse con el mundo, asuntos que parecían menos importantes y determinantes que otras cuestiones de carácter social o político, pero con las cuales están estrechamente entrelazadas.

En esa dirección, el artículo *Los encantos de la belleza. Magisterio y estética en la escuela primaria argentina (1880-1930)*, de Ana Abramowski, interroga los rasgos atribuidos a las maestras de escuela primaria en Argentina en un momento en que estaba constituyéndose tanto el oficio del magisterio como el sistema de instrucción primaria. En cuanto al texto de María Elisa Welti titulado *La democratización de la formación universitaria de artistas y docentes de la especialidad en Argentina*, indaga un proceso concreto de formación artística universitaria que se propuso transitar de los modos y los contenidos empleados durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983) a la configuración de un proyecto curricular basado en principios democráticos. En una línea similar, el trabajo *Inés Acevedo B. y Lucía Cock de B.: artes en la Escuela Normal Superior*, de Silvana Andrea Mejía Echeverri, recoge dos figuras que, aunque no han sido visibilizadas en el contexto colombiano, fueron centrales en la academización del arte como saber escolar en el marco de los procesos de formación de profesores durante la República Liberal (1930-1946).

Los demás artículos exploran diferentes herramientas de análisis sobre la constitución de esas estéticas y sensibilidades en el ámbito educativo. Es el caso del artículo *Sensibilidades masculinas en tres Colegios Nacionales de la Ciudad de Buenos Aires (1930-1976)*, Pablo Kopelovich reconstruye la manera en que se configuraron ciertas sensibilidades masculinas a través de la promoción de valores y modelos para la formación de los varones. Por su parte, en el texto *Los patios escolares y sus reinventaciones desde la cultura material*, Claudina Blanc y Daniela Cattaneo abordan la configuración del espacio y la estética escolar a partir del estudio de dos casos concretos de Escuelas Normales que permiten profundizar en la historia de la institución escolar y los procesos urbanos. Finalmente, el artículo de Natalia Fattore, *La transmisión estética del sentimiento nacional en los festejos del Centenario y el Bicentenario (Argentina 1910-2010)*, aborda el problema de la transmisión de los sentimientos

asociados a la nación en dos momentos en que se festeja al tiempo que se reelabora ese relato sobre lo nacional. Aunque el texto toma como caso de estudio el de Argentina, bien podría servir para pensar asuntos similares en Latinoamérica.

En el segundo bloque, recuperando una mirada conceptual, el trabajo de Juan Pablo Mejía Giraldo, *"Elogio a la escuela —scholè—: una cuestión estético-política"* propone una reflexión, en clave tanto estética como política, a partir de la interrogación por el valor de la vida de infancias que se encuentran en el borde, entre las instituciones y las máquinas de guerra. A partir de una investigación que se detiene en cómo es posible crecer "en medio del fuego", Mejía Giraldo aborda a la escuela desde su oferta de refugio y hospitalidad.

Y, para cerrar el Dossier, tres artículos que, desde distintas manifestaciones de la educación artística, como las artes plásticas, la literatura y la música, interrogan el vínculo entre pedagogía, estética y política. El primero de ellos, *Cronotopías literarias del pasado reciente en la novela colombiana: Una perspectiva dialógica para pensar los corpus de lectura y la educación estético-literaria*, de Nylza Offir García Vera, propone la inclusión de la literatura, con su potencial de formación, conservación y transmisión cultural para la producción de la memoria colectiva desde una educación que se posiciona desde una clave estética y ética. Por otro lado, Florencia Etcheto, Julieta Armella y Silvia Grinberg, en su trabajo *La escuela fantástica: prácticas artísticas en la investigación educativa*, invitan a reimaginar la escuela desde el arte. Resultado de una investigación llevada adelante en una escuela secundaria ubicada en un contexto de precaridad y pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires, las autoras relatan una experiencia donde las prácticas artísticas devinieron metodologías creativas de investigación, que permitieron a los estudiantes realizar una crítica de su experiencia escolar, a la vez que la puesta en juego del deseo en relación con su futuro. Por último, Lila Adriana Castañeda-Mosquera, en un trabajo resultado de investigación, titulado *Metáforas y principios de actuación en docentes de música*, indaga en la potencia de la metáfora como herramienta poderosa para construir significado y fomentar la producción de sentidos en la formación universitaria de profesores de música.

Cierran el número tres trabajos investigativos que, aunque se inscriben en otros ejes temáticos, complementan la discusión promovida desde el Dossier. El primero de ellos, titulado *El imperativo digital en la escuela. Reflexiones desde Walter Benjamin*, de Gabriel Alirio Rivera Rodríguez y Rosa María Suñé Domènech,

interroga la irrupción de la tecnología digital en el ámbito educativo y su incidencia en la reconfiguración de los procesos de subjetivación y las prácticas pedagógicas. En medio de esta avanzada, la profundidad de la experiencia muta en vivencia y arriesga su *aura*. A su vez, Diego Hernán Arias Gómez, en su artículo *Historia y ciencias sociales escolares en Colombia: balance de su producción investigativa (2004-2024)*, indaga por los rumbos de la investigación relacionada con la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia en las últimas dos décadas exponiendo tanto temas, marcos teóricos y enfoques metodológicos que la han guiado, como las cuestiones que aún estarían en mora de examinar con mayor profundidad. Por último, Ana Cristina Santana Espitia y Jesús Armando Fajardo Santamaría dedican su artículo, *El enriquecimiento de habilidades en el desarrollo de la competencia aditiva*, al análisis de la competencia aditiva y su desarrollo en tres escuelas de las ciudades de Manizales y Bogotá.

Esperamos que este número temático sea una oportunidad de intercambio académico, de conceptualización y de apertura para el ejercicio crítico.

María Silvia Serra

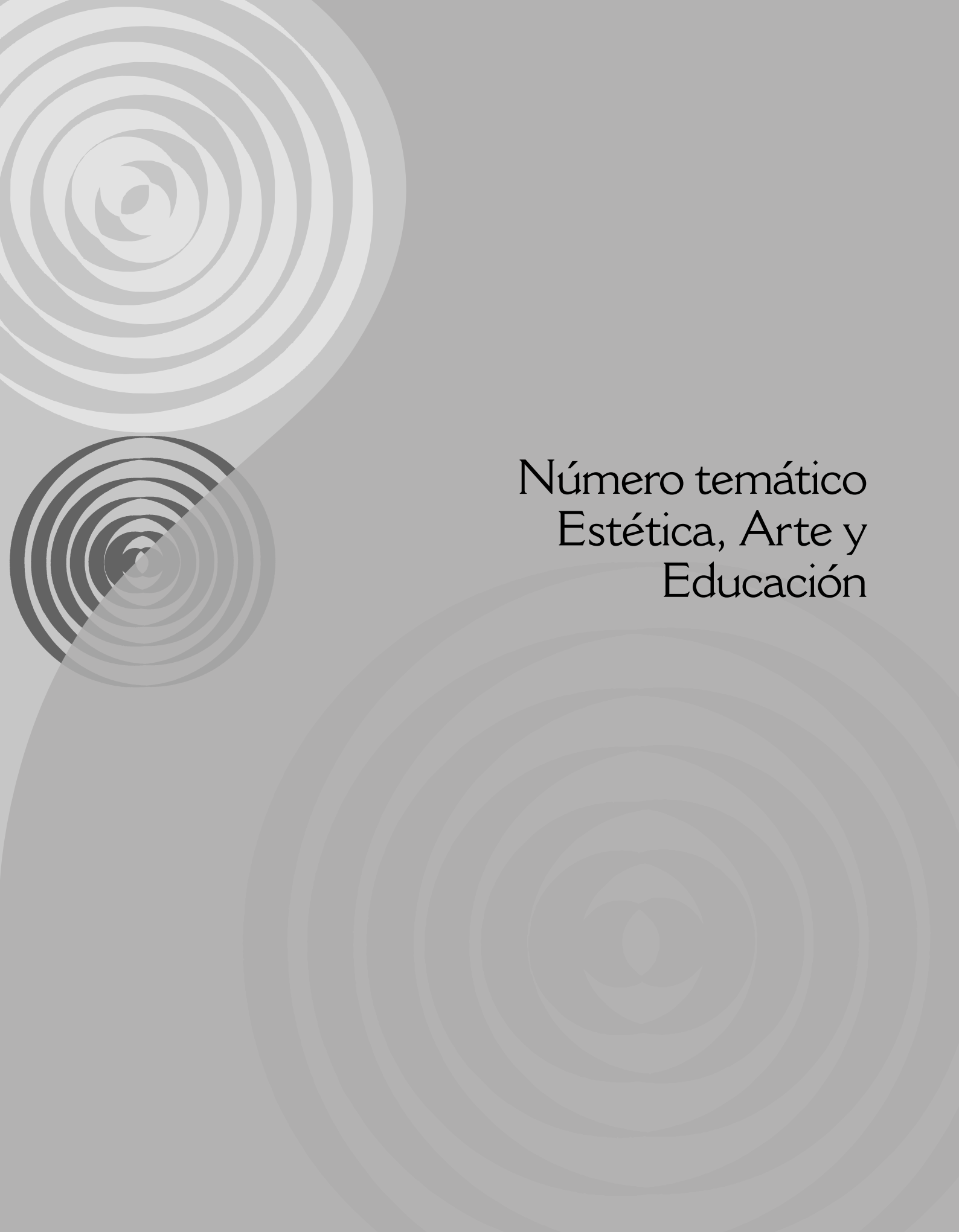
*Universidad Nacional de Rosario (UNR),
Argentina*

Gustavo Adolfo Parra-León

*Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias
de la Educación (Irice -Conicet /UNR), Argentina*

Referencias

- Aldana, A., Munakata, K. y Pineau, P. (2024). ¿Cómo se enseñó a sentir en América Latina? Un balance historiográfico sentido. *Historia y Memoria de la Educación*, (20), 243-277. <https://doi.org/10.5944/hme.20.2024.37844>
- Biesta, G. (2011). *Para além da aprendizagem. Educação democrática para un futuro humano*. Autêntica Editora.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2012). *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Editorial Fundación La Hendija.
- Mandoki, K. (2008). *Prosaica I. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Pineau, P. (2018). Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, 1-16. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e023>
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible: Estética y Política*. LOM.
- Shusterman, R. (1989). Postmodernism and the Aesthetic Turn. *Poetics Today*, 10(3), 605-622.
- Valenzuela, C. (2017). El giro estético: epistemología de frontera. *Folios*, (45), 65-71.



Número temático
Estética, Arte y
Educación

“Los encantos de la belleza”: magisterio y estética (Argentina, 1880-1930)*

“The Charms of Beauty”: Teaching and
Aesthetics (Argentina, 1880-1930)

“Os encantos da beleza”: magistério e
estética (Argentina, 1880-1930)

Ana Laura Abramowski**  

Para citar este artículo

Abramowski, A. L. (2026). “Los encantos de la belleza”: magisterio y estética (Argentina, 1880-1930), *Pedagogía y Saberes*, (64), 8-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22594>

Artículo de investigación

Resumen

Este artículo explora al magisterio argentino entre 1880 y 1930 a través del prisma de la estética escolar, poniendo el foco en el aspecto físico, el vestuario y los modales, y profundizando en los modos de atribuir belleza a las maestras de escuela primaria. Para dar cuenta de las operaciones regulatorias que recaían sobre las docentes, se establecieron contrapuntos con los cánones estéticos femeninos vigentes, teniendo en cuenta tanto el modelo de mujer decimonónico como a la *chica moderna* de los años veinte y treinta. Además, se interrogaron las maneras de transmitir los *modos correctos* de andar,

* Este artículo presenta una reflexión derivada de una investigación doctoral titulada *La configuración de la afectividad docente en maestros y maestras de escuela primaria en Argentina (1870-1940)*, realizada en la Universidad de Buenos Aires.

** Doctora, Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Investigadora, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina. aabramowski@flacso.org.ar

vestir y arreglarse, destacándose aquellas que obviaban las explicaciones. Que las maestras se convirtieran en *ejemplos* y fueran atractivas no era solo un requisito de índole moral que exhibía la correspondencia entre exterioridad e interioridad, sino un mecanismo de transmisión estético-sensible.

Palabras clave

estética; belleza; maestra; formación docente; escuela normal

Abstract

This article examines the Argentine teaching profession between 1880 and 1930 through the lens of school aesthetics, focusing on physical appearance, clothing, and manners, and delving into the ways in which beauty was attributed to female primary school teachers. To account for the regulatory operations imposed on teachers, comparisons were drawn with prevailing female aesthetic canons, considering both the nineteenth-century model of womanhood and the *modern girl* of the 1920s and 1930s. The study also interrogates the methods used to transmit the *proper* ways of walking, dressing, and grooming, particularly those that bypassed explicit explanation. The expectation that teachers should serve as *examples* and appear attractive was not only a moral requirement—reflecting the correspondence between exteriority and interiority—but also an aesthetic-sensitive mechanism of transmission.

Keywords

aesthetics; beauty; female teacher; teacher education; normal school

Resumo

Este artigo explora o magistério argentino entre 1880 e 1930 a partir do prisma da estética escolar, com foco no aspecto físico, no vestuário e nos modos, aprofundando-se nas formas de atribuir beleza às professoras do ensino primário. Para dar conta das operações regulatórias que recaíam sobre as docentes, foram estabelecidos contrapontos com os cânones estéticos femininos vigentes, considerando tanto o modelo de mulher oitocentista quanto a *moça moderna* das décadas de 1920 e 1930. Além disso, investigaram-se as formas de transmitir os *modos corretos* de andar, vestir e se arrumar, destacando-se aquelas que prescindiam de explicações. Que as professoras se tornassem *exemplos* e fossem atraentes não era apenas um requisito de ordem moral — que exibía a correspondência entre exterioridade e interioridade —, mas também um mecanismo de transmissão estético-sensível.

Palavras-chave

estética; beleza; professora; formação docente; escola normal

Introducción

A partir de la década de 1980, pero con más fuerza en los albores del siglo XXI, el renovado interés de las ciencias sociales y las humanidades por explorar las sensibilidades y los sentidos dio lugar a un fructífero cruce entre disciplinas condensado en los llamados *giro afectivo* (Lara y Enciso-Domínguez, 2013), *giro sensorial* (Sabido-Ramos, 2021) y *giro visual* (Martínez-Luna, 2019). En ese marco se inscribe la historia de la estética escolar, un campo en notable desarrollo en América Latina (Aldana-Bautista *et al.*, 2024), que viene produciendo, entre otros, trabajos sobre la educación artística y de los sentidos (Braghini *et al.*, 2020; Welte *et al.*, 2020), la escolarización de lo sensible (Pineau, 2014), las políticas y estéticas del cuerpo (Dussel, 2003; Pedraza, 2007) y los regímenes visuales escolares (Serra, 2012).

Este artículo se inscribe en este campo de reciente configuración, dado que su objetivo es explorar al magisterio argentino a través del prisma de la estética escolar. Más precisamente, busca interrogar la figura de la maestra,¹ poniendo el foco en el papel otorgado al aspecto físico, el manejo corporal, los arreglos y el vestuario en el periodo comprendido entre los años 1880 y 1930. El cuidado de las *formas*, es decir, de lo que se daba a ver, fue fundamental en el proyecto educativo moderno. Y, en lo que atañe específicamente al magisterio, se consideraba que lo que el personal docente exhibía exteriormente era crucial para la educación de las nuevas generaciones, dado que en esas superficies se reflejaban los valores morales que anidaban en su *interioridad*.

Para contextualizar este estudio, es importante señalar que, en Argentina, las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX estuvieron marcadas por cambios de gran envergadura ligados a la modernización y a la consolidación del Estado nación. Junto con el crecimiento de la población, la inmigración, la incipiente industrialización, la urbanización, la mejora de los sistemas de transporte y de las condiciones de vida, el avance en materia de legislación y la secularización de la vida social, emergió la necesidad de educar masivamente a la población para darle acceso a saberes básicos y al ejercicio de la ciudadanía. En este marco, a partir de 1870 comenzaron

a fundarse, en puntos estratégicos del territorio, escuelas normales destinadas a la formación de maestros y maestras.²

Para indagar en la estética docente, focalizando en las maestras de escuela primaria en Argentina, resulta relevante tener en cuenta que, desde fines del siglo XIX en adelante, el plantel docente se fue feminizando. Esta operación estuvo motivada por las ventajas económicas de contratar mujeres —pues percibían salarios notablemente inferiores a los de los varones— y justificada a partir del estereotipo femenino moderno: la mujer, por su dulzura y sus *dotes* maternas, contaba con disposiciones *naturales* para educar (Morgade, 2006; Alliaud, 2007). Sin embargo, resulta insoslayable contemplar que la experiencia laboral de las maestras tuvo algunos rasgos emancipatorios.³ Si bien el acceso a la docencia reforzaba estos estereotipos, también desafiaba, en muchos aspectos, la posición de sometimiento al imperio masculino, ya que significaba tener una profesión, ganar dinero, acceder a bienes culturales y entrar en contacto con el universo intelectual (Yannoulas, 1997).⁴

Asimismo, reflexionar sobre la estética de las maestras entre 1880 y 1930 exige establecer un estrecho diálogo con los cánones estéticos femeninos que servían de espejo y contrapunto. En este sentido, es fundamental tener en cuenta tanto el modelo de mujer decimonónico como el de la *chica moderna* de los años 1920 y 1930, para poder identificar continuidades y rupturas.

El tópico de este artículo ha sido abordado desde investigaciones que se ubican en la intersección entre la historia de la educación y la historia de las mujeres, y que describen de qué modo las maestras debían encarnar, a partir de su presencia, su vestimenta y su manejo corporal, ciertos valores morales apreciados,

1 En este artículo se priorizó interrogar la estética de la maestra, aunque se reconoce la importancia de explorar, en esta clave, la figura del maestro varón. Sobre la afectividad del maestro varón puede consultarse Abramowski (2024).

2 En 1870, la apertura de la Escuela Normal de Paraná marcó el inicio de la institucionalización del normalismo en Argentina. Entre 1884 y 1920 el Estado fundó más de ochenta escuelas normales (Fiorucci, 2020). La Ley de Educación Común N.º 1420, sancionada en 1884, establecía como requisito que los diplomas de los maestros de enseñanza primaria fueran expedidos por las escuelas normales.

3 No debe obviarse que el Código Civil redactado por Dalmao Vélez Sarsfield estuvo vigente en Argentina desde 1871 y determinaba “la incapacidad relativa de la mujer casada, colocándola bajo la tutela del marido” (Barrancos, 2010, p. 101). En 1926, con la Ley 11 357, la capacidad civil de la mujer se amplió parcialmente.

4 Los recorridos de maestras anarquistas, socialistas, huelguistas, feministas, egresadas universitarias, periodistas y escritoras constituyen ejemplos de normalistas que transgredieron las normas de género de su época (Barrancos, 2010; Becerra, 2023; Pellegrini-Malpiedi, 2022).

en un juego de acercamientos y distanciamientos con las maneras de ser mujer predominantes en los periodos estudiados (Caldo, 2014; Lionetti, 2007).

Sin dejar de hacer notar las operaciones regulatorias, represivas y morales que recaían sobre la figura docente —es decir, sin dejar de mostrar la importancia de la adaptación a códigos de apariencia y conducta vigentes—, este artículo persigue dos objetivos. Por un lado, interrogar los aspectos formativos ligados a la estética docente, es decir, las maneras privilegiadas de transmitir, en las escuelas normales, los modos correctos de andar, vestirse y arreglarse. Por otro lado, profundizar en la asignación de *belleza* o *atractivo* a las maestras, explorando cuáles eran los rasgos que convertían en *hermosa* a una docente.

En relación con estas dos dimensiones, enfatizadas desde una perspectiva estética, es importante considerar el papel otorgado, en la educación moderna, a aquello que *entraba* por los sentidos (centralmente, por los ojos y por los oídos) sin que mediara demasiada explicación. Es decir, que las maestras encarnaran todas las virtudes y se convirtieran en *ejemplos* —pero también que se vieran bellas, atractivas y agradables— no era solo un requisito de índole moral. Era, ante todo, un mecanismo de transmisión estético-sensible al que se recurría confiando en su eficacia.

Los códigos de vestimenta, los modales y las descripciones estéticas de las maestras se relevarán a partir de una pluralidad de fuentes primarias. Se analizarán, por un lado, artículos tomados de la prensa educativa, en particular de las revistas *El Monitor de la Educación Común*⁵ y *La Obra*.⁶ Por otro lado, se examinarán informes producidos por el personal directivo de las escuelas normales, publicados en las *Memorias* que el Ministerio de Instrucción Pública presentaba anualmente al Congreso de la Nación.⁷ También se trabajará con libros elaborados por las escuelas normales con motivo de la celebración de

sus cincuentenarios. Asimismo, se revisarán los posicionamientos de algunos pedagogos reconocidos, como José María Torres⁸ y Pablo Pizzurno.⁹

El artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se describe el abordaje teórico adoptado, haciendo hincapié en las nociones de estética y de belleza. En segundo término, se presenta de qué modo se llevaba a cabo la formación en lo que respecta a las cuestiones estéticas docentes. En tercer lugar, se profundiza en la noción de atractivo o belleza docente, con foco en el siglo XIX. Finalmente, se exponen tensiones, continuidades y rupturas hacia las décadas de 1920 y 1930.

Abordaje teórico

Construir como objeto de indagación a la estética escolar requiere, en primer término, trascender las visiones museísticas o contemplativas para proponer un campo de análisis de lo cotidiano, que incluya, pero también trascienda, las obras de arte. De este modo, siguiendo la etimología de la palabra, la estética refiere a la sensibilidad, a la percepción del mundo por medio de los sentidos, y estudiarla supone explorar cuáles son las condiciones de su posibilidad, relacionadas con el espacio-tiempo, el cuerpo, la emotividad y las convenciones culturales (Mandoki, 2006). En otras palabras, una aproximación a los objetos desde la estética —se trate de obras de arte o de elementos de la vida cotidiana— implica una exploración y un conocimiento que ponen énfasis en las formas, es decir, en *cómo* los objetos se presentan: su textura, su color, su composición. El interés estético comporta, entonces, un desinterés semiótico y una suspensión respecto del *qué* y del *para qué* (p. 32).

Al ofrecer una idea de estética no restringida al ámbito del arte y de lo contemplativo, Katya Mandoki (2006) propone el concepto de *prendamiento*, que busca dar cuenta de la experiencia corporal de la “fascinación, seducción, ímpetu, nutrición y apatencia” (p. 91). Además, sostiene que, para que ocurra el fenómeno estético, se requiere un *exceso*, un *fulgor*

5 *El Monitor de la Educación Común* fue una publicación oficial editada desde 1881 por el Consejo Nacional de Educación.

6 La revista *La Obra* comenzó a publicarse en 1921 por iniciativa de un grupo de maestros, exalumnos de la Escuela Normal de Profesores de la Capital, y estuvo ligada expresamente al movimiento escolanovista.

7 El personal directivo de las escuelas normales elevaba anualmente al Ministerio de Instrucción Pública un informe sobre el funcionamiento de las instituciones que dirigía. En ellos se consignaba información sobre el personal docente, el alumnado y los recursos, haciendo hincapié en logros y dificultades.

8 José María Torres (1823-1895) nació y se formó en España, en la primera Escuela Normal de Madrid, y fue director de la Escuela Normal del Paraná (Entre Ríos, Argentina) entre 1876 y 1885.

9 Pablo Pizzurno (1865-1940) nació y falleció en la ciudad de Buenos Aires. En 1882 egresó con el título de Maestro Normal Nacional de la Escuela Normal de Varones de la Capital. Ocupó diversos cargos: fue director de escuela, inspector general de Enseñanza Media y rector de la Escuela Normal de Profesores N.º 2 de la Capital.

o *valor adicional*, que acontece cuando se trasciende el automatismo y el objeto se percibe más allá del “evento puramente informativo” (p. 135).

Por otra parte, en relación con el tópico central de este artículo, es oportuno señalar que, si bien la pregunta acerca de lo bello fue fundamental en la estética de los siglos XVIII y XIX, en el devenir del siglo XX el concepto de *belleza* recibió no pocas críticas, derivadas fundamentalmente de las vanguardias del arte contemporáneo y de sus gestos ligados a lo feo, lo obscuro y lo repugnante. En este sentido, la belleza se convirtió en un estigma y se asoció con lo trivial, el hedonismo, el interés comercial y la alienación respecto de la acción política (Carrasco-Barranco, 2017; Danto, 2003). A partir de este desplazamiento, la belleza pasó a considerarse “solamente una cualidad estética más entre un inmenso abanico de cualidades estéticas” (Danto, 2003, p. 51). No obstante, desde los años noventa el campo de la estética atraviesa, no sin debates y polémicas, un renovado interés por la belleza, que tiene en cuenta su funcionalidad, su carácter político y su relación con los sentimientos (Carrasco-Barranco, 2017, 2022).

El *retorno a la belleza* también se ha dado en los estudios críticos feministas (Coleman y Moreno-Figueroa, 2010). Una perspectiva de fuerte anclaje en este campo —que podría remontarse a la primera ola del feminismo— es aquella que denuncia la reducción de la mujer a objeto pasivo y bello destinado a la contemplación de la mirada masculina. Si la mujer, en cuanto *objeto bello*, queda fijada en una posición de subordinación, excluida de la racionalidad y de la autoconciencia, no habría otra alternativa que la “oposición a la belleza” (Colebrook, 2006, p. 137).

Ahora bien, hay otras aproximaciones feministas a esta temática. Rita Felski, por ejemplo, cuestiona lo que denomina *hermenéutica negativa*, es decir, la operación que busca denunciar que, debajo de las superficies cautivantes, hay siempre un “lado feo de la belleza” ligado a historias de sufrimiento y subordinación (2006, p. 273). Felski pregunta si todas las manifestaciones de belleza pueden explicarse de esa manera, si la belleza es necesariamente “evidencia irrefutable de dolor femenino”, “fuente de daño” e “intrínseca e inevitablemente incorrecta” (p. 273). Alejándose de estas interpretaciones, argumenta que hay un aspecto irreductible ligado a la belleza que no puede resumirse en sus significados sociopolíticos. Y concluye:

El desafío para el feminismo es frenar su compulsión por traducir inmediatamente las superficies estéticas en profundidades políticas; o más bien, mantener tanto la superficie como la profundidad

en la mente, desenredando los múltiples significados sociopolíticos de los textos y al mismo tiempo elaborando descripciones más ricas y densas de la experiencia estética. Solo entonces podremos seguir calculando los costos políticos de ser bello y al mismo tiempo hacer justicia a las razones por las que todos nosotros, incluidas las mujeres, seguimos buscando y encontrando consuelo en la belleza. (p. 281)

Colebrook, por su parte, plantea que la pregunta acerca de la belleza no debería ser tanto moral —¿es buena o mala para las mujeres?— como pragmática y funcional: “cómo la belleza es definida, desplegada, defendida, subordinada, comercializada, manipulada, y cómo estas tácticas intersectan género y valor” (2006, p. 132). Esta autora no comulga con la simple idea de la desmitificación de la belleza y plantea que, si bien “lo bello puede haber sido definido a través de una serie de ejemplos y supuestos sexistas y de género [...] la experiencia de lo bello como sentimiento no puede ser explicada ni reducida a sus usos y abusos políticos” (p. 134).

En síntesis, en función de lo expuesto, en este artículo se propondrá un análisis de la figura docente en los términos de una estética de lo cotidiano (Mandoki, 2006), que atenderá particularmente a las formas y a las superficies, identificando en ellas convenciones culturales y coordinadas socioculturales específicas. Por otra parte, en lo relativo a la belleza, se buscará explorar sus múltiples significados sin reducir su comprensión a una *hermenéutica negativa* ni a una voluntad desmitificadora. Como se verá, además de regulaciones morales y de prescripciones comportamentales, en la búsqueda de belleza docente habrá algo ligado al *preludio*, a la seducción, a lo irreductible y al *fulgor adicional* (Mandoki, 2006).

Entre la exterioridad y la interioridad: la estética docente en formación

El magisterio argentino nació con el doble mandato de practicar y hacer cumplir las reglas de urbanidad y civilidad propias de la sensibilidad burguesa, que promovían la “discreción, gentileza, gracia, modestia, compostura, orden, gallardía, elegancia, cortesía, circunspección, humildad, método, galantería, honestidad, liberalidad, aliño, despejo, buen gusto, aseo, juicio” (Pedraza, 1999, p. 96). Para la burguesía era central, además, procurar austeridad, con el fin de contrarrestar “la ostentación y el lujo de la vida cortesana” (Dussel, 2003, p. 21).

Pero no se trataba solo de incorporar hábitos y comportamientos impregnados de estos valores. Todo lo que el personal docente daba a ver —los modales, la gestualidad, el andar, el vestuario, los arreglos— debía ser cuidadosamente atendido y calibrado, pues las apariencias exteriores eran el “espejo del alma humana” (Pedraza, 1999, p. 29). En otras palabras, entre la *presencia* y la virtud moral debía trazarse una inequívoca línea de continuidad.

Las escuelas normales fueron pilares fundamentales en la configuración estética docente. ¿Cómo se enseñaban y aprendían los buenos modales, el andar correcto y el arreglo personal atinado? La formación se daba por distintas vías en simultáneo. Los reglamentos de comportamiento y los manuales de buenas maneras operaban solo como telón de fondo,¹⁰ porque la transmisión se apoyaba fundamentalmente en una conjunción de indicaciones, insinuaciones y correcciones que evitaban explicaciones extensas: “Vos sabías cómo tenías que ir vestida, nadie te lo decía, lo sabías [...] a lo sumo te corregían [...] vos ibas viendo cómo se vestían las otras, cómo procedían las otras, las más grandes, tus compañeras” (testimonios de maestras normales citados en Caldo, 2014, p. 246). Las candidatas al magisterio aprendían mirando, imitando, ensayando y echando mano de saberes desperdigados y poco sistematizados. Y esto ocurría tanto en el tránsito cotidiano por las instituciones (aulas, patios, pasillos) como en las instancias formales de evaluación de las prácticas, llamadas críticas pedagógicas.¹¹

En los informes sobre el desempeño de las alumnas-maestras es posible apreciar la sutil y, a la vez, abismal distancia entre el cuidado de sí requerido por el magisterio y su exceso, así como entre la firmeza y la arrogancia. En la evaluación de Clara Márquez, estudiante de la Escuela Normal N.º 1 de Maestras de la Capital, se afirmaba su *regular aplicación* a causa de su distracción “por cartas y asuntos que no son de la incumbencia del colegio, por eso mismo tiene mala conducta y a más por su carácter altanero. Mucho cuidado en su persona, hasta en sus menores detalles y ninguno en los útiles de la escuela” (1885, s. p.). A Romelia Salvo, alumna de la Escuela Normal de Maestras de San Juan, se le cuestionaba su carácter *díscolo*

y su “pretensión de creer que es superior a las demás. El tipo, la voz y las cualidades intelectuales no la favorecen para la carrera que ha emprendido” (1902, p. 610). Estos señalamientos no eran excepcionales. En las actas de reuniones de profesores de la Escuela Normal Nacional “Don José de San Martín” de Tandil, en la década de 1910, se criticaba a una maestra por ser “frívola, superficial y poco seria” (en Lionetti, 2007, p. 155) y a otra por su “hábito de desaliño, de negligencia y descuido en su persona. Carácter atrevido, rebelde a las observaciones de los superiores” (p. 156). También figuraba el caso de una estudiante que se maquillaba, de quien la vicedirectora obtuvo la confesión de que “efectivamente se pintaba y la promesa de que no lo haría en lo sucesivo” (p. 156).

La apariencia docente debía ubicarse en las antípodas de la desprolijidad y la desidia, pero también evitar la frivolidad y la superficialidad. En este punto resulta relevante señalar que, en las últimas tres décadas del siglo XIX, las mujeres de la élite comenzaron a adoptar los estilos exigentes de la moda francesa, confeccionados con telas suntuosas, a los que sumaban sombreros, guantes y sombrillas. Durante la *belle époque* argentina, las clases altas viajaban a Europa, compraban en grandes tiendas o acudían a sus modistos personales, y predominaban el lujo y la ostentación (Barrancos, 2010, 2014). Eran, todavía, tiempos de corsé y de *talle avispa*, de faldas largas que llegaban hasta el piso y escondían los tobillos, de mangas largas abombadas, de adornos y encajes (Saulquin, 1998). Por su parte, las mujeres de sectores medios buscarían replicar los modelos de la alta costura, apelando a figurines y a sus propias máquinas de coser (Baldasarre, 2022).

¿Qué se les exigía a las maestras en relación con los cánones femeninos de su época? El magisterio excluía la ostentación y la exhibición, así como el atrevimiento y la arrogancia, rasgos que se traducían en la disposición corporal, el vestuario y los arreglos personales. Conferencias, manuales de pedagogía, artículos en la prensa y diversas publicaciones elaboradas en las escuelas normales abordaban estos tópicos. En 1886, bajo el seudónimo femenino de Lía B. Gay-Polot, Pablo Pizzurno escribía un artículo en el que insistía en que las maestras debían “combatir la envidia, la vanidad, la pasión por el lujo” (1934 [1886], p. 268) y limitarse a exigir “aseo en el cuerpo y en los vestidos; no tolerar ropas desgarradas y sucias” (p. 268). El pedagogo expresaba su preocupación por el lugar preponderante que iba adquiriendo la vestimenta en la vida de las alumnas, quienes prestaban atención a quién iba más *paqueta*: “Baste detenerse frente a esas escuelas, a la hora de salida, para ver desfilar de 300 a 600 niñas, la mayoría vestidas de una manera tal

10 El *Manual de urbanidad y buenas maneras*, publicado en 1854 por el venezolano Juan Manuel Carreño, fue adoptado en Argentina por el Consejo Nacional de Educación para las escuelas públicas de enseñanza común (Doval, 2012, p. 42). Además, los *Digestos de Instrucción Primaria* también contenían indicaciones relativas a la vestimenta y al aseo.

11 Como parte del proceso formativo, las aspirantes al magisterio debían realizar prácticas en las escuelas primarias anexas a las escuelas normales, que eran evaluadas por profesores. Los informes escritos recibían el nombre de críticas pedagógicas.

que hace creer que todas ellas pertenecen a familias acomodadas sino millonarias” (p. 268). Y agregaba: “¿Quién desmiente que hasta las maestras son objeto de la burla de sus mismas alumnas, que la[s] analizan desde la horquilla que tiene[n] en los cabellos hasta la punta del zapato?” (p. 269). Unos años más tarde, Pizzurno les sugería a las egresadas de la Escuela Normal N.º 3 que evitaran la superficialidad, que dieran “el ejemplo de la verdad en todo, hasta en el traje, en las maneras, en el lenguaje”, que fueran *discretas* y que cultivaran la *sencillez*. En definitiva, que fueran “altivas sin altanería, modestas sin servilismo, estudiosas sin pedantería” (1934 [1909], p. 142).

La modestia era uno de los valores primordiales solicitados al magisterio y se identificaba en los más pequeños detalles. Por ejemplo, la severa e inflexible Miss Mary O. Graham, directora de la Escuela Normal de La Plata entre 1888 y 1902,

corregía la manera de pisar, con observaciones lacónicas, precisas, acertadas. “No golpee el piso con el taco” (decía a una, al pasar): así hace que todos dejen su trabajo para mirarla a Ud. —y ya iba en ello la lección de discreción y de modestia...

—“Asiente el pie en el suelo —advertía a otra—: en el paso debemos demostrar que tenemos confianza en nosotros mismos” ...

Como la manera de pisar, la de andar, la de estar de pie, o sentada. Para cada incorrección, el consejo oportuno, relacionando lo material con lo espiritual:

“El paso vivo, que ahuyenta la pereza”.

“El cuerpo derecho, para probar nuestra altivez, pero no tieso ni duro, que ya sería orgullo o petulancia” ...

“La mirada recta, como nuestras intenciones” ...

¿Y la voz? ... ¡Cuánta importancia atribuía Miss Mary a la manera de contestar!...

(La escuela Normal Nacional Mary O. Graham de La Plata, 1938, p. 45)

La señorita Graham “combatía el lujo, como combatía la mentira”; en la escuela que dirigía “era moda vestir sencillamente” y sus consejos “se referían siempre al confort, no a la apariencia” (p. 82). Además, las maestras debían llevar el cabello recogido y evitar el uso de cosméticos. Al ser recordada por una de sus célebres discípulas, Miss Mary era descripta del siguiente modo:

Alta, esbelta en su extremada delgadez; la cabeza erguida, el cabello blanco y fino abriendo como diadema, la mirada penetrante, franca, recta; la

boca hermosamente expresiva; las manos con esos afilados dedos medioevales que tanto dicen de aspiración y de amor; el andar ágil y rítmico; distinguida, elegante, única en medio de su fealdad; tal era Miss Mary O. Graham cuando la conocí en 1895. (Camaña, 1916, p. 205)

En sus modos de andar, sus maneras de mirar, de hablar y de mover las manos, estas directoras ilustres encarnaban prácticamente todas las virtudes deseables para el magisterio. En otras palabras, *llevaban puesta a la maestra* (Caldo, 2014) y se erigían como ejemplos a imitar. La importancia otorgada a las formas y a las superficies, consideradas fiel reflejo de valores internos, ponía en el centro la noción de *ejemplo*. Por un lado, porque el ejemplo, en su función bisagra, expresaba la coherencia y la continuidad entre el ser y el parecer, el adentro y el afuera, el decir y el hacer, y era una herramienta moral infalible. Pero puede considerarse también que la atención que las docentes debían prestar a las formas y a las superficies se asentaba en su potencial atractivo. Es decir, era necesario cuidar lo que se exhibía exteriormente porque se reconocía en ello una magnífica vía de interpelación sensible. Ante las *formas ejemplares*, las alumnas-maestras iban a poder sentir (mirar, escuchar, oler) cómo debían conducirse, sin que mediara explicación alguna.

En resumen, las formas y las superficies (el vestuario, el andar, el arreglo, los modales) se regulaban puntillosamente, según pautas culturales históricamente situadas, ligadas al género, a la clase y a los requisitos de la profesión. Se sostenía, además, que la exterioridad expresaba valores morales internos, como la modestia o la humildad. Las vías eficaces para transmitir estas formas y valores eran las lecciones y las correcciones, pero sobre todo la imitación de modelos ejemplares. En otras palabras, si bien en lo referido a la estética docente el peso de las regulaciones era notable, es necesario advertir que el discurso pedagógico apelaba también a la atracción. Llamativamente, Miss Mary era recordada como “única en medio de su fealdad”, pero lo que predominaba era la asociación entre ejemplaridad y belleza.

“Maestras educadas y atractivas como cebo”: siglo XIX y albores del siglo XX

A Emma Nicolay de Caprile, directora de la Escuela Normal N.º 1 de Profesoras de la Capital entre 1881 y 1884, se la recordaba “inteligente, de elevada cultura, concedora de varios idiomas, de carácter recto, bondadosa, serena y soberbiamente hermosa, con-

quistaba muy pronto admiración y afecto. Su lustre intelectual imponía respeto, su franca sonrisa llegaba hasta los corazones más agrestes” (Suárez, 1924, p. 31). Más adelante, se decía que era “fina, amable, discreta [...] siempre esbelta, elegante, con flores en el talle, rizos en el cabello, mansa benevolencia en los labios, recta severidad en los ojos” (p. 48).

La belleza docente se asociaba con la elegancia, la discreción y la serenidad, pero no debía presentarse como un atributo independiente de las dotes intelectuales. En relación con este punto, en uno de sus manuales de formación José María Torres realizaba interesantes conexiones entre el semblante y la inteligencia:

Los hábitos morales é intelectuales imprimen, especialmente en los músculos exteriores del rostro, diferencias de aspecto; por ejemplo, el hábito de pensar bajamente y las inclinaciones vergonzosas dan á las facciones el carácter de la vileza; la ignorancia y la falta continua de reflexión las hacen estúpidas; la virtud comunica á la fisonomía un atractivo inexplicable; y la inteligencia brilla en los ojos del que está bien dotado de ella. ¿Hay nada más noble que un semblante sereno que expresa benevolencia, talento y sabiduría? Tal es la belleza física que resulta de una buena educación. (1887, p. 10)

Si bien Torres no estaba aludiendo específicamente a la belleza magisterial, sus reflexiones resultan aplicables a los casos aquí analizados. Teniendo en cuenta que las expresiones del rostro estaban directamente influenciadas por la educación recibida, ¿acaso no era posible formar maestras de elevada cultura, reflexivas, inteligentes y, como consecuencia, bellas? Asimismo, su idea de que “la virtud comunica á la fisonomía un atractivo inexplicable” resulta muy sugestiva para pensar la belleza docente como algo más que un atributo meramente contemplativo.

En efecto, en la descripción de la sonrisa de Caprile llegando “hasta los corazones más agrestes”, en las palabras de Torres y, como se verá a continuación, en las ideas de Sarmiento y Avellaneda —figuras fundamentales en la organización del sistema de instrucción pública en Argentina—, la belleza docente puede pensarse desde una perspectiva pragmática y funcional (Colebrook, 2006).

En la memoria presentada al Congreso en el año 1873, Nicolás Avellaneda, en su calidad de ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública durante la presidencia de Sarmiento, insistía en la necesidad de formar maestras. Entre otros argumentos, sostenía que, gracias a la presencia de la mujer,

la escuela ha dejado de ser esa prisión sombría que entristece y desalienta á los niños, para convertirse, bajo su dulce influencia, en una prolongación del hogar doméstico. La gracia misma y la belleza dan un encanto secreto á sus lecciones. (1873, p. xi)

En 1883, en un discurso pronunciado en la Escuela Normal de Montevideo, Domingo F. Sarmiento hablaba de “las dotes de la mujer, acaso los encantos de la belleza que tanta influencia ejercen sobre la rusticidad humana” (citado en Houston Luiggi, 1959, p. 9). El sanjuanino concebía a la belleza como una suerte de señuelo, o al menos eso se desprende de los recuerdos de Alice Houston Luiggi respecto de sus estrategias de reclutamiento del personal docente proveniente de Estados Unidos:

Entrevistó candidata tras candidata, seleccionando las que consideraba apropiadas. Era muy exigente. Las muchachas debían ser maestras normales, con gran experiencia en la enseñanza, de conducta y modales irreprochables. Debían provenir de buena familia, ser jóvenes, en lo posible, bien parecidas. Anhelaba atraer a la profesión docente en la Argentina a señoritas de las mejores familias y necesitaba maestras educadas y atractivas como cebo. (1959, p. 38)

La belleza de las maestras no estaba destinada a la contemplación ni era un rasgo que las ubicara en una posición pasiva o que las excluyera de la racionalidad. Tanto varones como mujeres apelaban a argumentos similares. En el informe del Departamento de Aplicación elevado por la Regente Rosario Ruiz a la Srta. directora Antonia Naggi podía leerse:

Amalia Rufino. Es ya una verdadera maestra, tiene buenos conocimientos, felices disposiciones y muy buen carácter; físico agradable. [...]. María Sitjar. [...] Sus cualidades morales é intelectuales son excelentes, lo que harán de ella una inmejorable maestra, más aún si se agrega [...] un físico agradable. (Escuela Normal de Maestras de San Juan, 1902, p. 606)

Finalmente, un artículo publicado en 1914 en *El Monitor de la Educación Común* presentaba una tipología de maestras que combinaba tanto aspectos físicos como intelectuales y técnicos. La *mala maestra*, además de enseñar muy mal, era “tan poco refinada como la formó la naturaleza; su traje es desaliñado, poco prolijo y de mal gusto; tiene voz alta y chillona y no la modera absolutamente” (Redman, 1914, p. 369). La *buena maestra* y la *maestra cumplida* se describían con total corrección, pero se dejaban los mayores elogios para la *maestra superior*. Esta, además de sobresalir por su facultad de enseñar y

por su erudición “completa, vasta y profunda”, era “agradable, digna y atrayente. Su voz es clara, suave y bien modulada. Viste siempre con esmero y buen gusto. En grado muy elevado, posee las cualidades propias para servir de guía, fuerza inspiradora y buen sentido” (p. 371).¹²

Según las semblanzas de las maestras y directoras del periodo, la belleza magisterial se asociaba con la posesión de una figura esbelta, ágil, distinguida y elegante, de manos y rostro expresivos, con la mirada despierta, ojos vivaces, cejas arqueadas, labios finos y la sonrisa franca. Eran, todas, descripciones que aludían a la serenidad, la suavidad, la expresividad, la afabilidad y la bondad, pero que también incluían un aire de seguridad y firmeza. Cada detalle físico debía combinarse necesariamente con una personalidad virtuosa, ilustración y competencia profesional. Es decir, todos estos elementos tenían que estar presentes de un modo equilibrado para generar ese *atractivo inexplicable* (Torres, 1887, p. 10) necesario para cautivar y ejercer influencia sobre el rústico alumnado que asistía a las escuelas primarias entre los últimos tramos del siglo XIX y los inicios del XX. Dicho de otro modo, cuando se asignaba *belleza* a una maestra, no se hacía referencia solamente a su *cara bonita*, sino al resultado de la articulación singular de una serie de rasgos, entre los cuales no podía faltar la educación recibida.

Indagar la figura docente a través del prisma de la estética y prestar atención a la belleza permite dotar de importancia a las formas y las superficies sin apurar aquella interpretación que ubica el sentido de lo que se da a ver exclusivamente en las profundidades. Sin minimizar la estrecha correlación moral que se forjó entre exterioridad e interioridad, resulta interesante advertir también ese *fulgor adicional* (Mandoki, 2006, p. 135) que acontecía cuando el objeto —en este caso la maestra— se percibía en su totalidad, más allá de una lectura semiótica de sus partes. Se apostaba, además, a que, ante ese objeto, se produjera el *prendamiento*, es decir, la “fascinación y la seducción” (p. 91).

12 Si bien es cierto que las escuelas normales no brindaban una formación académica sofisticada, sino que apuntaban mayormente a una “formación acotada que hiciera de la práctica de la docencia el eje de la enseñanza, asimilando el magisterio al aprendizaje de un oficio” (Fiorucci, 2020, p. 9), los registros de la época destacaban la erudición y la inteligencia al señalar a las maestras ejemplares. Este hecho no impide reconocer que, a fines del siglo XIX e inicios del XX, se debatía —sin unanimidad— sobre la capacidad intelectual de las mujeres (Barrancos, 2010; Fiorucci, 2016).

La bella *chica moderna* golpea las puertas de la escuela (1920-1930)

Durante las décadas de 1920 y 1930, Argentina vivió un proceso de transformación sociocultural impulsado por el crecimiento de las ciudades y por una notable producción y circulación de bienes y prácticas simbólicas facilitada por la expansión de medios como la radio y el cine. Distintos espacios antes reservados a sectores minoritarios se llenaron de gente (café, teatros, calles, plazas), lo que redundó en una intensificación de la experiencia urbana. El acceso de las masas a una vibrante vida cultural estuvo estrechamente relacionado con una expansión económica —con altibajos y no exenta de inequidades— que mejoró el poder adquisitivo de la población (Gayol y Palermo, 2018).

En consonancia con una economía en proceso de industrialización, cada vez más mujeres se incorporaban al mercado de trabajo —en fábricas, comercios, como empleadas administrativas y en el área de servicios— y disponían de sus salarios para sus consumos personales (Lobato, 2000). La vida moderna les había permitido quitarse el corsé, acortar sus faldas y mostrar los tobillos, así como usar blusas con los brazos descubiertos. Eran también tiempos de melenas onduladas y, en algunos casos, de cabello corto a la *garçon*. Aunque persistía, para las mujeres, el mandato de casarse y tener hijos, un número creciente accedía a estudios superiores y combinaba las tareas hogareñas con la vida laboral. La llamada *democracia letrada* y el acceso a consumos culturales (teatro, cine, lectura de diarios, revistas, folletines) configuraban un escenario prometedor (Barrancos, 2014, p. 37).

Al finalizar la Gran Guerra (1914-1918) surgía en las metrópolis la figura de la *chica moderna*, un *sujeto urbano* que también podía encontrarse en las grandes ciudades argentinas (Bontempo y Queirolo, 2012, p. 52). Revistas, películas y publicidades difundían nuevos modelos de belleza femenina, que se mostraban alcanzables mediante el cuidado corporal y el uso de cremas y maquillajes. De este modo, “todas las mujeres, y no sólo algunas, podían ser bellas” (p. 56). La *chica moderna* era joven, soltera, coqueta; se obsesionaba con la belleza, le gustaba divertirse (aunque de manera moderada, para evitar malentendidos ligados al *mal paso*) y tenía como objetivo el matrimonio (p. 71). Una vez casada, se convertiría en la *mujer moderna*: que circulaba en diferentes espacios, informada, interesada por la moda, el cuidado personal y el consumo, pero sin desafiar los mandatos femeninos asociados al hogar y la maternidad (p. 58).

¿Cómo se vinculaba la maestra de los años veinte y treinta con el modelo de la *chica moderna*? ¿Cómo se llevaba el magisterio con los últimos gritos de la moda femenina y con la obsesión por la belleza? Las exigencias estéticas hacia las maestras eran similares a las del siglo anterior: el valor primordial seguía siendo la modestia y persistía la batalla contra la superficialidad, la frivolidad, el lujo y la ostentación. Sin embargo, la aparición de nuevas preocupaciones sugiere que las tendencias femeninas de la época intentaban colarse en las escuelas.

En su informe de 1920, la directora de la Escuela Normal del Profesorado de Lenguas Vivas de la Capital Federal dedicaba un comentario específico a la *moda imperante*, señalando que esta había generado “la inmodestia de los trajes femeninos”. Por tal motivo —decía— “la escuela ha librado una decidida campaña, apelando al buen sentido y la docilidad de las alumnas, a fin de que adaptaran sus trajes a las exigencias del recato y modestia” (1921, pp. 28-29). La explicación era conocida: había que cuidar las apariencias porque “las condiciones exteriores dicen mui [sic] elocuentemente de las prendas que atesora el alma” (Escuela Normal N.º 1 de Profesoras de la Capital, 1923, s. p.).

Respecto de estas condiciones exteriores, ya en 1915 se sugería a las docentes “el uso del guardapolvo durante las horas de servicio y dentro de la escuela” para “inculcar a los niños la tendencia de vestir con sencillez” y suprimir “la competencia en los trajes” entre el personal (Consejo Nacional de Educación, 1920, p. 218). Y un artículo publicado en *El Monitor de la Educación Común*, órgano del Consejo Nacional de Educación, afirmaba que se necesitaba una maestra “que vista con decoro, elegancia y seriedad; que sepa que las joyas, los encajes sientan bien en la tertulia y el sarao, pero son una nota discordante en la escuela pública, democrática, sencilla y pobre” (Bricca de Arrastía, 1920, p. 93).

En los años veinte y treinta, el reforzamiento de la normativa sobre la *presencia* de las maestras era señal de continuidad, pero también mostraba que los aires de la nueva estética femenina estaban golpeando las puertas de las escuelas. Dicho de otro modo, las *campañas* de las directoras contra la *moda imperante* evidenciaban que las maestras jóvenes eran interpeladas por el modelo de la *chica moderna*.

La prensa educativa reflejaba estas tensiones, exhibiendo registros no necesariamente unívocos. Tal era el caso de *La Obra*, revista que intercalaba columnas de opinión, artículos de pedagogía, recomendaciones didácticas, recuadros, ensayos, poemas y anuncios publicitarios. Desde su primer número

(1921) hasta fines de 1925, incluyó sostenidamente una sección destinada al universo femenino, primero llamada “Para el hogar” y luego “Página femenina”. En esa columna, una persona que firmaba como Jeannette —luego reemplazada por Cléony—, desde París, *la capital de la elegancia*, presentaba las últimas novedades de la moda. Entre figurines de *tailleurs*, vestidos, tapados, lencería, sombreros, boinas y bolsos, Jeannette aprovechaba para sentar posición sobre las relaciones entre varones y mujeres, el matrimonio, las cualidades de un marido, la vida de casada, la educación de las mujeres, la mujer intelectual, el trabajo femenino o el feminismo.

En 1924, “Página femenina” publicó una carta firmada por “Una damnificada” que protestaba contra una *terrible y tiránica* medida relativa al uso de la *melena* en el magisterio femenino:¹³

Sabrán usted ya, que los señores que pretenden dirigir nuestras escuelas provinciales han tenido la graciosa ocurrencia de fijarse en que si la melena nos queda bien o deja de quedarnos tal, que si es decorosa o no, y otras paparruchadas por el estilo. ¿Cómo si no hubieran asuntos más trascendentales que merecieran su atención y sirvieran para poner a prueba su capacidad!

¿Le parece a usted, señor, justificada la excomunión mayor que se han ganado nuestras melenitas? Los sañudos pedagogos que nos han prohibido el uso de la higiénica y elegante cabellera corta, ¿creerán que nosotras, las maestras, formamos un grupo aparte dentro del sexo femenino? ¿Dejaremos de ser mujeres por el hecho de ser maestras?

Además, la prohibición resuelta por nuestras autoridades, fuera de su ridículo, nos obliga a una simulación que nos repugna: la de tener que ocultar el “delito” mientras estamos en la escuela, pensando constantemente en la hora de salida para dar libre expansión a nuestros gustos y aerear [sic], de paso, nuestras nucas. (“¡Viva la melena!”, 1924, p. 237)

Esta protesta coexistía con normativas del Consejo Nacional de Educación de los años 20, que solicitaban “el uso del cabello recogido y la prohibición de aplicaciones de tinturas” (Caldo, 2013, p. 19). Interesa remarcar que la maestra tildaba la medida de superficial —¿acaso no había asuntos más trascendentes?— en un gesto que devolvía a los “sañudos pedagogos” el mote que solían endilgar

13 Ese mismo año se publicaba en la revista *Mundo Argentino* una encuesta sobre la melena (Bontempo y Queirolo, 2012), lo cual muestra que se trataba de un tema de actualidad para las mujeres.

a las mujeres. También ironizaba respecto de la incansable solicitud escolar de sostener prácticas higiénicas: ¿había algo más pulcro que el cabello corto? Finalmente, pedía que se reconociera la compatibilidad entre ser mujer y ser maestra para, entre otras cosas, cumplir con otro mandato dirigido al magisterio: la continuidad entre las conductas asumidas dentro y fuera de la escuela.

Un detalle a destacar en este texto —y que se repite en varias notas de la revista *La Obra* que se revisarán en este apartado— es el manejo de la ironía. En efecto, en este caso la vía elegida por la maestra para cuestionar los mandatos e imposiciones fue ridiculizarlos, procedimiento ya habitual en la prensa argentina. En la misma época, Alfonsina Storni, maestra normal devenida escritora y periodista, apelaba con frecuencia a este recurso al escribir, bajo seudónimo, sobre temáticas femeninas (Diz, 2020).

Otra entrega de “Página femenina” llevaba por título “La maestra en el hogar”. La columna se organizaba en torno a un escrito que alguien de nombre Fanny había enviado a Jeannette y en el que describía la jornada de una docente en Buenos Aires:

Termina la maestra el cumplimiento diario del mentado “sacerdocio de la escuela”; sale con el paquetito clásico con que se la distingue casi siempre y, (considerando que dicta clases en el turno de la tarde), llega a su casa más o menos a las 17. Momentos después se prepara con sus “amigas del barrio” para dar la consabida vuelta, y concurrir a la “Sección Vermouth”, desde donde, después de admirar la fina silueta o la robusta complexión de algún “astro” de la pantalla, salen en grupos a continuar su paseo [...] ¿La conversación? La eterna discusión sobre el sombrero de Paulina, el vestido de Ilda, los besos de Wallace Reid, la nobleza de William Hart, alternadas con el comentario de la mirada que dirigió a una de ellas el joven de sombrero gris, el muchacho del café, el oficial de la vuelta, etc. [...]

Dan las diez del nuevo día; la mamá de la maestra despiértala con el chocolate ya servido. [...] deja el mullido lecho, y viene la toilette, larga, larguísima. Faltan cinco minutos para la hora de salida hacia la escuela. [...] ¡Rápido! Tres bocados y ¡a escape! a tomar el tranvía. (Jeannette, 1921, p. 30)

Si bien “Página femenina” difundía las últimas novedades de la moda, procuraba mantener cierta distancia respecto de la frivolidad. En este caso, Jeannette parecía querer dejar claro a sus lectoras que su columna mostraba interés por la elegancia, pero sin alentar conductas triviales y superficiales típicas de las *chicas modernas*. En un tono similar, Margarita Carrot aconsejaba a la *maestríta* joven, simpática y

bonita, que tenía “un corazoncito que sueña con quién sabe qué príncipe azul...” que empleara sus *bellos dones* al servicio de la tarea educativa (1923, p. 13).

Unos años más tarde, la misma revista publicaba el siguiente recuadro:

PERDÓN, señorita maestra, porque nos atrevamos a tratar este asunto que parecería reservado a los modistos de París o a los moralistas baratos de cualquier parte. Pero es que nos duele que sus alumnas, que han de tenerla a usted como modelo de vida, la imiten también en el “maquillaje” de su rostro, en el “arreglo” de sus cejas y pestañas, en el cuidado exagerado de sus manos, en la abundancia de sus joyas, en el corte exagerado y llamativo de sus ropas, en el aire provocativo en general de toda su persona. Si malo es esto en una escuela de niñas, en escuela de varones es muchísimo peor, porque puede despertar el instinto de los alumnos mayores.

Aparte del mal ejemplo que todo ello supone, usted, con semejante “compostura”, no puede trabajar como es debido: sus ropas se desordenan, sus manos se ponen ásperas, las uñas pierden el pulimento y sus afeites su eficacia con la transpiración y el polvo de la tiza.

Nosotros pensamos que el maestro debe ser modelo de gracia y elegancia, y pensamos, también, que la sencillez y la modestia exteriores, son reflejo de la distinción y fineza del espíritu. (“La modestia en el vestir”, 1936, p. 82)

A los ya conocidos argumentos relativos a la modestia, el texto añadía el problema del *aire provocativo* que podía provenir del arreglo femenino exagerado. La gracia y la elegancia eran aceptadas, pero sin perder de vista que la docencia exigía un trabajo corporal incompatible con el exceso de accesorios, telas y adornos. Para graficar tal discordancia, el texto apelaba a la ironía: el polvo de la tiza no se llevaba bien con los cosméticos. En este caso, sin embargo, la burla no se dirigía contra el discurso oficial, como en el caso de la maestra *damnificada*, sino contra la frivolidad, con el fin de mantenerla alejada de las aulas.

En los años veinte y treinta, varios artículos de *La Obra* repetían esta fórmula. Con tono socarrón, describían a *maestrítas* bonitas, demasiado atentas a su aspecto físico y a su vestuario (lucían vaporosas *toilettes*, tapados de pieles, hermosos anillos), pero con poco apego a la escuela y bastante desprecio hacia el alumnado de sectores populares. Se trataba de *señoritas* pertenecientes a familias con buena posición económica que, en algunos casos, hacían uso de sus influencias.

Para ilustrar el rechazo por el alumnado que mostraban estas maestritas, los artículos las caricaturizaban del siguiente modo:

¡Señorita! ¿Por qué grita de esta manera? ¿No ve que se le aja la crema de su tez y se pone fea con tanto acaloramiento? ¿Vale, acaso, la pena que usted, tan bonita, tan elegante, descomponga la belleza de su línea por tan poca cosa? No, señorita. ¿Por qué no la hace echar a la niña por el portero? Su atrevimiento bien lo merece. ¡Señorita!... (“Por ser pobre”, 1923, p. 8)

¡Uf, qué asco pensar que la rosada piel de sus pulcras manitas hubiera de rozarse con el cuero grasoso o el cabello mugriento de sus educandos! ¿Y si tratara de no tocarlos?... Pero, ¿cómo diablos iba a conseguir tenerlos en orden sin un buen tirón de pelo o de orejas? Mucho tiempo meditó sobre este arduo problema, y terminó por asombrarse de lo tonta que había sido: ¿no había, acaso, puntero en el grado? (“La señorita Etelvina”, 1930, p. 65)

El caso de la señorita Clotilde presentaba aún más detalles. Ella era *una belleza*:

Tiene un cuerpo que la misma Venus clásica enviara si la ceguera del mármol no fuera un óbice insalvable. Su cutis, de una tersura estatuaría, es de un blanco sonrosado que armoniza maravillosamente con el oro de su cabellera, a cuyo brillo quizá no es extraña la habilidad del *coiffeur*. Alta, esbelta, su figura va cantando por el patio de la escuela el triunfo de la línea impecable y el placer que la hermosura plástica promueve. (“La señorita aristocrática”, 1924, p. 248)

El artículo planteaba, además, que sus alumnas la detestaban, pero no por envidia ni porque hubiera brotado “la cizaña de la rivalidad femenina por razones de estética personal”. Ocurría que “las chicuelas” sufrían “el genio hosco, la frivolidad y el desamor” de la maestra: “De la antítesis entre lo externo y lo interno de la personalidad de la señorita Clotilde, ellas han aprendido a valorar la fealdad de lo segundo, que ha anulado la hermosura de lo primero...” (p. 248).

El texto revelaba también que Clotilde había sido una alumna normal *mimada y consentida*, recibida con “notas altísimas sin haber expuesto jamás una lección”, y que, dada la posición holgada de sus padres, invertía todo su sueldo “en ‘trapos’, sombreros, bombones y chucherías”. El problema central de esta maestra era que prefería “los paseos, los bailes, el teatro” antes que la escuela, considerada por ella como un “lugar de opresión”. Hacia el final, el escrito retomaba la sorna: “No toca la tiza porque ensucia los

dedos, y sus manos no dejan un rato en paz al rizo que pugna por salirse de su lugar o al regio collar con que adorna su ebúrneo pecho” (p. 248).

Las maestritas bonitas y superficiales desencajaban en el entorno escolar. En un mismo movimiento, estos textos condenaban un modelo de belleza y un tipo de ejercicio docente que poco tenían que ver con los valores del proyecto educativo que se buscaba impulsar. Las maestras *hermosas* retratadas en estos artículos de *La Obra* no eran bienvenidas en las instituciones educativas no solo porque atentaban contra la modestia y la sencillez, sino también porque no ponían su atractivo al servicio de la escuela ni de la seducción del alumnado. La belleza, para ser aceptada, tenía que articularse con la entrega, la humildad, la sencillez, el esfuerzo y la contracción al trabajo, atributos que estas *señoritas* no parecían poseer. Un último detalle: en ningún caso se reconocía a estas maestras dotadas de saber pedagógico, pericia para enseñar o inteligencia. En definitiva, el mensaje enviado al público de la revista era que la belleza femenina, entendida de este modo, no era un atributo loable para el magisterio.

Ahora bien, en la misma revista convivía este tono irónico con el respeto e incluso la solemnidad reservados a la maestra con mayúsculas. En 1925, luego de visitar una escuela primaria y observar el desempeño del cuerpo docente, P. O. Tolosa reportaba lo siguiente:

La maestra lee admirablemente bien; estamos todos pendientes de sus labios. Su ceño a veces duro, enérgico, dominador, se transforma por momentos; expresa todos los sentimientos que la lectura sugiere, y con una verdad y delicadeza sorprendentes. Su voz, llena de modulaciones y matices; su mirada viva y luminosa, que va del encuadernador en que lee a los diversos grupos que la escuchan; los gestos cambiantes de su rostro, su cuello, cuyos músculos, el esfuerzo y el entusiasmo contraen; su cuerpo en fin, que se eleva y vibra; toda ella se da a la clase. Los niños la escuchan sin despegar los ojos de la lectora como en extática contemplación. (Tolosa, 1925, p. 830-831)

Si bien no hay en este pasaje referencias expresas a la belleza o al atractivo docente, la escena completa resulta cautivante y podría considerarse en sí misma una experiencia estética —sobre todo de enseñanza, pero también de aprendizaje—. La expresión “Toda ella se da a la clase” logra sintetizar el *exceso o fulgor adicional* producido durante la lección.

En resumen, en el periodo analizado en este apartado se observa que los nuevos cánones estéticos femeninos y los hábitos de las *chicas modernas*

estaban merodeando las escuelas. Entretanto, las instituciones seguían insistiendo en la promoción de la modestia y la sencillez, y enarbolaban, cada vez que tenían la oportunidad, su modelo de maestra bella, intentando así catapultarla hacia la eternidad.

Palabras finales

A lo largo de estas páginas se propuso un análisis de la figura de la maestra de escuela primaria argentina en clave estética, priorizando la noción de belleza o atractivo. Además de revisar los mandatos morales que pesaban sobre el magisterio, que tomaban forma a partir de lo que se daba a ver en el vestuario, los arreglos y los modales, se buscó atender a cómo ocurría la formación estética de las candidatas al magisterio. En este sentido, se sostuvo que la solicitada ejemplaridad docente no solo reflejaba una correspondencia moral entre exterioridad e interioridad, sino que también implicaba una transmisión más efectiva, que prescindía de explicaciones y se daba por canales sensibles: la observación, la imitación y la atracción hacia las formas bellas.

Fue igualmente fundamental, en este recorrido, establecer un diálogo constante entre los estereotipos y modelos ligados a lo femenino y la figura de las maestras, evaluando cómo se producían distintos acercamientos y distanciamientos entre ambos.

Por otra parte, se exploró la manera en que se asignaba belleza a la maestra en el periodo estudiado, con el objetivo de trascender los posicionamientos teóricos propios de la *hermenéutica negativa*, que solo ven “el lado feo de la belleza” (Felski, 2006). En el siglo XIX pudo advertirse que la belleza docente combinaba distintos elementos *femeninos* de la época, como la elegancia, la distinción, la suavidad, la finura y la benevolencia, junto con atributos específicos de la docencia: la modestia, la humildad, la ilustración, la competencia profesional y la ausencia de superficialidad. Las maestras bellas no eran concebidas como objetos destinados a la contemplación; por el contrario, su *atractivo inexplicable* iba a servir para cautivar al alumnado y facilitar su educación.

¿Qué cambió respecto de la belleza en el periodo analizado? A lo largo del trabajo se señalaron modificaciones en los estándares estéticos de los años veinte y treinta, en la obsesión femenina por la belleza y en los consumos asociados a su consecución. La hipótesis planteada fue que la escuela intentó resistir el ingreso de esos cánones, vinculados a la frivolidad y a prácticas que alejaban a las jóvenes maestras de lo central: la contracción al trabajo y la preocupación por la enseñanza en una escuela que debía abrazar a

toda la infancia por igual. En este sentido, el modelo de maestra bella no se modificó: siguió siendo algo más que una *cara bonita*, pues, además de rasgos suaves, tono dulce, bondad y recato, debía sumarse la competencia profesional.

Finalmente, cabe señalar que la escuela supo construir, en torno a la maestra, un modo de ser bella que resultó extemporal y que aún persiste en la actualidad.

Referencias

- Abramowski, A. (2024). “Un verdadero cariño paternal”. El perfil afectivo de los maestros de escuela primaria en Argentina entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX. *Foro de Educación*, 22(1), 125-144. <https://doi.org/10.14201/fde.1269>
- Aldana-Bautista, A., Munakata, K. y Pineau, P. (2024). ¿Cómo se enseñó a sentir en América Latina? Un balance historiográfico sentido. *Historia y Memoria de la Educación*, (20), 243-277. <https://doi.org/10.5944/hme.20.2024.37844>
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Granica.
- Baldasarre, M. (2022). Cultura visual, moda femenina y comercio entre París y Buenos Aires en el siglo XIX. En D. Dorotinsky y R. Lozano (coords.), *Culturas visuales desde América Latina* (pp. 127-144). Instituto de Investigaciones Estéticas UNAM.
- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- Barrancos, D. (2014). Sentidos, sentimientos y sensibilidades (1880-1930). *RELACES*, 15(6), 27-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273231878003>
- Becerra, M. (2023). Herminia Brumana y Angélica Mendoza en los años veinte: entre la emancipación femenina y la revolución social. *Descentrada*, 7(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e195>
- Bontempo, M. y Queirolo, G. (2012). Las chicas modernas se emplean como dactilógrafas: feminidad, moda y trabajo en Buenos Aires (1920-1930). *Bicentenario*, 11(1), 51-76. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16681/pr.16681.pdf
- Braghini, K., Munakata, K. y Taborda de Oliveira, M. (Eds.) (2020). *Novos diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades*. EDUC.

- Caldo, P. (2013). El "hábito" hace a la maestra. Hacia una historia de las prácticas de consumo de las mujeres dedicadas a la docencia en Argentina, 1939-1943. *Naveg@américa*, (10). <https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/171951>
- Caldo, P. (2014). No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930. *Revista Historia y Sociedad*, (26), 237-265. <http://dx.doi.org/10.15446/hys.n26.44505>
- Carrasco-Barranco, M. (2017). ¿Es posible el regreso de la belleza? Estética, belleza y política en el arte contemporáneo. *Ágora*, 36(2), 151-173. <https://revistas.usc.gal/index.php/agora/article/view/3532/4275>
- Carrasco-Barranco, M. (2022). Filosofía, belleza funcional y sentir cotidiano en el arte conmemorativo. *Humanidades*, (11), 19-40. <https://doi.org/10.25185/11>
- Colebrook, C. (2006). Introduction. *Feminist Theory*, 7(2), 131-144. <https://doi.org/10.1177/1464700106064404>
- Coleman, R. y Moreno-Figueroa, M. (2010). Past and Future Perfect? Beauty, Affect and Hope. *Journal for Cultural Research*, 14(4), 357-373. <https://doi.org/10.1080/14797581003765317>
- Danto, A. (2003). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto del arte*. Paidós.
- Diz, T. (2020). *Alfonsina periodista. Ironía y sexualidad en la prensa argentina (1915-1925)*. Libros del Rojas.
- Doval, D. (2012). Urbanidades(es) escolares durante el periodo fundacional del sistema educativo argentino. En P. Caldo (ed.), *Ahorran, acunan, martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo xx)* (pp. 33-71). Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario. Historia de la Educación*, (4), 11-36. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20160715030953/AnuarioN4.pdf>
- Felski, R. (2006). 'Because it is Beautiful'. New Feminist Perspectives on Beauty. *Feminist Theory*, 7(2), 273-282. <https://doi.org/10.1177/1464700106064424>
- Fiorucci, F. (2016). País afeminado, proletariado feminista, mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa. *Historia de la Educación. Anuario*, 17(2), 120-137. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772016000200008
- Fiorucci, F. (2020). Política, género y formación: las críticas al normalismo en su periodo de expansión (1884-1920). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (56), 1-23. <https://doi.org/10.34096/bol.rav.n56.10876>
- Gayol, S. y Palermo, S. (2018). Política de masas y cultura de masas: recorridos y convergencias. En S. Gayol y S. Palermo (eds.), *Política y cultura de masas en la Argentina de la primera mitad del siglo xx* (pp. 13-27). Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Lara, A. y Enciso-Domínguez, G. (2013). El giro afectivo. *Athena Digital*, 13(3), 101-119. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila.
- Lobato, M. (2000). Lenguaje laboral y de género en el trabajo industrial. Primera mitad del siglo xx. En F. Gil Lozano, V. Pita y M. Ini (dirs.), *Historia de las mujeres en la Argentina. Tomo II* (pp. 95-115). Taurus.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I. Siglo XXI*.
- Martínez-Luna, S. (2019). *Cultura visual. La pregunta por la imagen*. Sans Soleil Ediciones.
- Morgade, G. (2006). State, Gender, and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers. En R. Cortina y S. San Román (eds.), *Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession* (pp. 81-103). Palgrave Macmillan.
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad*. Universidad de los Andes.
- Pedraza, Z. (Comp.) (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Uniandes.
- Pellegrini-Malpiedi, M. (2022). Maestras, escritura y campo intelectual: María Laura Schiavoni y Leticia Cossetini. Santa Fe (Argentina), primera mitad del siglo xx. *Secuencia*, (114). <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i114.1975>
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Teseo.
- Sabido-Ramos, O. (2021). El giro sensorial y sus múltiples registros. En B. Márquez y E. Nocedal (coords.), *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje* (pp. 241-269). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saulquin, S. (1998). *La moda en Argentina*. Emecé.
- Serra, M. (2012). Educación, estética y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 19-31. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/1684>
- Welti, M., Fernández, M. del C., Guida, M., D'Ascanio, G., Semorile, C. y Soto, A. (2020). *Arte, educación y cultura: Rosario 1930-1950*. Laborde Libros Editor.

Yannoulas, S. (1997). Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? En G. Morgade (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930* (pp. 175-191). Miño y Dávila.

Fuentes primarias

Bricca de Arrastía, J. (1920). Se necesita una maestra... *El Monitor de la Educación Común*, 38(568).

Camaña, R. (1916). *Pedagogía social*. La Cultura Argentina.

Carrot, M. (1923). A ti, maestra. *La Obra*, 3(63).

Consejo Nacional de Educación. (1920). *Digesto de Instrucción Primaria*. República Argentina.

Jeannette. (1921). La maestra en el hogar. *La Obra*, 1(7).

Escuela Normal N.º 1 de Maestras de la Capital. (1885). *Archivo Histórico "Rosario Vera Peñaloza" de la Escuela Normal Superior N.º 1 en Lenguas Vivas "Presidente Roque Sáenz Peña" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.

Escuela Normal del Profesorado de Lenguas Vivas de la Capital Federal. (1920). *Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública*. Talleres Gráficos Argentinos de L. J. Rosso.

Escuela Normal N.º 1 de Profesoras de la Capital "Presidente Roque Sáenz Peña". (1923). *Archivo Histórico "Rosario Vera Peñaloza" de la Escuela Normal Superior N.º 1 en Lenguas Vivas "Presidente Roque Sáenz Peña" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.

Escuela Normal de Maestras de San Juan. (1902). *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1903 por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

Houston-Luiggi, A. (1959). *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*. Ágora.

La Escuela Normal Nacional Mary O. Graham de La Plata. (1938). *Obra escrita en celebración de su cincuentenario (1888-1938)*. La Plata.

La modestia en el vestir. (1936). *La Obra*, 16(273).

La señorita aristocrática. (1924). *La Obra*, 4(75).

La señorita Etelvina. (1930). *La Obra*, 10(177).

Memoria presentada al Congreso de 1873 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública. (1873). Buenos Aires, Imprenta La Unión.

Pizzurno, P. (1934 [1886]). ¿A dónde vamos señoritas? (o el lujo en las escuelas de niñas). En *El educador Pablo Pizzurno. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la enseñanza secundaria, normal y primaria*. [Sin casa editorial].

Pizzurno, P. (1934 [1909]). Consejos a los maestros. Discurso dirigido a las maestras egresadas de la Escuela Normal N.º 3 en el acto de entrega de diplomas el 7 de julio de 1906. En *El educador Pablo Pizzurno. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la enseñanza secundaria, normal y primaria*. [Sin casa editorial].

Por ser pobre. (1923). *La Obra*, 3(49).

Redman, E. (1914). Tipos de maestras. *El Monitor de la Educación Común*, 33(504).

Suárez, S. (1924). *Aniversario jubiloso. Escuela Normal N.º 1 de Profesoras Presidente Roque Sáenz Peña*. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Torres, J. (1887). *Primeros elementos de educación*. Imprenta de Martín Biedma.

¡Viva la melena! (1924). *La Obra*, 4(74).

La democratización de la formación universitaria de artistas y docentes de la especialidad en Argentina

The Democratisation of University Training for Artists and Specialised Teachers in Argentina

A democratização da formação universitária de artistas e docentes da especialidade na Argentina

María Elisa Welti*  

Para citar este artículo

Welti, M. E. (2026). La democratización de la formación universitaria de artistas y docentes de la especialidad en Argentina, *Pedagogía y Saberes*, (64), 23-39. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22803>

Artículo de investigación

Resumen

El presente artículo expone los resultados de una investigación sobre la democratización de la formación de artistas visuales y docentes de la especialidad en la universidad argentina durante el periodo posterior a la última dictadura cívico-militar (1976-1983), con foco en el caso específico de la Escuela de Bellas Artes (EBA) de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. El estudio indaga en el proceso de cambio que atravesó el currículum de la EBA entre 1984 y 1985 y visibiliza las decisiones adoptadas desde la institución, en ese contexto particular, para desmontar contenidos y métodos autoritarios y elaborar un proyecto curricular capaz de encarnar principios democráticos. Entre los hallazgos se destacan: a) las tensiones entre modelos de formación artística contrapuestos —la tradición academicista y las vertientes vanguardistas y experimentales que buscaban ingresar al currículum—; b) la inclusión de formatos curriculares que promovían la libre experimentación;

* Doctora en Educación, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. elisa.welti@unr.edu.ar

c) la relevancia que asumió la teoría en el trayecto formativo; y d) la evocación de los movimientos políticos, educativos y artísticos desarrollados en la década de 1960. El análisis se inscribe en el campo de la historia del currículum y considera que este constituye una fuente privilegiada para la comprensión de la historia de la educación y, en este caso, de la historia de la formación artística.

Palabras clave

universidad; artes visuales; Argentina; *curriculum*; transición democrática

Abstract

This article presents the findings of a research study on the democratisation of the training of visual artists and specialised teachers at Argentine universities during the period following the last civic-military dictatorship (1976–1983), with a specific focus on the School of Fine Arts (EBA) of the Faculty of Humanities and Arts at the National University of Rosario. The study examines the curricular changes undertaken at the EBA between 1984 and 1985 and highlights the institutional decisions made, in that particular context, to dismantle authoritarian content and methods and to design a curricular project capable of embodying democratic principles. The findings emphasise: a) tensions between opposing models of artistic training—academic tradition versus avant-garde and experimental approaches striving to enter the curriculum; b) the inclusion of curricular formats that promote free experimentation; c) the increasing importance of theory within training pathways; and d) the evocation of the political, educational, and artistic movements of the 1960s. The analysis is framed within the field of curriculum history, considering it as a privileged source for understanding the history of education and, in this case, the history of artistic training.

Keywords

university; visual arts; Argentina; curriculum; democratic transition

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a democratização da formação de artistas visuais e docentes da especialidade nas universidades argentinas no período posterior à última ditadura cívico-militar (1976–1983), com foco específico na Escola de Belas Artes (EBA) da Faculdade de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosario. O estudo investiga o processo de mudança curricular ocorrido na EBA entre 1984 e 1985 e evidencia as decisões institucionais tomadas, naquele contexto particular, para desmontar conteúdos e métodos autoritários e elaborar um projeto curricular capaz de incorporar princípios democráticos. Entre os achados, destacam-se: a) as tensões entre modelos de formação artística contrapostos —a tradição academicista e as vertentes de vanguarda e experimentais que buscavam espaço no currículo—; b) a inclusão de formatos curriculares que incentivam a livre experimentação; c) a relevância crescente da teoria no percurso formativo; e d) a evocação dos movimentos políticos, educacionais e artísticos desenvolvidos na década de 1960. A análise insere-se no campo da história do currículo, considerando-o uma fonte privilegiada para a compreensão da história da educação e, neste caso, da história da formação artística.

Palavras-chave

universidade; artes visuais; Argentina; currículo; transição democrática

Introducción

Los años que siguieron a la culminación de la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983) implicaron una ardua tarea de democratización institucional. El sistema educativo fue uno de los ámbitos en los que se desarrollaron políticas destinadas a desmontar prácticas, estructuras y discursos autoritarios (Southwell y Méndez, 2018; Giovine y Méndez, 2020). En las universidades se llevó a cabo un proceso de transición que permitió, entre otras cuestiones, la normalización de las estructuras de gobierno, la promoción de la participación estudiantil, la reconfiguración de las prácticas de enseñanza y la revisión de los planes de estudio (Buchbinder, 2020; Grimi, 2023).

Este artículo, parte de un proyecto de investigación centrado en la enseñanza de las artes visuales en la ciudad de Rosario (Argentina),¹ se detiene en un caso singular de este proceso de democratización universitaria: el de la Escuela de Bellas Artes (EBA) de la Facultad de Humanidades y Artes (FHYA) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), situada en la provincia de Santa Fe (Argentina), entre 1984 y 1985, focalizando específicamente en la reforma curricular llevada adelante en ese periodo.

En el escrito se recuperan algunos de los resultados de la investigación vinculados con el contexto institucional y con las estrategias curriculares y pedagógicas empleadas en la tarea de desarmar el currículum preexistente y elaborar una propuesta de formación sustentada en principios democráticos. En el caso revisado puede observarse, además, el resurgimiento de viejos debates del ámbito educativo que habían sido silenciados por la dictadura (Southwell, 2007), de la mano del retorno —no exento de contradicciones— de corrientes pedagógicas centradas en la emancipación y la participación. En consonancia con ello, esta reforma estableció un diálogo con las vanguardias artísticas de los sesenta, desplazadas y/o reprimidas en los años precedentes, de las cuales se nutrió para promover una formación que recuperara la libre experimentación como sustrato de la producción artística.

En un primer apartado se efectúan algunas precisiones teóricas y señalamientos metodológicos. En los siguientes se presentan los resultados del estudio: primero, la transición democrática en la universidad

y el proceso de cambio curricular que acompañó la normalización de la formación de artistas y docentes de la especialidad; luego, la caracterización de la propuesta de formación surgida de ese proceso, destacando tensiones, dificultades, herencias y discusiones principales. El escrito concluye con algunas reflexiones finales.

Algunas consideraciones teóricas y metodológicas

Ya se anticipó que el trabajo se ocupa específicamente del análisis del proceso de democratización del currículum prescripto —el plan de estudios— para la formación de artistas y docentes de la especialidad en el contexto de la posdictadura en Argentina.

La democratización, como proceso en este contexto singular, constituye uno de los nudos conceptuales que atraviesan el estudio. Lesgart (2004, 2023) la define como una categoría que alude a la transición democrática de la década de 1980 en Argentina, que permitió nombrar procesos políticos e institucionales, entendiendo que en esa coyuntura el término *democracia* se utilizó “genéricamente para nombrar la construcción de un orden político que dejara en el pasado el ejercicio opresivo del poder político (totalitarismo, fascismo, autoritarismo), y la lucha política intensa y partisana que los había precedido” (Lesgart, 2023, p. 15). Esta transición puso un particular énfasis en las cuestiones culturales y educativas, generando políticas específicas destinadas a “remover el autoritarismo que anidaba en las instituciones” (Romero, 1999, p. 336) y a desmantelar los aspectos materiales y simbólicos instalados en ellas (Giovine y Méndez, 2020).

El análisis se inscribe en el campo de la historia de la educación y, más específicamente, en el de la historia del currículum. Se plantea la indagación de las particularidades del proceso de democratización a partir de la reconstrucción de los avatares de una reforma curricular singular, considerando que un documento curricular funciona como fuente para el estudio de la historia de la estructura institucionalizada de la enseñanza (Goodson, 1995). El currículum es un constructo histórico y cultural cuya forma se moldea “de acuerdo con las distintas configuraciones sociales que lo contienen” (Feeney y Feldman, 2016, p. 21).

Asimismo, la investigación revisa las tradiciones formativas y tendencias pedagógicas que se pusieron en juego en la elaboración de la propuesta curricular gestada al calor de ese tiempo de democratización. Estas tradiciones y tendencias se vinculan, por una parte, con desarrollos provenientes del campo del

1 El proyecto de investigación se denomina “*Vanguardias artísticas, políticas y pedagógicas. Rubén Naranjo y la enseñanza de las artes visuales en la ciudad de Rosario (1960-1990)*” y se encuentra radicado en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

saber pedagógico, dentro del cual se tensionan, imbrican o confrontan principios teórico-metodológicos diversos (Davini, 1995; Silber y Paso, 2011), y, por otra, con configuraciones propias del territorio de las artes y la formación artística (Efland *et al.*, 2003; Agirre, 2005).

Cabe señalar que, aunque es sabido que la modificación de un documento curricular no supone necesariamente una discontinuidad o ruptura con tradiciones formativas o enfoques teóricos precedentes, sí da cuenta de la intención —más o menos explícita— de generar alteraciones de algún orden en la enseñanza de aquello de lo que se ocupa. En este caso, interesa indagar precisamente en las intenciones que promovieron la reforma del plan de estudios y reconocer la importancia del contexto institucional y político en ellas.

El corpus documental en el que se sustenta este estudio se compone de fuentes oficiales correspondientes al archivo institucional de la EBA (FHYA, UNR), vinculadas con la normalización de la institución y con la reforma de su plan de estudios en ese periodo. Se consideraron además fuentes pertenecientes al archivo personal de Rubén Naranjo (consultadas en el Fondo Rubén Naranjo del Museo de la Memoria de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina), así como materiales del archivo personal de Graciela Carnevale (consultados en el Archivo Carnevale).² También se sumaron a este análisis algunas entrevistas a docentes de la EBA que se desempeñaron en el periodo referido.³

Finalmente, interesa señalar que, aunque la investigación se centra en una institución particular, entendemos que este recorte de escala constituye una construcción conceptual que no omite el diálogo con una trama más amplia, sino que aspira a promoverlo. De hecho, se pretende efectuar un doble aporte al estudio de las relaciones entre arte, política y educación: por un lado, reconstruir procesos específicos vinculados con la democratización del currículum de la institución indagada, afincada en un territorio y en un tiempo determinados; por otro, plantear cuestiones que, aunque emergen del caso analizado, lo trascienden y permiten formular hipótesis y problemas más amplios que atañen a la historia del currículum de la formación artística.

2 Tanto Rubén Naranjo como Graciela Carnevale, docentes y artistas de la ciudad de Rosario, formaron parte del proceso de democratización de la EBA durante el periodo analizado.

3 Se entrevistó a Graciela Carnevale, docente de la EBA y miembro de la Comisión encargada de modificar el plan de estudios, y a María Elena Albaizeta, regente de la EBA durante la gestión de Rubén Naranjo en la dirección de la institución.

Hallazgos de la investigación

La transición democrática en la universidad

El sistema universitario argentino se vio profundamente afectado durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983), en la que se agudizaron las intervenciones y la represión políticas que ya venía padeciendo desde tiempo antes,⁴ lo que lo sumió en un oscurantismo ideológico, desfinanciándolo y promoviendo el vaciamiento académico (Suasnábar, 2011). En este escenario comenzó la primera etapa del proceso de reordenamiento de las instituciones universitarias, pocos días después de la asunción del nuevo gobierno democrático, que reivindicó los principios de la Reforma de 1918, promoviendo la autonomía y la participación de los diferentes claustros⁵ (Buchbinder y Marquina, 2008; Buchbinder, 2020). En esta etapa, la democracia fue el significante central en torno al cual se articularon todas las políticas educativas del periodo, especialmente las atinentes al sector universitario (Southwell, 2007).

Una de las principales cualidades de la época fue la intensa movilización estudiantil, que orientó sus demandas a lograr y garantizar la gratuidad de los estudios superiores y el ingreso irrestricto a la educación superior (Águila, 2014, 2023; Luciani, 2022; Scocco, 2021).⁶ Por otra parte, también fueron centrales en este periodo la revisión y el reordenamiento de la planta docente que, en ocasiones, derivaron en la expulsión de profesores cuestionados por su vinculación con la dictadura y en la reincorporación de quienes habían sido cesanteados por ella (Unzué, 2023; Riveros, 2023). Del mismo modo, la reapertura de carreras cerradas y la reforma de los planes de estudio formaron parte de la tarea democratizadora, que buscó despojar a la formación

4 Antes de la última dictadura, acontecida entre 1976 y 1983, la universidad argentina ya había padecido los embates del gobierno militar desarrollado entre 1966 y 1973.

5 Véase: Decreto N°154/83 del Poder Ejecutivo Nacional, ratificado en 1984 por la Ley N.°23068.

6 En febrero de 1984, mediante la Res. N.° 239, el ministro de Educación y Justicia de la Nación, Dr. Carlos Alconada Aramburu, dejó sin efecto una antigua norma que databa de 1936, conocida como “Resolución de la Torre”, que prohibía el funcionamiento de las agrupaciones estudiantiles en el sistema educativo. La misma resolución establecía, además, que “es propósito del gobierno democrático propiciar la participación de los estudiantes [...] a los fines de que las autoridades respectivas, ponderando sus inquietudes, tomen las decisiones que a ellas incumben y que convengan al sistema educativo”.

universitaria de lógicas autoritarias y actualizarla académicamente (Silber y Paso, 2011; Grimi, 2023; Giovine y Méndez, 2020).

Durante la última dictadura, la UNR había sufrido, al igual que las demás universidades, el alcance del proceso de “depuración” que provocó la cesantía de numerosos docentes por razones políticas. Asimismo, un volumen significativo de los asesinatos y desapariciones ocurridos en esos años tuvo como víctimas a estudiantes, docentes y egresados de esa casa de estudios (Águila, 2014). Con la recuperación de la democracia fue designado rector normalizador de la UNR Artemio Luis Melo y se inició el reordenamiento institucional mediante la creación del Consejo Superior Provisorio de la universidad y de los Consejos Académicos Consultivos —también provisorios— de las distintas unidades académicas, integrados, en tanto cuerpos colegiados, por los diferentes claustros (Grimi, 2023).⁷

La FHyA⁸ replicó en sus claustros estos pasos hacia la normalización, a partir de la designación del profesor Fernando Prieto como decano normalizador y del artista y docente Rubén Naranjo como director normalizador de la EBA.⁹ Cabe destacar

que Naranjo, figura central en la democratización del currículum de la EBA, era entonces un referente reconocido en los campos artístico y político locales. Había egresado como docente de la misma institución universitaria en la década de 1950 y, desde entonces, fue un activo promotor de espacios de formación estética, así como de experiencias artísticas de vanguardia (Longoni y Mestman, 2018). Su trayectoria profesional se interrumpió en 1976, cuando la dictadura lo obligó, como a tantos otros, a alejarse de las instituciones en las que se desempeñaba. Con la recuperación de la democracia, Rubén Naranjo, además de trabajar en la EBA, fue un miembro activo de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.

El plan de estudios de la democracia¹⁰

La urgencia por desmontar el sesgo autoritario

La historia institucional de la EBA comenzó mucho antes del periodo que abordamos en este escrito. De hecho, la creación de un ámbito de formación de artistas y docentes de la especialidad en la UNR —entonces como parte de la Universidad Nacional del Litoral (UNL)— se remonta a mediados del siglo xx.¹¹ Durante la década de 1950 se pusieron en marcha diversas carreras de Profesorado en

7 Buena parte de los años transcurridos desde la creación de la UNR habían estado bajo gobiernos dictatoriales: la creación de esta universidad se concretó en el marco de una dictadura militar anterior (1966-1973), con la finalidad de independizar las casas de estudio que se encontraban en Rosario y sus alrededores de la Universidad Nacional del Litoral, creada en 1919 y cuya sede rectoral se ubicaba en la ciudad de Santa Fe (Águila, 2014). Por ello, finalmente, el 31 de enero de 1984 se resolvió para la UNR la adopción del Estatuto de la UNL aprobado en 1958 por la Asamblea Universitaria, así como sus modificaciones posteriores correspondientes a 1959, 1960 y 1961 (Res. CS UNR N.º 011/84). En la misma fecha, el rector normalizador firmó la resolución mediante la cual dispuso el cese de las autoridades de Escuelas, Departamentos y Direcciones, y facultó a los decanos normalizadores a designar autoridades en los organismos existentes o a crearse (Res. CS UNR N.º 012/84). A través de estas medidas se comenzaba a poner en marcha el proceso de democratización en el interior de la UNR.

8 El nombre de esta casa de estudios había sido definido en 1979, cuando la Facultad de Filosofía pasó a llamarse Facultad de Humanidades y Artes y sumó a las carreras que ya se dictaban en ella —Historia, Filosofía y Letras— las de Psicología, Música y Artes Visuales (Águila, 2014). Asimismo, en el marco de la normalización y “ante la necesidad de establecer nuevas denominaciones para las Facultades que integran la UNR”, se confirmó el mismo nombre, ahora mediante la Res. CS UNR N.º 03/84. En otros periodos previos, la casa de estudios se denominó Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Letras; y Facultad de Filosofía.

9 De manera simultánea, el rector normalizador, junto al Consejo Superior Provisorio, estableció el cese de todos los cargos de conducción académica de la UNR con la finalidad de completar “un cabal reordenamiento” de todas las actividades

(Res. CS UNR N.º 12, del 31 de enero de 1984). Esta resolución fue replicada por el decano normalizador de la FHyA, que dejó sin efecto todas las designaciones en cargos de conducción académica dentro de esa facultad. Naranjo fue nombrado director normalizador por la Res. N.º 01/84 FHyA, UNR.

10 Los documentos relevados emplean exclusivamente la expresión “plan de estudios”, aun cuando para mediados de la década de 1980 ya se encontraba afianzada en Argentina la noción de “currículum”, que había comenzado a circular desde la década de 1970 (Feeney, 2014; Feldman y Palamidessi, 1994).

11 En Argentina, la enseñanza de las disciplinas artísticas en los diferentes niveles del sistema educativo está a cargo de docentes especialistas. Desde principios del siglo xx se crearon carreras de profesorado destinadas a preparar para la enseñanza de estas áreas. Muchas de estas carreras se ubican dentro de estructuras universitarias, aunque una porción no menor se cursa en instituciones de educación superior no universitarias. En el caso que nos ocupa, se trata de una institución creada a fines de la década de 1940 como Escuela Superior de Bellas Artes de Rosario, que posteriormente se anexó a la universidad (en primer término a la UNL y luego, en 1968, a la UNR) (Expediente 17644 del 31 de diciembre de 1971, Rectorado UNL, en Archivo documental EBA). La creación de la Escuela Superior de Bellas Artes tiene su origen en un proyecto elaborado en 1945 por el arquitecto e ingeniero Ángel Guido, en su carácter de regente *ad honorem* del Profesorado de Dibujo de la Escuela Normal N.º 2, a pedido de Antonio Benítez (quien fuera entre 1944 y 1945 ministro de Instrucción Pública y, posteriormente, entre 1946 y 1955, diputado nacional por el Partido Peronista) (Salomon, 2013).

Dibujo, Pintura, Escultura y Decoración Mural.¹² En la década de 1960 la titulación se unificó en un Profesorado en Artes Visuales¹³ y, a principios de la década siguiente, en 1971, un nuevo documento curricular creó la Licenciatura en Artes Visuales como titulación alternativa a la del profesorado, que continuó vigente.¹⁴ En 1974 se implementó un plan de estudios¹⁵ que fue reemplazado por otro en 1976 y que, a su vez, sufrió modificaciones en 1980, 1981, 1982 y 1983, poco antes de la asunción del gobierno democrático.¹⁶

A principios de 1984, luego del cambio de autoridades en la universidad, urgía democratizar el currículum y las prácticas de enseñanza de cara al inicio del ciclo lectivo que estaba por comenzar. Por ello, se organizó un curso de apoyo para los nuevos ingresantes, a quienes se les propuso la “experiencia de desarrollar facultades creadoras a partir de una exploración expresiva” con

una metodología totalmente distinta a la que se aplica en la Escuela de Bellas Artes, porque es sabido que hay formas pedagógicas represivas, menos visibles que las que utilizan los servicios

de seguridad, pero tan siniestras como estas. La Escuela de Bellas Artes de la Facultad de Humanidades y Artes ha aplicado durante el proceso militar, y en estricto plano pedagógico, formas totalmente limitativas de la libre expresión individual, en absoluta concordancia con la mordaza social. (Res. N.º 52/84 FHyA, p. 1)

De este modo, el contraste entre las pedagogías represivas que habían caracterizado los años de la dictadura y las metodologías favorables a la creación y a la libre expresión que se aspiraba a impulsar quedaba claramente establecido.

Asimismo, se introdujeron modificaciones en el primer año del plan de estudios vigente hasta tanto pudiera lograrse una revisión integral del mismo. Como resultado, se retiraron del primer año las asignaturas *Sistema de representación, Anatomía artística e Introducción a la historia de la cultura*. La exclusión de esta última, común a diversos planes de estudios de distintas carreras de la FHyA, se fundaba en que había sido “impuesta por las autoridades del proceso militar que destruyó al país, para fundamentar la filosofía de esa destrucción” (Res. N.º 52/84 FHyA, p. 2). Con respecto a las dos primeras, se argumentaba que no eran adecuadas para el primer año de estudios. La misma norma establecía la inclusión de dos nuevas materias en el primer año: *Panorama del arte del siglo xx* y *Seminario*.

Estas modificaciones coyunturales, resueltas en el estrecho margen de tiempo transcurrido entre la recuperación de la democracia en diciembre de 1983 y el inicio del ciclo lectivo en 1984, evidencian la urgencia por interrumpir la herencia pedagógica y curricular de la dictadura.

Una reforma participativa

Durante 1984 se inició la reforma integral del plan de estudios, para lo cual en septiembre de ese año se creó una comisión integrada por el director de la EBA, los jefes de los Departamentos de Expresión Visual e Integración Cultural, un docente en representación del Departamento de Formación Docente, dos docentes en representación del claustro docente —elegidos mediante votación directa— y tres estudiantes de los cursos superiores designados por el Centro de Estudiantes.

Rubén Naranjo, desde su papel de director, lideró esta comisión. Entre los docentes que la integraron se encontraban Graciela Carnevale y Carlos Cantore. Los tres compartían parte de su trayectoria profesional: habían participado en la experiencia de educación popular desarrollada en la Biblioteca Vigil de

12 Res. N.º 933/53 Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (FFLyCE) UNL, Res. N.º 379/53 Rectorado UNL, Res. N.º 2157/57 FFLyCE, UNL.

13 Res. N.º 894 y N.º 895 de 1963, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UNL. Aunque en este escrito no se analiza en detalle este plan de estudios, resulta de interés señalar que, además de ofrecer una titulación diferente a las anteriores (en artes visuales y no en dibujo, pintura, escultura, etc.), elimina asignaturas como *Anatomía artística* o *Didáctica del dibujo*. Asimismo, introduce materias que reflejan la renovación de las perspectivas teóricas tanto en el campo artístico como en el educativo: *Análisis, dinámica y organización visual* y *Metodología y práctica de la enseñanza* son ejemplos de ello.

14 Res. CS UNR N.º 62/71. Se trata del primer plan de estudios que permite la obtención de un título diferente al de profesorado —el de licenciatura— aunque el trayecto curricular entre ambos es muy similar.

15 Res. CS UNR N.º 230/74.

16 El último plan, aprobado por Res. CS UNR N.º 147/83, era el considerado vigente al finalizar el gobierno dictatorial. Los planes anteriores habían sido aprobados por Res. CS UNR N.º 59/76, modificada por Res. CD FHyA N.º 04/80, Res. CD FHyA N.º 49/82, Res. CD FHyA N.º 79/82 y Res. CD FHyA N.º 46/83. En la Nota N.º 223 de la EBA al decano normalizador de la FHyA, del 16 de diciembre de 1986 (en Expte. N.º 32238/14 FHyA, UNR), se agrega que, aunque hay indicios de que se produjo otra modificación en 1981, no se hallan rastros de ninguna norma que la registre en la EBA, la FHyA o la UNR, lo que evidencia el desorden administrativo con que se encontró la gestión responsable de normalizar el funcionamiento de la institución.

Rosario.¹⁷ Además, Naranjo y Carnevale habían formado parte del grupo de artistas de vanguardia de la década de 1960. Más adelante, en otro apartado, volveremos sobre este último aspecto.

Como referente del Departamento de Formación Docente se sumó la pedagoga y docente de la FHYA Leonor Bella de Paz, quien, además, integró el equipo académico responsable de la elaboración del plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación que comenzó a funcionar en la misma facultad en 1985.¹⁸

En noviembre de 1984 se presentó el nuevo plan de estudios de la EBA, elaborado por la comisión —y previamente consensuado por estudiantes y docentes—, disponiéndose su implementación a partir de 1985¹⁹ (en la EBA el plan se conoce como “plan 85”).

Se destaca el modo minucioso en que la norma que creó la comisión responsable de la reforma definió la participación de los docentes —cuya elección debía darse por votación directa— y de los estudiantes, que debían ser avalados por el órgano de gobierno de ese claustro. En el mismo sentido, se observa que en los considerandos de la resolución de aprobación del nuevo plan se mencionaba explícitamente que se trataba de un documento que contaba con el respaldo de docentes y estudiantes:

Que el Plan elaborado por dicha Comisión fue aprobado sin objeciones por la Asamblea General de Estudiantes de la carrera; Que, asimismo, el claustro docente lo aprobó en general introduciendo una asignatura teórica para reforzar los contenidos

17 Naranjo participó en la experiencia de educación popular desarrollada en la Biblioteca Vigil de la ciudad de Rosario, donde, entre otras actividades, organizó una Escuela de Artes Visuales. Esta escuela comenzó a funcionar en 1964 y muchos de sus docentes fueron artistas convocados por Naranjo, como Osvaldo Boglione, Jaime Ripa, Carlos Cantore y Graciela Carnevale (Bereciartúa y Sellarés, 2014). Algunos de ellos también integraron su gestión en la EBA. La Biblioteca Vigil fue intervenida en 1977 por la dictadura militar iniciada en 1976, lo que provocó el abrupto alejamiento de quienes la habían conformado hasta entonces (García, 2014).

18 De este equipo formaron parte algunos pedagogos que habían iniciado su trayectoria intelectual en los años sesenta, entre los cuales se destaca la figura de Ovide Menin.

19 La norma que aprueba en primera instancia este plan es de 1984: Res. N.º 548 del Consejo Académico Normalizador Consultivo (CANC) de la FHYA, del 20 de noviembre de 1984. Luego de su aprobación en el Consejo Superior (Res. CS UNR N.º 237/85), se demoró el envío del documento a las autoridades nacionales y, finalmente, tras algunas modificaciones menores, se aprobó su validez nacional en 1989. Al respecto, el archivo de la EBA conserva copias de los numerosos reclamos efectuados desde la gestión, solicitando agilizar los trámites administrativos.

estéticos correspondiente a los cursos iniciales; [...] Que este Decanato considera un aporte significativo para la Universidad democrática el nuevo Plan de Estudios de la carrera de Bellas Artes. (Res. N.º 548/84 FHYA, p. 1)

Esta preocupación por garantizar que los procesos de elaboración de los documentos curriculares de la universidad tuvieran un carácter democrático y participativo es, como se anticipó, un signo propio del periodo de transición y normalización de las universidades.

Características generales del “plan 85”

El nuevo plan se despliega en un anexo de la resolución mencionada, compuesto por treinta y tres páginas, y se organiza en tres apartados: *Bases generales* (que comprende subítems con la finalidad, la denominación de la carrera, los títulos y las características generales del plan), *Departamentos y Áreas* y *Coordinación* (que incluye apartados sobre las coordinaciones horizontal y vertical y las normas comunes).²⁰

El documento señalaba explícitamente la importancia de la formación de hombres y mujeres libres y expresaba que “la finalidad específica de la Escuela de Bellas Artes es alcanzar la creación. Los métodos de enseñanza deben facilitar la expresión individual” (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHYA, p. 1). También contemplaba aspectos vinculados con una formación crítica y democrática:

Las circunstancias sociopolíticas-económicas y culturales que exigen la formación de egresados que puedan operar en la estructura de la sociedad y como consecuencia de desarrollar una certera capacidad analítica de la problemática social, reconocer sus valores, señalar sus contradicciones, cuestionar sus excesos y promover la vigencia de los derechos humanos. (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHYA, p. 1)

20 El plan se organizó sobre la base de los Departamentos de Expresión Visual y de Integración Cultural. Esta organización departamental apareció por primera vez en el plan elaborado en los sesenta, reflejo de la lógica curricular modernizadora y tecnocrática predominante en la época (Alba *et al.*, 1998), y se mantuvo sin alteraciones sustantivas en los planes posteriores. La forma del plan de estudios —esto es, su extensión, características y apartados— se corresponde con las concepciones curriculares dominantes de la época, en las que convivían vertientes tecnocráticas, que se expandieron en los setenta, con los aportes de la reconceptualización crítica del currículum, que comenzó a circular en los ochenta (Feeney, 2014).

El tronco común de la formación se abría en dos grandes ramas: la Licenciatura y el Profesorado en Bellas Artes.²¹ La carrera tenía una duración de cinco años, con un volumen importante de asignaturas (entre siete y nueve por año). A estas materias se sumaban las correspondientes al Ciclo de Formación Docente, en el caso de quienes optaban por el profesorado, y una tesina, en el de quienes realizaban la licenciatura (Tabla 1).

Tabla 1.

Plan de estudios correspondiente a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Bellas Artes

Plan 1985 – Licenciatura y Profesorado en Bellas Artes					
Ciclo inicial		Ciclo de formación profesional			
Primer año	Hs. ²²	Segundo año	Hs.	Tercer año	Hs.
Dibujo I	6	Dibujo II	6	Dibujo III	6
Pintura I	6	Pintura II	4	Pintura III	4
Escultura I	6	Escultura II	4	Escultura III	4
Taller de Arte Experimental (TAE) I	6	TAE I	4	TAE III	4
Teoría de la Forma	2	Grabado I	4	Grabado II	4
Teoría del Color	2	Historia del Arte I	2	Historia del Arte II	3
Problemática del Arte Latinoamericano del s. XX	5	Introducción a las Artes	2	Metodología de la Investigación	2
		Implementación	3	Problemática Filosófica	3
		Composición	2		
Ciclo de Especialización ²³					
Cuarto año	Hs.	Quinto año	Hs.		
Dibujo IV	4	Dibujo V	4		
TAE IV	4	TAE V	4		
Laboratorio y Recursos Audiovisuales I	2	Laboratorio y Recursos Audiovisuales II	4		
Crítica I	2	Seminario (no corresponde para el Taller de Teoría y Crítica)	2		
Historia del Arte III	3	Historia del Arte IV	3		
Estética I	2	Estética II	2		
Taller de Pintura I	10	Taller de Pintura II	12		
Taller de Escultura I	10	Taller de Escultura II	12		
Taller de Grabado I	10	Taller de Grabado II	12		

21 El plan contemplaba titulaciones diferentes, que definían trayectos de cursado comunes en algunos tramos y diferenciados en otros: quienes aprobaran la totalidad de las materias del plan, incluida la tesina, obtendrían el título de Licenciado en Bellas Artes (especialidad: Pintura, Grabado, Escultura, Teoría y Crítica del Arte); quienes aprobaran todas las materias correspondientes a primero, segundo y tercer año y, además, las de Formación Docente, recibirían el título de Profesor de Enseñanza Primaria en Bellas Artes; y quienes completaran todas las materias del plan de estudios de primero a quinto año (excluida la tesina) y todas las asignaturas de Formación Docente, obtendrían el título de Profesor en Bellas Artes (habilitante para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria y superior).

22 Carga horaria semanal. Todas las asignaturas son anuales, excepto aquellas en las que se indica que son de carácter cuatrimestral.

23 Se prevé que el estudiantado opte por alguna de las cuatro especializaciones, cursando uno de los talleres que se dictan en cuarto y quinto año (Pintura, Escultura, Grabado, Teoría y Crítica del Arte).

Taller de Teoría y Crítica I	2	Taller de Teoría y Crítica II	
-Psicología del Arte	2	-Ideas Estéticas	3
-Sociología del Arte	3	Latinoamericanas	5
-Semiótica	3	-Seminario de Arte	4
-Arte argentino		Latinoamericano	
		-Crítica II	

Profesorado (se agregan las siguientes asignaturas)

Pedagogía	3	
Historia Social de la Educación	3	
Seminario Infancias y Adolescencias	6	Cuat.
Seminario Aprendizajes	4	Cuat.
Taller de Currículum	4	Cuat.
Taller de Tecnología Educativa	4	Cuat.
Residencia		

Fuente: elaboración propia en base a la Res. N.º 548/84 FHyA.

El plan ofrecía una fundamentación detallada de las titulaciones. En cuanto a la licenciatura, el énfasis estaba puesto en la creación y la investigación, así como en la comprensión de la relación entre el arte y la sociedad:

La creación artística, el conocimiento histórico del arte, la inserción del producto artístico en la sociedad y su vinculación con los individuos, la divulgación de las obras, la investigación tanto de los procesos creativos como de los sociales, la interpretación de las obras de arte, el ejercicio de la crítica, definen el campo específico de la licenciatura. (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHyA, p. 4)

La titulación docente se sustentaba en la Educación por el Arte, entendida como una corriente que facilitaba “el desarrollo de la personalidad sin imposiciones” (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHyA, p. 4), y definía un perfil de egresado capaz de “producir las motivaciones necesarias para facilitar la expresión individual y la exteriorización de las potencialidades creadoras” (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHyA, p. 6).²⁴

²⁴ Los principales referentes de la Educación por el Arte fueron Herbert Read y Victor Lowenfeld. Read publicó, a mediados del siglo XX, el libro titulado precisamente *Educación por el Arte*, que se tradujo rápidamente a numerosos idiomas y logró sistematizar y difundir aquellos proyectos pedagógicos que, desde el siglo XIX, venían planteando la relevancia del arte para la educación en general (Agirre, 2005). La primera edición en castellano que circuló en Argentina fue publicada por la editorial Paidós e incluía un prólogo firmado por el pedagogo escolanovista Juan Mantovani. Por su parte, Lowenfeld desarrolló argumentos favorables a la expresión creadora,

A pesar de ello, y como rémora de las vertientes tecnicistas en auge durante las décadas anteriores, la redacción de las incumbencias del profesorado escindía las tareas de la docencia en actividades diferenciadas: “planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje de su especialidad” (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHyA, p. 7).²⁵

La libertad de expresión como principio y como problema

La estructura del plan preveía tres momentos con distintas finalidades: a) el momento inicial, orientado al contacto con los materiales y medios de expresión, en el que la experimentación constituía la base, correspondiente al primer año de la carrera; b) el momento de formación profesional, destinado a sistematizar o codificar el conocimiento, ubicado en el segundo y

sistematizados en su conocida obra *Desarrollo de la capacidad creadora*, donde caracterizó las fases del desarrollo creador en la infancia y elaboró proposiciones y sugerencias didácticas (Agirre, 2005).

²⁵ Asimismo, como se observa en el Cuadro 1, el Ciclo de Formación Docente incluye asignaturas que evidencian las tensiones pedagógicas de la época. Por un lado, aparece la materia *Historia social de la educación*, que desplaza a *Política educativa*, presente en algunos de los planes anteriores; este reemplazo constituye un signo claro de la profunda modificación epistemológica que se estaba produciendo en el campo del conocimiento educativo. Por otro lado, se aprecia la incorporación del *currículum* como campo teórico vinculado con la formación docente en el plan de estudios, y la presencia de una *tecnología educativa* que deja en evidencia la ausencia de alguna didáctica.

tercer año; c) el momento de especialización, dirigido a alcanzar la expresión personal, localizado en los dos últimos años. De hecho, buena parte de las materias del quinto año definían entre sus finalidades el “pleno desarrollo de la autoexpresión” (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHyA, pp. 16-17).

En la redacción del documento curricular se encuentran múltiples referencias que permiten situarlo en la tradición de la “expresión creativa del yo” (Efland *et al.*, 2003, p. 108) o de la “autoexpresión creativa” (Agirre, 2005, p. 219), una de las principales teorías de la formación artística del siglo xx. En lo que respecta a la carrera de profesorado, esta se articula con la mencionada Educación por el Arte. Dicha tradición recupera las ideas schillerianas sobre la espontaneidad y la libertad del artista, concibiendo el arte como proyección del sujeto. En consecuencia, esta perspectiva supone una renuncia a los trayectos academicistas de formación artística basados en la secuencia de copia de modelos clásicos o en la observación y copia del natural.

Ahora bien, la organización de los conocimientos propuesta por el plan ponía en evidencia ciertas tensiones. En contraste con las premisas que priorizaban la libre expresión, se mantenía la segmentación academicista tradicional de las disciplinas artísticas (dibujo, pintura, escultura, grabado), aunque no se exigía el abordaje de tópicos vinculados con la representación mimética de lo real. Es decir, no se abandonaba la antigua estructura de la formación artística, pero se la despojaba de sus contenidos y prácticas tradicionales.

Graciela Carnevale señala al respecto: “En el plan se mantuvieron los nombres de las materias [...] más tradicionales [...] se mantuvo todo eso aun cuando ya había propuestas de ampliar los conceptos tan rígidos [...] porque sino había problemas en el reconocimiento del título” (Graciela Carnevale, entrevista realizada en agosto de 2024). De este modo, es posible pensar que, aunque quienes elaboraron el nuevo plan percibían la impronta tradicional que implicaba su organización —considerando que la ampliación de los límites de las disciplinas artísticas, o incluso su ruptura, ya había sido una de las premisas de las vanguardias estéticas de las décadas precedentes—, optaron por conservarla, pues les brindaba una plataforma más segura para el devenir académico, institucional y administrativo de la carrera.

La implementación de la libre expresión sostenida por el plan 85 generó numerosas tensiones que fueron objeto de debate en la institución. Así, en una instancia de revisión realizada una década más tarde se mencionaban como aspectos positivos

del plan su alejamiento de “academicismos arcaicos [...] dando a alumnos y docentes un clima de libertad que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje” (EBA, *Aportes para la discusión del plan de estudios 85*, 1995/1996). Sin embargo, en el mismo documento se señalaba como aspecto negativo:

Amparados en dejar de lado academicismos, hemos caído [...] en la pérdida de los contenidos básicos de nuestro quehacer, confundiendo términos [...] hemos dejado en segundo lugar la enseñanza-aprendizaje de las herramientas técnicas y formales que nos pertenecen. (EBA, *Aportes para la discusión del plan de estudios 85*, 1995/1996)

En suma, la orientación experimental del plan recibió una valoración ambivalente: por un lado, se reconocía la libertad que proporcionaba, pero por otro, se advertía sobre los riesgos que implicaba. La propuesta generó tensiones y abrió debates en torno a la especificidad y características de la formación artística.

El taller de arte experimental (TAE) como espacio de ruptura y disputa

No obstante el apego a la estructura academicista disciplinar señalado en el apartado anterior, el plan introducía también algunas modificaciones significativas que se apartaban de ella. Ese fue el caso del TAE, espacio replicado en cada uno de los años de la carrera (Tabla 1) y que proponía integrar las diversas ramas artísticas, promoviendo la experimentación:

El TAE funciona como un taller de integración de todas las asignaturas de un mismo curso y en él será posible intentar todas las experiencias individuales y de conjunto que definan la libre expresión de los integrantes de cada uno de los niveles. (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHyA, p 15)

El TAE logró condensar el clima de época, sintetizando los principios de la autogestión y el compromiso social y combinándolos con la premisa de la experimentación artística. De hecho, fue reconocido como la nota distintiva del plan, en tanto constituía el “espacio curricular para proponer y llevar a cabo experiencias que posibilitan el ejercicio de la creación y la investigación, tanto en el campo visual como en el de los intereses sociales” (EBA, *Memoria 1986*, p. 1).

Ya se señaló que el proceso de elaboración de este plan de estudios se caracterizó por una lógica participativa que habilitó las voces de los estudiantes, y fueron ellos, precisamente, quienes promovieron la inclusión del TAE:

La propuesta viene de la parte de los alumnos, que estaba muy respaldada por Elsa Flores. Y también allí, que creo que es un momento, en todos lados, en la parte de educación en las escuelas primarias [...] en algunas escuelas donde los directivos eran progresistas, se trabajaba con la cuestión de equipo, de grupo [...] mucho más horizontal [...] Y es un momento de época, yo creo, porque era todo esto de lo colectivo, de la discusión, del gobierno en conjunto, que después todo eso se perdió. Claro, volver a armar las instituciones también. Con un carácter democrático. Eso era lo que más preocupaba [...] saliendo de todo ese autoritarismo. (Graciela Carnevale, entrevista realizada en agosto de 2024)²⁶

El TAE encarnó en el plano curricular la intención de democratizar los vínculos entre docentes y estudiantes, tornándolos horizontales: "... los docentes no deben pautar los trabajos, sino recoger las propuestas de los alumnos" (EBA, *Memoria 1986*, p. 1).

En ese espacio se canalizaron buena parte de las inquietudes artísticas, pedagógicas y políticas de los estudiantes y se gestaron experiencias de distinto orden. Una de ellas tuvo lugar en 1985 en el barrio periférico Ludueña, de la ciudad de Rosario, donde algunos estudiantes ya venían realizando tareas de educación popular y alfabetización. El informe presentado por el grupo participante definió la propuesta como una reformulación "de la acción plástica, el arte no 'PARA' ni 'POR' sino desde la realidad misma, operando sobre ella como la gente que sufre, como lo que somos" (Informe TAE Ludueña, 1985, mayúsculas en el original).

En ese marco, los estudiantes de la EBA se vincularon con las organizaciones del barrio y establecieron redes de trabajo conjunto (Bortolotti y Florio, 2023). Con los niños se realizaron talleres en una escuela de la zona, previo acuerdo con la dirección, los docentes y un sacerdote que desde la década de 1960 desarrollaba tareas en el barrio. Las actividades incluyeron, entre otras, la pintura de un mural en las paredes de la escuela y una visita a la sede de la facultad (Figuras 1, 2 y 3).

Figura 1. Fotografía que acompaña el informe elaborado por los estudiantes del TAE Ludueña: Presentación del grupo de estudiantes del TAE Ludueña en la capilla de la escuela del barrio. Se optó por conservar la materialidad original de la fotografía pegada con cinta en el informe, así como el pie de foto escrito a mano por los estudiantes. Informe TAE Ludueña, 1985



Fuente: archivo institucional EBA, FHyA, UNR.

Figura 2. Fotografía que acompaña el informe elaborado por los estudiantes del TAE Ludueña: Pintada de murales en el patio de la escuela. Se optó por conservar la materialidad original de la fotografía pegada con cinta en el informe, así como el pie de foto escrito a mano por los estudiantes. Informe TAE Ludueña, 1985



Fuente: archivo institucional EBA, FHyA, UNR.

²⁶ Elsa Flores Ballesteros, como veremos en el siguiente apartado, fue una destacada investigadora del campo artístico, docente de grado y posgrado en la UNR y en otras universidades del país, además de una de las referentes de los estudios estéticos latinoamericanos en Argentina.

Figura 3.

Fotografía que acompaña el informe elaborado por los estudiantes del TAE Ludueña: *Visita de los niños del taller a la FHYA. Se optó por conservar la materialidad original de la fotografía pegada con cinta en el informe, así como el pie de foto escrito a mano por los estudiantes. Informe TAE Ludueña, 1985*



Fuente: archivo institucional EBA, FHYA, UNR.

La experiencia referida ilustra la potencia de un espacio como el del TAE. La contracara fueron las notables dificultades de su implementación. La *Memoria institucional de la EBA* de 1986 señala al respecto: “se ha verificado que ni los docentes ni los alumnos, en su totalidad, han logrado concretar experiencias válidas” (EBA, *Memoria 1986*, p. 1). La reconfiguración de la tarea docente y la simetría necesaria entre profesorado y estudiantado que demandaba el TAE constituyeron un obstáculo: “... muchos docentes mantuvieron un silencio total ante las propuestas de los alumnos y otros presionaron para la realización de experiencias que más les interesaban a ellos que a los alumnos” (EBA, *Memoria 1986*, p. 2).

El TAE constituía una disrupción, pues implicaba alterar tradiciones curriculares y pedagógicas y demandaba, al igual que otras transformaciones semejantes, una gestión “significativamente más compleja” (Feldman y Palamidessi, 1994, p. 71).²⁷

²⁷ La década de 1980 contó en Argentina con diversas propuestas curriculares que presentaban características similares a las del TAE, tales como el desdibujamiento de los límites entre disciplinas y la horizontalización de los vínculos entre docentes y estudiantes, que encontraron obstáculos semejantes en su puesta en marcha. Un caso emblemático fue el del Magisterio de Enseñanza Básica, aplicado en diversas Escuelas Normales Superiores del país en 1988. La historización y valoración de los diseños curriculares de este periodo constituye aún una de las áreas de vacancia en la historia del currículum en Argentina.

Tal como advertía Bernstein (1988) en su clásico análisis de los códigos de conocimiento educativo, el código integrado —al que bien puede adscribirse el TAE— tiene efectos sobre las estructuras de poder y los principios de control, y genera resistencias en las instituciones y sus actores. De hecho, se trata de un modelo que requiere, para su funcionamiento, algunas condiciones: una estrecha guía y coordinación, un fuerte consenso en torno a la idea integradora y acuerdos explícitos acerca de la evaluación. Por tanto, no resulta extraño que el TAE haya sido uno de los aspectos más cuestionados del plan 85.

Otro obstáculo radicó en que, aunque el plan preveía que el TAE fuese un espacio compartido por todos los docentes que dictaban materias en el mismo año de cursado, no contaba con presupuesto específico, lo que lo convertía en una tarea *ad honorem*. Tampoco se disponía de financiamiento para la realización de proyectos artísticos, por lo que la concreción de la propuesta dependía de la buena voluntad y la disponibilidad económica de docentes y estudiantes.

La teoría como itinerario de la formación

Otra nota relevante de este plan de estudios fue la creación de la especialidad en *Teoría y Crítica de Arte* como una de las terminalidades de la carrera. Si bien en planes anteriores existían algunas materias teóricas —tales como *Crítica del Arte* (plan 1971, plan 1980), *Sociología del Arte* (plan 1971, plan 1974) o *Historia del Arte Argentino y Latinoamericano* (plan 1974)—, en este caso se logró articular una propuesta formativa que las integraba y complementaba con otras, ofreciendo así una terminalidad de carácter eminentemente teórico:

A los tradicionales talleres de Pintura, Escultura y Grabado, se ha incorporado un Taller de Teoría y Crítica del Arte [...] Es intención del Taller de Teoría y Crítica del Arte desarrollar aptitudes específicas que permitan profundizar les distintas esferas de conocimientos teóricos, como así también capacitar a los que cursan la especialidad en función de su condición de trabajadores de la cultura en la producción de un pensamiento original y activo. Así, Psicología del Arte, Sociología del Arte, Semiótica, Arte Argentino, Ideas Estéticas Latinoamericanas, Seminario de Arte Latinoamericano, Crítica I y II y otras, desarrollarán los recursos para ubicar el hecho estético en el marco referencial de las ciencias sociales. (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHYA, p. 3 y 4)

El volumen y la densidad de este itinerario teórico trascienden el contexto local. Son fruto de la madurez alcanzada por el campo artístico en Argentina que, además de incorporar aportes de la filosofía y de las ciencias humanas y sociales, logró constituirse como

un territorio de reflexión y producción autónomo que desde mediados del siglo xx creció de manera exponencial y se consolidó con el retorno a la democracia. Un buen ejemplo es el inicio, en 1984, de las jornadas de discusión de investigaciones en teoría e historia del arte en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, cuya continuidad en los años siguientes condujo a la creación del Centro Argentino de Investigadores de Artes a fines de esa década (Siracusano, 2010).

Por otro lado, la construcción del plan 85 privilegió la perspectiva latinoamericanista, como lo evidencia la inclusión de asignaturas que explícitamente proponían este abordaje: *Problemática del Arte Latinoamericano del s. xx* (primer año), *Arte Argentino* (cuarto año), *Ideas Estéticas Latinoamericanas* (quinto año) y *Seminario de Arte Latinoamericano* (quinto año). Este énfasis refleja la recuperación y valoración de enfoques emanados de proyectos estéticos y políticos anclados en la región, que pugnaban por incorporarse a la formación desplazando —aunque solo parcialmente— la tradicional perspectiva eurocéntrica. No puede soslayarse, en este punto, la influencia del retorno al país y a la docencia en la EBA de Elsa Flores Ballesteros, ya mencionada como una de las docentes que respaldó la inclusión del TAE en el plan, y reconocida en todo el país como pionera en el desarrollo de estudios críticos sobre el arte latinoamericano.²⁸

Algo similar ocurrió en otras universidades; por ejemplo, en la carrera de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, cuyo plan de 1985 intensificó el “estudio de la plástica americana y argentina, sin relegar el del arte europeo, incluyendo junto al arte precolombino cuatro materias referidas a aquel tema” (García y Schwartzman, 2015, p. 56).

Entre los sesenta y los ochenta: vanguardias, arte y política

En 1984, año clave para la restauración de la democracia en las instituciones, un museo emblemático de la ciudad de Rosario organizó una muestra que revisitaba la experiencia desarrollada por artistas de la vanguardia local en la segunda mitad de la década

de 1960: 1966-1968. *Arte de Vanguardia*.²⁹ Los artistas cuyas producciones integraron la exposición habían formado parte de un grupo³⁰ que inició su accionar cuestionando las instituciones artísticas, abonando a la desmaterialización del arte y generando audaces propuestas experimentales. Ese grupo, posteriormente, asumió posiciones artísticas y políticas radicalizadas, con la aspiración de contribuir a la transformación social y económica desde el arte (Fantoni, 1997).

En 1968 dichos artistas organizaron un *Ciclo de Arte Experimental*, que incluía intervenciones sucesivas a lo largo de varias semanas. El ciclo culminó abruptamente cuando una de las acciones —*El encierro*, de Graciela Carnevale— provocó una intervención policial y la clausura del espacio.³¹ Poco después, el mismo grupo, junto a otros artistas de Buenos Aires, llevó adelante la acción artístico-política denominada *Tucumán Arde*, experiencia que marcó un punto de quiebre en el campo artístico argentino (Longoni y Mestman, 2018).³²

29 Esa exhibición se realizó en el *Museo Municipal de Bellas Artes Juan Bautista Castagnino* y fue organizada por Artistas Plásticos Asociados (APA), asociación civil que se había conformado ese mismo año con el propósito de abordar los problemas de los trabajadores de las artes visuales. Algunos docentes y egresados recientes de la EBA formaban parte de APA (Garrido, 2017). Tanto la creación de APA como la decisión de realizar la muestra fueron gestos políticos consecuentes con la efervescencia generada por la recuperación democrática.

30 Integraban ese grupo Norberto Puzzolo, Eduardo Favario, Carlos Gatti, Juan Pablo Renzi, Graciela Carnevale, Noemí Escandell, Marta Griener, Coti Miranda Pacheco, Aldo Bortolotti, Guillermo Tottis, Ana María Giménez, Tito Fernández Bonina, Lía Maisonnave, Emilio Ghilioni, Rodolfo Elizalde, Osvaldo Boglione, Rubén Naranjo, Jaime Ripa y José María Lavarello (Fantoni, 1997).

31 Carnevale convocó a la inauguración de la muestra y luego encerró a los espectadores dentro del local, sin comunicarles qué estaba ocurriendo. Finalmente, una persona que se encontraba afuera —era un local vidriado— rompió el vidrio para liberar a quienes estaban dentro. Esto generó una gresca y la posterior intervención policial, que culminó con la clausura del espacio (Rojas, s. f.; Longoni y Mestman, 2018).

32 *Tucumán Arde* fue una obra colectiva realizada por la vanguardia porteña y rosarina en los últimos meses de 1968, considerada la manifestación cúlmine del acelerado proceso de radicalización artística y política de un conjunto de artistas e intelectuales argentinos. La obra se gestó en el I Encuentro de Arte de Vanguardia, que se desarrolló en Rosario en agosto de 1968, y contó con la colaboración de sindicatos obreros y de la Biblioteca Vigil. Tucumán, provincia del norte argentino, se hallaba entonces aquejada por la crisis de la industria azucarera —uno de sus principales medios de subsistencia—, conflictos sindicales y represión policial, al tiempo que era objeto de un operativo político-mediático tendiente a mejorar su imagen. Los artistas decidieron desarticular ese relato que, según ellos, ocultaba la crítica situación de la provincia y de su población, mediante una acción de registro fotográfico y documental que luego se transformaría en una serie de muestras-denuncia. Estas solo lograron concretarse parcialmente porque fueron censuradas (Longoni y Mestman, 2018).

28 La figura de Elsa Flores Ballesteros tuvo un peso significativo en la construcción de esta propuesta curricular, que requería un desarrollo más extenso, tanto por la relevancia de sus investigaciones como por su compromiso político y pedagógico. En un artículo suyo, la autora efectúa una revisión histórica de la categoría *arte latinoamericano*, poniéndola en relación con problemas de escala y territorialización desde una perspectiva crítica, lo que permite apreciar la calidad de sus reflexiones y de su formación (Flores Ballesteros, 2003).

Buena parte de los artistas que participaron en esa experiencia dejaron de producir obras, aunque continuaron desempeñándose como docentes, editores, gestores culturales, entre otros oficios. La dictadura militar los obligó a alejarse de las instituciones y, en algunos casos, del país. En 1984 tuvo lugar el regreso de muchos de ellos y, al mismo tiempo, se inició un proceso de recuperación de la memoria y la potencia de aquellas experiencias de vanguardia.

La reconfiguración de la planta docente de la EBA, en el marco del proceso de democratización de la universidad, permitió que quienes habían protagonizado esas experiencias artísticas y políticas de vanguardia dos décadas antes ingresaran o regresaran a la institución. Al respecto, Graciela Carnevale afirma: “con la vuelta a la democracia en el 83 a Naranjo lo nombraron interventor en la Escuela de Arte [...] Nos convocó Naranjo a varios de nosotros que nos interesaba la parte pedagógica y ahí entramos en la Escuela (se refiere a la EBA)” (Graciela Carnevale, entrevista realizada en septiembre de 2023). Además de Naranjo y Carnevale, otros artistas de aquella vanguardia que se incorporaron a la EBA fueron Emilio Ghilioni, Noemí Escandell y Jaime Rippa.

Algunos de estos docentes, como se mencionó anteriormente, también habían participado en la Biblioteca Vigil, experiencia de educación popular desarrollada en Rosario (que, dicho sea de paso, contribuyó al financiamiento de la acción de *Tucumán Arde* en 1968). Asimismo, María Elena Albaizeta, regente de la EBA, y Carlos Cantore, docente integrante de la comisión de reforma del plan, habían sido parte de Vigil.

Con ellos llegó a la universidad de los años ochenta una parte de la herencia de la década de 1960 que, pese al paso del tiempo y a los mecanismos represivos de la dictadura, contribuyó a construir una propuesta formativa en la que la experimentación como fuente del arte y el compromiso social y político del artista ocuparon un lugar preponderante.

Comentarios finales

En este escrito se abordó la democratización del currículum para la formación de artistas visuales y docentes de la especialidad en el periodo posdictatorial en Argentina, a partir del análisis de un caso específico: el plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Bellas Artes de la EBA (FHYA, UNR), elaborado en 1984 e implementado en 1985.

La investigación desarrollada permitió reconocer este documento curricular como parte de un complejo periodo de transición e identificar en él

características y tensiones analizadas en los apartados precedentes. A partir de ese recorrido, es posible señalar, a modo de síntesis, algunas cuestiones.

En primer lugar, puede afirmarse que la institución misma reconoció como cualidad democrática primaria del plan de estudios el hecho de haber sido producto del consenso entre los diferentes claustros universitarios. Es decir, que fueran estudiantes y docentes elegidos por sus pares quienes confeccionaron el “plan 85” le otorgó una legitimidad clave para la época.

En segundo lugar, el análisis mostró que el documento curricular promovía prácticas artísticas basadas en la experimentación y en la libre expresión, al tiempo que sostenía los principios de la Educación por el Arte para la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. También se observó que la implementación de estas perspectivas, aunque lograron desplazar formas arcaicas de enseñanza, fue percibida por algunos actores como una pérdida de especificidad técnica y formal para la carrera.

En tercer lugar, otra tensión identificada giró en torno al malestar generado por las características de las tareas docentes. La implementación del plan requería reconfigurar el vínculo entre profesorado y estudiantado, lo cual implicaba asumir supuestos acerca de qué debía hacer un docente si la finalidad de la formación era el “pleno desarrollo de la autoexpresión”, y si era posible, además, conciliar ese objetivo con la transmisión de los códigos propios de las diversas disciplinas que componen las artes visuales. Las respuestas artísticas y pedagógicas a esos interrogantes excedieron las posibilidades de la época, generando conflictos que debieron retomarse y revisarse en las décadas siguientes.

En cuarto lugar, se destacó que, en el esfuerzo de la reforma curricular por abrir espacios a perspectivas y enfoques excluidos de las aulas universitarias durante la dictadura, se creó una terminalidad destinada a la formación específicamente teórica. Esta puso en estrecho contacto la producción artística con el pensamiento estético contemporáneo, con aportes de la filosofía y de las ciencias sociales y humanas. Al mismo tiempo, se incorporaron contenidos de corte latinoamericanista que habían sido marginados del trayecto formativo durante el periodo anterior.

En quinto lugar, otro rasgo sobresaliente del plan fue el diálogo entre épocas. Su confección e implementación se dieron en paralelo con la normalización de la universidad, que permitió la incorporación de docentes vinculados con experiencias de educación popular y con la vanguardia artística de la década

de 1960. Estos artistas, provenientes de posiciones políticas y estéticas radicales, se integraron a la universidad con ese bagaje, contribuyendo con itinerarios formativos que aspiraban a sintetizar sus prácticas pasadas en nuevas formas de enseñanza que “se miraban especularmente en la experiencia pasada” (Amigo, 2022, p. 234). Cabe preguntarse, entonces, cuál fue la potencia de esa actualización de las vanguardias y cuáles sus posibilidades de supervivencia en el nuevo escenario. En pocos años, las urgencias y esperanzas del retorno democrático se enfrentarían al pragmatismo de la década de 1990, que opacaría muchas de las búsquedas de transformación política, pedagógica y curricular, definiendo una difícil transición hacia otro siglo.

Finalmente, los resultados de esta investigación permiten apreciar la relevancia del currículum como fuente, testimonio documental y registro de una época, con sus discusiones y problemas. El periodo de transición aquí examinado depositó sus esperanzas en recuperar la democracia en las universidades argentinas y confió al currículum parte de esa tarea. La revisión efectuada contribuyó a iluminar algunas de las estrategias y decisiones adoptadas para dar curso a la transformación curricular en este itinerario de formación artística, pero también dejó planteadas contradicciones, deudas y dificultades que atraviesaron este proceso.

Referencias

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en la educación artística*. Octaedro-EUB.
- Águila, G. (2014). La Universidad Nacional de Rosario en dictadura (1976-1983): depuración, “normalización” y reestructuración institucional. *PolHis*, 7(14), 146-178. <https://polhis.com.ar/index.php/polhis/article/view/89>
- Águila, G. (2023). Introducción a los años ochenta. En G. Águila (coord.), *Los 80 en Rosario. Historia social, política y cultural de una ciudad en transición* (pp. 11-20). Homo Sapiens.
- Alba, A. de., Cheinabar, L., Dosba, S., Marengo, R. y Puiggrós, A. (1998). *Panorama del currículum universitario 1970-1990. México y Argentina*. Cuadernos del CESU-UNAM.
- Amigo, R. (2022). 80 / 90 / 80. En G. Bruzzone y S. Krochmalny (eds.), *Ramona. Debates del arte al filo del milenio* (pp. 432-440). Mansalva.
- Bereciartúa, J. y Sellarés, M. (2015). Biografía. En *Rubén Naranjo. Territorio de resistencia* (pp. 221-298). Río Ancho Ediciones.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, código y control. Tomo ii: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal.
- Bortolotti, M. y Florio, S. (2023). “Por un arte desde la realidad misma”. La experiencia del Taller de Arte Experimental en el Barrio Ludueña. En C. Viano (coord.), *Una historia de humanidades y artes* (pp. 243-279). HyA Ediciones.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.
- Buchbinder, P. (2020). El sistema universitario argentino: una lectura de sus transformaciones en el largo plazo (1983-2015). *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 45-64. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1234>
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Fantoni, G. (1997). Rosario: opciones de la vanguardia. En AA. VV., *Cultura y política en los años 60* (pp. 287-298). CBC-UBA.
- Feeney, S. (2014). Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa académica. En A. Díaz Barriga y J. García Garduño (coords.), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 15-44). Miño y Dávila.
- Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum: Argentina, nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista*, 32(2), 19-44. <https://www.redalyc.org/journal/3993/399361529003/html/>
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (1994). Viejos y nuevos planes: el currículum como texto normativo. *Propuesta Educativa*, 5(11), 69-73.
- Flores-Ballesteros, E. (2003). Lo nacional, lo local, lo regional en el Arte Latinoamericano: de la modernidad a la globalización y la antiglobalización. *Huellas*, (3), 31-44. https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/167/floresballHuellas3.pdf
- García, C. y Schwartzman, A. (2015). Historia del arte y universidad. Momentos clave en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (1915-1986). *Boletín de Arte*, (15), 51-57. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/boa>
- García, N. (2014). *El caso “Vigil”. Historia sociocultural, política y educativa de la Biblioteca Vigil. Rosario, 1933-1981*. HyA Ediciones.

- Garrido, R. (2017). 1966-1968. Arte de vanguardia en Rosario. *Materia Artística*, (2), 183-194. <https://rephip.unr.edu.ar/items/7694ce3f-0042-4920-a773-f8ff9eac2e52>
- Giovine, R. y Méndez, J. (2020). La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos y discursos (1983-1989). *Propuesta Educativa*, 29(54), 81-103. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403066700009/403066700009.pdf>
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum*. Pomares Corredor.
- Grimi, S. (2023). En transición. De la universidad de la dictadura a la universidad de la democracia. En G. Águila (coord.), *Los 80 en Rosario. Historia social, política y cultural de una ciudad en transición* (pp. 127-152). Homo Sapiens.
- Lesgart, C. (2004). *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del 80*. Homo Sapiens.
- Lesgart, C. (2023). Argentina 1983/1985. Expectativas del momento inaugural. *Voces*, 12(91), 15-30. https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/CONICETDig_cc057fd0bcb6b7f82a67e40317ff2b94
- Longoni, A. y Mestman, M. (2018). *Del Di Tella a Tucumán Arde. Vanguardia artística y política en el 68 argentino*. Eudeba.
- Luciani, L. (2022). El movimiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) entre finales de la dictadura y la primera gestión normalizadora. *PolHis*, 15(30), 16-47. <https://polhis.com.ar/index.php/polhis/article/view/413>
- Riveros, S. (2023). La normalización universitaria en San Luis, entre lo visible y lo decible (1984-1986). *Anuario de Historia de la Educación*, 24(2), 123-139. <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2023.24.2.e009>
- Rojas, N. (s. f.). Grupo de Arte de Vanguardia de Rosario (GAVR). Museo Castagnino+Macro. <https://castagninomacro.org/page/obra/id/307/Grupo-de-Vanguardia-de-Rosario/Documentaci%C3%B3n-del-Grupo-de-vanguardia-de-Rosario-1966-1968>
- Romero, L. (1999). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Salomon, P. (2013). *Elencos de gobierno de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional del Litoral en los años sesenta. ¿Quiénes la gobiernan?* (ponencia). XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. <https://cdsa.aacademica.org/000-010/562>
- Scocco, M. (2021). *Una historia en movimiento: las luchas por los derechos humanos en Rosario (1968-1985)*. Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional de Misiones.
- Silber, J. y Paso, M. (Coords.) (2011). *La formación pedagógica: Políticas, tendencias y prácticas en la unlp*. EDULP.
- Siracusano, G. (2010). *Historiografía del arte argentino*. Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Southwell, M. (2007). Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna. *Políticas Públicas*, 1(1), 54-71. https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/MemAca_0a221b97d0aca777b8e17182bf607b02
- Southwell, M. y Méndez, J. (2018). Una política de formación docente en el marco de la recuperación democrática: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Argentina 1987-1989. *Diálogo Educativo*, 18(59), 1440-1464. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.059.A007>
- Suasnábar, C. (2011). Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. *Pensamiento Jurídico*, (31), 87-103. <https://bfrrepositorio.unal.edu.co/server/api/core/bits-treams/32abd364-1de1-4895-89e2-c8f810234bf1/content>
- Unzué, M. (2023). La universidad permanente. Legado de la normalización autoritaria para la postdictadura. *Anuario de Historia de la Educación*, 24(2), 140-158. <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2023.24.2.e008>

Documentos consultados

- EBA, FHYA, UNR (1985). Informe TAE Ludueña.
- EBA, FHYA, UNR (1986). Memoria.
- EBA, FHYA, UNR (1986). Nota N.º223 del 16 de diciembre de 1986.
- EBA, FHYA, UNR (1995-1996). Aportes para la discusión del plan de estudios 1985.
- FFL, UNR (1971). Expediente 17644.
- FFLYCE, UNL (1953). Res. N.º933
- FFLYCE, UNL (1957). Res. N.º2157.
- FFYL, UNL (1963). Res. N.º894.
- FFYL, UNL (1963). Res. N.º895.
- FHYA, UNR (1980). Res. CD N.º04.

FHyA, UNR (1982). Res. CD N.º79.
FHyA, UNR (1982). Res. CD N.º49.
FHyA, UNR (1983). Res. CD N.º46.
FHyA, UNR (1984) Res. DN N.º1.
FHyA, UNR (1984). Res. CANC N.º548.
Ministerio de Educación y Justicia (1984). Res. N.º239.
UNL (1953). Res. Rectoral N.º379.
UNR (1971). Res. CS N.º62.
UNR, (1974). Res. CS N.º230.
UNR (1983). Res. CS N.º147.
UNR (1976). Res. CS N.º59
UNR (1984). Res. CS N.º3.
UNR (1984). Res. CS N.º11.
UNR (1984). Res. CS N.º12.
UNR (1985). Res. CS N.º237.

Inés Acevedo y Lucía Cock: artes en la Escuela Normal Superior*

Inés Acevedo and Lucía Cock: Arts at
the Escuela Normal Superior

Inés Acevedo e Lucía Cock: artes
na Escola Normal Superior

Silvana Andrea Mejía-Echeverri**  

Para citar este artículo

Mejía-Echeverri, S. A. (2026). Inés Acevedo y Lucía Cock: artes en la Escuela Normal Superior, *Pedagogía y Saberes*, (64), 40-57. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22587>

Artículo de investigación

Resumen

Durante la República Liberal, se creó la Escuela Normal Superior con la unión de tres normales pre-existentes, con la intención de centralizar la formación de institutores y de pasar su dependencia administrativa desde la Universidad Nacional hacia el Ministerio de Educación. Las reformas impulsaron la educación laica y mixta, en oposición a las reglamentaciones del Concordato, implicando aspectos tales

* Avance de la investigación “Dibujo y educación estética en la escuela primaria durante la oficialización del escolanovismo en Colombia (1927-1946)”, actualmente en proceso de evaluación. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata, Argentina.

** Estudiante, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata, Argentina. Docente de educación artística y cultural en el Municipio de Bello. Docente de cátedra, Universidad de Antioquia. XII Premio Nacional de Educación Francisca Radke (trabajo de maestría). Integrante del grupo Formaph. silvana.mejia@udea.edu.co

como un plan de estudios fundamentado en las ciencias sociales y humanas. En ese marco, se impulsó el dibujo y la historia del arte como parte relevante de la formación de institutores y se contrató a varias mujeres entre los docentes. Dos de ellas fueron Inés Acevedo Biester y Lucía Cock de Bernal, quienes aportaron con sus clases, conferencias y seguimiento a la academización del dibujo y el arte como saberes escolares, aunque no han sido visibilizadas como profesoras en esta notable institución. En el artículo se aporta a la historiografía de la enseñanza del arte en Colombia, para futuras profundizaciones teóricas.

Palabras clave

educación artística, historia de la educación, historia de las mujeres, escuela normal

Abstract

During the Liberal Republic, the *Escuela Normal Superior* was created through the merger of three pre-existing normal schools, with the aim of centralising the training of *institutores* (primary school teachers) and transferring administrative oversight from the National University to the Ministry of Education. The reforms promoted secular and co-educational schooling, in opposition to the regulations of the Concordat, and included a curriculum grounded in the social sciences and humanities. Within this framework, drawing and art history were promoted as key components of teacher education, and several women were hired as teachers. Among them were Inés Acevedo Biester and Lucía Cock de Bernal, who contributed through their classes, lectures, and mentoring to the academisation of drawing and art as school knowledge. Nevertheless, their roles as professors in this significant institution have remained largely invisible. This article contributes to the historiography of art education in Colombia, though without delving into theoretical and conceptual frameworks.

Keywords

art education; history of education; women's history; normal school

Resumo

Durante a República Liberal, a *Escola Normal Superior* foi criada a partir da fusão de três escolas normais preexistentes, com o objetivo de centralizar a formação de *institutores* (professores primários) e transferir sua dependência administrativa da Universidade Nacional para o Ministério da Educação. As reformas promoveram uma educação laica e mista, em oposição às regulamentações do Concordato, e implicaram em um currículo fundamentado nas ciências sociais e humanas. Nesse contexto, o desenho e a história da arte foram incorporados como partes relevantes da formação de professores, e várias mulheres foram contratadas como docentes. Entre elas estavam Inés Acevedo Biester e Lucía Cock de Bernal, que, por meio de suas aulas, conferências e acompanhamento, contribuíram para a academicização do desenho e da arte como saberes escolares. No entanto, elas não foram visibilizadas como professoras nessa importante instituição. O artigo contribui para a historiografia do ensino da arte na Colômbia, sem aprofundar nos apoios teóricos e conceituais.

Palavras-chave

educação artística; história da educação; história das mulheres; escola normal

Introducción

Este trabajo se enmarca en un abordaje de la historia de la educación artística escolar en Colombia, en su versión de enseñanza del dibujo o de la plástica, cuyos avances han sido expuestos en publicaciones previas como las de Sosa-Gutiérrez y Chaparro-Cardoso (2014), Cárdenas y Cárdenas (2019, 2020) o Cárdenas *et al.* (2020).

En esta oportunidad, mostraré algunos de los hallazgos de la investigación doctoral en curso, cuyo objetivo es encontrar relaciones entre pedagogías activas y educación artística y estética durante la primera mitad del siglo xx en Colombia. En este caso, me centraré en la Escuela Normal Superior¹ (1936-1951) y en dos de las personas que trabajaron allí, vinculadas con la educación artística: Inés Acevedo Biester y Lucía Cock de Bernal Jiménez.

Perspectivas teóricas e historiográficas

La perspectiva desde la que abordo históricamente la educación artística es la historia del currículo (Goodson, 1995), en cruce con la historia de los saberes y disciplinas escolares (Viñao, 2006, 2008), entendidas como creaciones derivadas de la cultura escolar que expresan y alimentan tradiciones epistemológicas, a su vez implicadas en tensiones o relaciones de poder, como las de clase y género. Esta historiografía se configura a través de los actores, discursos, conceptos, aspectos organizativos y cultura material (manuales, cuadernos, enseres, útiles, etc.), entre otros, que expresan un capital académico, en este caso de la ENS. Por esta vía llegué al conocimiento de dos mujeres que trabajaron allí y participaron en la transformación del arte en objeto de enseñanza y formación.

Desde este punto de vista, se ha observado que el dibujo ha sido la base de la introducción del arte plástico en la escuela, nutrido por diversas tradiciones que imprimen finalidades, sentidos y usos morales y sociales, los cuales implican formas específicas de enseñanza. Por ejemplo, en Colombia la educación artística escolar ha sido denominada actividad, ramo de instrucción, materia o asignatura; ha tenido la forma de dibujo, canto y manualidades (siglos xix y xx), educación estética-música, educación estética-plástica (siglo xx), educación artística (Ley 115 de 1994) y educación artística y cultural (Ley 397

de 1997). Cada denominación expresa una forma de episteme, tensiones y negociaciones, observables también en otros países con sus particularidades.

Sobre la historia de la ENS se encuentran investigaciones previas interesadas en la formación de maestros en Colombia, tales como Báez-Osorio (2004, 2005, 2014), Herrera-Cortés (1986, 2012), Herrera y Low (1990), Sáenz-Obregón (2015), Ríos-Beltrán y Sáenz-Obregón (2012), Figueroa (2016), Figueroa y Londoño-Ramos (2015), Sáenz-Obregón *et al.* (1997), entre otros. Algunos de estos trabajos observaron las escuelas normales femeninas (Báez-Osorio, 2002) o la importancia de instituciones como la ENS para la inclusión y movilidad social de las mujeres (Herrera-Cortés, 2015), al convertirse en maestras y recibir un salario, además de su vínculo con las ciencias sociales y humanas. Conviene señalar que la ENS fue de carácter mixto, lo que generó múltiples tensiones con la sociedad conservadora de la época y con los defensores del Concordato. En términos generales, en la historiografía revisada no se encontraron referencias específicas sobre la historia de la educación artística o estética vinculada con las normales ni interés por visibilizar a las mujeres que trabajaron allí.

Por otra parte, hemos insistido en la necesidad de hacer visibles a aquellas mujeres que fueron “olvidadas antes de ser conocidas” (Sánchez-Martínez, 2019), pues se identifica una mirada parcial de la historia, tanto en lo relativo a la educación pública como en la historia de las artes y sus cruces con la educación artística. Se observa, así, cómo se documentó únicamente el trabajo de los varones, relegando al silencio la labor y la creación de las mujeres, a pesar de sus constantes contribuciones en todos los campos de la historia. De ahí la importancia de destacar sus aportes individuales para incorporarlas a la memoria histórica y a la tradición construida (López-Navajas, 2014), reduciendo su marginación. En Colombia, desde las últimas décadas del siglo xx, se ha desarrollado una historiografía de las mujeres con múltiples enfoques (Luna, 2004). En ámbitos cercanos al de nuestro interés, resultan significativos trabajos como el de Ríos-Mesa (2007), sobre la presencia *femenina* en la plástica antioqueña, o el de Minculturas² (2023), sobre educadoras artísticas en la historia reciente, entre muchos otros que no menciono aquí.

La ausencia de rostros y nombres de mujeres que contribuyeron tanto a la construcción del proyecto de la ENS como a la educación artística en particular quedó en evidencia en la comunicación personal con la historiadora Clara Orrego (junio de 2024), en la Sala de Patrimonio Documental de la Universidad

1 En adelante, ENS

2 Ministerio de las Artes, las Culturas y los Saberes.

Pedagógica y Tecnológica de Colombia.³ Ella relató que, en el archivo donde reposan los registros de matrícula de la ENS, encontró hojas rasgadas por manos que arrancaron fotografías de sus estudiantes, sobre todo cuando eran mujeres.⁴ La constatación de este hecho produce una imagen que da sentido al planteamiento de este escrito: otorgar una espacialidad, un lugar y una presencia a la memoria de dos mujeres que aportaron a la formación estética y artística de los normalistas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia.

Metodología

Para la investigación en la que se enmarcan estos hallazgos, nos interesó la caracterización de la historia de la educación que, según Guichot-Reina (2006), comprende los procesos, paradigmas, mentalidades, comportamientos, actitudes y prácticas determinadas; los roles sociales, culturales y pedagógicos de los maestros, y su articulación con los logros culturales, sociales y profesionales, cuyos condicionamientos políticos implican un ordenamiento jurídico específico.

De acuerdo con lo anterior, la historia de los saberes escolares o de las disciplinas académicas se ubica dentro de la Nueva Historia Cultural de la Educación, que, desde una mirada interdisciplinaria, abarca cultura material, sentimientos, imaginarios y representaciones, partiendo de la comprensión de la mente humana como producto sociohistórico y de la realidad como sistema de significados compartidos (Geertz, citado por Guichot-Reina, 2006, p. 50).

Como parte de la historia cultural, la historia de los saberes escolares puede abordarse desde diferentes corrientes: historia de las disciplinas escolares, historia de las disciplinas curriculares, historia de las materias escolares, historia de los saberes escolares, historia de los contenidos escolares. Todas estas expresiones remiten a un mismo campo de investigación, identificado por la intención de problematizar tendencias investigativas en la historia de la educación, proponiendo una vinculación con perspectivas sociológicas (Souza y Oliveira, 2005).

Para alcanzar este propósito, se rastreó información en la Sala Patrimonial de la UPTC, donde reposan registros de la ENS, tales como informes de cursos y conferencias, así como en el Archivo Histórico de la UPTC, en el que se encuentran diversos documen-

tos administrativos (actas, matrículas, contratos y correspondencia). La información fue cotejada con fuentes secundarias para ampliar las trayectorias de Inés Acevedo Biester y Lucía Cock de Bernal.

Hallazgos

Formación y condiciones de los maestros

Con la llegada de la República Liberal, el salario promedio de un profesor era de \$ 45 mensuales (con sueldos *de emergencia* en 1931) y los pagos eran impuntuales. No existía escalafón nacional hasta 1937,⁵ cuando se decretó que los maestros de escuela primaria debían ganar un salario mínimo de \$ 40 mensuales, además de garantizar estabilidad laboral y progreso profesional (Ley 2). Persistía, sin embargo, la desigualdad en los salarios: “mientras que en 1936 un maestro en Antioquia, Caldas o Cundinamarca podía ganar \$ 60 mensuales, en Nariño solamente se les podía pagar la mitad; de hecho, había maestras de escuelas rurales que recibían escasamente \$ 18 mensuales” (Ramírez y Téllez, 2006, p. 42).⁶ En ese entonces faltaban 15 000 maestros, brecha que se buscó cerrar con los programas de formación emprendidos, como la ENS. El prestigio social de este trabajo y los bajos sueldos propiciaban una escasa calificación de los aspirantes, de modo que la mitad de los maestros urbanos tenía grado, mientras que en la zona rural solo alcanzaba el 6 %.

En cuanto a los procesos de formación normalista, se registraron críticas sobre la falta de interés en la educación artística para la infancia, no solo en los programas, sino también por parte de los maestros en ejercicio. Así lo expresó Ríos-Gómez, estudiante de la ENS, en 1935:

No creemos que la importancia del dibujo en la escuela sea necesario discutirla. Solamente deseamos que el magisterio colombiano se interese en algunos detalles que parecen, a primera vista, insignificantes, pero que en realidad tienen una enorme influencia en el desenvolvimiento y en la formación de la personalidad infantil. Por ejemplo este del dibujo, que perfecciona el sentido del análisis y de

3 En adelante, UPTC.

4 Al respecto, organizaron una exposición con estas huellas de invisibilización.

5 Sí era exigido el título de maestro desde el Decreto 491 de 1904, con el que se reglamentaron las anexas para las prácticas de enseñanza. Los efectos de dicho decreto fueron irregulares.

6 El pago dependía de la situación fiscal en cada departamento, llegando incluso a efectuarse con licor de la región ante la falta de recursos para el pago normal, situación que comenzó a reducirse en 1940 (Helg, 1980).

la observación, cualidades tan escasas en nuestra gente como indispensables por ser la base de toda investigación y conocimiento. (p. 704)

En consecuencia, existía la percepción generalizada de que no había maestros formados en el dibujo para la enseñanza escolar, carencia que coincidía con las artes manuales y las pedagogías activas en general. Ocampo-Álvarez (1938) se quejaba de la falta de preparación para aplicar los métodos de la escuela nueva:

Si es de confesar que nuestra preparación no nos permite poner en práctica tales ideas, apelemos al auxilio de otros que conocedores de las distintas arte manuales y demás actividades, quieran ponerlas al servicio de la juventud colombiana para lograr así el adelanto de nuestro país. Es del caso advertir que en nuestras Normales nunca se ha suministrado en perfección conocimientos acerca de algunos oficios y artes manuales; pero de ello no quiero echar inculpaciones a nadie, ya que basta conocer la pobreza de nuestro presupuesto y otras varias razones poderosas para justificar esta clase de enseñanzas (p. 33)

Antecedentes de la ENS

La creación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, en 1932, resultó de la fusión de las Facultades de Educación de Varones de Tunja y Bogotá y del Instituto Pedagógico de Mujeres, con el fin de concentrar en una sola institución la formación para la segunda enseñanza. Esta facultad fue de carácter mixto, laico (no exigía certificaciones de la Iglesia), sin internado y con participación estudiantil en las decisiones administrativas. Se trató de una de las acciones de la República Liberal para oficializar el escolanovismo desde el Estado, junto a los programas de ensayo y otras iniciativas (Herrera-Cortés, 1999).

La Facultad comenzó a funcionar en las aulas del Gimnasio Moderno, con la creación de “cursos de información”⁷ destinados a orientar la reforma educativa en las regiones (programas, edificios escolares, difusión cultural en escuelas y bibliotecas) y a formar maestros científicos, inspectores y directores. Los cursos se dictaban en vacaciones, por correspondencia, en seminarios, etc., y durante sus tres años estuvieron dirigidos por Rafael Bernal Jiménez.

7 Algunos de estos fueron: Pedagogía y recursos audiovisuales, Metodología general, Práctica docente, Metodología de la religión, Metodología de la botánica, Psicología, Higiene escolar, Clínica médico-pedagógica, Metodología de los trabajos manuales, Legislación escolar, Historia política de Colombia, entre otros (Cubillos, 2007, p. 67).

La Facultad surgió con la intención de formar a los maestros en principios científicos, inspirados en perspectivas de autores como Piaget, quien dirigía entonces la Oficina Internacional de Educación en Ginebra, con la que mantenían correspondencia los directores e intelectuales vinculados al proyecto. Al ministro de turno le interesaban los métodos de la pedagogía científica (Jaramillo-Giraldo, 2021, p. 100) y una formación centralizada. Un antecedente local fue el trabajo de Julius Sieber en Tunja, entre 1928 y 1931, que impulsó la formación especializada de maestros y la reglamentación de programas. La Facultad articuló, así, las perspectivas francesa y alemana en la formación docente.

El plan de estudios de la institución se estableció mediante resolución en 1934. Para los cursos de información, comprendía Orientación pedagógica, Metodología, Prácticas pedagógicas, Psicopedagogía, Filosofía, Clínica Pedagógica, Higiene, Legislación escolar, Historia de Colombia, Literatura y Trabajos manuales. Los estudiantes provenían de todo el país y asistían becados por los departamentos, las intendencias y las comisarías.

Por su parte, la carrera profesional para formar instructores tenía tres años de duración y el plan de estudios incluía: Pedagogía y Pedagogía experimental, Historia de la educación I y II, Metodología de primera y segunda enseñanza, Higiene, Historia de la filosofía I y II, Prácticas pedagógicas de primera y segunda enseñanza, Legislación escolar, Instrucción cívica, conferencias de Literatura e Historia de Colombia, Francés I, II y III, Gimnasia, Psicología teórica, Sociología, Clínica médico-pedagógica, Geografía de Colombia, Biología, Ética, Antropología pedagógica y Dibujo I y II.

La ENS

En 1936, la Facultad se separó de la Universidad Nacional y se convirtió en la Escuela Normal Superior, directamente dependiente del Ministerio de Educación. Esta buscó centralizar los procesos de formación de profesores de segunda enseñanza. Se incorporaron la sociología y la etnografía en su currículo, y Anzola⁸ fue director de prácticas escolares en 1934.

Las direcciones de la ENS estuvieron a cargo de Aurelio Tobón (1936-1937), José Francisco Socarrás (1938-1944), Guillermo Nanneti (1944-1948), Rafael Maya (1948-1950) y Rafael Tovar (1950-1951). Hacia 1950, la mayoría de rectores de las normales eran egresados de la ENS. Sus institutos anexos

8 Anzola Gómez propuso la adopción del método ideovisual de Decroly para la enseñanza de la lectura en las escuelas del país, en los programas oficiales de primaria de 1935.

fueron el Nicolás Esguerra (prácticas en enseñanza secundaria), el de Psicología Experimental,⁹ el Etnológico Nacional (Figueroa, 2016) y el Caro y Cuervo (Figueroa y Londoño-Ramos, 2015). Los rectores estaban formados en escolanovismo, en instituciones de Europa o en el Gimnasio Moderno, dirigido por Agustín Nieto Caballero, quien trajo a Colombia a Decroly y a otros pedagogos escolanovistas. La ENS tomó como modelos la Escuela Normal de París y los Institutos Pedagógicos y Escuelas Normales de Berlín, como lo señaló Vicente Bejarano en 1936 (citado por Figueroa, 2016, p. 164).

La institución comenzó con especialidades en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales e idiomas; en 1946 se agregó la de Bellas Artes. Se eliminó la especialización en pedagogía por no considerarse ciencia (a pesar de que la Facultad de Educación que la antecedió sí la incluía), y se hicieron obligatorias la práctica pedagógica y la psicología, con énfasis en la investigación social y científica en general.

Entre los trabajos que los estudiantes presentaron en los cursos de información se encuentran informes sobre el estado de la instrucción pública en regiones de Colombia, que debían presentarse ante gobernadores e inspectores departamentales de Instrucción Pública. También aparecen informes de excursiones y viajes de estudio, pruebas psicológicas aplicadas a niños de las instituciones anexas a la ENS, traducciones, resúmenes de obras y material de divulgación de la pedagogía activa. Los cursos de información duraban ocho meses y concluían con la presentación de un trabajo de análisis y apreciación personal sobre los temas tratados, con el cual se obtenía la licencia. Varios de estos informes fueron transmitidos por radio a nivel nacional.

Algunos sostienen que con la ENS comenzó un declive de la pedagogía en Colombia, al tiempo que el escolanovismo y la pedagogía activa alcanzaron su mayor desarrollo en el país (Quiceno, citado por Torres-Vega, 2015; Herrera-Cortés, 1999; Sáenz *et al.*, 1997). La ENS dio importancia a aspectos como la aplicación de pruebas de medición y clasificación y, según Socarrás,¹⁰ “toda la metodología de la enseñanza se inspiró en la Escuela nueva o Activa, donde planteamos la ruptura con la cátedra magistral”, (Herrera-Cortés *et al.*, 1986, p. 25).

9 Creado en 1937 con Mercedes Rodrigo; posteriormente Instituto de Psicología Aplicada (1948) y, luego, programa de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia (1958).

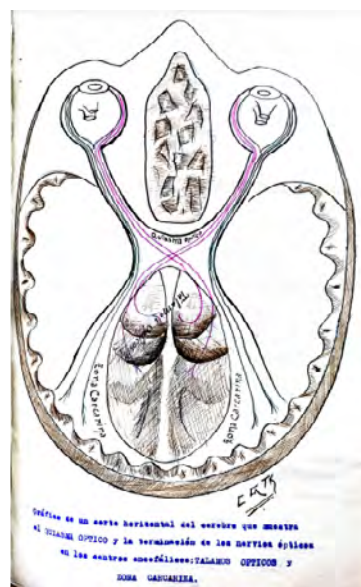
10 Estuvo durante quince años en la ENS como profesor de cursos de Psicología y seis como rector.

Cabe mencionar que la filosofía y la historia del arte también se incorporaron en todas las secciones con el propósito de ampliar los horizontes intelectuales y humanísticos de los normalistas (Socarrás, 1987, citado por Figueroa y Londoño-Ramos, 2015), en consonancia con el énfasis científico que se buscaba.

El dibujo en la ENS

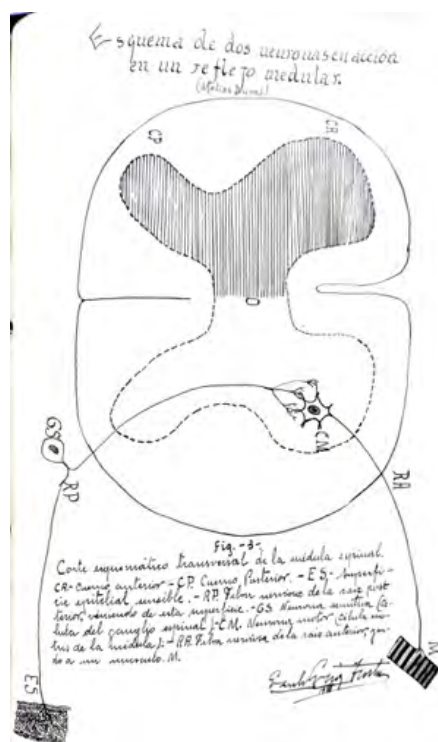
En cuanto a la circulación del dibujo como práctica y como materia del pensum en la ENS, se halló una serie de ilustraciones con las que se complementaban los informes de los cursos. Algunos ejemplos son:

Figura 1. “Estudio sobre la visión”. Trabajo para el curso de psicología, de Carlos Garzón Thomas (1936)



Fuente: curso de psicología (1936).

Figura 2.
Dibujo del sistema nervioso, por
Gonzalo García A. (1938)



Fuente: curso de psicología (1938).

También resultó interesante observar que, según la Resolución n.º 3 del 11 de enero de 1933, se reglamentaron los exámenes de cultura general y de admisión a las Facultades de Educación, que incluyeron el dibujo entre las materias evaluadas. Estos se aplicaban en Bogotá y constituían un requisito previo para la matrícula. La resolución, firmada por el ministro Julio Carrizosa, establecía que el examen de dibujo debía abarcar:

Ejercicios de adiestramiento: líneas sencillas y objetos de líneas sencillas

Figura 3.
Tomo 12. Serie Inventarios (1935-1936)

Salón de Dibujo.-
4 mesas para jugar damas y ajedrez
5 mesas para estudio de 6 cajones cada una
1 tripode para matas
25 tablas para dibujar
2 mesas para jugar "pim-pom, con sus burros.- (seis burros)

Fuente: inventarios de la ENS (1935).

Dibujo de memoria: dibujo del natural o de observación, posiciones de geometría, ejercicios de composición decorativa con aplicaciones en trabajos manuales, uso del color.

Composición decorativa: ilustración, dibujo libre, aplicación de leyes de decoración, ejercicios de inventiva, decoraciones, colores binarios.

Generalidades: dibujos geométricos y a pulso, escalas, problemas geométricos, dibujo en tinta, dibujo libre y del natural, colores convencionales, motivos para ilustraciones en clases de historia, geografía y ciencias naturales (art. 1.º).

Otro aspecto relevante es que el dibujo formó parte de las evaluaciones de fin de año entre 1935 y 1938. A partir de ese año, con la rectoría de Socarrás y la reforma que, entre otras medidas, suprimió la especialización en pedagogía, los exámenes finales comenzaron a evaluar la asignatura denominada "Artes". También se modificaron las especializaciones y cursos en los que se evaluaba esta área. Por ejemplo, en matemáticas, en 1938 se evaluó artes a los estudiantes de primer curso; en 1939, dicha área no se evaluó; y en los años 1940 y 1942 se aplicó la prueba a estudiantes de segundo y tercer curso. Entre 1943 y 1945, se evaluó artes en los cursos primero, segundo y tercero de matemáticas, y en este último año, además, historia del arte.¹¹ Lo mismo puede observarse en otras especializaciones (Biología, Idiomas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), donde se aprecia una transformación progresiva del repertorio de exámenes, sobre todo en lo relacionado con el dibujo (posteriormente, artes).

En lo que respecta a las condiciones materiales de la ENS para las clases de dibujo, se encontraron inventarios que permiten inferir que los estudiantes recibían insumos adquiridos en almacenes importadores. Al parecer, el taller de dibujo se utilizaba para actividades diversas, a diferencia del taller de Trabajos Manuales, que contaba con una amplia gama de herramientas y se destinaba a un uso específico.

11 Uno de los profesores de Historia del Arte fue Gustavo Santos, al menos en 1935.

Más adelante en el inventario, entre otras cosas por fuera de los salones y talleres, aparece:

Figura 4.

Tomó 12. Subserie inventarios. (1935-1936)

- 3 - Tres rollos de tela para pintar al óleo, de diez metros c/u.
- 500 - Quinientos pliegos de papel de imprenta, para dibujo.
- 50 - Cincuenta cajas de carbocillos para dibujo.
- 10 - Diez cajas de garrapatas o chinches.
- 4 - Cuatro cajas de negro marfil.
- 3 - Tres cajas de acre amarillo.
- 3 - Cajas de amarillo Cadmium limón.
- 3 - Tres cajas de amarillo cadmium naranjada.
- 3 - Tres cajas de siena natural.
- 4 - Cuatro cajas de verde esmeralda.
- 4 - Cuatro cajas de carmín.
- 3 - Tres cajas de bermellón claro.
- 3 - Tres cajas de azul ultramar oscuro.
- 3 - Tres cajas de azul ultramar claro.
- 6 - Seis cajas de blanco de cinc.
- 10 - Diez frascos de aceite de oliva.
- 2.000 - Dos mil frascos de aceite con membrana.

Fuente: inventarios de la ENS (1935).

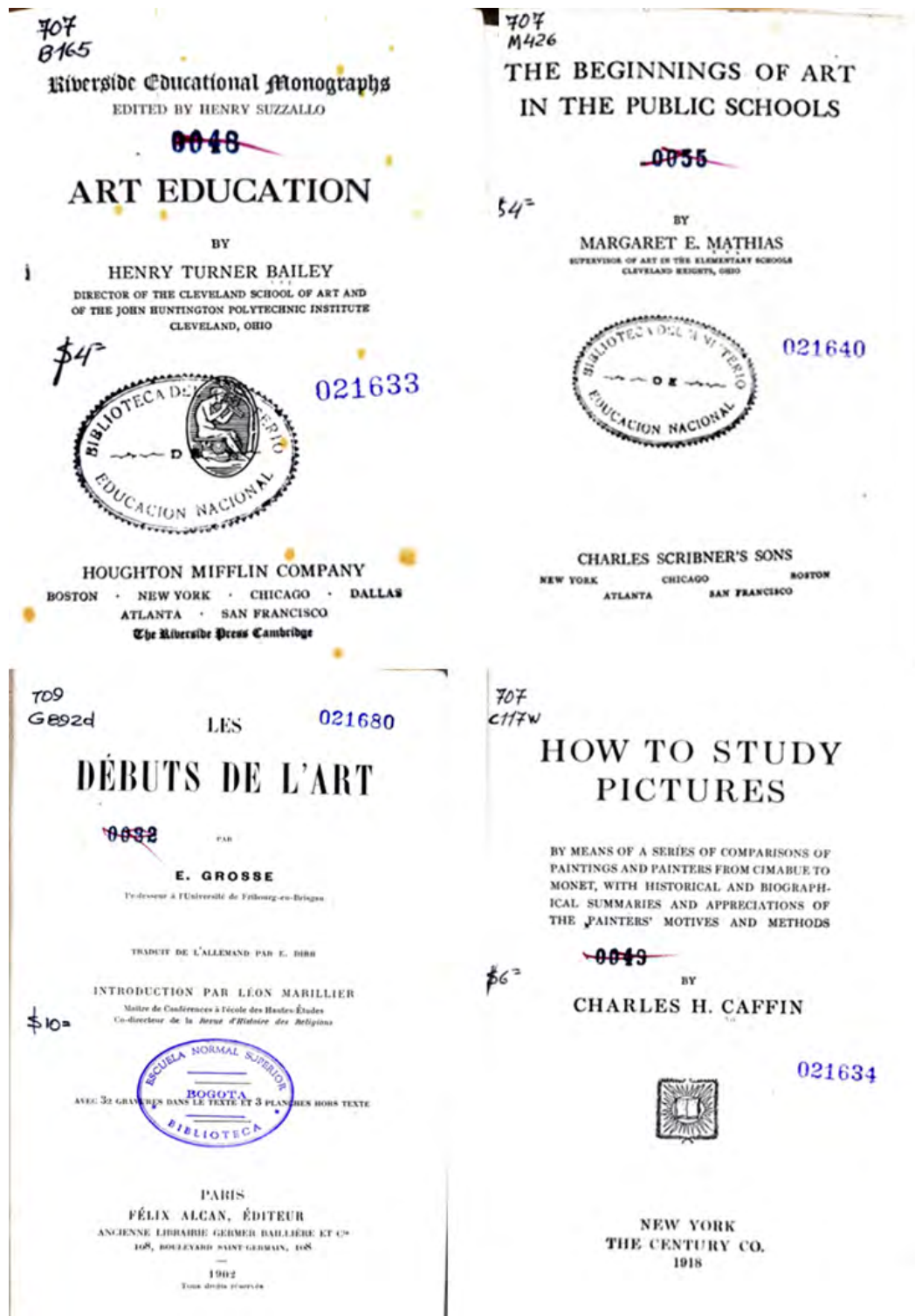
Uno de los aspectos que cuidaron Socarrás y otros directivos de la ENS fue la conformación de su biblioteca. Al respecto, Jaramillo-Giraldo (2021) señala que se privilegió el estudio de autores reconocidos en el ámbito científico y vetados por la ortodoxia neoescolástica colombiana, como Darwin, Piaget, Mauss, Proudhon, Engels, Herbart y Decroly. Asimismo, en la ENS se tradujeron obras de Freud, Marx, Hegel y Weber (Muller de Ceballos, citada por Figueroa, 2016, p. 164). La biblioteca se consideró fundamental para la formación crítica y científica, por lo que se invirtió en su fortalecimiento y llegó a ser una de las más importantes de la época, con amplia cobertura en temas sociales y educativos en general, y sobre Colombia en particular (Herrera-Cortés, 2012). Su

financiación provino de recursos nacionales, donaciones internacionales¹² e intercambios con revistas académicas especializadas.

Entre el material bibliográfico se hallaron varias publicaciones sobre arte y educación artística, como *El arte y el niño* de Marcelo Braunschvig (1915), de especial interés en el periodo. Esta obra aparece citada en varios trabajos e informes de la ENS, así como en tesis de la Normal de Institutores de Medellín. Para Braunschvig, el dibujo desarrolla la visión, la apreciación y la cultura estética, y fue promovido por diversos movimientos de pedagogía artística en el mundo, junto a otras expresiones artísticas.

¹² Por ejemplo: Fundación Rockefeller, Consejo Británico, American Library Association, Biblioteca del Congreso de Washington, entre otras.

Figura 5.
Carátulas de libros pertenecientes a biblioteca de la ENS



Fuente: archivo de la biblioteca ENS.

Figura 6.
Carátula de *El arte y el niño*, de M. Braunschvig,
perteneciente a la biblioteca de la ENS



Fuente: archivo de la biblioteca ENS.

Inés Acevedo Biester: la profesora de dibujo

Conviene recordar que, si bien la ENS comenzó a funcionar en 1936, desde 1933 ya se habían fusionado las Facultades de Educación antes de depender directamente del Ministerio de Educación.

En ese marco, se encontraron registros del trabajo de Inés Acevedo Biester entre 1933 (cuando aún era Facultad de Educación) y 1945 (ya como ENS). Dichos registros incluyen conferencias sobre sus clases, evaluaciones finales, contrataciones, entre otros documentos.

Figura 7.
Foto de Inés Acevedo



Fuente: Biblioteca Luis Ángel Arango
(27 de septiembre de 2022).

Datos biográficos

Inés Acevedo Biester nació en París en 1905 y murió en Bogotá en 1995. Fue hija de Ricardo Acevedo Bernal, reconocido pintor colombiano, y de Rosa Biester de Acevedo. La familia se radicó en Italia

cuando a su padre lo nombraron cónsul en ese país (1929). El pintor murió en 1930 y, pocos meses después, también falleció su esposa, lo que dejó a las hijas en situación precaria. Para entonces, Inés ya estudiaba artes.

Pérez-Herrera (2014) investigó aspectos de la vida y profesión de Acevedo a partir de un diario que ella escribió en 1932, además de correspondencia familiar y publicaciones de prensa. Así se sabe que, ante la muerte de sus padres, quedó sin recursos para continuar sus estudios en Italia, por lo que escribió a Gustavo Santos (hermano de Eduardo Santos, futuro presidente en 1938), solicitando que intercediera por ella y gestionara apoyo para finalizarlos. Pérez-Herrera (2014) señala que, en su diario, la artista reflexionó sobre la posibilidad de vender su obra y convertirse en profesora para obtener recursos económicos.¹³

De este modo, los acontecimientos familiares y las relaciones con políticos colombianos facilitaron la llegada de Inés como profesora a la ENS, tres años después de la muerte de su padre.

Durante su vida artística, Acevedo realizó retratos de intelectuales como Agustín Nieto Caballero y de miembros de la Academia de Historia, la Sociedad de Cirugía de Bogotá, la Academia de Medicina y algunos políticos. También pintó arte religioso e histórico, logrando cierta independencia económica con su trabajo artístico. Por lo anterior, Pérez-Herrera (2014) la considera una de las primeras artistas profesionales de Colombia, aunque no se tituló. Según López (13 de febrero de 2020), Acevedo participó activamente en la configuración del Museo de Arte Colonial entre 1942 y 1952, junto con otras artistas.

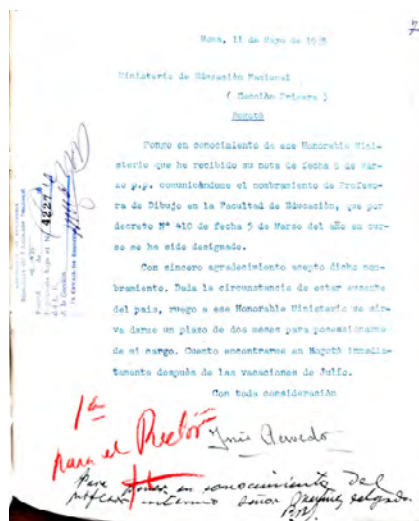
Acevedo nunca se casó ni tuvo hijos, y recibió varios premios en exposiciones nacionales e internacionales por su pintura. Incluso en la Exposición de Arte Femenino de 1951, en el Museo Nacional, el crítico e historiador de arte Engel —vienes radicado en Colombia— publicó una reseña en la que destacó el carácter académico de su obra, en contraste con la abundancia de simples imitaciones y ejercicios pictóricos presentes en la muestra (1951).

La docencia del dibujo

En los archivos revisados figuran documentos relacionados con el trabajo de Acevedo en la ENS desde 1933. Ese año fue nombrada profesora de Dibujo, pero no asumió el cargo de inmediato porque se encontraba fuera del país. Aceptó el nombramiento y luego solicitó una prórroga hasta su llegada a Colombia.

¹³ No obstante, en su investigación no mencionó el trabajo de Inés Acevedo como profesora de Dibujo en la ENS.

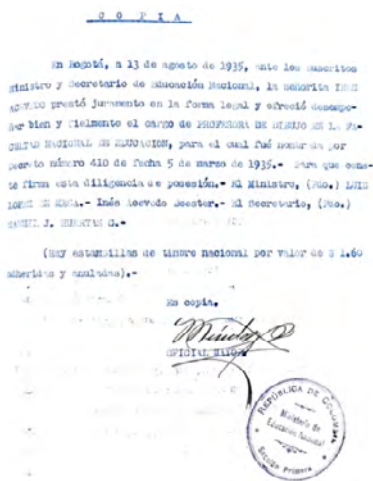
Figura 8.
Aceptación del cargo de profesora de Dibujo, por Inés Acevedo



Fuente: archivo ENS. Varios (1935).

En documentos como nóminas, actas de posesión, conferencias, ternas de candidatos que se presentaban anualmente para proveer el cargo y evaluaciones de fin de año, aparece su nombre hasta 1945. En abril de 1935 tuvo una ausencia y fue reemplazada por Santiago Martínez Delgado¹⁴ (Figura 9). Ese mismo año, 13 de agosto, fue nombrada profesora titular.

Figura 9.
Tomo 11. Nombramiento de Inés Acevedo como profesora de Dibujo. Facultad de Ciencias de la Educación, 1935



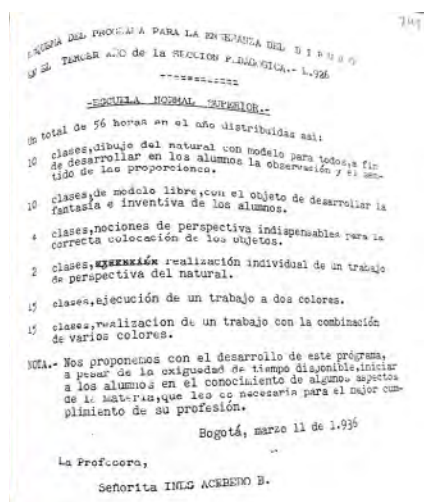
Fuente: archivo ENS. Varios (1935).

14 Pintor, muralista, ilustrador y publicista, nacido en Bogotá en 1906. Estudió en la Escuela de Bellas Artes de Chicago, donde vivió entre 1926 y 1934, año en que regresó a Colombia. Su estilo fue calificado como *art déco* de factura modernista.

Otros posibles profesores de Dibujo que aparecían en las ternas propuestas ante el Consejo Directivo, fueron Coroliano Leudo,¹⁵ Santiago Martínez Delgado, José Gonzáles Concha,¹⁶ Luis Alberto Acuña,¹⁷ Miguel Díaz,¹⁸ entre otros. Dichas ternas eran remitidas posteriormente al Ministro de Educación Nacional.

Como profesora, Acevedo elaboró un curso de Perspectiva (1936), resumido e ilustrado por ella misma y archivado en uno de los libros de conferencias. Allí se abordaban temas como la ubicación clara del punto de vista, la relación entre dimensiones, la comparación entre el cuadro como apoyo del observador, diferentes líneas (de base, de horizonte, media), puntos de distancia, e ilustraciones de la geometría de sus trazos.

Figura 10.
Programa para enseñanza del dibujo. Acevedo Biester (1936)



Fuente: archivo ENS. Varios (1936).

- 15 Dibujante, caricaturista, pintor y escenógrafo, nacido en Bogotá en 1866. Estudió Bellas Artes en la misma ciudad. Fue profesor en la Escuela de Bellas Artes en 1907. En 1912 viajó a España y, en 1913, ingresó en la Academia de San Fernando de Madrid. Regresó a Colombia y fue director de la Escuela de Bellas Artes de Popayán entre 1917 y 1919. También fue director de la Escuela de Bellas Artes de Bogotá entre 1931 y 1935.
- 16 Arquitecto y acuarelista. En 1948 planteó un plano de ordenamiento territorial para la ciudad de Cartagena de Indias, denominado "Plano regulador". Construyó la versión de la Catedral de Sal de Zipaquirá anterior a la de 1995, durante la década de 1950. Fue director de la Escuela Nacional de Bellas Artes aproximadamente entre 1938 y 1940 (Huertas, 2013). Al parecer, estudió Bellas Artes entre las décadas de 1920 y 1930.
- 17 Pintor y muralista, nacido en Santander en 1904. Estudió en la Academia de Bellas Artes de Bogotá y, desde 1924, en la Academia Julien de París. Regresó a Colombia en 1929 y fue director del Centro de Bellas Artes de Bucaramanga. Recibió varios premios nacionales por su pintura.
- 18 Más adelante se ampliará información sobre este artista, creador de la *Cartilla de Dibujo*.

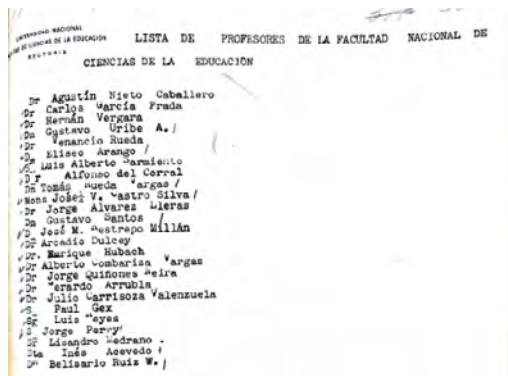
Asimismo, explicó el “cono óptico” como la convergencia de líneas en el ojo del espectador; las rectas perpendiculares sobre el plano y las inclinadas a 45°. Se trataba de un curso clásico que abordaba principios académicos para la representación de la realidad a través del dibujo.

Acevedo también fue evaluadora en los exámenes de noviembre, que en el caso del Dibujo eran de carácter práctico. Cada prueba tenía varios jurados y, además de Acevedo (excepto en 1940), en las resoluciones sobre exámenes finales aparecen otros profesores. Así, en 1936 figuraban Coroliano Leudo y alguien de apellido Quiñones; en 1937, C. Leudo y el profesor de Trabajos Manuales, Reyes (Resolución N.º 3 de octubre 8 de 1937); en 1938 y 1939 (Resolución N.º 4 de octubre 19 de 1938), Acevedo y Massur¹⁹ (Resolución N.º 6 de octubre 25 de 1939); en 1940 (Resolución N.º 1 de octubre 19 de 1940), Massur, Carranza y Tovar Ariza; en 1941 se sumó la señora Massur y así, sucesivamente (Resolución N.º 5 de Octubre 29 de 1942; Resolución N.º 2 de octubre 19 de 1943; Resolución N.º 15 de octubre 21 de 1945).

En 1935, Acevedo era la única profesora mujer de la Facultad de Educación,²⁰ antes de su conversión en la ENS:

Figura 11.

Lista de profesores de la Facultad de Educación entre 1935 y 1936. Tomo 10. Subserie Varios



Fuente: archivo ENS. Varios (1935).

19 Gerhard Massur, historiador alemán que emigró a Colombia por su ascendencia judía huyendo del nazismo en 1935, trabajó entre 1936 y 1938 en el Ministerio de Educación y, desde 1938, fue profesor y director del Departamento de Filología e Idiomas de la Escuela Normal Superior.

20 En otras nóminas también se encontró a Rosenda Torres, pedagoga antioqueña que egresó y fue directora del colegio de María de Yarumal, famoso por introducir la pedagogía froebeliana en Colombia. En la ENS se desempeñó como directora de aplicaciones o prácticas de enseñanza de los normalistas. Defendió y divulgó el escolanovismo, y Nieto Caballero la invitó a trabajar en el Gimnasio Moderno de Bogotá tras conocer su labor en Yarumal.

Aunque Acevedo fue contratada en 1933 y nombrada titular en 1935, se halló registro de que en 1934 el profesor de Dibujo fue José González Concha, quien también figuró en una terna junto con Miguel Díaz y Luis Alberto Acuña para este curso, según el Acuerdo n.º 2 del 19 de febrero de 1934.

Lucía Cock de Bernal Jiménez y su recorrido por el arte

Además de Inés Acevedo, es necesario destacar a Lucía Cock.²¹ En una investigación previa, Ríos-Mesa (2007) expone varios aspectos de su vida en Medellín, anteriores a su trabajo en Bogotá y a su matrimonio con Rafael Bernal.

Según esta autora, Lucía Cock apareció como conferencista desde 1924, con una charla en el Paraninfo de la Universidad de Antioquia titulada *La mujer en Hispanoamérica*. Desde 1925²² también se destacó como artista, al punto de que su maestro particular, Harold Putman,²³ le otorgó una beca para estudiar en la Academia Julián; sin embargo, ella no pudo costear el viaje y no lo realizó. En 1927 participó en una exposición del Instituto de Bellas Artes con un busto del empresario y político Pedro Justo Berrio, modelado por encargo de la junta directiva, gracias a que era considerada una avanzada en escultura. El vaciado en bronce de la obra fue proyectado para instalarlo posteriormente en la Escuela de Trabajo San José.²⁴

Ese mismo año, la Asamblea Departamental decretó una beca para que un estudiante de Bellas Artes continuara estudios en Italia, y el profesor Brasseur²⁵ recomendó a Lucía Cock (Decreto 86 de 1927). No obstante, el docente se retiró y la beca nunca se concretó, pues la Asamblea no destinó los recursos.

21 Nacida en Medellín, nieta de Zacarías Cock Báyer, a su vez hijo de un migrante inglés fallecido en Caldas en 1870. Hija de Jesús María Cock Parra y Lorenza Quevedo Álvarez, pertenecía a una familia de ingenieros, comerciantes y políticos. Su tío Carlos Cock Parra, ingeniero, político y constructor, fue gobernador de Antioquia en 1913 y en 1931. Entre sus parientes se cuentan senadores, aspirantes a la presidencia y gerentes de una importante industria nacional de gaseosas.

22 No se encontró fecha de nacimiento, por lo que se desconoce su edad en las fechas aquí mencionadas.

23 Artista norteamericano que permaneció algunas semanas en Medellín durante 1925.

24 El yeso nunca llegó a vaciarse en bronce, como se había anunciado.

25 Artista belga contratado por la Sociedad de Mejoras Públicas para trabajar en el Instituto de Bellas Artes de Medellín entre 1926 y 1927.

Entre 1928 y 1929, Cock perteneció a un centro femenino de estudios de temas literarios, artísticos, científicos y culturales, en el que ofreció una conferencia sobre arquitectura. Además, en el Instituto de Bellas Artes figuró en la nómina como profesora del curso de Historia del Arte. La revista *Letras y Encajes*²⁶ también publicó algunas de sus pinturas, área en la que fue considerada superior a muchas de sus contemporáneas.²⁷

De acuerdo con Ríos-Mesa (2007), estas situaciones evidencian la desigualdad en las oportunidades para las mujeres artistas, a lo que se sumaban restricciones como la prohibición de trabajar con modelos vivos. En términos generales, se menciona que fue discípula de Francisco Antonio Cano²⁸ y que, finalmente, se dedicó a la gráfica y la decoración de interiores.

Figura 12.

Lucía Cock (derecha), junto a otras alumnas del Taller de escultura del Instituto de Bellas Artes. Foto de Melitón Rodríguez (1925)



Fuente: fotografía de Melitón Rodríguez (1925).
Biblioteca Pública Piloto, Medellín.

Por esta época, Lucía Cock pensó en establecerse en Bogotá. Ante ello, el artista González Concha publicó: “Alguna vez pensó Lucía, admiradora de Bogotá, que aquí tendría mejores elementos de progreso; pero se desalentó cuando le dijimos que aquí perdería su

libertad medellinense para asistir a toda hora a la academia” (citado por Ríos-Mesa, 2007, p. 121). En Bogotá ya había participado en 1921 en una exposición organizada por la revista *Universidad*, titulada *Exposición de las damas* (Ríos-Mesa, 2007, p. 164).

Lucía Cock en la ENS

En lo que respecta al trabajo desarrollado por Lucía Cock en la ENS, es importante señalar que fue esposa de Rafael Bernal Jiménez, director de la institución. Para la época de su vinculación con esta Normal ya figuraba con el nombre de Lucía Cock de Bernal Jiménez. Según Ocampo-López (2001), el matrimonio se celebró en Roma el 9 de julio de 1932, siendo padrino Carlos E. Restrepo.²⁹ También resulta interesante la mención de un retrato que Inés Acevedo habría pintado de Lucía Cock, aunque no se cuenta con registro de la obra en este trabajo.

Figura 13.

Matrimonio de Lucía Cock y Rafael Bernal



Fuente: Ocampo (2001, p. 21).

Cock participó en las conferencias de los cursos de información, que tenían como propósito formar maestros e inspectores encargados de implementar las reformas en las distintas regiones del país. En 1933 dictó la conferencia titulada “La historia del

26 Revista mensual publicada por mujeres de la clase dirigente de Medellín y relacionada con el Centro Femenino de Estudios. Circuló entre 1926 y 1959 y llegó a considerarse la revista femenina más importante del país.

27 “Pintura de Lucía Cock Quevedo”. Artículo de Teresa Santamaría para la revista *Letras y Encajes*, n.º 32, marzo de 1929, p. 526 (citado por Ríos-Mesa, 2007, p. 119).

28 Pintor, grabador, escultor y escritor colombiano, nacido en Antioquia.

29 Político, abogado, periodista, escritor, empresario y militar colombiano. Presidente de Colombia entre 1910 y 1914.

arte y el dibujo en la escuela” y la revista *Educación* publicó su artículo “La educación estética en la escuela (1)”,³⁰ del cual no se encontró segunda parte.

En 1935 fue nombrada para orientar metodológicamente las clases de dibujo dictadas por los alumnos de la ENS en sus prácticas.

Figura 14.

Resolución 9 de junio 6 de 1935

Artículo 1º.- La orientación metodológica de las clases dictadas por los alumnos de la Facultad en la Escuela Normal estará a cargo de los siguientes profesores para las materias especificadas:

Castellano 1º	Jaramillo Alfonso
Castellano 2º	Jorge Garzón
Aritmética 1º	Fobias Martínez
Aritmética 2º	Julio Pique
H. de la Educación	Rafael Bernal Jiménez
Biología	Julio Pique
Instrucción Cívica 1º	Fobias Martínez
Instrucción Cívica 2º	Beltrán José
Francés	Beltrán José
Trabajos manuales	Reyes Luis B.
Metodología	Gustavo Uribe A.
Dibujo	Lucía Coell de Bernal
Prehistoria 1	

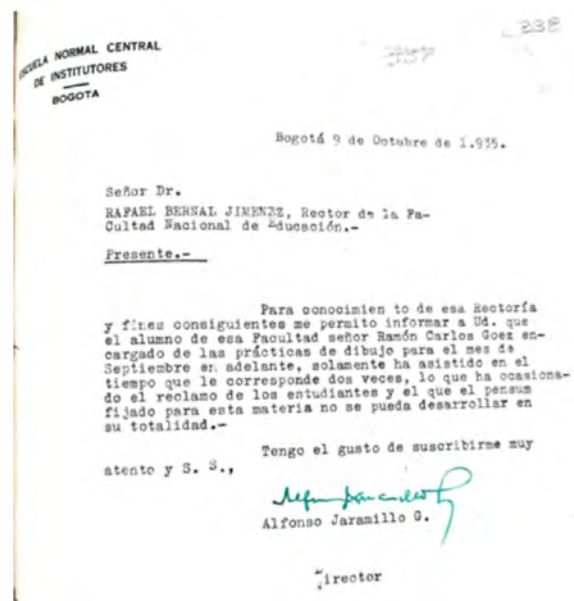
Fuente: Libro 9, Archivo UPTC.

Los profesores “orientadores metodológicos” de los practicantes debían visitar al menos una vez por semana las clases correspondientes y formular recomendaciones a los alumnos. Tras cada visita se elaboraba un informe de las deficiencias observadas, dirigido a la Rectoría de la Facultad y a la Dirección de la Normal, documentos que se consideraban en la evaluación final de las prácticas.

La seriedad que se otorgaba a este proceso se refleja en una carta de la época, donde se registran quejas por las inasistencias de un practicante encargado de dictar las clases de dibujo.

Figura 15.

Carta sobre inasistencia de practicante a las clases de dibujo. Tomo 10 subserie varios



Fuente: archivo ENS. Varios (1935).

30 Según la revista, este fue un resumen de la conferencia dictada en la Facultad Nacional de Educación en septiembre de 1933. Se desconoce si se trató de dos conferencias distintas o si hubo problemas con el título.

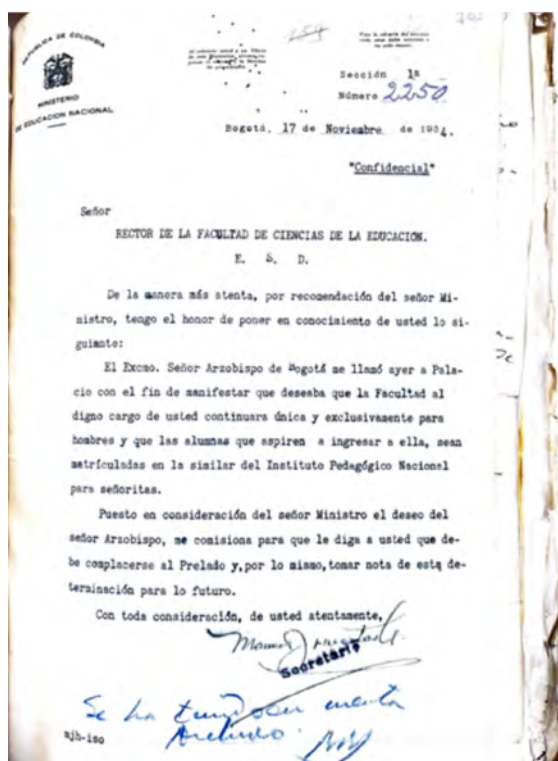
Conclusiones parciales

Para cerrar este apartado sobre el dibujo en la ENS, conviene recordar lo que diversos autores han investigado y expuesto en relación con la importancia de esta institución y las razones de su ocaso (Figueroa, 2016; Jaramillo-Giraldo, 2021; Herrera-Cortés *et al.*, 1986; Herrera-Cortés, 2012, entre otros). La ENS formó generaciones de investigadores e intelectuales y sembró el germen de la profesionalización de las ciencias sociales y humanas en el país. Fue un centro desde el cual se fortalecieron disciplinas como antropología, sociología, geografía, idiomas, psicología, psicoanálisis, historia y filología, planteando un paradigma alterno frente a las explicaciones teológicas y metafísicas predominantes en Colombia en ese momento.

La extinción de la ENS se ha explicado por factores como las disputas entre regiones, la desfinanciación, las pugnas partidistas y hostiles, así como el cuestionamiento de su carácter mixto, aspecto que despertaba gran preocupación en la Iglesia católica.

Figura 16.

Arzobispo de Bogotá solicitando que la Facultad de Educación sea únicamente para hombres (1934). Tomo 10. Varios



Fuente: archivo ENS. Varios (1934).

Según Jaramillo Jiménez, citado por Jaramillo-Giraldo (2021), la ENS fue una institución excepcional en Latinoamérica porque, junto con el Colegio de México y la Facultad de Ciencias Sociales de São Paulo, contribuyó a la configuración *tardía* de las ciencias sociales, con un carácter laico y público. Sus egresados aportaron hasta la década de 1980 en universidades e instituciones públicas y privadas, impulsando la profesionalización, institucionalización y legitimación disciplinar.

Después de 1946, la ENS fue aislada y perseguida por gobiernos conservadores. La estigmatización de sus egresados generó dificultades para vincularse laboralmente en el país, al ser señalados por su alto escalafón. Muchos emigraron y trabajaron en universidades extranjeras.

La revisión de las bibliotecas de la Normal permitió advertir la importancia que entonces tuvo la editorial argentina Kapeluz en la difusión de literatura académica en español, especialmente en áreas como educación estética y artística. Sería pertinente una investigación específica al respecto. En entrevistas realizadas por Herrera a egresados de la ENS (2012), se supo que, tras el ocaso de la institución, gran parte del material de la biblioteca fue destruido. Algunos documentos (como los aquí citados) se conservan en la Sala Patrimonial de la UPTC, en Tunja.

En términos generales, la formación docente pasó de orientarse a la preparación de intelectuales e investigadores a centrarse en una función moralizadora y transmisiva. Herrera-Cortés denominó “apagón intelectual” (2012, p. 121) a la finalización de la República Liberal y al retorno de posturas tradicionalistas. En ese marco, los métodos activos fueron señalados como causantes de generaciones indisciplinadas que habrían incidido en el caos del 9 de abril de 1948, tras el asesinato de Gaitán. Con apoyo en la prensa se consolidó la idea de que en la ENS se formaba “gente muy peligrosa” (Jaramillo Uribe, citado por Herrera-Cortés, 2012, p. 122), acusada además de comunista, lo que facilitó el retorno de la educación a manos de la Iglesia y la restauración de los valores cristianos. Bajo este proyecto nacional, la formación de maestros se reorganizó desde la pedagogía católica, apoyada en una nueva misión alemana. Finalmente, la ENS fue cerrada en 1952.

Según Ramírez y Téllez (2006), hacia 1950 la proporción de docentes preparados en enseñanza primaria seguía siendo muy baja. “En 1950, el 64 % de los profesores de las escuelas primarias no tenían ningún grado” (p. 41), una situación aún más grave en el sector público y en zonas rurales, donde las

escuelas eran alternadas, los trayectos resultaban largos y la asistencia fluctuaba según las temporadas de cosecha.

En este escrito se presentaron algunos datos sobre dos mujeres que trabajaron en el proyecto de la ENS, en labores relacionadas con la formación artística y estética de alumnos provenientes de diversas regiones de Colombia, quienes se preparaban para ser institutores, directores o docentes de secundaria, sin abandonar su formación humanística.

A lo aquí expuesto podrían añadirse, en futuras investigaciones, estudios sobre la educación artística en otras normales, como la de Cartagena, donde Rativa-Velandia *et al.* (2018) indagaron sobre la enseñanza de la escritura en los siglos XIX y XX. También sería relevante especificar el análisis en las normales femeninas, instituciones de las que apenas se hallaron archivos en esta investigación. Conviene recordar, además, que desde 1932 se centralizó la enseñanza Normal en Medellín, Tunja y Bogotá, lo que da pertinencia a este enfoque.

Las acciones de la ENS en relación con la educación artística —que incluyeron espacios, materiales, profesoras formadas, evaluaciones y clases de historia del arte— contribuyeron a consolidar el dibujo como saber escolar y a su proceso de academización. Como se aprecia en registros como el plan de estudios de la profesora Inés Acevedo y el repertorio de exámenes de ingreso, es posible que este proceso se apoyara en una tradición clásica y academicista, en contraste con las propuestas plásticas vanguardistas europeas y latinoamericanas que circulaban simultáneamente en Colombia y el mundo. Las tensiones entre concepciones y formas de arte en la época constituyen un tema para futuras ampliaciones.

Si bien las posturas laicas de la República Liberal abrieron campos laborales y académicos para las mujeres en la vida pública y profesional, estas acciones no estuvieron exentas de tensiones, como las disputas por el derecho al voto. Como mostró Herrera-Cortés (2015), durante este periodo se abrieron debates sobre la situación social de las mujeres y se modificaron aspectos jurídicos y educativos, entre ellos el acceso a la universidad, lo que creó un marco favorable para el nombramiento de profesoras en instituciones tan relevantes como la ENS. No obstante, debe señalarse que las mujeres que accedieron a estas posiciones contaban con vínculos familiares y sociales de peso.

Después de 1950, las políticas impulsadas en la República Liberal fueron revertidas y cuestionadas, lo cual también afectó las asignaciones sociales y morales dirigidas a las mujeres.

Referencias

- Acevedo-Biester, I. (1936). *Perspectiva. Clases dictadas por la señorita Inés Acevedo Biester*. Fondo pedagógico documental, Sala Patrimonial UPTC, 235-237.
- Archivo UPTC. (1935). Libro 9. *Resolución 9/06*.
- Báez-Osorio, M. (2002). El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (4), 157-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2480630>
- Báez-Osorio, M. (2004). Las escuelas normales de varones del siglo XIX en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2379
- Báez-Osorio, M. (2005). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS Revista Científica*, 7(2), 427-450. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570210.pdf>
- Báez-Osorio, M. (2014). Las escuelas normales de varones del siglo XIX en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6). <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900611.pdf>
- Biblioteca Luis Ángel Arango. (27 de septiembre de 2022). *La pintora y retratista Inés Acevedo Biester (París, 1905-Bogotá, c. 1995) se formó en Italia, donde su familia se radicó por el nombramiento de su padre, Ricardo Acevedo Bernal, en el cargo de cónsul. Según la historiadora María Sué Pérez, Acevedo Biester puede ser considerada, con Teresa Cuervo (1889-1975), Margarita Holguín y Caro (1875-1959) y Carolina Cárdenas (1903-1936), una de las primeras artistas profesionales de Colombia* (imagen en perfil de Facebook). *Facebook*. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10162047148449622&set=a.412043564621>
- Braunschvig, M. (1915). *El arte y el niño. Ensayo sobre la educación estética*. Daniel Jorro.
- Cárdenas, O. y Cárdenas, M. (2019). La historia de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana en la primera mitad del siglo XIX. *Pedagogía y Saberes*, (50). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/7893>
- Cárdenas, O. y Cárdenas, M. (2020). El saber escolar de las artes en la escuela pública colombiana 1800-1850. *Praxis & Saber*, 11(25). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/8459
- Cárdenas-Forero, Ó., Cárdenas-Forero, M. y Hernández-Castillo, C. (2020). El saber escolar de las artes en la escuela pública (1850-1900). *Pedagogía y Saberes*, (53). <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10554>

- Cock de Bernal Jiménez, L. (1933). La educación estética en la escuela. *Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional*, 1(3), 147-154.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. DO: 41 214. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Congreso de la República de Colombia. (7 de agosto de 1997). Ley 397 de 1997: Por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. DO: 43 102. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=337>
- Cubillos-Bernal, J. (2007). *Agustín Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*. Universidad del Valle y GM de Bogotá.
- Figueroa, C. (2016). La Escuela Normal Superior y los institutos anexos: aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico-cultural en Colombia (1936-1951). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 157-182. <https://repositorio.uptc.edu.co/items/7252c35c-8d73-4e35-948f-59390122d013>
- Figueroa, C. y Londoño-Ramos, C. (2015). De la Escuela Normal Superior de Colombia al Instituto Caro y Cuervo: Un aporte histórico cultural a la educación colombiana (1936-1951). *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 18(18), 71-95. <https://doi.org/10.22267/rhec.151818.29>
- Fondo UPTC. (1935-1945). Vicerrectoría Académica, Facultad de Ciencias de la Educación, Serie Acuerdos y Resoluciones, 9.
- Garzón-Thomas, C. (1936). *Estudio sobre la visión. Escuela Normal Superior, trabajos de psicología* (manuscrito no publicado presentado durante el curso de psicología).
- García, A. (1938). *Psicología del sistema nervioso*. Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela Normal Superior.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares.
- Guichot-Reina, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 2(1), 11-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134116859002>
- Helg, A. (1980). La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938). *Revista Colombiana de Educación*, (5). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5035/4117>
- Herrera-Cortés, M. (1986). La educación en la segunda República Liberal (1930-1946): Apuntes para una historiografía. *Revista Colombiana de Educación*, (18). <https://doi.org/10.17227/01203916.5155>
- Herrera-Cortés, M. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Plaza & Janés.
- Herrera-Cortés, M. (2012). *La Escuela Normal Superior 1936-1951: Avatares en la construcción de un proyecto intelectual* (Historia de la educación en Bogotá, t. II). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Herrera-Cortés, M. (2015). Educación femenina e inclusión social en Colombia a través del siglo xx. *Educação e Filosofia*, 28(Esp.), 181-199. <https://seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/24609/15348>
- Herrera, M. y Low, C. (1990). Historia de las escuelas normales en Colombia. *Educación y Cultura*, (20), 41-48. https://fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.20.pdf
- Herrera, M., Low, C. y Suárez, H. (1986). La Escuela Normal Superior: Formar docentes con buen criterio. Entrevista a José Francisco Socarrás. *Educación y Cultura*, 7(24), 20-26. https://fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.7.pdf
- Huertas, M. (2013). *La Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia y su fusión a la Universidad Nacional de Colombia (1886-1933). Discursos de cuatro momentos fundacionales* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia].
- Jaramillo-Giraldo, J. (2021). *¿Qué se perdió con el cierre de la Escuela Normal Superior?* Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81302>
- López, D. (13 de febrero de 2020). *Tres mujeres, un camino: género y cultura en la década de los cuarenta en Bogotá* (conferencia). Universidad de los Andes, Departamento de Historia del Arte.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, (363), 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Luna, L. (2004). *El sujeto sufragista: Feminismo y feminidad en Colombia, 1930-1957*. Centro de Estudios de Género, Universidad del Valle.
- Ministerio de Educación Nacional. (11 de enero de 1933). *Resolución n.º 3 de 1933: Por la cual se reglamentan los exámenes de cultura general y de admisión a la Facultad de Educación*.

- Ministerio de Educación Nacional. (8 de octubre de 1937). *Resolución n.º 3 de 1937: Por la cual se reglamentan los exámenes de fin de año de la Escuela Normal Superior.*
- Ministerio de Educación Nacional. (19 de octubre de 1938). *Resolución n.º 4 de 1938: Por la cual se reglamentan los exámenes de fin de año de la Escuela Normal Superior.*
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de octubre de 1939). *Resolución n.º 6 de 1939: Por la cual se reglamentan los exámenes de fin de año de la Escuela Normal Superior.*
- Ministerio de Educación Nacional. (19 de octubre de 1940). *Resolución n.º 1 de 1940: Por la cual se reglamentan los exámenes de fin de año de la Escuela Normal Superior.*
- Ministerio de Educación Nacional. (29 de octubre de 1942). *Resolución n.º 5 de 1942: Por la cual se reglamentan los exámenes de fin de año de la Escuela Normal Superior.*
- Ministerio de Educación Nacional. (19 de octubre de 1943). *Resolución n.º 2 de 1943: Por la cual se reglamentan los exámenes de fin de año de la Escuela Normal Superior.*
- Ministerio de Educación Nacional. (21 de octubre de 1945). *Resolución n.º 15 de 1945: Por la cual se reglamentan los exámenes de fin de año de la Escuela Normal Superior.*
- Ministerio de las Artes, las Culturas y los Saberes. (2023). *Una casa para encontrarnos: Mujeres y educación artística en Colombia, 1991-2023.*
- Ocampo-Álvarez, G. (1938). *Algo sobre educación activa, trabajos manuales y dibujo* [tesis de grado, Escuela Normal de Institutores, Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior de Medellín].
- Ocampo-López, J. (2001). *Rafael Bernal Jiménez: sus ideas educativas, sociológicas, humanistas y la Escuela Nueva en Boyacá.* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Plaza & Janés.
- Pérez-Herrera, M. (2014). *En busca de la profesión: Cambios y realidades en la condición social de los artistas en Bogotá entre 1910 y 1930* [tesis de grado, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario].
- Presidencia de la República de Colombia. (14 de julio de 1904). Decreto 941 de 1904: Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre instrucción pública. DO: 12 122. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/102515:Decreto-0491-de-Junio-3-de-1904>
- Ramírez, M. y Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo xx. *Borradores de Economía*, (379). <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Rativa-Velandia, M., Lima, J. y Figueroa, C. (2018). Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales. *Enunciación*, 23(2). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/12982>
- Ríos-Beltrán, R. y Sáenz-Obregón, J. (Eds.). (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza: Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia.* Universidad Nacional de Colombia; Universidad de Antioquia.
- Ríos-Gómez, J. (1935). Apuntes sobre el dibujo infantil. *Educación. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*, 3(28), 699-704.
- Ríos-Mesa, M. (2007). *Presencia femenina en las artes plásticas de Antioquia en la primera mitad del siglo xx* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Rodríguez, M. (1925). Taller de escultura en el Instituto de Bellas Artes. *Fondo Fotografía Rodríguez*, Biblioteca Pública Piloto.
- Sáenz-Obregón, J. (2015). Reformas normalistas de la primera mitad del siglo (1903-1946). *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 154-169. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/23611>
- Sáenz-Obregón, J., Saldarriaga-Vélez, O. y Ospina-López, A. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (v. 2). Foro Nacional por Colombia; Universidad de los Andes; Universidad de Antioquia.
- Sánchez-Martínez, S. (2019). Olvidadas antes de ser conocidas: la ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista Prisma Social*, (25), 203-224. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2676>
- Sosa-Gutiérrez, P. y Chaparro-Cardozo, E. (2014). Regímenes escópicos, disciplinamiento y sujetos: la educación artística en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 5(9), 211-233.
- Souza, M. y Oliveira, A. (2005). História das disciplinas escolares e história da educação: Algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 391-408. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300005>
- Torres-Vega, N. (2015). Agustín Nieto Caballero: pensamiento pedagógico y aportes a la Escuela Nueva. *Revista UNIMAR*, 33(1), 57-73. https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/904/pdf_19
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (25), 243-269. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11181>
- Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos: facetas y problemas de la historia de la educación. *História da Educação*, 12(25), 9-54. <https://host170.sedici.unlp.edu.ar/server/api/core/bitstreams/d4767999-368b-4738-ae40-fa0e2fe272ab/content>

Sensibilidades *masculinas* en tres Colegios Nacionales de la Ciudad de Buenos Aires (1930-1976)*

“Masculine” Sensibilities in Three National
Schools of Buenos Aires (1930-1976)

Sensibilidades “masculinas” em três colégios
nacionais da cidade de Buenos Aires (1930-1976)

Pablo Kopelovich***  

Para citar este artículo

Kopelovich, P. (2026). Sensibilidades *masculinas* en tres Colegios Nacionales de la Ciudad de Buenos Aires (1930-1976), *Pedagogía y Saberes*, (64), 58-72. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22576>

Artículo de investigación

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2024
Fecha de aprobación: 21 de agosto de 2025
Fecha de publicación: 01 de enero de 2026

* El presente artículo se produjo en el contexto del Programa Posdoctoral en Ciencias Humanas y Sociales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, desarrollado a lo largo del año 2024. Se enmarcó en el proyecto *Estética escolar, circulaciones intelectuales y experiencias pedagógicas en la Argentina moderna*, dirigido por el doctor Pablo Pineau, del Programa Proyectos de Investigación Básica, Aplicados, de Transferencia e Innovación Tecnológica, Programación Científica 2023. La estancia posdoctoral fue dirigida también por Pablo Pineau. Agradezco fervientemente la guía atenta y comprometida del director, así como los cálidos y atinados aportes de los integrantes del proyecto: María Belén Trejo, Maya Corredor, Luz Ayuso e Ignacio Frechtel.

** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHCS), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). pkopelovich@fahce.unlp.edu.ar

Resumen

Proponemos realizar un primer acercamiento a la producción de sensibilidades *masculinas* en los Colegios Nacionales de la Ciudad de Buenos Aires entre 1930 y 1976, exclusivos para varones, ocupándonos especialmente de tres de esas instituciones. Adoptamos una metodología cualitativa e indagamos en numerosas y variadas fuentes escritas. Nos centramos en los conceptos de *homosocialidad masculina* y de *mood* o atmósfera afectiva. Ponemos el foco en el modo en que se fomentaron la caballerosidad, el honor y el carácter entre los varones, en la manera en que se consideró a los estudiantes como seres moldeables y en cómo, en consecuencia, se pensó a los celadores, profesores y rectores como modelos de masculinidad a seguir. Concluimos que se buscó la formación de varones moldeables, con moral, espíritu, viriles, caballeros, con carácter y honor. Todas esas características los preparaban para desempeñarse en el ámbito público.

Palabras clave

sensibilidades masculinas; colegios nacionales; ciudad de Buenos Aires; siglo xx

Abstract

This article presents an initial approach to the production of *masculine* sensibilities in the National Schools of Buenos Aires between 1930 and 1976, which at the time admitted only male students, with particular attention to three of these institutions. Adopting a qualitative methodology, we explored a wide range of written sources. Our analysis centres on the concepts of *male homosociality* and *mood* or affective atmosphere. We focus on how chivalry, honour, and character were cultivated among students, how they were viewed as malleable beings, and how caretakers, teachers, and headmasters were positioned as models of masculinity to be emulated. We conclude that these schools sought to shape young men who were malleable, moral, spirited, virile, chivalrous, and honourable. These attributes prepared them for performance and participation in the public sphere.

Keywords

masculine sensibilities; national schools; Buenos Aires; 20th century

Resumo

Este artigo propõe um primeiro olhar sobre a produção de sensibilidades *masculinas* nos Colégios Nacionais da Cidade de Buenos Aires entre 1930 e 1976, instituições então exclusivas para homens, com atenção especial a três delas. Adotamos uma metodologia qualitativa e investigamos numerosas e variadas fontes escritas. A análise centra-se nos conceitos de *homosociabilidade* masculina e de *mood* ou atmosfera afetiva. O foco recai sobre o modo como se fomentava a cavalheirice, a honra e o caráter entre os estudantes, como estes eram vistos como sujeitos moldáveis e como, em consequência, os inspetores, professores e reitores eram considerados modelos de masculinidade a serem seguidos. Concluimos que se buscava formar jovens homens moldáveis, com moral, espírito, viris, cavalheiros, com caráter e honra. Todas essas características os preparavam para atuar no espaço público.

Palavras-chave

sensibilidades masculinas; colégios nacionais; Buenos Aires; século xx

Introducción

Los Colegios Nacionales son entendidos como instituciones determinantes en la configuración y expansión de la escuela secundaria en la Argentina (Acosta, 2012, 2020), por producir un modelo pedagógico (Legarralde, 2000) o institucional (Acosta, 2021), resultante de un ensamble de discursos tanto internacionales —resignificados y apropiados— como nacionales.

En 1863, sobre la base del Colegio de Ciencias Morales, se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires, el primero de este tipo. Desde entonces se lo tomó como modelo para la construcción de otros en la mayoría de las capitales de provincia y en las grandes ciudades. Durante los primeros tiempos adquirió relevancia la funcionalidad política de esta agencia, concentrada en la conformación de élites en el interior del país y en su articulación con una élite nacional, que preparaba principalmente a varones para los estudios universitarios. Así, el destino político de los egresados de los Colegios Nacionales era legitimado desde esa instancia educativa y contribuía a naturalizar, al menos a fines del siglo XIX y principios del XX, una ciudadanía desigual en comparación con la formación brindada por las Escuelas Normales (Fernández, 2001), donde predominaba la matrícula femenina.

A su vez, en un contexto de expansión de la Ciudad de Buenos Aires y de ampliación de su matrícula aristocrática en los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX, el Colegio Nacional de Buenos Aires fue creando diferentes sedes que se nombraron según el lugar geográfico de la ciudad en que se hallaban. Así, en 1891 se creó el Sud (actual n.º 1 “Colegio Rivadavia”), en 1892 el Norte (actual n.º 2 “Domingo F. Sarmiento”), en 1898 el Oeste (hoy Colegio n.º 3 “Mariano Moreno”) y en 1904 el Noroeste (actual n.º 4 “Nicolás Avellaneda”). Estos primeros dependían inicialmente del Colegio Nacional de Buenos Aires. También en 1904 se creó el actual n.º 5 “Bartolomé Mitre”; en 1912, el n.º 6 “Manuel Belgrano”; en 1917, el n.º 7 “Juan Martín de Pueyrredón”; recién en 1935 se formó el n.º 8 “Julio Argentino Roca”. Ese mismo año se fundó el Colegio Nacional n.º 9 “Justo José de Urquiza”. En 1945 se creó el Colegio Nacional n.º 10 “José de San Martín” y en 1948 el n.º 11 “Hipólito Irigoyen”. En relación con los colegios nacionales que nos ocupan en este texto, el Rivadavia se ubica en el barrio de Constitución, el Sarmiento en Retiro y el Mitre en Balvanera.

Profundizando en lo ya planteado, el 4 de mayo de 1891, a partir de un decreto firmado por el presidente Carlos Pellegrini, comenzaron a dictarse clases en la

Sección Sud del Colegio Nacional de Buenos Aires. Su primer rector fue el doctor Francisco Julián Beazley y su vicerrector, el doctor Nicolás de Vedia. Por decreto de 1909 se convirtió en el Colegio Nacional n.º 1 “Bernardino Rivadavia”. En 1896 se nombraron autoridades propias, siendo el profesor Arturo de Gainza su primer rector designado. Por su parte, también por decreto de Pellegrini, el 10 de febrero de 1892 se creó el Colegio Nacional “Norte”, que dependió del Colegio Nacional de Buenos Aires hasta 1898. Su primer rector fue Pantaleón Molina. En 1910 adoptó el nombre de Domingo Faustino Sarmiento. Hacia 1942, el Colegio contaba con 1800 estudiantes oficiales distribuidos en 47 divisiones de los cinco años de cada turno. Además, albergaba a más de 1600 estudiantes pertenecientes a institutos incorporados (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942).

Asimismo, en 1903, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, con Juan Ramón Fernández como ministro de Justicia e Instrucción Pública, se creó un nuevo Colegio Nacional que en 1914 recibió el nombre de Bartolomé Mitre. Con la intención de adoptar un modelo prusiano, se contrataron docentes de ese país para que guiaran su organización, lo que se llevó a cabo con la colaboración de docentes argentinos. Funcionó como campo de experimentación para el Seminario Pedagógico de Enseñanza Secundaria y para el Instituto Superior del Profesorado Secundario (*La Nación*, 4 de junio de 1979). El primer rector fue el profesor Guillermo Keiper, a quien sucedió en 1910 el doctor René Bastianini, que permaneció en el cargo durante tres décadas. En ocasiones, profesores que se desempeñaban como vicerrectores de un colegio nacional ascendían a ser rectores de otro en el que quedaba disponible el cargo (República de Argentina, 1942).

La matrícula de los Colegios Nacionales de la Ciudad de Buenos Aires estaba conformada por las heterogéneas clases medias¹ que crecieron notoriamente desde la década de 1920 y que, en ocasiones, en el marco de los efectos de la Reforma Universitaria, aspiraban al ascenso social mediante la formación universitaria. Posteriormente, en el caso del Nacional Sarmiento, ex estudiantes de la década de 1960 entrevistados plantean que era muy variado el público del Colegio: había hijos de porteros, almaceneros, empleados y también de familias acomodadas. Señalan que asistían chicos que habían fracasado en el Nacional Buenos Aires y en el Pellegrini, o que no

1 En la Argentina, se trata de un concepto relativo a una identidad social homogénea que incluye a empleados, comerciantes y docentes, entre otros. Ezequiel Adamovsky (2015) plantea que es precisamente en la década de 1930 cuando comienzan a aparecer referencias concretas a ese sector.

habían tenido buenos resultados en costosas escuelas privadas de la zona (a menudo católicas), como el Colegio Champagnat y La Salle. También explican que lo que les atraía de esa institución era su ubicación en el centro de la ciudad, que les permitía conocer una nueva parte de la urbe y trabajar en la zona. Además, mencionan que tenían compañeros que se trasladaban desde localidades lejanas como Olivos, San Fernando y San Isidro para asistir a una institución prestigiosa. Uno de los consultados se refiere al Colegio como “cheto y reaccionario”.

Mientras que en 1911 el Colegio Nacional de Buenos Aires pasó a formar parte de la Universidad de Buenos Aires, los demás colegios continuaron dependiendo del Estado nacional hasta la década de 1990, cuando quedaron bajo la órbita del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en línea con lo ocurrido a nivel nacional. Estos colegios habrían sido vistos por los porteños como instituciones de prestigio, aunque menos valoradas que el Nacional Buenos Aires. Asimismo, mientras que ese primer Colegio Nacional permitió el ingreso de mujeres en 1959, otros de la Ciudad mantuvieron la educación segregada por sexo, que se modificó con el retorno de la democracia en 1983 (una excepción fue el “Justo José de Urquiza”, que recibió mujeres en 1973).

En ese marco, este texto se propone analizar discursos y prácticas para la formación de sensibilidades *masculinas* en los Colegios Nacionales de la Ciudad de Buenos Aires entre 1930 y 1976, en particular en los casos del Rivadavia, Mitre y Sarmiento. Se busca identificar qué emociones fueron fomentadas y cuáles desalentadas al masculinizar a los jóvenes varones asistentes a esos colegios en el periodo señalado, destacando algunas continuidades y cambios a lo largo del lapso analizado. Se trata de tematizar las significaciones colectivas de las sensibilidades como un problema vinculado con una política de los afectos (Abramowski y Canevaro, 2017) y de las emociones (Sobe, 2012), que interpela directamente los modos de producir identidades “masculinas” en los espacios educativos homosociales de los Colegios Nacionales. Nos interesa investigar las regularidades y particularidades en los modos considerados correctos o incorrectos de ser hombre en los colegios en cuestión. Abordamos el proceso de asignación diferencial y desigual de moralidades, estéticas y emociones, entendidas como prácticas culturales y sociales situadas (Ahmed, 2015). En palabras de Bjerg (2019, p. 10): “definir las emociones como prácticas es entenderlas como emergentes de disposiciones corporales condicionadas por el contexto social en su especificidad cultural e histórica”.

Una serie de producciones pioneras (Tedesco, 1982; Puiggrós, 1996; Dussel, 1997) han dado cuenta de la importancia de los Colegios Nacionales, producidos desde la creación del de Buenos Aires en 1863, en relación con el surgimiento de la educación secundaria a partir de la política del presidente Bartolomé Mitre. Así, se planteó que estos colegios, que preparaban para el ingreso a la universidad, tenían como misión la creación de élites locales integradas a la ideología porteña desde una enseñanza enciclopedista (Tedesco, 1982), presentando un currículum “humanista clásico” que luego evolucionó hacia un currículum de “humanidades modernas” (Dussel, 1997). Sin embargo, posteriormente existieron otras lecturas que otorgaron más entidad al margen de acción de esas élites locales (Legarralde, 2000; Ramallo, 2017). Autoras como Schoo (2014), al considerar documentos de la gestión educativa ministerial para los Colegios Nacionales, destacaron que más que primar una orientación verticalista en la toma de decisiones, se produjeron formas más negociadas con los actores locales.

Desde un abordaje histórico, varios trabajos ya clásicos se han ocupado de distintos Colegios Nacionales, como el Buenos Aires (Garaño y Pertot, 2002; Méndez, 2013; Pineau, 2021; Corredor, 2022, entre otros) y los de distintas ciudades del país (Aguiar de Zapiola, 1998; Hurtado, 2007; Legarralde, 2000; Cammarota, 2013; Bustamante-Vismara y Schoo, 2013, 2015a, 2015b; Odetti, 2016; Ramallo, 2017; Meschiany, 2022, entre otros). Estos estudios han dado cuenta de los momentos de creación y de las particularidades de cada caso, pero sin adoptar una perspectiva de género (más allá de algunas menciones al pasar). En menor medida, existen investigaciones que aluden a los Colegios Nacionales desde una mirada más amplia (Legarralde, 2000; Schoo, 2014; Ramallo, 2017; García y Mayoni, 2017; Acosta, 2021), como proponemos llevar a cabo, al menos en parte, en esta ocasión.

Es importante destacar también que, a excepción de los de Mar del Plata, Santa Fe y Morón, los Colegios Nacionales estudiados tenían la particularidad de ser exclusivamente para varones.² Cabe aclarar, asimismo, que la mitad central del siglo xx presenta

2 Instituciones como el Colegio Nacional de Buenos Aires o el Colegio Nacional de La Plata habían recibido mujeres hasta 1907, año en que se crearon sus contrapartes femeninas (el Liceo Nacional de Señoritas y el Colegio Secundario de Señoritas), que desarrollaron discursos diferenciados de los de los colegios de varones y enseñaron otras asignaturas o contenidos. Se incluían, por ejemplo, materias como Ciencias Domésticas y Puericultura, que preparaban a las alumnas para un futuro desempeño como madres y amas de casa (Nari, 1995, 2005; Kopelovich, 2021).

marcadas diferencias en lo que respecta a los Colegios Nacionales y al contexto general, en comparación con los primeros momentos de esas instituciones educativas.

En el periodo abordado, la década de 1930 muestra una época de considerables transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales, signada por políticas vinculadas al militarismo, el autoritarismo, el conservadurismo y el nacionalismo (Cattaruzza, 2009). En cuanto a las políticas educativas implementadas, se destaca un aumento en el acceso de las clases populares a la educación secundaria (en sus distintas modalidades) y universitaria, de la mano de la Reforma Universitaria³ y sus efectos desde 1918. En lo relativo a las mujeres, las primeras décadas del siglo xx se caracterizaron por una ciudadanía incompleta, de menor valor, con derechos sociales, civiles y políticos restringidos (Barrancos, 2011).

Con la asunción de Juan Domingo Perón en 1946, se produjeron una serie de resignificaciones sociales que incluyeron un giro sustancial y perdurable, caracterizado por el impulso a la participación del Estado en la dirección y regulación de la economía, en el marco de un Estado benefactor (Adamovsky, 2020). Entre esas modificaciones, se destaca la democratización de la educación (Torre y Pastoriza, 2002), con una notable expansión de la matrícula en todos los niveles, mejora en los salarios docentes, impulso a la enseñanza técnica y construcción de numerosos edificios escolares.

Durante la década de 1960, los jóvenes adquirieron, tanto en nuestro país como en el resto del mundo, un protagonismo fundamental, al punto de denominarse al periodo como la “era de la juventud” (Manzano, 2017). Se vivía un clima de creciente politización social y radicalización. Los estudiantes secundarios contribuyeron a la formación de una cultura juvenil contestataria que combinaba rasgos de contracultura ligada al rock y sus estéticas, con otros ligados a la militancia en grupos revolucionarios, ya fueran de izquierda o peronistas. El periodo 1955-1983, a su vez, se interpreta como una especie de *péndulo* (Adamovsky, 2020) o *empate* (Romero, 1994), en el sentido de ser un momento en el que, después de la Revolución Libertadora, se sucedieron gobiernos civiles débiles y con poca legitimidad por la

proscripción del peronismo, sucesivamente derrocados por nuevas dictaduras. A lo largo de las décadas de 1960 y 1970 tuvo lugar una puja constante entre dos procesos antagónicos y de mutua impugnación: una corriente democratizadora y otra de restricción conservadora. Ambas disputaban en torno al significativo “modernización”, procurando articularlo con distintas nociones para dominar el campo de la discursividad (Galak y Southwell, 2020).

Marco teórico y metodología

En términos teórico-epistemológicos, adoptamos una perspectiva crítica de género, adhiriendo al estudio de las masculinidades desde los enfoques y análisis feministas (Núñez-Noriega, 2016; Zabalgoitia-Herrera, 2021), para considerar cuestiones identitarias en el marco de relaciones de poder (Guevara-Ruiseñor, 2008; Hernández, 2008). Las posiciones que adoptan las masculinidades no solo tienen una dimensión intergénero (entre hombres, mujeres y otras identidades sexo-genéricas existentes), sino también intragénero (entre hombres). Ambas dimensiones se configuran siempre de manera contextual y múltiple, atravesadas por diversas estructuras de desigualdad.

Nos valemos, así, del concepto de *homosocialidad masculina*, que alude a una socialización exclusiva entre varones que, en ocasiones, contribuye a construir sentimientos de hermandad o fraternidad a modo de pacto patriarcal. Esto redundaría en la mantención de sus privilegios (Segato, 2017), en la posibilidad de ejercer colectivamente el poder (Kaufman, 1995) y en la existencia de cierto grado de homonegatividad, misoginia y violencia. Bird (1996) sugirió que la masculinidad se cultiva mediante una homosocialidad basada en el distanciamiento emocional, la competitividad y la objetivación sexual de las mujeres. De este modo, las relaciones de poder del patriarcado dependen de las relaciones homosociales entre hombres y, a su vez, de la sublimación del deseo homosexual propia de la homosociabilidad.

En ese proceso de socialización del varón resulta central el papel del grupo de pares en los espacios privados y públicos, donde se practica, demuestra, reconoce y consolida la masculinidad (Connell, 2001; Chiodi *et al.*, 2019), en especial en adolescentes o jóvenes que se hallan en un momento de fuerte construcción identitaria, tanto en general como en lo sexo-genérico. En ese contexto, cualquier desviación de la masculinidad era señalada por los otros varones en sus propios ejercicios de masculinización (García, 2008). No obstante, las sólidas relaciones homosociales podían proporcionar vínculos íntimos

3 Se trató de un movimiento iniciado en Córdoba en 1918, que tuvo proyección latinoamericana y buscó democratizar la universidad. Sus principales consecuencias —la autonomía política y académica y el cogobierno de profesores, graduados y estudiantes— se acompañaron de otras no menos importantes, como la libertad de cátedra, la extensión universitaria y la irradiación de sus postulados en la joven intelectualidad latinoamericana.

(de compromiso emocional) capaces de superar la sensación de *crisis* de los chicos y la mentalidad individualizadora, a menudo característica de la masculinidad, y abrir la posibilidad de un potencial positivo y productivo (Karioris, 2016). La homosocialidad, por lo tanto, también puede sentar las bases de cambios en la masculinidad y abrir posibilidades de relaciones más allá de lo competitivo.

Asimismo, entendemos que ser hombre se enseña y se aprende (además de en otros espacios como la familia y la sociedad en general) en la escuela, ya que esta institución ha cumplido y cumple un papel central en la construcción de masculinidades, fomentando modos deseados o indeseados de ser varón (Díez-Gutiérrez, 2015). En este marco, hay consenso en que las distintas concepciones de masculinidad no pueden interpretarse como una opción individual, sino como una realidad colectiva influida por las interacciones que los hombres concretan dentro de instituciones sociales como la escuela y con el grupo de iguales (Ríos, 2015).

Para recuperar el contexto de la construcción de masculinidades en los espacios homosociales, también nos valemos del concepto de *mood* o atmósfera afectiva, entendida como aquella que atraviesa a los sujetos, un fenómeno compartido y colectivo que saca a los individuos de sí mismos y los dispone a afectar y transformar a los otros (Flatley, 2008, citado en Abramowski, 2018). Se trata de un estado inevitablemente compartido, un fenómeno colectivo, del modo en que estamos juntos. Podría pensarse como el locus en el que circulan ciertas emociones, el sitio en que los afectos establecen las fronteras entre los sujetos y entre estos y los objetos, donde las emociones crean los bordes que delimitan nuestra sociabilidad (Ahmed, 2015).

Del mismo modo, consideramos que la juventud no es algo en sí mismo, sino que se construye en el juego de relaciones sociales. No se entiende como un periodo fijo en el ciclo de vida de hombres y mujeres, universalizable, en el que todos entran y salen en el mismo momento más allá de sus condiciones objetivas de vida, su pertenencia cultural o su historia familiar (Chávez, 2019). En cambio, se configuran distintos modos de ser joven en cada periodo histórico y en cada posición de un mismo espacio-tiempo social.

Desde el *giro afectivo* en las Ciencias Sociales (Lara y Enciso-Domínguez, 2013), sentimientos y emociones dejaron de considerarse un estado interno de los sujetos, universal y presocial, para profundizar en su comprensión como fenómenos culturales e históricos, individuales y colectivos (Pineau, 2018). La manifestación y represión de sentimientos y

emociones son tópicos que se aprenden y enseñan en contextos determinados, cumpliendo la institución escolar un papel central (Pineau, 2018). Por ello, consideramos la perspectiva de la historia de la educación de las sensibilidades y de la estética escolar, en línea con lo planteado en el proyecto de investigación que enmarca esta propuesta.

Desde esta lente conceptual, se entiende a la escuela como una institución que produce ciertas estéticas sobre los sujetos a los que le fueron encomendados. Se estima, por lo tanto, a la estética escolar como un registro que atraviesa la totalidad de los hechos escolares: los sujetos, las prácticas, la cultura material, el currículum. Esta estética busca crear dispositivos de ordenamiento, clasificación y, sobre todo, jerarquización de las experiencias sensoriales para la formación de sensibilidades esperables (Pineau, 2018). Así, la estética son las operaciones que convierten sensaciones en sensibilidades (Pineau, 2014).

Se genera entonces un vínculo con el registro político, ya que se la comprende como una “moral práctica” que guía las formas de actuar de los sujetos tanto en lo individual como en lo colectivo (Pineau, 2018). Finalmente, la estética escolar es una superficie constitutiva de la escuela que organiza las experiencias sensoriales y construye proyectos estéticos (Pineau, 2014), los cuales operan como potentes dispositivos de *generización* y de producción de sexualidades (Southwell y Galak, 2019). El concepto de *género* puede, entonces, interpretarse como una

matriz de ordenamiento de experiencias sensibles en los procesos de escolarización, en los cuales se articulan prácticas, representaciones y cualidades diferenciadas sexualmente, que prescriben no sólo la correcta representación de unos ideales de género, sino también usos, potencialidades y limitaciones del movimiento y maneras diferenciadas de habitar el espacio escolar. (Southwell y Galak, 2019, p. 167)

Así, si las sensibilidades aluden a modos de ser y vivenciar el mundo que se enseñan y aprenden, las generizadas refieren a esas formas o cosmovisiones diferenciadas sexo-genéricamente.

La lógica del presente proyecto es cualitativa y se ubica en el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) o comprensivo-hermenéutico. Entre las fuentes a indagar se destacan normativas, planes y programas, biografías y autobiografías, boletines del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, libros conmemorativos, memorias y revistas producidas por las instituciones o los estudiantes. Esos documentos fueron analizados focalizando en los elementos vinculados con la transmisión de distintas

emociones históricamente relacionadas con el hecho de ser hombre. Vale aclarar que las fuentes mencionadas son predominantemente oficiales, lo que no permite analizar en profundidad el modo en que las transmisiones fueron resignificadas y resistidas por parte de los estudiantes varones.

El texto, entonces, comienza con el abordaje de la homosocialidad producida en los Colegios Nacionales en tanto atmósfera afectiva. Luego analiza la mirada sobre los alumnos como seres moldeables, a la vez que considera la transmisión de valores como la caballerosidad, el carácter y el honor. Finalmente, examina cómo celadores, profesores y directivos eran vistos como arquetipos de masculinidad. El artículo concluye vinculando las distintas discusiones desarrolladas en él.

Resultados

La homosocialidad en los colegios nacionales como atmósfera afectiva. Masculinizarse entre hombres

Como se adelantó, la formación en los Colegios Nacionales argentinos durante el periodo abordado se daba, en la gran mayoría de los casos, solo entre varones. Esa disposición generaba un clima o atmósfera afectiva particular que, a la vez que habilitaba, también imposibilitaba distintas prácticas y vínculos entre los actores. Dichas prácticas e interacciones solían sintetizarse en las nociones de fraternidad, confraternidad, cofradía o hermandad.

En ese sentido, Kimmel (1996, p. 157; en Ríos, 2015), a partir de analizar los dichos de Baden Powell —creador de los Boy Scouts a inicios del siglo xx—, afirmaba que “la hombría solo puede ser enseñada por hombres, y no por aquellos que son medio hombres o medio mujeres”. Sobre esa atmósfera, Florencio Escardó (1963, p. 48), quien cursó sus estudios en el Nacional de Buenos Aires a fines de la década de 1910, sostenía que en su tiempo “estudiar, enseñar y aprender eran tareas que sólo se cumplían entre hombres; las mujeres estaban entre nosotros por la tremenda presencia de su ausencia; hablar de ellas y fabular sobre ellas ocupaba muchas de nuestras mejores horas”. En su libro sobre el Colegio intentó mostrar cómo una generación vivió su modo de *hacer hombres*, alcanzándolo —pensaba— porque fueron tratados desde el inicio como hombres por hombres verdaderamente grandes. En la misma línea, Alicia Méndez (2013), al ocuparse de la historia de esa institución, aludió a una *cofradía de varones* para dar cuenta de cómo los ex estudiantes se identificaban a sí mismos.

En los demás colegios de la Ciudad de Buenos Aires también hubo referencias en ese sentido. Por ejemplo, hacia 1942, en el Colegio Sarmiento la asociación cooperadora planteaba que pretendía consolidar los sentimientos de amistad y compañerismo entre los alumnos (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942). Ya en la década de 1960, en una revista creada por egresados del Colegio Rivadavia, se afirmaba:

Esta condición de viajeros iguales crea fuertes vínculos de fraternidad. Nadie puede negarles la hermandad espiritual y el sentimiento de tal condición que tanto los acerca en el desenvolvimiento biológico de la adolescencia que coincide con este descubrir del conocimiento (*Revista Siempre*, 1966, n.º 1, p. 2)

Esto muestra una continuidad en las miradas entre los dos colegios mencionados, con más de veinte años de diferencia.

En esa misma revista, al año siguiente, al conmemorarse los veinticinco años de la promoción 1941, se señalaba que allí habían aprendido a ser hombres: a veces mediante la antijuridicidad de la fuerza física, otras con los dolores de un desengaño, de un desencuentro o de una impotencia, pero siempre apreciando “el valor de la fraternidad” (*Revista Siempre*, 1967, n.º 5, 6 y 7, p. 11). De modo similar, un alumno del Colegio Sarmiento entre 1969 y 1973 recordaba: “era un colegio solo de varones y andábamos desesperados”, aludiendo al deseo heterosexual que no podía (y no debía) satisfacerse en la institución.

Sin embargo, pese a haber surgido como instituciones exclusivas de varones, hacia fines del siglo xix algunos colegios nacionales comenzaron a admitir mujeres, inicialmente como *alumnas libres* y luego, ya a principios del siglo xx, como regulares (Rodríguez, 2024). Tal fue el caso de colegios como el Buenos Aires (Méndez, 2013), el de La Plata (Ortube, 2001) y el de Córdoba, que atravesaron un paso hacia la mixtura. Este cambio se consolidó con la creación de Liceos Nacionales de Señoritas: en 1907 en la Ciudad de Buenos Aires, en 1907 en La Plata y en 1920 en Córdoba.⁴ A su vez, colegios de élite mixtos se vinculaban a instituciones como el Moreno para validar sus estudios (Orbuch, 2020).

⁴ El Colegio Nacional de La Plata fue mixto entre 1898 y 1909, debido a la creación en 1907 del Colegio Secundario de Señoritas. Como plantea Ortube (2001), en ese período asistieron a la institución 191 mujeres. Algo similar sucedió en el Monseñor de Córdoba, con presencia femenina en 1887, en la década de 1920 y hasta 1950 (Otero, 2018).

Particularmente en los colegios de la Ciudad de Buenos Aires, cabe destacar algunos ejemplos. En 1901, el alumnado del Rivadavia incluía dos mujeres sobre un total de 231 estudiantes, y en 1903 la cifra ascendía a sesenta alumnas (Colegio Rivadavia, 1941). Se decía que no había inconvenientes con su presencia, aunque se las segregaba durante los recreos en un patio especial, lo cual evidencia un proceso de diferenciación sexo-genérica, en línea con lo ocurrido en otras instituciones mixtas hacia la década de 1920 (Kopelovich, 2024).

En esos colegios también hubo profesoras y vicerrectoras mujeres. Por ejemplo, en la década de 1930, Binetti (1975) menciona a una pintoresca docente de gramática en el Mitre, y en 1967 la profesora Bertha Amada Zarza de Valentino asumió como vicerrectora del Colegio Sarmiento. Asimismo, existieron Colegios Nacionales mixtos en Mar del Plata (creado en 1914), Santa Fe (1935) y Morón (1949).

Alumno como ser moldeable. Caballerosidad, honor y carácter

Otra constante en los Colegios Nacionales analizados fue la consideración de los estudiantes como sujetos moldeables. Se los concebía como personas sobre las que se podía —e incluso debía— intervenir en distintas dimensiones, en especial la moral. Esa intervención se realizaba en la adolescencia, momento de la vida en el que se los suponía muy permeables a las transmisiones docentes.

Por ejemplo, Mario Binetti (1975), alumno que ingresó al Mitre en 1931, entendía a sus docentes como consejeros sanos, formadores de hombres (volveremos sobre esto). En la misma línea, aunque desde la posición de directivo, Félix Boatella —rector del Sarmiento en su cincuentenario— afirmaba:

Al colegio nacional le toca la difícil, cuán grande y hermosa misión de enseñar, de *construir y moldear el alma del adolescente* [...] La función docente, cuál es la del Colegio, no puede pues reducirse, frente a esta etapa de la vida, a la tarea de impartir conocimientos solamente; *es preciso educar para formar en el adolescente el carácter moral*, contribuyendo así al desarrollo de su personalidad. (1942, p. 61, énfasis propios)

En ese momento, la asociación cooperadora del mismo colegio señalaba que buscaba “asegurar a todos los alumnos, dentro de las formas más delicadas y respetuosas de su personalidad, las mejores condiciones materiales y morales de vida” (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942). Llama la atención aquí la alusión a la *delicadeza* para referirse a varones, contraria a lo que caracterizaba a la masculinidad tradicional.

Un exalumno del Sarmiento expresaba, en concordancia, que cada grupo que ingresaba aportaba una substancia o condiciones especiales que “van a ser moldeadas en el Colegio Nacional” (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942).

En ese marco se buscaba la formación del carácter, la caballerosidad y el honor entre los futuros hombres. Así, sobre el carácter, el vicerrector del Sarmiento en 1942 entendía que era obligación de los profesores inspirarse en los héroes de Mayo,⁵ e

inculcar a los estudiantes, sus ideas, su amor a la libertad, a la paz y al trabajo; y sólo así podremos formar hombres de carácter y varones ilustres; hombres dignos de dirigir mañana y siempre, con sabiduría y con acierto, los altos destinos de la nación. (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942, p. 100, énfasis propios)

El mismo año en ese colegio, el Rector afirmaba:

El complejo espiritual, de intelecto, imaginación, sentimiento y voluntad del hombre en formación, como es el adolescente, exige del educador que dirija su acción no sólo a la formación de la parte formalmente intelectual sino a *modelar hombres de carácter firme, de voluntad decidida, de nobles sentimientos*, con lo que la instrucción que imparte alcanzará su verdadero valor educativo. La acción educadora al *modelar el carácter del adolescente*, le preparará para luchar en la vida con la base del culto al trabajo, a la verdad, a la justicia y al *honor* (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942, p. 61, énfasis propios)

En esa misma línea, Duffau (1940), rector del Colegio Nacional Mariano Moreno, expresaba que sentiría íntima satisfacción y júbilo si de entre los tres mil alumnos que diariamente franqueaban las puertas de ese colegio surgiera “un puñado de hombres de carácter y de saber, que hicieran florecer, en la sociedad futura, las graves y nobles enseñanzas aprendidas en este taller rumoroso, donde todos nos esforzamos en plasmar la personalidad de la juventud argentina” (p. 42).

En estas citas se aprecia cómo, al menos en los primeros años analizados, los Colegios Nacionales buscaban formar estudiantes destinados a intervenir en los grandes destinos de la Nación. Se entendía que tenían reservado un futuro ligado a importantes cargos en el ámbito público, para lo cual debían tener *carácter*. Esa formación se diferenciaba claramente de la que se estimaba adecuada para las

5 Se refiere a los próceres que gestaron la Revolución de Mayo de 1810, que marcó el inicio de la lucha por la independencia argentina y el surgimiento de un gobierno patrio.

mujeres, orientada especialmente al ámbito del hogar y al papel de esposas y madres (Kopelovich, 2021; Rodríguez, 2024).

Durante las décadas de 1920 y 1930, en Argentina disminuyó la incidencia del componente disciplinario, en procura de una formación del carácter más autorregulada. Este pasó a metaforizar la formación sensible que se alentaba y se transformó en un terreno de disputa entre distintas publicaciones educativas, lo que lo dotaba de un carácter ético y político (Southwell, 2017). El *carácter* se entendía como energía moral y sanidad de alma, un modo de referirse a la formación moral, al vínculo sensible con el mundo y al autogobierno de conductas y pasiones (Southwell, 2017), configurando subjetividades afectivo-políticas.

Hasta mediados del siglo xx, tener carácter se asociaba con tomar decisiones con firmeza, ser decidido, seguro, viril. Esa concepción estaba muy ligada a la construcción de masculinidades a partir de la educación física y la práctica deportiva en Argentina (Scharagrodsky, 2022) y en Latinoamérica (Dogliotti, 2013) desde la década de 1920 y hasta bien entrada la de 1940 (Orbuch, 2020). Así, el carácter remitía en esos colegios a cierto autocontrol de los propios alumnos, que coexistía con un disciplinamiento en ocasiones considerable (sobre todo en gobiernos dictatoriales). La expectativa era que los jóvenes autorregularan sus conductas, a diferencia de la disciplina rígida de la escuela primaria: “La disciplina más rígida de la Escuela Primaria queda atrás. Es un orgullo empezar a ser hombre entrando al Colegio Nacional”, planteaba Horacio Rivarola (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942, p. 55), exalumno del Sarmiento.

No obstante esa búsqueda de autocontrol y auto-dominio, Binetti (1975), sobre inicios de la década de 1930 en el Mitre, recuerda peleas que denominaba *batallas campales* o *guerras*: “Carpetas, bloques, hojas, sombreros, lápices, lapiceras, cajitas de pintura, libros, todo iba por el aire. Era aquello un incesante ir y venir de objetos, algunos de los cuales se posaban graciosamente en la cabeza de los héroes” (Binetti, 1975, p. 122).

También se producían travesuras como intentar robarle el sombrero al regente para colocarlo en el busto del prócer que daba nombre a la institución o ausentarse del colegio (*hacer rabona*). En la misma línea, los egresados del Rivadavia de 1941 recordaban, con motivo de sus bodas de plata, que la institución fue testigo de sus *fugas audaces* entre una clase y otra, realizadas simplemente al salir caminando con paso firme, seguro y la mirada al frente

(Lorenzo, 1967, en *Revista Siempre*, n.º 5/6/7). Estos actos muestran cierta resistencia estudiantil a las transmisiones orientadas a construir sensibilidades “masculinas” correctas.

La idea de honor aparece, por ejemplo, en el Colegio Rivadavia hacia 1941, vinculada a prácticas corporales competitivas como la cinchada, prueba en la que los equipos de varones demostraban fuerza y resistencia (Colegio Nacional Rivadavia, 1941, p. 10). Según Gayol (2000), a fines del siglo xix y principios del xx en Buenos Aires el *honor* era cotidiano en los espacios homosociales masculinos, dinamizando conductas, diseñando jerarquías y destruyendo reputaciones. Podría pensarse, en suma, que contribuyó a construir sensibilidades colectivas masculinas.

El fomento de la caballeridad también se mencionaba especialmente en relación con la práctica deportiva (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942, p. 18), en disciplinas como atletismo, básquet, natación, pelota a paleta, vóley y rugby. Reggiani (2018), que estudia la difusión de este último deporte en Argentina, indica que el Sarmiento, el Moreno y el Pueyrredón participaron en torneos intercolegiales entre 1930 y 1950. Además, los alumnos de este último colegio compitieron en los primeros clubes creados en la Ciudad.⁶

La alusión a la caballeridad se alineaba con lo que ocurría en otros colegios. Por ejemplo, en el de La Plata, hacia 1910 se hablaba de *caballeritos* en los internados (Kopelovich, 2020), término que volvió a emplearse posteriormente en el ámbito de la cultura física (Kopelovich, 2021). Un rector de esa institución, en la década de 1930, sostenía que era enorme la responsabilidad de los Colegios Nacionales, pues tenían la misión de dar al país “sus hombres dirigentes, sus profesionales, sí, y también sus sabios y sus artistas, y todos con *el cuño de honor del caballero*” (Calcagno, 1934, p. 126, énfasis propios).

El término *caballero*, que excluye a las mujeres, remite al *gentleman* inglés, propio de las clases acomodadas. En estos colegios se percibe la intención de transmitir un valor europeo y de clase. No es casual que en instituciones como el Sarmiento y el de La Plata se incluyeran deportes como el rugby, originado

6 Ya en 1902, los estudiantes del Colegio Nacional Oeste (posteriormente Mariano Moreno) habían fundado el Club Estudiantil Porteño, que fue dos veces campeón del fútbol amateur argentino. El club se formó con el apoyo de Octavio Blando (director) y de Enrique Romero Brest, considerado historiográficamente “padre” de la Educación Física argentina (Scharagrodsky, 2006), quien enseñaba allí ejercicios físicos al menos desde 1898 (Centro de Documentación Histórica). Esa asignatura incluía juegos libres, cinchada, lucha romana, fútbol, juego sueco, saltos y gimnasia.

en Inglaterra, junto al fútbol, en el contexto de las *public schools* inglesas, exclusivas para varones que se formaban allí como futuros dirigentes. En Argentina, la caballeridad en el deporte se vinculó con la idea del “hombre nuevo” latinoamericano, asociada a la hombría como salvaguarda de un orden amenazado por la modernidad o como atributo indispensable para acompañar sus cambios (Vallejo, 2018).

Celadores, profesores y directivos como modelo de masculinidad

Binetti, exalumno del Mitre en la década de 1930, relata que estando en quinto año fue llamado a trabajar como celador *ad honorem*, lo cual implicaba para las autoridades confiar en su conducta. Él lo vivió como “un reconocimiento de ascendiente moral y espiritual” (Binetti, 1975, p. 213). Destaca, además, la responsabilidad que significaba ese cargo y cómo otorgaba trascendencia e importancia ante profesores y autoridades.

Como plantea Ana Abramowski (2024), hacia fines del siglo XIX e inicios del XX los maestros y profesores eran requeridos en las instituciones educativas como ejemplos de hombría para adolescentes y jóvenes. La autora señala que los maestros debían representar una figura de autoridad y poseer carácter firme, ser severos, justicieros y prudentes, pero también afectuosos, pacientes, tolerantes y bondadosos.

En esa línea, en el Rivadavia de la década de 1960 se explicaba que se prefería al celador frente al preceptor, porque el primero, al ser alumno, “participa más de la calidad de estudiante y hasta aprende una de las cosas más difíciles como es gobernar a sus iguales, manteniendo la disciplina y el respeto de sus condiscípulos, indudable iniciación de gobierno” (*Revista Siempre*, n.º 5, 6 y 7, 1966, p. 51). Desde esa perspectiva, el preceptor no enseñaba, solo disciplinaba, mientras que el celador se entrenaba en el gobierno de otros, en concordancia con la intención de producir hombres preparados para el mando. Se buscaba, por lo tanto, no tanto un hombre disciplinado como un hombre con carácter, apelando más a la autorregulación que a la obediencia impuesta, como se señaló anteriormente.

En ese mismo colegio, al año siguiente, el rector Del Campo planteaba que, en relación con el educando adolescente —“generación clave para los destinos de la Nación”—, los deberes del profesor no se limitaban a impartir la cuota de conocimiento prescripta por el programa:

El joven en los umbrales del hombre, el ciudadano de mañana, es la problemática diaria que exige la palabra, el consejo, la experiencia, las mejores

intenciones y desvelos y, como constante permanencia, el ejemplo en la palabra y en los hechos. (*Revista Siempre*, 1967, p. 49)

Allí se ve claramente cómo desde la institución se pretende formar hombres importantes para los “destinos de la Nación” y que la masculinización se produce a partir del consejo, la palabra y la guía de otros hombres. Un exalumno de ese colegio agregaba que, en un “ambiente propicio al desarrollo espiritual de esa importante caja de resonancia constituida por los jóvenes alumnos”, estos recibían la influencia de profesores que predicaban con el ejemplo, inspiraban autoridad sin imponerla, estimulaban la autoestimación y mostraban que el porvenir venturoso se alcanzaba a través del esfuerzo orientado a elevados objetivos (exalumno que cumplió bodas de oro, *Revista Siempre*, 1967, n.º 5, 6 y 7). Aquí reaparece la pretensión de formar el carácter, ya mencionada, aunque en un periodo posterior.

Rafael Gagliano (2014), al analizar la formación del carácter en la escuela primaria superior entre 1916 y 1943, sostiene que la educación del carácter implicaba la inclusión en un pacto moral colectivo que requería también la ejemplaridad del docente:

Ambos objetivos someten las conductas a un proceso de idealización tal que los sujetos se ven atravesados por conflictos de interpretación y adecuación en los comportamientos públicos y privados. Inevitablemente, la tensión cultural entre las generaciones se instala de modo estructural en los contratos cotidianos de enseñanza y aprendizaje. (Gagliano, 2014, p. 314)

De nuevo aparece la idea de formar jóvenes, desarrollar su espíritu y orientarlos hacia objetivos elevados mediante la influencia y el ejemplo de sus profesores varones. Las sensibilidades masculinas, entonces, se construían en parte a través de los consejos e indicaciones de celadores, profesores y rectores hacia los estudiantes de los Colegios Nacionales.

En este sentido, pareciera cumplirse lo señalado por Elisabeth Badinter (1993), quien sostiene que en muchas culturas, al llegar a la preadolescencia, el muchacho abandona la infancia indiferenciada, y que es entonces cuando los padres cumplen un papel menor, mientras que son los muchachos mayores o los adultos quienes se encargan de la masculinización de los jóvenes.

Consideraciones finales

Desde 1891, en la Ciudad de Buenos Aires se crearon distintos Colegios Nacionales, algunos inicialmente bajo la órbita del Colegio Nacional de Buenos Aires.

Esto marcó un proceso de popularización y democratización del acceso a ese tipo de instituciones, aunque restringido, ya que exigían exámenes de ingreso (que con el tiempo fueron reemplazados por sorteos) y eran exclusivos para varones. En ese marco, nos preguntamos cómo se construyeron sensibilidades *masculinas* en tres de esos colegios (Rivadavia, Sarmiento y Mitre), estableciendo comparaciones con otras instituciones del mismo tipo, como el Moreno, el de La Plata y el propio Buenos Aires. Partimos de la idea de que la manifestación y represión de sentimientos y emociones son tópicos que se enseñan y se aprenden de manera diferenciada según el sexo en la institución escolar y en contextos determinados. Así, examinamos cuestiones vinculadas con la formación de sensibilidades “masculinas” en los colegios estudiados entre 1930 y 1976.

En primer lugar, vimos cómo, a modo de clima o atmósfera afectiva, los adolescentes eran formados entre hombres y por hombres. Se trataba de un espacio homosocial masculino que en ocasiones se denominaba *fraternidad* o *cofradía*. Ese marco redundaba en la preservación de privilegios masculinos y fomentaba una masculinidad tradicional, asociada, entre otras cuestiones, a un mayor grado de homofobia. Sin embargo, en algunos casos también habilitaba vínculos y muestras de afecto distintos, incluso la aceptación de relaciones homosexuales, como señala Jorge Salessi (2023) para el Colegio Sarmiento hacia fines de los años cincuenta, en un contexto local y nacional en que la liberación sexual convivía con la represión policial. Esto muestra resistencias o resignificaciones de las sensibilidades pretendidas, aunque queda abierto el interrogante sobre la representatividad de casos como ese.

Bajo ese clima, entonces, los alumnos eran vistos como seres moldeables, por lo que se buscaba actuar en su formación moral o espiritual. Así, se aludía en los colegios a la intención de formar hombres de carácter y voluntad firme, caballeros y con honor. Se trata de valores que apelaban al autocontrol o a la autorregulación por sobre el disciplinamiento, aunque este seguía presente. A su vez, en el caso de la caballerosidad, mencionada especialmente en relación con la práctica deportiva de disciplinas como el fútbol y el rugby, aludía a un valor de clase inglés.

Por otro lado, los celadores, profesores y directivos fueron presentados como modelo de masculinidad a partir de acompañar, aconsejar y compartir experiencias con los más jóvenes, haciendo un aporte a la construcción del carácter, en la búsqueda de un autocontrol, dejando de lado (al menos en ocasiones) la disciplina más tradicional. De este modo, en

palabras de los actores, los adultos que predicaban con el ejemplo pretendían inspirar autoridad sin imponerla, para estimular la autoestimación del estudiante. Así, pese a que la idea de juventud implicaba un distanciamiento generacional, se consideraban las conductas de profesores y rectores (en ocasiones mucho mayores que los estudiantes) como faro de los comportamientos buscados, en línea con lo indicado por investigaciones que analizan las prácticas escolares en Argentina desde fines del siglo XIX.

Lo específico de este periodo se ve en el surgimiento y auge de las clases medias en Argentina, que se tradujo, entre otras cuestiones, en un proceso de masificación y democratización del acceso a la escuela secundaria y, con el paso de las décadas, a la universidad. Se trataba del afianzamiento de una cultura de masas y de un momento en que la educación permitía aspirar a un movimiento social ascendente, lo que comenzó a erosionarse hacia fines de la década de 1970 con la dictadura cívico-militar y la aplicación de políticas neoliberales. A su vez, se trata de un lapso poco investigado en lo que atañe a las transmisiones realizadas en los Colegios Nacionales y, más aún, desde una perspectiva de género.

Por lo planteado en el artículo, podemos afirmar que en el periodo analizado los Colegios de ese tipo de la Ciudad de Buenos Aires reforzaron una educación exclusiva de varones, implementando recién en la década de 1980 una educación mixta, como ya ocurría en otros Colegios Nacionales (Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Santa Fe, Morón, entre otros). Ello sucedió pese a que, con el avance de los movimientos feministas, cada vez más presentes en la sociedad, comenzó a vislumbrarse una ruptura en la moral sexual y familiar vigente en las décadas previas a los años sesenta y setenta (Cosse, 2010).

A modo de síntesis, podemos decir que las sensibilidades colectivas *masculinas* fomentadas desde la homosocialidad masculina de los Colegios Nacionales de la Ciudad de Buenos Aires entre 1930 y 1976 estaban dadas por la búsqueda de varones moldeables, con moral y espíritu, viriles, caballeros, con carácter y honor. Estos tres últimos valores tuvieron mayor vigencia en las décadas iniciales del periodo, diluyéndose su presencia a medida que avanzaba el tiempo. Ello coincidía con la dominancia de esas valoraciones en los hombres en la Argentina de inicios y mediados del siglo XX.

Así, la idea de honor en el país estuvo ligada, por ejemplo, a la práctica masculina del duelo, que desapareció progresivamente en el siglo XX (Gayol, 2008), y al *honor militar*, vigente en las fuerzas armadas de principios de siglo (Cornut, 2021). Lo mismo ocurrió con el “código de honor” de la política argentina, que

tuvo presencia considerable desde el cambio de siglo hasta su extinción en la década de 1930 (Rodrigo, 2024). En cuanto a la formación del carácter, fue una pretensión recurrente en la educación argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX (Lionetti, 2005, 2011) y en la educación física (Carballo, 2010), manteniendo resabios hasta mediados de la década de 1940. Por su parte, la caballeridad, ligada en especial al rugby, conservó mayor vigencia que los otros dos valores, aunque no es menor que esa ligazón proviniera del impulso de personalidades como Enrique Romero Brest (Vallejo, 2018), retirado hacia fines de los años treinta.

Las transmisiones aludidas, como se señaló, a menudo se vinculaban con sectores acomodados y eran encarnadas por celadores, profesores y directivos que funcionaban como modelos a seguir. Es posible pensar, entonces, que esas formas de ser transmitidas a los varones los preparaban para desempeñarse en la vida pública y aspirar al ascenso social. Se trataba de un ámbito que al inicio del periodo estaba reservado casi exclusivamente a los hombres y que, con el paso de las décadas, comenzó a incluir en mayor medida a las mujeres, en un proceso signado por ambigüedades en relación con su soberanía y autonomía.

Referencias

- Abramovski, A. (2018). La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de História da Educação*, (18). <http://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e019>
- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1). <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534/9633>
- Acosta, F. (2020). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista del IICE*, (47), 23-40. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/9637/8417>
- Acosta, F. (2021). Circulaciones transnacionales y legados institucionales en la configuración de los colegios nacionales en la Argentina. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo y I. Frechtel (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 139-152). UNIPE.
- Adamovsky, E. (2015). *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Booket.
- Adamovsky, E. (2020). *Historia de la Argentina. Biografía de un país. Desde la conquista española hasta nuestros días*. Crítica.
- Aguiar de Zapiola, L. (1998). *Cultura liberal, cultura autoritaria: el Colegio Monserrat (1943-1955)*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Badinter, E. (1993). *xy, la identidad masculina*. Grupo Editorial Norma.
- Barrancos, D. (2011). Género y ciudadanía en la Argentina. *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 41(1-2), 23-39. <https://doi.org/10.16993/ibero.45>
- Binetti, M. (1975). *Tiempo de adolescencia*. Huemul.
- Bird, S. (1996). Welcome to the Men's Club: Homosexuality and the Maintenance of Hegemonic Masculinity. *Gender and Society*, 10(2), 120-132. <https://www.jstor.org/stable/189829>
- Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto Sol*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.19137/qs.v23i1.2372>
- Bustamante-Vismara, J. y Schoo, S. (2013). *Los vacilantes pasos de una institución de educación superior a mediados del siglo XIX (Concepción del Uruguay 1850-1860)* (ponencia). Jornadas Latinoamericanas de Historia de la Educación Superior, Córdoba.
- Bustamante-Vismara, J. y Schoo, S. (2015a). Estados y educación a través de un motín estudiantil. Concepción del Uruguay, 1864. *Prohistoria*, 18(24). <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/prohistoria>
- Bustamante-Vismara, J. y Schoo, S. (2015b). 20 años entre la provincia y la nación. El Colegio de Concepción del Uruguay, 1850-1870. En S. Roitenburd y J. Abratte (comps.), *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos y prospectiva en el espacio educativo argentino* (pp. 39-63). Universidad Nacional de Córdoba.
- Calcagno, A. (1934). Palabras pronunciadas al asumir el cargo de rector del Colegio Nacional. *Boletín anual de la Universidad Nacional de La Plata*, 125-126.
- Cammarota, A. (2013). "Somos bachiyeres". Juventud, docencia y política en la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969). *Propuesta Educativa*, (40), 132-134. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041711014.pdf>

- Carballo, C. (2010). Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina. En G. Cachorro y C. Salazar (coords.), *Educación Física Argenmex: temas y posiciones* (pp. 41-66). Universidad Nacional de La Plata.
- Cattaruzza, A. (2009). *La historia de la Argentina, 1916-1955*. Siglo XXI.
- Chiodi, A., Fabbri, L. y Sánchez, A. (2019). *Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*. Masculinidades y Cambio Social, FAO, Naciones Unidas, Iniciativa Spotlight.
- Colegio Nacional n.º 1 Bernardino Rivadavia. (1941). *Cincuentenario del Colegio*.
- Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento. (1942). *Cincuentenario del Colegio*.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-171. <https://repositorio.unal.edu.co/items/cd1ab416-dfb2-4f86-a740-3dd94317c3c5>
- Cornut, H. (2021). Una aproximación al honor militar en el Ejército Argentino a principios del siglo XX. *Cuadernos de Marte*, (20), 90-120. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuadernosdemarte/article/view/6740/0>
- Corredor, M. (2022). La última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) como régimen visual: visualidades en disputa al interior del Colegio Nacional de Buenos Aires en la Guerra de Malvinas. *Historia de la Educación Anuario*, 23(1), 51-60. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/7>
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Siglo XXI.
- Díez-Gutiérrez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (68). <https://doi.org/10.35362/rie680201>
- Dogliotti, P. (2013). La formación de maestros de educación física en el Uruguay (1921-1930): Julio J. Rodríguez. *Historia de la Educación*, 17(41). <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321628477009.pdf>
- Duffau, E. (1940). Discurso del rector Eduardo Héctor Duffau en la inauguración de clases del Colegio Nacional Mariano Moreno. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, 3(11).
- Dussel, I. (1997). *Currículo, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Flacso.
- Escardó, F. (1963). *La casa nueva*. Tres Tiempos.
- Fernández, M. (2001). Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada. *Historia de la Educación Anuario*, (3). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/142>
- Gagliano, R. (2014). Ejemplaridad y educación del carácter: ética y estética escolar en los libros de lectura de los grados superiores de la escuela primaria (1916-1943). En P. Pineau (comp.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* (pp. 313-336). Teseo.
- Galak, E. y Southwell, M. (2020). Procesos y tensiones de democratización en la educación estética argentina: la *Revista de Educación* entre los años 1960-1970. *Perspectiva*, 38(3), 1-19. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13930/pr.13930.pdf
- Garaño, S. y Pertot, W. (2002). *La otra juvenilia: militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires, 1971-1986*. Biblos.
- García, A. (2008). ¿Qué le pasa a los hombres? A propósito de las dinámicas identitarias masculinas en la modernidad tardía. *Arxius* (19), 41-51. <https://www.uv.es/~sociolog/arxius/ARXIU%2019/05.%20GARCIA.pdf>
- García, S. y Mayoni, M. (2019). La formación de gabinetes de ciencias y museos en los colegios nacionales (1870-1880). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 50(1), 135-162. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/105063>
- Gayol, S. (2000). *Sociabilidad en Buenos Aires: hombres, honor y cafés, 1862-1910*. Del Signo.
- Guevara-Ruiseñor, E. (2008). La masculinidad desde una perspectiva sociológica: una dimensión del orden de género. *Sociológica*, 23(66), 71-92. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v23n66/v23n66a4.pdf>
- Hernández, O. (2008). Debates y aportes en los estudios sobre masculinidades en México. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 29(116), 231-253. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292008000400231
- Hurtado, S. (2007). *El Colegio Nacional de Mendoza: formador de la élite dirigente* (ponencia). Primeras Jornadas Nacionales de Historia Social, La Falda.
- Karioris, F. (2016). *Between Class and Friendship. Homosexuality in all Male Residence Halls in U. S.* [tesis doctoral, Central European University].
- Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En G. Arango (comp.), *Género e identidad* (pp. 1-14). Tercer Mundo Editores.

- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (comps.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 49-62). Ediciones de las Mujeres.
- Kopelovich, P. (2020). La construcción de masculinidades en los internados del Colegio Nacional de La Plata (Argentina, 1910-1920). *Historia de la Educación-histeditbr*, (20), 1-26. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16385/pr.16385.pdf
- Kopelovich, P. (2021). *Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Producción, transmisión, circulación, resignificaciones y resistencias de masculinidades y feminidades en la enseñanza media* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
- Kopelovich, P. (2024). Género y educación a partir de un incidente entre dos colegios de enseñanza media de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1928). *Revista Brasileira de História da Educação*, (28), 1-21. <https://www.scielo.br/j/heduc/a/SbNlfZPLXtMPkNPFXss3NCh/>
- La Nación*. (4 de junio de 1979). El Colegio Mitre celebra hoy su 75.º aniversario.
- Lara, A. y Enciso-Domínguez, G. (2013). El giro afectivo. *Athena Digital*, 13(3), 101-119. <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n3-lara-enciso>
- Legarralde, M. (2000). *Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos* (informe de investigación no publicado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Investigación*, 10(27), 1225-1255. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662005000401225
- Lionetti, L. (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Cuadernos de Historia*, (34), 31-52. <https://revistas.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/30072>
- Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Fondo de Cultura Económica.
- Méndez, A. (2013). *El Colegio. La formación de una élite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Sudamericana.
- Meschiany, T. (2022). *El Colegio Nacional Rafael Hernández de la unlp: Historias y memorias del pasado reciente (1973-1976)* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
- Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *Revista Mora*, (1), 31-45. http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/17784/uba_ffyl_r_mora_1_la%20educaci%C3%B3n%20de%20la%20mujer.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nari, M. (2005). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Biblos.
- Núñez-Noriega, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, 4(1), 9-31. <https://culturales.uabc.mx/index.php/Culturales/article/view/305>
- Odeti, C. (2016). *Memoria del Colegio Nacional de Santa Fe: entre el pasado y el presente* [tesis de maestría, Flacso].
- Orbuch, I. (2020). Estrategias de difusión de la cultura física en Argentina. El caso de un colegio de élite del oeste del Gran Buenos Aires entre 1946 y 1955. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 8(16). <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/252>
- Ortubé, M. (2001). *Nuestro Liceo*. Universidad Nacional de La Plata.
- Otero, M. (2018). Las mujeres que cambiaron la historia del "Monse". *La Voz*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/mujeres-que-cambiaron-historia-del-monse/>
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Teseo.
- Pineau, P. (2018). Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto. *Revista Brasileira de História da Educação*, (18), 1-16. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e023>
- Pineau, P. (2021). Modernización, meritocracia y producción de élites: el Colegio Nacional de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX. *Resgate. Revista Interdisciplinaria de Cultura*, (29), 1-21. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/download/8663404/27308/108296>
- Puiggrós, A. (1996). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna.
- Ramallo, F. (2017). *El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Rosario].
- Reggiani, A. (2018). Deporte de élite y cambio social: apuntes sobre la difusión del rugby en la Argentina (1920-1960). *Desarrollo Económico*, 58(224), 85-110. https://www.researchgate.net/publication/327078712_Deporte_elite_y_cambio_social_apuntes_sobre_la_difusion_del_rugby_en_la_Argentina_1920-1960

- Revista Siempre*. (1966-1967). *Revista del Centro de Ex Alumnos del Colegio Nacional n.º 1 Bernardino Rivadavia*.
- República de Argentina. (1942). *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, 5(32).
- Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11(3), 485-507. <https://www.redalyc.org/pdf/549/54941394011.pdf>
- Rodrigo, J. (2024). Código de honor y culturas políticas a inicios del siglo xx argentino. *Páginas*, 16(40), 1-20. <https://doi.org/10.35305/rp.v16i40.835>
- Rodríguez, G. (2024). Mujeres que estudian en Escuelas Normales, profesionales, comerciales y liceos (Buenos Aires, 1880-1940). *Revista Colombiana de Educación*, (92), 164-187. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17112>
- Romero, J. (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Salessi, J. (2023). *Médicos maleantes y maricas*. Planeta.
- Scharagrodsky, P. (2006). El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky (eds.), *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina* (pp. 159-197). Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2022). Cuerpos, masculinidades y deportes. Las tapas de la revista *El Gráfico*, Argentina 1920-1930. *Apuntes*, 49(90), 81-118. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=jpr14592>
- Schoo, S. (2014). Los colegios nacionales en el periodo fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888). *Historia de la Educación Anuario sahe*, 15(2). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/474>
- Segato, R. (2017). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños y Tinta Limón.
- Sobe, N. (2012). Researching Emotion and Affect in the History of Education. *History of Education*, 41(5). <https://mail.nsoe.sites.luc.edu/Noah%20Sobe%20-%20Researching%20Emotion%20and%20Affect%20in%20the%20History%20of%20Education%202012.pdf>
- Southwell, M. (2017). La formación del carácter: metáforas, experimentación pedagógica y trabajo docente en las primeras décadas del siglo xx. En P. Pineau, M. Serra y M. Southwell (eds.), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar ii* (pp. 79-94). Biblos.
- Southwell, M. y Galak, E. (2019). Democracias, estéticas, cuerpos y sensibilidades en los procesos educativos de la segunda mitad del siglo xx (Argentina). *Pasado Abierto*, (9), 158-174. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/3234>
- Tedesco, J. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. CEAL.
- Torre, J. y Pastoriza, E. (2002). *La democratización del bienestar*. Sudamericana.
- Vallejo, G. (2018). El hombre nuevo: representaciones culturales en torno a la masculinidad en la Argentina (1918-1976). *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (40), 89-113. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14787/pr.14787.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Zabalgaitia-Herrera, M. (2019). Género, masculinidades y educación superior en México. Un estado de la cuestión. *cpu-e. Revista de Investigación Educativa*, (29), 4-30. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2631>

Los patios escolares y sus reinenciones desde la cultura material*

School Courtyards and Their Reinventions
through Material Culture

Os pátios escolares e suas reinvenções
a partir da cultura material

Daniela Cattaneo**  
María Claudina Blanc***  

Para citar este artículo

Cattaneo, D. y Blanc, M. C. (2026). Los patios escolares y sus reinenciones desde la cultura material, *Pedagogía y Saberes*, (64), 73-90. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-23014>

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2025
Fecha de aprobación: 21 de agosto de 2025
Fecha de publicación: 01 de enero de 2026

* Este artículo es resultado de la investigación interdisciplinaria PIUNR 2021-2024, "Escuelas públicas históricas de la ciudad de Rosario. Una revisión arquitectónico-pedagógica en clave de justicia espacial". Directora: Ma. Silvia Serra. Codirectora: Ma. Claudina Blanc.

** Doctora en Humanidades y Artes con mención en Historia, CURDIUR-CONICET-UNR, Rosario, Argentina. dacattaneo3@gmail.com

*** Doctora en Arquitectura, CURDIUR. CIUNR-UNR, Rosario, Argentina. claudinablanc@gmail.com

Resumen

Los patios escolares han tenido, desde la Historia de la Educación y desde la Historia de la Arquitectura, una atención subsidiaria a la hora de abordar el espacio escolar. Este trabajo, resultado de una investigación interdisciplinaria de base sobre escuelas históricas, propone atender a la cultura material de los patios escolares como piezas clave de la configuración del espacio y de la estética escolar, a partir del estudio de las dos primeras escuelas normales de la ciudad de Rosario. El análisis de las decisiones proyectuales y de sus configuraciones y usos permite, desde un abordaje comparativo y bajo la lente de la justicia espacial, profundizar en procesos más amplios relacionados con la historia de la institución escolar y con los procesos urbanos de la ciudad. A partir del trabajo con documentos oficiales de archivos centralizados, los archivos institucionales y el trabajo de campo, se procura mostrar cómo las estrategias materiales en torno a los patios forman parte esencial del proyecto de un edificio escolar, siendo posible reconstruir la historia de una escuela también a través de la historia de sus patios. La importancia de analizar estos dos casos en su singularidad y en su devenir permite relativizar el modo homogéneo con que la historiografía ha caracterizado, en Argentina, los edificios de las escuelas normales.

Palabras clave

patios escolares; escuela normal; cultura material; justicia espacial; Rosario; Santa Fe; historia de la educación; historia de la arquitectura

Abstract

In both the History of Education and the History of Architecture, school courtyards have often received subsidiary attention when addressing school spaces. This article, the result of an interdisciplinary research project on historical schools, seeks to examine the material culture of school courtyards as key elements in shaping school space and aesthetics, through a study of the first two normal schools in the city of Rosario. The analysis of design decisions and of the courtyards' configurations and uses—via a comparative approach and through the lens of spatial justice—makes it possible to deepen understanding of broader processes related to the history of the school institution and to the urban development of the city. Drawing on official documents from centralised archives, institutional archives, and fieldwork, the study demonstrates how material strategies around courtyards constitute an essential part of the design of a school building. In this way, the history of a school can also be reconstructed through the history of its courtyards. Examining these two cases in their singularity and historical evolution allows us to challenge the homogenising way in which historiography in Argentina has traditionally characterised the buildings of normal schools.

Keywords

school courtyards; normal school; material culture; spatial justice; Rosario; Santa Fe; educational history; history of architecture

Resumo

Na História da Educação e na História da Arquitetura, os pátios escolares têm recebido atenção secundária ao se abordar o espaço escolar. Este artigo, resultado de uma pesquisa interdisciplinar de base sobre escolas históricas, propõe analisar a cultura material dos pátios escolares como peças-chave na configuração do espaço e da estética escolar, a partir do estudo das duas primeiras escolas normais da cidade de Rosario. O exame das decisões projetuais e das configurações e usos dos pátios — por meio de uma abordagem comparativa e da lente da justiça espacial — permite aprofundar processos mais amplos relacionados à história da instituição escolar e aos processos urbanos da cidade. Com base em documentos oficiais de arquivos centralizados, arquivos institucionais e trabalho de campo, busca-se demonstrar como as estratégias materiais em torno dos pátios constituem parte essencial do projeto de um edifício escolar. Assim, a história de uma escola também pode ser contada pela história de seus pátios. A análise desses dois casos em sua singularidade e em seu desenvolvimento histórico permite relativizar a forma homogênea com que a historiografia tem caracterizado, na Argentina, os edifícios das escolas normais.

Palavras-chave

pátios escolares; escola normal; cultura material; justiça espacial; Rosario; Santa Fé; história da educação; história da arquitetura

Introducción

Los estudios sobre la cultura material de la escuela (Cattaneo y Espinoza, 2018) suelen atender al edificio como totalidad, a las envolventes o fachadas, en tanto desde allí se condensan sus mecanismos de representación más elocuentes, o al estudio del aula como célula básica y repetible y como elemento organizador de la planta arquitectónica (Grementieri y Shmidt, 2010; Shmidt, 2004). Aún hoy, en muchas carreras de arquitectura, al definir un programa para un edificio escolar se piensa en la cantidad de aulas a construir en relación con la supuesta población escolar como premisa básica.

Interesa aquí detenernos, sin embargo, en la cultura material de los patios escolares como piezas clave de la configuración del espacio y de la estética escolar (Pineau *et al.*, 2017). Las decisiones proyectuales y las relativas a sus configuraciones y usos permiten adentrarse en procesos más amplios relacionados con la historia de la institución escolar y con los procesos urbanos de la ciudad. Se analizan, en esta clave, las dos primeras escuelas normales de la ciudad de Rosario: la Escuela Normal N.º 1 y la Escuela Normal N.º 2 (Figura 1).

Figura 1.

a) Escuelas Normal N.º 1; b) Escuela Normal N.º 2



Fuentes: a) Barbieri (2015, p. 16); b) Archivo Asociación “Ana María Benito”, ex alumnos Normal N.º 2.

Ambas instituciones son exponentes del papel del Estado argentino en la construcción y promoción de edificios para la educación hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, luego de la aprobación de la ley 1420, que sentó las bases del sistema educativo en 1884, y en cuyo marco la escuela normal fue la encargada de dotar al sistema de maestros y profesores. Para la tradición normalista, cuyo gran impulsor fue Domingo Faustino Sarmiento, las escuelas normales nacionales permanecieron estables en el tiempo y fueron espacios homogéneos de formación. Sin embargo, como señalan Rodríguez (2023) y Fiorucci (2012), esta mirada ha desatendido las particularidades territoriales en que se inscribieron, los distintos momentos históricos en que se fueron fundando y ha ignorado la convivencia

con las instituciones provinciales. La atención a la dimensión material en clave situada aporta desde estas vacancias.¹

Si bien la Escuela Normal N.º 1 como institución fue creada en 1879 y la Normal N.º 2 en 1910, el edificio de la Normal 1 fue inaugurado en 1897 y el de la Normal 2 en 1905, para otro destino educativo. Subrayar estos datos resulta relevante, ya que el escaso tiempo transcurrido entre su construcción y su proximidad geográfica las integra, *a priori*, en la aparente homogeneidad historiográfica presente en los estudios que involucran a los edificios que alojan a las escuelas normales (Figura 2).

¹ Un registro de las escuelas normales construidas en Argentina puede verse en Grementieri y Schmidt (2010), Brandariz (1998) y Shmidt (2000).

Figura 2.

Inserción urbana y proximidad de los edificios de ambas escuelas



Fuente: elaboración propia con base en imágenes de archivo y Google Maps.

Sin embargo, asumir un abordaje comparativo desde la cultura material y a partir de sus patios — no solo en el momento del proyecto, ejecución o en el presente, sino en su devenir— es lo que permite trascender las decisiones proyectuales iniciales e identificar adaptaciones y reinvenções. La hipótesis que se sostiene es que estas intervenciones situadas, con eje en los patios escolares, contribuyen tanto a la permanencia del carácter arquitectónico original como a su condición de hecho urbano y, con ello, a la conservación de su prestigio institucional hasta el presente. Podría arriesgarse que la intervención criteriosa sobre los patios dota de particularidad a los procesos históricos, pone en acto políticas educativas y urbanas, permite que estos edificios conserven su valor patrimonial y resignifica su valor simbólico. La cultura material y la simbólica no se escinden, sino que se retroalimentan, reinventando nuevas estrategias sobre las que se propone avanzar en este escrito.

Desde la escala urbana y arquitectónica, la categoría de justicia espacial (Soja, 2014) permite una aproximación a los modos y distintos momentos en que estos edificios, tanto desde su emplazamiento en el territorio como desde su configuración interna, han participado y participan de una acción pública determinada (Salamanca-Villamizar *et al.*, 2019). Al momento de proyectarse estos edificios —ambos en el cambio de siglo—, Rosario mostraba un paisaje urbano en consolidación, donde estas escuelas se convirtieron, por su localización, escala y resolución material, en elementos de importancia en la trama de la ciudad: símbolo del progreso y testimonio de la presencia estatal (Brarda, 2013). Integraban, con ello, la consolidación de los procesos de escolarización, junto a la escuela de artes y oficios, la escuela industrial y los dos colegios nacionales de una ciudad que “no mantiene paralelismo en su desarrollo con el correspondiente a las demás grandes ciudades de origen colonial” (Mikielevich, 1963).

Figura 3.
Imagen de la ciudad de Rosario hacia 1897



Fuente: Prieto *et al.* (2010, p. 181).

Al romper el privilegio de la interpretación histórica sobre la geográfica, la categoría de justicia espacial “permite problematizar los procesos de construcción/producción del espacio, sustraerlos a su dinámica específica y situarlos en un campo en el que dialogan con la justicia y sus diferendos” (Salamanca *et al.*, 2016, p. 15), para reabrir conflictos y nuevos interrogantes a problemas “cerrados en sus límites interpretativos de abordaje y resolución” (p. 15). Al problematizar, entonces, los procesos relativos al espacio escolar y convertirlo en mediador (Latour, 2008),² es posible pensar también desde la condición multitemporal del problema, en tanto estos edificios que presentaremos cumplen aún hoy con la función educativa para la que fueron proyectados hace más de cien años. Al ser un concepto dinámico, los cambios producidos en el espacio-tiempo del edificio escolar hacen que la condición de justo o injusto pueda variar si cambian las condiciones de su producción (Salamanca *et al.*, 2016, p. 45).

Así, aproximarnos a los procesos de configuración de los edificios a partir de los patios escolares posibilita cruces de reflexiones espacializadas con lo pedagógico, lo urbano, lo territorial, lo político y lo histórico, que contribuyen a construir una mirada interdisciplinar.

Para abordar el devenir de la cultura material se recurre a las fuentes primarias, donde registros, planos y fotografías tanto del archivo de las respectivas instituciones como del Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CEDIAP) posibilitan reconstruir los procesos de transformación

² Para Latour, los mediadores “transforman, traducen, distorsionan y modifican el significado o los elementos que se supone deben transportar” (p. 63).

del edificio. El trabajo de campo, a partir de observaciones en el edificio y de entrevistas, aportó también claves sobre el uso presente del espacio.

El patio como tema

Si a un arquitecto se le encarga, supongamos, un proyecto de grupo escolar. El programa está más o menos encargado, la configuración responde a la insuficiencia del terreno, los accesos, los edificios vecinos, las prescripciones particulares llevarán a un estudio de la planta más o menos laborioso, más o menos perfecto: esto es la composición. Pero hay cosas que deberá saber de antemano: que es un aula, un patio, una sala de dibujo, etc. Estos son los elementos de composición y esto es lo que podemos hasta cierto punto enseñar.

GUADET (1901, p. 9)

Desde la Historia de la Arquitectura, los primeros registros gráficos que pueden hallarse sobre patios muestran cómo estos habían sido espacios destinados, en principio, a regular las condiciones de habitabilidad de las viviendas en climas cálidos. Si bien no siempre fueron recintos reglados, sí es posible afirmar que, ya desde su concepción en el periodo clásico, fueron considerados recintos que configuraban *mundos propios* (Capitel, 2005, p. 10), aportando seguridad y aislamiento a las condiciones propicias de habitabilidad. En el siglo XVI, durante el Renacimiento, el patio conforma un sistema junto a los demás espacios que organizaban los palacios de la burguesía italiana.

Interesa remarcar el valor de laicidad y urbanidad presente en el palacio renacentista³ a la hora de pensar en los patios escolares, en contraposición con la idea de claustro como patrón universal de arquitectura educativa, derivado de las escuelas fundadas por órdenes religiosas en territorio americano y basadas en el mismo tipo arquitectónico de sus casas de formación. Este sistema constructivo-espacial combinaba patio descubierto, galería abierta y habitaciones techadas como denominador común.

Si bien desde la Historia de la Educación el patio, “por su carácter marginal en relación con otros espacios como el aula [...] recibió muy poca atención en la

³ Si consideramos al palacio como un tipo arquitectónico, en relación con los objetivos de este artículo, el palacio Farnese en Roma podría verse como un caso al que regresar para situar su condición de elemento exento, su tamaño y su complejidad programática (Capitel, 2005, p. 48), que se aproxima, en clave comparativa, a los casos aquí presentados y lo pone en línea con el valor que adquiere en tanto elemento urbano.

historiografía educativa” (Dussel, 2019, p. 30), desde la Historia de la Arquitectura los patios tuvieron un lugar destacado en tanto elementos centrales de los sistemas de composición de los más diversos programas arquitectónicos, desde los más representativos hasta los domésticos, incluido el escolar en todos sus niveles. También recibieron atención desde la Historia Urbana, en tanto espacios *de borde*, que materializan las transiciones entre espacios y tiempos escolares y las conexiones entre el adentro y el afuera de la experiencia escolar.

En los distintos períodos, y atendiendo a variables pedagógicas y concepciones de infancia, los patios fueron objeto de una creciente regulación en función de lo que en ellos se esperaba que ocurriera, en relación con la educación del cuerpo, la formación moral, la formación cívica y las celebraciones escolares. Todo ello incidió en sus proporciones, disposición, ubicación en el plano, materiales y especificidades.

Para el siglo XIX, al interior de las escuelas de formación de arquitectos, los patios eran uno de los elementos de un sistema compositivo cuyo valor era equiparable —y a veces estructurante u organizador— al de los espacios cerrados. Esta centralidad habilita a pensar un edificio entero a partir de ellos. Desde el método de profesionalización francés, representado en la *École des Beaux-Arts* y su preocupación por el lenguaje arquitectónico en términos estéticos (Schmidt, 2004, p. 33), es posible indagar en la relación entre tipologías y elementos de la arquitectura, dada la capacidad de diseccionar una obra en sus partes, en tanto piezas de una composición.

De la misma manera que las ideas positivistas e higienistas se tradujeron en las pedagogías aplicadas en las escuelas normales, estas ideas se ratificaron en la vigencia del sistema *Beaux-Arts* para la arquitectura (Cravino, 2014). Sus graduados fueron quienes, en Europa, tuvieron a su cargo el diseño de los edificios públicos⁴ y con esa *valija* (Adagio *et al.*, 26-27 de mayo de 2016) algunos emigran a nuestro país.⁵ Aquellos nacidos en Argentina que tuvieron la posibilidad de estudiar en el extranjero realizaron el camino inverso, buscando ese mismo ideal de formación.

4 En Argentina, a partir de 1878 se comenzaron a otorgar títulos de competencia en Arquitectura, principalmente como reválidas de estudios efectuados en otras instituciones —incluso extranjeras— o como certificaciones de obras relevantes. En 1901, con la creación de la Escuela de Arquitectura en la Universidad de Buenos Aires, el sistema se aplicó en clave local a través de profesores europeos especialmente contratados para esa tarea y de profesionales argentinos formados en el extranjero que ya ejercían la profesión.

5 Para comprender la complejidad del sistema *Beaux-Arts*, véase Diener (2022).

Las publicaciones de las clases de la escuela francesa integraron las bibliotecas de los profesionales, incluso las de las oficinas técnicas locales. En ellas, la figura de Julien Guadet imprimió una diferenciación en la práctica arquitectónica. Si bien su circulación en Argentina fue posterior al proyecto de las escuelas que aquí se analizan, allí se condensaban las ideas impartidas en las escuelas de formación europeas que impregnaron el método de proyecto del cambio de siglo.

En los cinco tomos de *Éléments et théorie de l'architecture*, Julien Guadet (1901) complejiza el aporte de su predecesor, Jean Nicolas Louis Durand, quien entendía los patios como una de las partes de los edificios —porches, vestíbulos, escaleras, salas de toda especie— que, a partir de adecuadas combinaciones, componían un conjunto. Retoma la idea de economía de medios heredada de Durand, desplazando el concepto de decoro hacia el de carácter asociado a una mirada útil de la distribución. Desde aquí, la idea de programa y de composición se asocia a una variedad de resoluciones posibles a partir del trazado de la planta de un edificio.

Estas teorizaciones trajeron consigo la atención a la separación de circulaciones, la funcionalidad de los espacios, la importancia del interior, la disposición del mobiliario y la iluminación y ventilación adecuadas, entre otros aspectos. Desde aquí se posicionaron mayormente los arquitectos de las oficinas técnicas al momento de proyectar los edificios construidos por el Estado.

En Argentina, los edificios de las escuelas normales y de los colegios nacionales, en tanto instrumentos del proyecto pedagógico sarmientino, se erigieron como mojones del Estado, dotados de una monumentalidad y de una voluntad de representación sin precedentes, propias de la edilicia cívica de la Ilustración europea, no exentas en sus resoluciones del debate arriba señalado. Coinciden en ser arquitecturas de gran escala, construidas con materiales nobles, resistentes al paso del tiempo, dominando el escenario urbano y evidenciando, desde su arquitectura misma, la posibilidad del acceso a ciertos dispositivos de la cultura asociados al ideal civilizatorio que la escuela encarnaba (Fiorucci, 2012, p. 140). Avanzaremos en las particularidades de dos de ellas.

Los patios y la plaza

La Escuela Normal Superior N.º 1 “Dr. Nicolás Avellaneda” (en adelante, Normal 1) fue creada en 1879 a partir de una ley nacional de 1876 que habilitaba la creación de escuelas en las provincias. En 1886,

el municipio cedió una porción del terreno perteneciente a la entonces plaza Urquiza, lo que impulsó acciones en pro de su edificio propio, proyectado por el arquitecto Francisco Tamburini, construido por la empresa Adolfo Hertz y Cía. e inaugurado once años más tarde, en 1897.

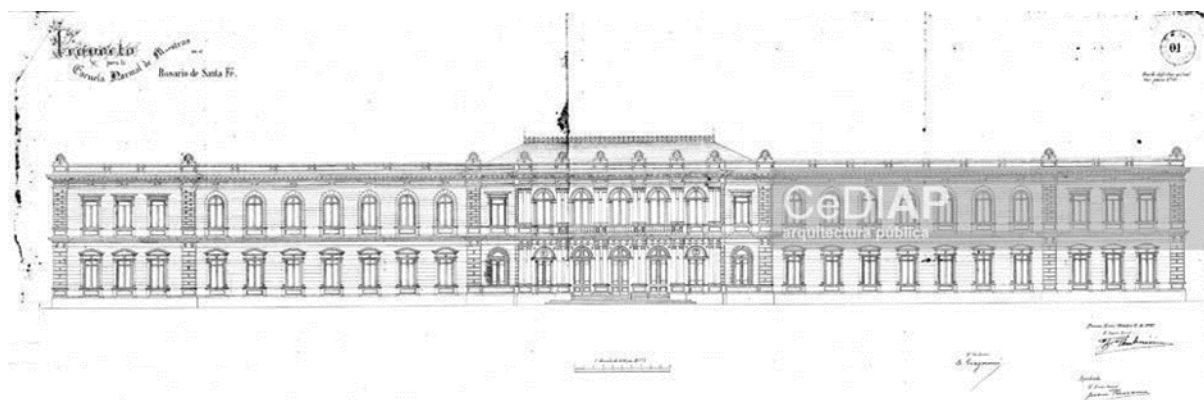
Al momento de concebirse el proyecto, la mitad de los habitantes de la ciudad eran inmigrantes.⁶ Estos eran los años posteriores a la designación de Rosario como puerto y aduana de la Confederación, de la expansión portuaria y de la inauguración de los primeros ramales ferroviarios. La ciudad comenzaba a tener plazas y parques proyectados y a ver surgir instituciones que le otorgarían representatividad, principalmente en torno a la plaza 25 de Mayo (Iglesia, Municipalidad, Jefatura), una de las cuatro plazas con que ya contaba la ciudad, entre ellas la plaza Urquiza, bautizada desde 1914 como plaza Sarmiento.

La ubicación de la escuela responde, en parte, a los lineamientos propuestos por Sarmiento en su *Educación popular* (1849). Si bien se ubica frente a

una plaza, se desmarca de ella: se abre una calle que separa y delimita ambas situaciones urbanas para darle entidad al edificio en tanto objeto arquitectónico. Es una operación similar a la de los palacios renacentistas y también una condición de partida ideal del modelo de proyectación Beaux-Arts, a partir del cual fue concebido todo el edificio, exento, de apariencia compacta y escala monumental. Se emplaza con vistas a la plaza, que le sirve de atrio, de la que se separa por un pasaje y por una reja que se incorporaría en 1904. También se erige de espaldas a la Parroquia Santa Rosa de Lima, en ese momento la segunda en importancia de la ciudad, manifestando con esta decisión la voluntad de ganar representatividad en el espacio público y de hacer prevalecer el “templo del saber” sobre el templo religioso.⁷ En este registro, la lógica del encierro como protección heredada de las escuelas confesionales será atenuada progresivamente mediante las intervenciones en los patios.

Figura 4.

Frente del edificio proyectado por Francisco Tamburini

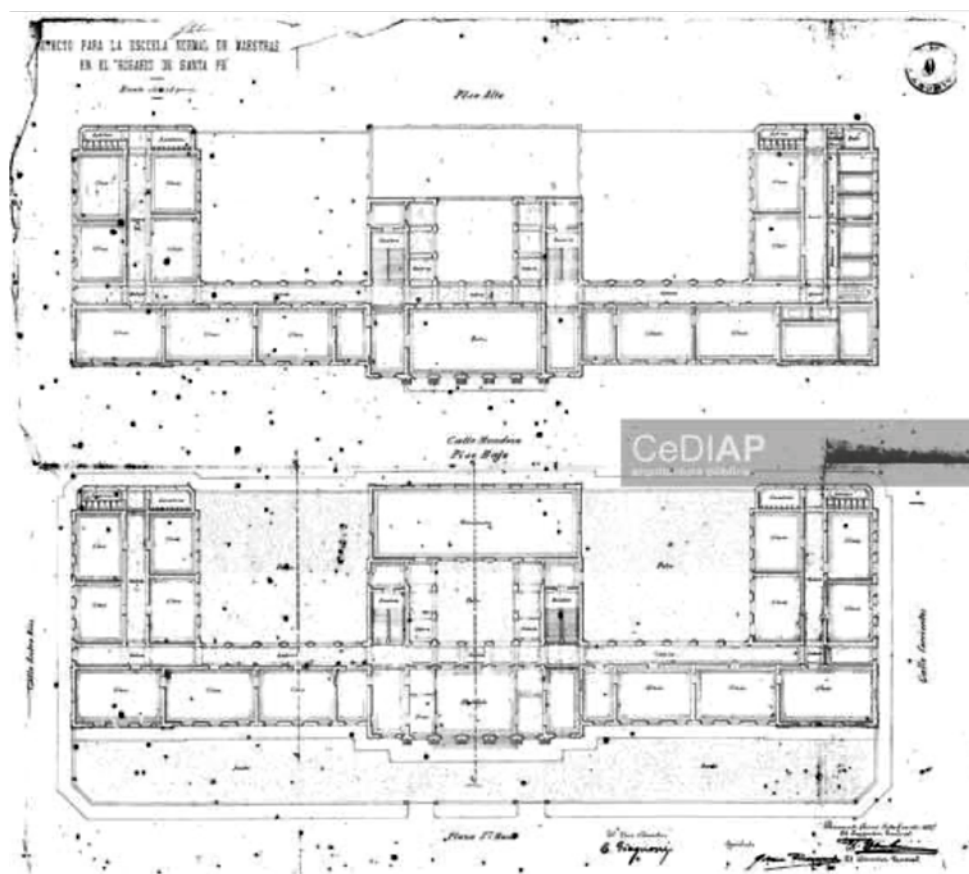


Fuente: CeDIAP (1887b).

6 Alicia Mejías (2010) refiere al fenómeno del crecimiento demográfico de Rosario durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando la población se duplicaba largamente cada diez años y los inmigrantes europeos eran los protagonistas. Hacia 1910, casi la mitad de los habitantes eran europeos o de países limítrofes; una tercera parte había nacido en Italia o en España. Esto generó un clima social y cultural cosmopolita, donde cada grupo trasplantaba al espacio local tradiciones y costumbres propias de sus lugares de origen (Prieto *et al.*, 2010, p. 26).

7 Luego de su construcción, el edificio de la iglesia fue reformulado y su torre alcanzó mayor altura, logrando asomarse por encima del volumen de la escuela. Al respecto, véase Barbieri (2015).

Figura 5.
Plano del proyecto original



Fuente: CeDIAP (1887b).

La masa muraria de dos niveles, que ocupa media manzana (Figura 3), es en realidad la envolvente de una organización de estricta simetría a partir de dos ejes perpendiculares que conforman una planta en doble U en torno a los dos patios originales de la escuela, visibles desde la contrafachada. La secuencia distributiva inicial respondía a una sucesión de locales en correspondencia con la fachada principal y a un corredor de ochenta metros de longitud y 3 metros de ancho, que se transformaba en galería abierta y en espacios de transición en torno a los patios, de acuerdo con las premisas higienistas de ventilación y asoleamiento (Figura 4).

En 1904, su directora solicitó la colocación de aberturas vidriadas en los arcos de la galería, limitando el acceso a los patios y modificando su carácter. En 1914, la Escuela Normal de Maestras fue elevada a la categoría de Escuela Normal de Profesoras. Esta

jerarquización se correspondió con la ampliación de la matrícula y con la creciente importancia de la escuela en una ciudad que, en las últimas décadas, había triplicado su población y presentado sus primeros planos de ordenamiento territorial del área central.

El peso de la institución, así como el prestigio de sus directivos en la sociedad rosarina, enmarcan las solicitudes y gestiones de su entonces directora, María G. de la Fuente de Lonca, para anexar la calle del frente del edificio como parte del lote escolar y garantizar así el acceso franco a la plaza. Con esa operación —apoyada en el Concejo Deliberante de la ciudad por alumnas, maestras, profesoras, familiares, cooperadores y exalumnos (Barbieri, 2015, p. 24)— se desplazó la reja que separaba a la escuela de la calle y aseguraba sus bordes urbanos. El tímido receso original se convirtió así en un tercer patio de

la escuela, revirtiendo la lógica de su composición al hacer visibles las actividades hacia el exterior. Desde entonces la reja se modificó, enfatizando esta apuesta por la conquista del espacio urbano (Figura 5). En 1936 adoptó la forma que conserva hasta hoy, durante la segunda intendencia de Miguel Culaciati.⁸ Con estas sucesivas modificaciones la escuela fue ganando lugar en la plaza y en la ciudad, ampliando sus puntos de contacto.

Figura 6.
Distintas posiciones de la reja según imágenes tomadas en a) 1920, b) 1936 y c) 1937



Fuente: Ministerio de Obras Públicas (1920, 1936 y 1937).

⁸ Durante la intendencia de Culaciati (1935-1938) se construyó el Museo de Bellas Artes de la ciudad. En 1941 fue designado ministro del Interior de la Nación (1941-1943).

Este tercer patio, conquistado hacia el frente del edificio e integrado visualmente al vacío de la plaza, se transformó en el patio principal de la escuela, marcando una clara voluntad de interacción (Figura 6). Tal vez esta fuera una condición impensada originalmente para un técnico de la Dirección de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas (MOP), pero no lo era para una maestra normal que parecía seguir las premisas sarmientinas de que “en todas las localidades en que sea posible habrá delante de cada escuela un patio cubierto de arena o un espacio para los ejercicios de los niños” (Sarmiento, 2011, p. 223). Tampoco lo era para la institución que había recibido a las primeras maestras norteamericanas, quienes habían introducido la práctica de la educación física y sostenido, excepcionalmente, toda una tradición de directoras mujeres (Rodríguez, 2023).

Figura 7.
a) Acto escolar; b) recreo



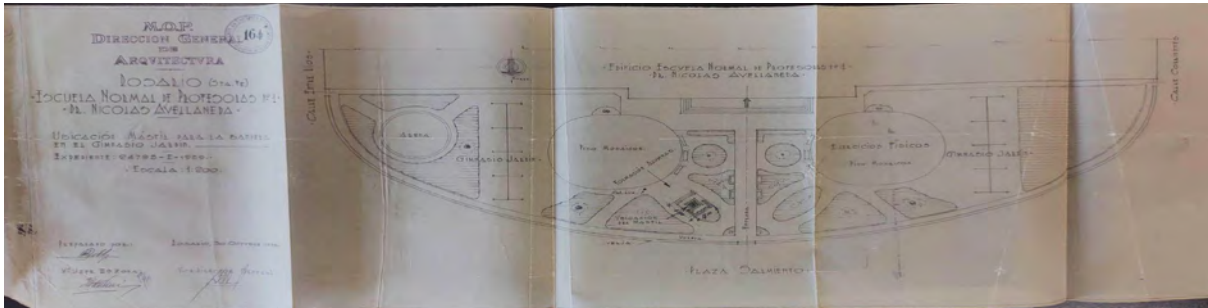
Fuente: a) Archivo Normal N.º 1; B) Barbieri (2015, p. 20).

Los planos del MOP de 1939 ya incorporaban este espacio y lo cualificaban con tratamientos de piso, delimitación de áreas verdes y zonas de ejercicios físicos, siendo el mástil el único elemento que alteraba la estricta simetría de la composición (Figura 7).

Como relata Patricia Barbieri (2015), ese patio se transformó en escenario para los actos escolares, complementando las funciones del Salón de Actos, que había reemplazado al gimnasio cubierto con que contaba la escuela en la década de 1930.

Figura 8.

Plano de la configuración del patio anterior, denominado “gimnasio-jardín” para 1939



Fuente: IIIª Zona (1939).

El gimnasio y los patios originales integraban una composición de llenos y vacíos en el contrafrente del edificio. Con la construcción del salón de actos —solicitado el mismo año en que se anexó el pasaje frente al edificio— y los cambios ya efectuados en el frente, se diluyó la coherencia proyectual inicial. Las intervenciones que transformaron la galería en corredor y el gimnasio en salón de actos impactaron en los patios originales, limitando vinculaciones e

iluminación. Estos pasaron a cumplir otras funciones y, lejos de ampliarse, su cualidad espacial e higiénica quedó supeditada a la necesidad de mayores superficies. En la década de 1960, una ampliación de aulas redujo su tamaño y los transformó definitivamente en espacios complementarios, siendo utilizados actualmente para ejercicios físicos (ala oeste) y como expansión de la cantina, depósito y estacionamiento de motos y bicicletas (ala este) (Figura 8).

Figura 9.

Intervenciones sobre los patios posteriores en las décadas de a) 1930 y b) 1960



Fuente: Ministerio de Obras Públicas (1930 y 1968).

Al garantizar la vinculación con el espacio público hacia el frente, la escuela aseguró también el ingreso de luz y la amplitud visual del patio y la plaza del ala norte. El patio *conquistado* por la comunidad escolar

establece una relación inescindible con el espacio público y con una población estudiantil de 3000 alumnos que hoy conviven allí (Figura 9).

Figura 10.

Imágenes actuales del uso del patio



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

En el Normal 1 fue la apuesta por la vinculación con la plaza —actualmente el segundo nodo de intercambio del transporte urbano e interurbano de pasajeros— lo que, sostenido en el tiempo, conllevó intervenciones y avances constructivos sobre los patios originales. Esta estrategia favoreció también la conservación del volumen exterior del edificio, lo que sigue garantizando su lugar como hecho arquitectónico y urbano de la ciudad, declarado Obra de valor singular o unitario con protección directa integral en 2008.

Son las gestiones de los directivos de la escuela y de los miembros de la comunidad escolar las que han impulsado el reconocimiento del valor de la institución ante distintos niveles del Estado. A su presencia sostenida e interacción en la ciudad obedecen las modificaciones en la idea de patio en este edificio. En estas transformaciones, los técnicos del MOP actuaron a partir de los pedidos gestados desde la escuela, amparados en el dinamismo de la institución y en el peso otorgado a la voz de sus directivos.

Un patio, tres patios

La Escuela Normal Superior N.º 2 “J. M. Gutiérrez” (en adelante, Normal 2), a diferencia del Normal 1, no nació como escuela normal. La historiografía ha considerado esta condición como una anécdota en su historia, pero desde la perspectiva de la cultura material habilita otras claves de lectura. Otorga, además, una justificación adicional a la comparación entre ambas instituciones, ya que este edificio no fue construido originalmente por la oficina de Arquitectura del MOP. Había sido inaugurado en 1905 por el

gobierno provincial, en un terreno perteneciente al Banco de la Provincia de Santa Fe, con proyecto del arquitecto Gustavo Plou.⁹ Su programa inicial fue el de servir como casa matriz de una serie de escuelas provinciales destinadas a la enseñanza primaria. La importancia asignada a esta empresa se plasmaba tanto en su ubicación como en la intención de conformar un núcleo representativo vinculado con los poderes del Estado provincial, completando la manzana del Palacio de Justicia, construido entre 1888 y 1892 por John Henry Curry y H. Walter Boyd Walker.

Figura 11.

Postal de calle Córdoba donde se ve la escuela Gobernador Freire y, a continuación, el Palacio de Justicia



Fuente: archivo Asociación “Ana María Benito” ex alumnos Normal N.º 2.

⁹ Plou fue un arquitecto argentino que entre 1877 y 1882 residió en París con el objetivo de asistir a la École des Beaux-Arts (Collado y Rotman, 2019, p. 146).

Sin embargo, veinticinco años después de la creación de la primera escuela normal en la ciudad, se buscó establecer una segunda a partir de las gestiones de quien sería su primer director, Martín Herrera. En este caso, en vez de alquilar un local provisorio, se propuso el traspaso entre provincia y Nación del edificio de la escuela “Gobernador Freyre”, lo cual se garantizó a partir de la asunción de Ignacio Crespo a la gobernación de la provincia (Figura 10). En 1910, y en el contexto de creación de otras veinte escuelas normales en el país como parte de las celebraciones del Centenario de la Revolución de Mayo (Fiorucci, 2012, p. 137), adquirió la categoría de escuela normal. No solo se transfirió el edificio, sino también las alumnas de la escuela primaria, recibidas en la escuela de aplicación del Normal junto con todo el mobiliario (Dabat, 1935).

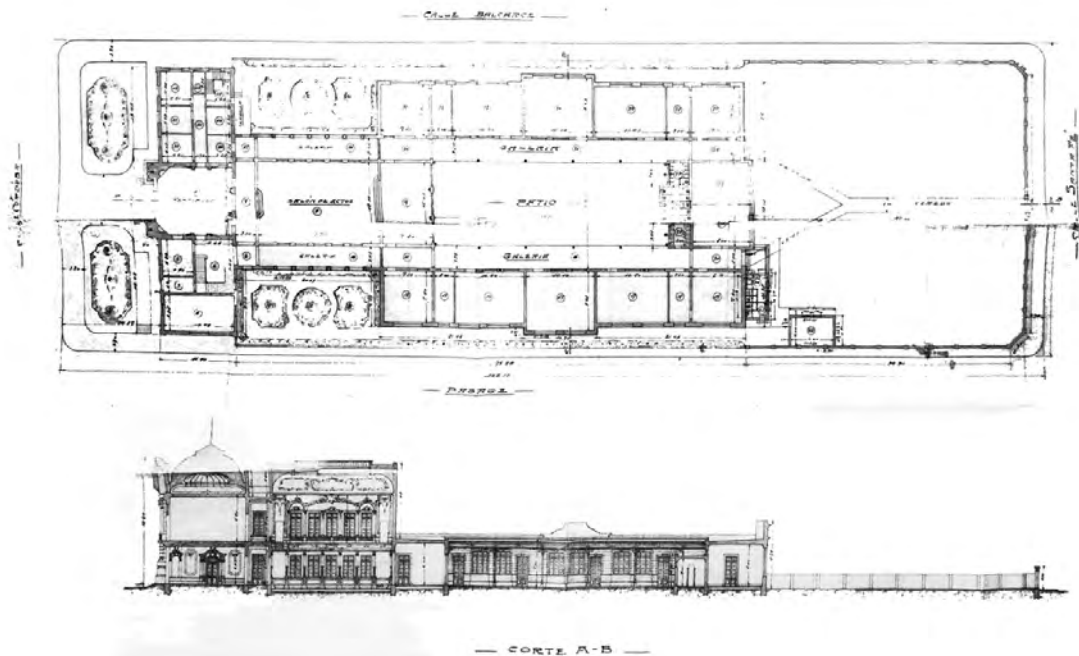
Si en el Normal 1 la tensión se manifestó entre la Iglesia, la educación laica y el espacio público, aquí se expresó entre la representación del poder del

Estado nacional, los poderes provinciales y el espacio público, ya que estos edificios se emplazaban alrededor de otra plaza representativa de la ciudad: la plaza de las Carretas del Interior, renombrada en 1884 como plaza San Martín, y sobre la calle Córdoba, que se constituyó en el acceso natural a la ciudad como prolongación de la Ruta Nacional N.º 9 y conexión con Córdoba.

La construcción original no ocupó todo el lote disponible, privilegiando su fachada e ingreso principal sobre calle Córdoba (Figura 11). El edificio se estructuraba a partir de un eje longitudinal de estricta simetría que enlazaba vestíbulo, salón de actos y patio. Una secuencia de galerías abiertas actuaba como transición entre este patio y las aulas (Figura 12). El resto del terreno, ya sin mediación proyectual, se destinó a la práctica de horticultura en una ciudad que, como mencionamos más arriba, ya presentaba una planta urbana consolidada.

Figura 12.

Planta y corte longitudinal del proyecto original para el Normal N.º 2



Fuente: Inspección Rosario (1916).

Figura 13.

a) *Uso del patio para actos escolares y b) ejercicios físicos*



Fuente: archivo Asociación “Ana María Benito” ex alumnos Normal N.º 2.

Hacia 1930, cuando en el resto del país se construían los edificios de las ya creadas escuelas normales, como la de Paraná¹⁰ (Rodríguez y Petitti, 2021), se produjo la ampliación del Normal 2 en ese “disponible” que hasta entonces había alojado la huerta. Esta vez, la Dirección General de Arquitectura del MOP proyectó el nivel secundario. El proyecto, fechado en 1926 y ejecutado entre 1928 y 1931, mantuvo el esquema organizativo inicial, continuando con el eje de simetría y organizando las aulas destinadas a los cursos normales y superiores, salones, oficinas y dependencias en torno a un nuevo patio. A diferencia del patio original, de una sola planta, aquí se pensaron dos niveles, reflejo de las distintas proporciones y requerimientos de altura que debían cumplir las construcciones escolares con el paso de las décadas. Las anchas galerías que rodean este patio en sus cuatro lados garantizan su uso en todo momento. Este segundo patio culmina en un hall, de menores dimensiones que el original sobre calle Córdoba, garantizando el acceso independiente de este nivel sobre calle Santa Fe (Figura 13).

10 Había sido la primera en crearse en 1871. Para entonces, la provincia de Santa Fe contaba con siete escuelas normales distribuidas en su territorio: tres en la ciudad de Rosario (el Normal 3 se creó en 1917), dos en Santa Fe (1886, varones, cerrada en 1896; 1906, mujeres), una en Esperanza (1896, mixta), una en Pergamino (1905, mixta) y una en San Justo (1910, mixta) (Fiorucci, 2012, p. 135; Rodríguez, 2023, p. 2).

Figura 14.

a y b) *Imágenes de la construcción del segundo patio; c) de la fachada sobre calle Santa Fe (1929)*



Fuente: Ministerio de Obras Públicas (1930b, 1929a y 1929b).

Con el tiempo, el patio original fue cerrado con un techo parabólico de chapa, similar al que hoy puede verse en muchas escuelas de los pueblos cercanos a Rosario y semejante al de los galpones agrícolas de la zona. Esta acción priorizó la permanencia de los estudiantes en ese espacio ante lluvias o bajas

temperaturas por sobre los postulados higienistas de ventilación y asoleamiento. Las posibilidades de acondicionamiento artificial son otras de las variables que sostienen estas decisiones al avanzar en el tiempo (Figura 14).

Figura 15.

Uso actual del patio original durante el trabajo de campo



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

A nivel urbano, un pasaje separaba este edificio del Palacio de Justicia y Tribunales provinciales, a modo de acceso de servicio de este último. En una operación sostenida a lo largo de las décadas, semejante a lo ocurrido con el Normal 1 y la plaza, las gestiones de su primer director con el municipio lograron que la escuela “ganara” este pasaje. Desde 1918 quedó anexado a la escuela, cerrando sus acce-

sos desde la calle. En 1928, ya con el nombre de pasaje “Juan María Gutiérrez”, la directora Dolores Dabat consiguió que la Dirección de Paseos Públicos de la Municipalidad construyera una pérgola de 83 metros de longitud. De este modo, el acceso público se transformó en un tercer patio para la escuela, a lo largo de toda la manzana (Figura 15).

Figura 16.

Imágenes del pasaje antes de la anexión y luego de ella con y sin la pérgola (1918)



Fuente: CEDIAP y archivo Asociación “Ana María Benito” ex alumnos Normal Nº 2.

La anexión del pasaje permitió ubicar de manera definitiva, en la década de 1960, al nivel inicial de la escuela en vinculación con este *nuevo patio*, cualificando los patios según los distintos niveles de enseñanza y generando un segundo ingreso por calle Córdoba (Figura 16).

Figura 17.

Imágenes actuales del tercer patio y de la fachada sobre calle Córdoba del edificio tomadas durante el trabajo de campo



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

En la actualidad, nivel inicial, primario y secundario conviven en el edificio, conformando unidades de sentido en torno a sus respectivos patios e ingresos. En 1960, el Palacio de Justicia fue trasladado y su edificio pasó a depender de la Universidad Nacional de Rosario, alojando hasta hoy la Facultad de Derecho. Ambos volúmenes, unidos por el pasaje, consolidan un mojón de representatividad educativa en la ciudad. Una situación que hoy parece naturalizada, pero que fue construida a lo largo del tiempo mediante sucesivas gestiones, como en el caso del Normal 1, promovidas desde la dirección escolar.

Algunas reflexiones

En este trabajo se ha procurado mostrar cómo los patios forman parte esencial del proyecto de un edificio escolar. No como un telón de fondo ni como aquello

que *sobra* o que *rodea*, sino como el elemento en torno al cual se han generado, enlazado y reinventado los proyectos de los edificios escolares y, con ellos, de las escuelas mismas. Esto habilita a ponerlos en paridad de condiciones con las aulas, aportando —desde la inversión de miradas que propone la categoría de justicia espacial— otro punto de partida desde el cual se entiende al patio como mediador de la configuración del espacio escolar y como un elemento cuyas intervenciones en el tiempo aseguran el lugar de la escuela normal en el espacio público.

Se ha procurado dar cuenta del potencial del trabajo sobre los planos de arquitectura para complementar, ordenar y jerarquizar objetivos y gestiones de los actores institucionales. También se ha destacado la importancia de diferenciar los años de creación de las instituciones y los de construcción de sus edificios —muchas veces soslayados—, así como de atender a las modificaciones y readecuaciones edilicias como condición de continuidad de la institución escolar.

Las escuelas históricas construidas en el territorio argentino han tenido, y en los dos casos analizados continúan teniendo, una vida que superó a la de las pedagogías iniciales que albergaron. Hoy, ante la necesidad siempre presente de construir edificios para la educación, la pregunta por la forma final de nuevos inmuebles y por las necesidades que el programa escolar debería satisfacer refuerza la importancia de intervenciones criteriosas sobre los edificios existentes y sus destinatarios concretos. El trabajo realizado sobre los patios de estas escuelas centenarias ha permitido mostrar cómo la potencia de estos edificios radica en su capacidad de adaptación, presente ya en el proyecto original, que les permite alojar y materializar demandas de uso a lo largo del tiempo.

Volvemos a citar a Sarmiento, quien tempranamente afirmó que “el método general de enseñanza influye poco en la forma del edificio, puesto que cualquier sistema requiere para su aplicación espacio suficiente y holgura para todos los movimientos” (Sarmiento, 2011, p. 225).

Mientras que en el Normal 1 las ampliaciones sucesivas de la reja dieron lugar al patio principal de la escuela, promoviendo hasta hoy la convivencia entre los tres niveles educativos y desafiando las leyes compositivas originales, en el Normal 2 la primera ampliación, que ocupó todo el lote, y la posterior anexión del pasaje permitieron que actualmente cada nivel disponga de su propio patio. Estos casos ejemplifican dos modos diferentes de transitar la experiencia del espacio escolar en el tiempo, en dos

edificios que, en el imaginario, responden a una misma clave educativa bajo su denominación inicial de escuelas normales.

En ambos casos, las propuestas arquitectónicas elaboradas desde las oficinas estatales concibieron a estos edificios como exentos, resaltando su condición de objetos que, por sí mismos, debían dar cuenta de su representatividad en una ciudad y un territorio en formación. Sus patios fueron pensados como espacios de protección inscritos en una gran masa muraria que, en clave positivista, buscaba resguardar al menor de su contexto. La reconversión de los patios, propiciada por la vivencia del espacio escolar y el accionar de los directivos, permitió que esa condición estanca se volviera permeable a la ciudad, generando espacios de transición que ponen en diálogo —no sin conflicto— a la arquitectura, la ciudad y la comunidad educativa.

Esto deja entrever que las prácticas educativas actuales no necesariamente deberían distanciarse de esas herencias, sino que podrían incorporar su recuperación y recreación desde el devenir del espacio escolar. El análisis de las acciones situadas a partir de los patios y sus reinvenções constituye una clave para comprender los distintos momentos de la historia institucional. La historia de la escuela puede construirse, también, a través de la historia de sus patios.

Referencias

- IIIª Zona. (1939). Ubicación mástil para la bandera en el gimnasio jardín: Escuela Normal de Profesoras N.º 1, edificio existente en Rosario (plano arquitectónico, escala 1:200). mop, Dirección General de Vías y Comunicaciones y Arquitectura, Fondo cediap, Centro de Documentación e Información del Patrimonio Arquitectónico. <http://cediap.bienesdelestado.gob.ar:9090/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/?IsisScript=iah.xis&base=CEDIAP&exprSearch=0283-00164>
- Adagio, N., Aravena, P., Bertoldo, N., Blanc, M. y Huck, V. (26-27 de mayo de 2016). *La valija de Enrico Tedeschi. De la posguerra italiana a la Universidad de Tucumán* (ponencia). VII Encuentro de Docentes e Investigadores de Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño. <http://hdl.handle.net/2133/6903>
- Barbieri, P. (2015). *Edificios para la educación superior en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX en la ciudad de Rosario* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Rosario].
- Brandariz, G. (1998). *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Serie Ediciones previas, fadu N.º 19. UBA.
- Brarda, A. (2013). Los edificios escolares de Rosario y su zona de influencia (resultado de investigación no publicado). Universidad Nacional de Rosario. <https://rephip.unr.edu.ar/items/a70f79d9-0bc5-4348-818e-bbe42783625d>
- Capitel, A. (2005). *La arquitectura del patio*. Gustavo Gili.
- Cattaneo, D. y Espinoza, L. (23-24 de mayo de 2018). *Arquitectura escolar e Historia. Repaso sobre enfoques, problemas y proyectos* (ponencia). VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11593>
- Collado, A. y Rotman, S. (2019). El arquitecto Augusto Plou. Una biografía profesional. En S. González (ed.), *Patrimonio, capacitación y difusión. Proyecto de cooperación descentralizada* (pp. 145-158). Universidad Nacional del Litoral y Municipalidad de Santa Fe.
- Cravino, A. (2014). La noción de *heterotopía* y su aplicación en el análisis de la enseñanza del proyecto en la Escuela de Arquitectura de Buenos Aires, 1901-1948. *Anales del Instituto de Arte Americano*, 44(1), 32-48. <https://www.iaa.fadu.uba.ar/ojs/index.php/anales/article/view/294/380>
- Dabat, D. (1935). *Homenaje a la Escuela Normal N.º 2, 1910-1935*. Quid Novi.
- Diener, A. (2022). *Enseigner l'architecture aux Beaux-Arts (1863-1968). Entre réformes et traditions*. Presses Universitaires de Rennes.
- Dussel, I. (2019). El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920). *Anuario de Historia de la Educación*, 20(1), 28-63. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/81/86>
- Fiorucci, F. (2012). Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia. En F. Fiorucci y P. Laguarda, *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo XX)* (pp. 131-152). Pro-historia Ediciones.
- Grementieri, F. y Schmidt, C. (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina, 1600-1975*. Pamplatina.
- Guadet, J. (1901). *Éléments et théorie de l'architecture. Cours professé à l'École Nationale et Spéciale de Beaux-Arts (t. I y II)*. Librairie de la Construction Moderne.
- Inspección Rosario. (1916). *Planta alta - reparos: Escuela Normal de Profesoras N.º 1, edificio existente en Rosario* (plano arquitectónico). MOP, Dirección General de Vías

- y Comunicaciones y Arquitectura, Fondo CEDIAP, Centro de Documentación e Información del Patrimonio Arquitectónico. <http://cediap.bienesdelestado.gov.ar:9090/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/?IsisScript=iah.xis&base=CEDIAP&exprSearch=0283-00002>
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Mejías, A. (2010). La formación de la ciudad. En A. Prieto (ed.), *Ciudad de Rosario* (pp. 11-54). Editorial Municipal de Rosario.
- Mikielevich, W. (1963). Frustrada iniciación de la enseñanza laica en Rosario. *Revista Historia de Rosario*, 1(1), 39-58.
- Ministerio de Obras Públicas (MOP). (1920). *Reproducción: frente al norte. Escuela Normal de Profesoras N.º 1, edificio existente en Rosario* (fotografía en gelatina sobre vidrio y papel, toma general). mop, Dirección General de Vías y Comunicaciones y Arquitectura, Fondo cediap, Centro de Documentación e Información del Patrimonio Arquitectónico. <http://cediap.bienesdelestado.gov.ar:9090/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/?IsisScript=iah.xis&base=CEDIAP&exprSearch=0283-06432>
- Ministerio de Obras Públicas (MOP). (1930a). *Fachada lateral patio 1.º salón de actos: Escuela Normal de Profesoras N.º 1, edificio existente en Rosario* (fotografía en papel a la gelatina). MOP, Dirección General de Vías y Comunicaciones y Arquitectura, Fondo CEDIAP, Centro de Documentación e Información del Patrimonio Arquitectónico. <http://cediap.bienesdelestado.gov.ar:9090/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/?IsisScript=iah.xis&base=CEDIAP&exprSearch=0283-02147>
- Ministerio de Obras Públicas (MOP). (1930b). *Fachada principal del salón de actos: Escuela Normal de Profesoras N.º 1, edificio existente en Rosario* (fotografía en papel a la gelatina). MOP, Dirección General de Vías y Comunicaciones y Arquitectura, Fondo CEDIAP, Centro de Documentación e Información del Patrimonio Arquitectónico. <http://cediap.bienesdelestado.gov.ar:9090/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/?IsisScript=iah.xis&base=CEDIAP&exprSearch=0283-02145>
- Ministerio de Obras Públicas (MOP). (1936). *Frente sobre la calle Corrientes: Escuela Normal de Profesoras N.º 1, edificio existente en Rosario* (fotografía en gelatina sobre vidrio y papel, toma general). MOP, Dirección General de Vías y Comunicaciones y Arquitectura, Fondo CEDIAP, Centro de Documentación e Información del Patrimonio Arquitectónico. <http://cediap.bienesdelestado.gov.ar:9090/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/?IsisScript=iah.xis&base=CEDIAP&exprSearch=0283-02912>
- Ministerio de Obras Públicas (MOP). (1937). *Vista verja perimetral y veredas construidas, tomadas desde la calle Corrientes y Sarmiento: Escuela Normal de Profesoras N.º 1, edificio existente en Rosario* (Fotografía en papel a la gelatina). MOP, Dirección General de Vías y Comunicaciones y Arquitectura, Fondo CEDIAP, Centro de Documentación e Información del Patrimonio Arquitectónico. <http://cediap.bienesdelestado.gov.ar:9090/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/?IsisScript=iah.xis&base=CEDIAP&exprSearch=0283-03007>
- Ministerio de Obras Públicas (MOP). (1968). *Monoblock ala oeste: vista frente. Escuela Normal de Profesoras N.º 1, edificio existente en Rosario* (fotografía en papel brillante a la gelatina sobre acetato, 35 mm). MOSP, Secretaría de Estado de Obras Públicas, Dirección Nacional de Arquitectura, Fondo CEDIAP, Centro de Documentación e Información del Patrimonio Arquitectónico. <http://cediap.bienesdelestado.gov.ar:9090/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/?IsisScript=iah.xis&base=CEDIAP&exprSearch=0283-0283-002>
- Pineau, P., Serra, M. y Southwell, M. (2017). La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna: Estudios sobre estética escolar II. *Biblos*.
- Prieto, A., Megias, A., D'Amelio, R., Montini, P. y Rigoti, A. (2010). *Ciudad de Rosario*. Municipal de Rosario.
- Rodríguez, L. (2023). Los orígenes del normalismo en la provincia de Santa Fe (1879-1920). *Historia Regional*, (49), 1-14. <http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/index>
- Rodríguez, L. y Petitti, M. (2021). *Historia de la escuela normal de Paraná (1871-1969)*. Teseo.
- Salamanca, C., Astudillo, F. y Fedele, J. (2016). Trayectorias de las (in)justicias espaciales en América Latina. Un estudio introductorio. En B. Bret, P. Gervais-Lambony, C. Hancock y F. Landy (comps.), *Justicia e injusticias espaciales* (pp. 11-66). unr Editora.
- Salamanca-Villamizar, C., Barada, J. y Beuf, A. (2019). (In)justicias espaciales y realidades latinoamericanas. Cuadernos de Geografía: *Revista Colombiana de Geografía*, 28(2), 209-224. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v28n2.77327>
- Sarmiento, D. (2011 [1849]). *Educación popular*. UNIPE.
- Tamburini, F. (1887a). *Frente principal: Escuela Normal de Profesoras N.º 1, edificio existente en Rosario* (plano arquitectónico, tinta sobre cartón, 1:100). MOP, Dirección General de Vías y Comunicaciones y Arquitectura, Fondo CEDIAP, Centro de Documentación e Información del Patrimonio Arquitectónico

<http://cediap.bienesdelestado.gob.ar:9090/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/?IsisScript=iah.xis&base=CEDIAP&exprSearch=0283-a0001>

Tamburini, F. (1887b). *Plantas baja y alta: Escuela Normal de Profesoras N.º 1, edificio existente en Rosario* (plano arquitectónico, tinta sobre tela, 1:200). MOP. Dirección General de Vías y Comunicaciones y Arquitectura, Fondo cediap, Centro de Documentación e Información del Patrimonio Arquitectónico. <http://cediap.bienesdelestado.gob.ar:9090/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/?IsisScript=iah.xis&base=CEDIAP&exprSearch=0283-a0000>

Shmidt, C. (2000). De la “escuela-palacio” al “templo del saber”. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902. *Entrepasados*, (18-19), 65-88. <https://ahira.com.ar/ejemplares/entrepasados-no-18-19/>

Shmidt, C. (2004). *Voz escuela*. En J. Liernur y F. Aliata (eds.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina* (pp. 44-50). Clarín.

Soja, E. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Tirant Humanidades.

La transmisión estética del sentimiento nacional en los festejos del Centenario y el Bicentenario (Argentina 1910-2010)*

The Aesthetic Transmission of National Sentiment in the Centennial and Bicentennial Celebrations (Argentina, 1910-2010)

A transmissão estética do sentimento nacional nas celebrações do Centenário e do Bicentenário (Argentina 1910-2010)

Natalia Fattore** 

Para citar este artículo

Fattore, N. (2026). La transmisión estética del sentimiento nacional en los festejos del Centenario y el Bicentenario (Argentina 1910-2010), *Pedagogía y Saberes*, (64), 91-104. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-23046>

Artículo de investigación

* Este artículo es parte de la tesis doctoral *La transmisión sentimental. Pedagogía, política y estética en las fiestas del Centenario y el Bicentenario de la Revolución de Mayo (1910-2010)*, UNER, 2018, y que continuó como integrante del PICT-2021-846 “Estética escolar, cultura y política en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX: tensiones y reconfiguraciones en el sistema educativo”, financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación.

** Doctora en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora e investigadora, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. natfattore@gmail.com

Fecha de recepción: 15 de abril de 2025
Fecha de aprobación: 23 de agosto de 2025
Fecha de publicación: 01 de enero de 2026

Resumen

Los festejos de los bicentenarios patrios que se iniciaron alrededor de 2010 en Argentina tuvieron como antecedentes comparativos las conmemoraciones realizadas un siglo antes. Este artículo de investigación presenta algunos resultados de una tesis doctoral que analiza un conjunto de problemáticas asociadas a la transmisión estética del sentimiento nacional en el marco de ambos festejos. Más allá de las diferencias entre ambas conmemoraciones, que requirieron revisar acervos de distinta naturaleza —uno documental y otro más audiovisual—, es posible reconocer en ambos casos operaciones estéticas impulsadas desde el Estado, que buscaron producir efectos en la sensibilidad de sus destinatarios para reforzar el lazo social y la identificación con la Nación. En ambos momentos, se revisan los modos en que se configuran registros visuales alrededor del relato histórico, donde se define un campo de lo visible y se construyen posiciones diferenciadas de espectador y de espectáculo. El escrito avanza argumentando que entre ambas escenas media un desplazamiento desde una operación estética que apuesta a la escuela como un lugar central en la transmisión sentimental, hacia un Estado que apela a las industrias culturales, asumiendo que es desde estos espacios donde hoy se modelan las formas de sentir y de conectar con lo nacional.

Palabras clave

estética; transmisión sentimental; registro escópico; bicentenarios; centenarios

Abstract

The patriotic bicentennial celebrations held in Argentina around 2010 had, as their comparative antecedent, the commemorations staged a century earlier. This research article presents some results from a doctoral thesis that analyses a set of issues related to the aesthetic transmission of national sentiment in the context of both commemorations. Despite the differences between the two moments—which required examining archives of different natures, one largely documentary and the other more audiovisual—it is possible to identify, in both cases, aesthetic operations driven by the State, aimed at producing effects on the sensibilities of their audiences in order to reinforce social bonds and national identification. In both commemorations, attention is given to the ways in which visual registers around historical narratives are configured, defining a field of the visible and constructing differentiated positions of spectator and spectacle. The article argues that between the two scenes there is a shift: from an aesthetic operation that positioned the school as a central space for sentimental transmission, towards a State that appeals to cultural industries, recognising them today as the spaces where ways of feeling and connecting with the nation are shaped.

Keywords

aesthetics; sentimental transmission; scopic register; bicentenary; centenary

Resumo

As celebrações patrióticas do bicentenário, realizadas na Argentina em torno de 2010, tiveram como antecedente comparativo as comemorações organizadas um século antes. Este artigo de pesquisa apresenta alguns resultados de uma tese de doutorado que analisa um conjunto de problemáticas associadas à transmissão estética do sentimento nacional no marco de ambas as celebrações. Apesar das diferenças entre os dois momentos — que exigiram a consulta a acervos de naturezas distintas, um predominantemente documental e outro mais audiovisual —, é possível reconhecer, em ambos os casos, operações estéticas impulsionadas pelo Estado, que buscaram produzir efeitos sobre a sensibilidade de seus destinatários a fim de reforçar o laço social e a identificação com a Nação. Em ambas as comemorações, examinam-se os modos como se configuram registros visuais em torno do relato histórico, nos quais se define um campo do visível e se constroem posições diferenciadas de espectador e de espetáculo. O artigo sustenta que entre as duas cenas há um deslocamento: de uma operação estética que apostava na escola como espaço central de transmissão sentimental, para um Estado que recorre às indústrias culturais, assumindo que é a partir desses espaços que hoje se moldam as formas de sentir e de se conectar com o nacional.

Palavras-chave

estética; transmissão sentimental; registro escópico; bicentenário; centenário

Introducción

Este escrito presenta resultados de una investigación doctoral que analizó las formas estéticas en las que se transmite el sentimiento nacional en el marco de dos escenas educativas estatales: las fiestas del Centenario y del Bicentenario de la Revolución de Mayo (Argentina, 1910-2010). Con la noción de *escenas* queremos dar cuenta del carácter de construcción teatral de la política. Como dirá Pierre Legendre (2008), el poder se sostiene sobre una dimensión litúrgica, ritual, escénica, que requiere *montajes de ficción*¹ como modo de legitimación y de sostenimiento.

Ahora bien, se trata de dos escenas muy diferentes, en tanto hay dos épocas en juego. Entre ellas median procesos demográficos, políticos y culturales; intervienen, además, modos distintos de relación con el tiempo, la materialidad de la ciudad y sus usos. Las tecnologías del espectáculo de masas, dispuestas para transmitir sentimientos durante las celebraciones, hablan de sociedades con más diferencias que semejanzas (Ortemberg, 16 de diciembre de 2016). Al mismo tiempo, encontramos aspectos que vuelven atractiva una mirada en espejo: dos modelos de Estado que se presentan a sí mismos como *fundacionales* en relación con la Nación.² Dos festejos flanqueados por las dos leyes que organizaron el sistema educativo argentino. Dos periodos en la bisagra entre siglos. Ludmer plantea que los fines de siglo tienen una carga simbólica específica, que aparece bajo la figura de “un cruce plural de fronteras temporales y espaciales” (1994, p. 7), un proceso y un *entre* que genera relatos e historias. Hablamos también de un festejo —el de 2010— que se organiza y propone en espejo invertido con el del Centenario de 1910. Finalmente, y en lo que quisiera detenerme en este artículo, se trata de dos épocas de importantes trastocamientos estéticos en relación con lo socialmente visible.

Los numerosos estudios sobre el Centenario en Argentina puntualizan en la conformación de la ciudad como espectáculo, como espacio de materialización del *espíritu nacional*. Una *pedagogía de las*

estatuas, tal como la llamó Ricardo Rojas (2010), produciría influencias sobre la imaginación del público.³ Pero también la ciudad era el espacio donde cobraban visibilidad quienes no formaban parte del festejo. Afirma Gorelik (1998) que las manifestaciones y protestas que ponían en escena demandas sociales y políticas representaban en sí mismas un signo de modernización:⁴ el *emblema* de una sociedad urbana y cosmopolita.

En términos pedagógicos, el periodo que se extiende desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX se articula alrededor de la eficacia cultural, política y socializadora de la escuela. El Estado jugó un papel central tanto en la construcción de una cultura común como en los procesos de disciplinamiento a través del sistema educativo. En ese proceso, las fiestas patrias ocuparon un lugar privilegiado en la tarea de construir la Nación como *comunidad imaginada* (Anderson, 2006 [1983]). En este sentido, la escuela (y la escuela *dándose a ver* en la fiesta) operó como un dispositivo⁵ estético fundamental destinado a una transmisión en clave sentimental.

En el caso del Bicentenario, son las propias tecnologías las que han transformado lo socialmente visible, las formas de ver, los modos en que se construyen políticas y visualidades. Al mismo tiempo, lo socialmente visible debe pensarse en relación con la recuperación en Argentina —a partir del año 2001— del espacio público como escenario de protesta y movilización.

Nos interesa, entonces, revisar las operaciones estéticas que el Estado puso en juego en ambos festejos en tanto formas de transmisión sentimental. Nos concentraremos en el registro escópico, entendiéndolo como uno de los canales de estetización estatal: “el ancla más recia con que cuenta el Estado para legitimar su poder” (Mandoki, 2007, p. 42).

1 En los dispositivos del poder convergen la fuerza, la construcción de un discurso del orden y la inserción de ese discurso en una serie de montajes de ficción (ceremonias, símbolos, rituales, rangos). Se trata del *imaginario social*, que funciona interpelando las emociones, la voluntad y los deseos, y cumple una función dogmática. La ficción es, así, una figura de la verdad, no su corrupción.

2 Así lo expresaba la entonces presidenta de la Nación: “Propuse reflexionar sobre el significado de la conmemoración y sostenía que repensar la Argentina no era solo un ejercicio intelectual, sino que tenía un carácter fundacional” (Fernández, 2016, p. 9).

3 Según Gorelik, en la obra de Ricardo Rojas los monumentos son pensados como intrusión de la memoria civilizadora en un territorio bárbaro, y tienen como objetivo transformar el espacio de la ciudad, “turbar la fiesta de su mercantilismo cosmopolita” (1998, p. 217).

4 El periodo 1880-1910 se caracteriza por un conjunto de problemáticas que pueden leerse como causa y efecto de la entrada del país en la modernidad: los desafíos del trabajo urbano, la cuestión de la democracia y el lugar de las masas en ella, la construcción de una identidad colectiva en el marco de la incorporación de los extranjeros a la sociedad argentina (Terán, 2008).

5 Por *dispositivo* entendemos ese conjunto heterogéneo que comprende discursos, instituciones, arquitecturas, leyes, enunciados científicos, etc., que mantienen articulaciones entre sí. En términos de Foucault, el dispositivo es la red que se establece entre esos elementos.

El artículo se estructura en tres apartados. En el primero se revisan algunas categorías que ordenaron el análisis. En el segundo se propone una lectura de los festejos del Centenario a partir de los usos del registro visual, sosteniendo que la escuela ocupa un lugar prioritario en la transmisión sentimental. En el tercero y último se analiza cómo, en 2010, la propuesta estatal sale al cruce de las industrias culturales y sus formas visuales y de comunicación, reconociéndolas como un lugar central en la propagación y administración de las emociones, y apostando a ellas en tanto campo donde se disputa una controversia política. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones con la intención de pensar la transmisión de sensibilidades en el presente.

La construcción de un registro de lectura

A los efectos de analizar las dos escenas en una clave pedagógica, es necesario señalar el modo en que se construyó un registro de lectura.

En primer lugar, el concepto de transmisión (Hassoun, 1996; Debray, 1997; Frigerio y Diker, 2004) nos permite pensar procesos educativos más amplios que los escolares, como los que se ponen en juego en diversas formas de la cultura popular, dirigidos a la estructuración de los sentimientos, a la educación de los sentidos, a la circulación de imaginarios y a la configuración de identidades colectivas. La revitalización de la pregunta por la *transmisión* cultural amplió lo educativo, durante mucho tiempo reducido a cuestiones de estructuras o contenidos curriculares. Se trata de un concepto que presta atención a la dimensión ritual, a los dispositivos y a la materialidad de las formas a partir de las cuales esa transmisión se sostiene. Esta dimensión es central al análisis de los procesos desplegados en las fiestas patrias, que exceden los códigos y el lenguaje para vincularse con objetos, sitios, símbolos, rituales y gestos.

En segundo lugar, reconocemos a la escuela como máquina estetizante, “un dispositivo capaz de garantizar homogeneizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX” (Pineau, 2014, p. 22). La historiografía educativa viene rescatando la dimensión de la sensibilidad y la emotividad como registros constituyentes de lo social y de lo educativo —y escolar en términos particulares—, un campo que no puede circunscribirse al reparto de saberes técnicos e intelectuales (Pineau, 2014). La estética aparece como un registro que impregna lo escolar

en su totalidad (espacios, tiempos, sujetos, objetos), una dimensión que permite reconstruir el mundo sensorial que la habita.

Así, asumimos que, lejos de ser *presociales* o de encontrarse localizados en el individuo, los sentimientos y las emociones son significados culturales (Illouz, 2007): están inscritos en relaciones sociales históricamente situadas, se construyen, se formatean, se regulan y se incitan en contextos determinados. En nuestro caso, el concepto de *transmisión sentimental* se utiliza como sinónimo de *transmisión estética*, en tanto entendemos que

el estudio de las sensibilidades remite al campo de la estética, no por los presupuestos que de forma canónica la asocian a lo bello, sino en la concepción que entiende la estética como aquello que provoca emoción, que perturba, que mueve y altera los patrones establecidos y las formas de sentir. (Pesavento, 2007, p. 371)

Por su parte, recurrimos a los trabajos de Mandoki (2007), en tanto sitúan la dimensión estética en su capacidad de producir cohesión e instituir sensibilidades, un elemento central de los Estados-nación para generar hegemonía y legitimar su posición. Esta autora reconoce cuatro registros o canales de estetización del Estado: el *léxico* de los discursos; el *somático*, propio de los rituales; el *acústico*, expresado en los himnos y la música; y el *escópico* o visual, puesto en juego en los emblemas, monumentos, símbolos, arquitectura y cuerpos en el espacio urbano.

En este artículo, como dijimos, nos concentraremos en el registro escópico. Ahora bien, entendemos que

la cultura visual no es simplemente un repertorio de imágenes, sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscritos en prácticas sociales, estrechamente asociados con las instituciones que nos otorgan el ‘derecho a la mirada’ (entre ellas, la escuela, que organiza un campo de lo visible y lo invisible, de lo bello y lo feo). (Dussel, 2009, p. 181)

Desde la perspectiva de los estudios visuales, Dussel nos invita a revisar el carácter construido y *cultural* —y por lo tanto políticamente connotado— de los actos de ver, considerando cómo se organiza el conjunto amplio de imágenes y miradas en una sociedad dada, en términos de qué vemos y de *cómo* vemos. Así, propone pensar tanto las *visualidades* —los modos en que se organiza un campo de la visión y la posición que ocupamos en él, lo que supone considerar los discursos sociales acerca de cómo puede y debe ser visto algo, así como las tecnologías disponibles en cada época— como las *visibilidades*,

que refieren al campo de lo visible y lo invisible, a las imágenes que circulan y a las que se marginan, se censuran o se menosprecian (Dussel, 2015).

Para Dussel, la escuela no estuvo al margen del régimen visual moderno: “apoyó muchas de sus operaciones, entrenó al ojo, educó al cuerpo y la sensibilidad para ver de cierta forma” (Dussel, 2015, p. 12). Si bien se ha insistido en la centralidad de la palabra en la configuración de los sistemas educativos modernos, la preeminencia de la matriz visual está presente desde sus orígenes, dando cuenta de una preocupación por aquello que se daba a ver y por la forma correcta en que algo debía ser visto.

Ahora bien, la productividad política de las imágenes ha sido largamente estudiada en este periodo a partir de la impronta de José María Ramos Mejía en el Consejo Nacional de Educación.⁶ Sin embargo, la transmisión sentimental supuso, además del componente simbólico, un aspecto sensorial que merece ser considerado. Barrán (2009) afirma que la modernidad, con el triunfo de una sensibilidad civilizada, no solo transformó la relación del hombre con la sociedad, sino que también cambió la relación del hombre con sus sentidos. Así, la educación patriótica es una educación estética que supuso la producción y difusión de unas imágenes de la Nación a la par de un ordenamiento y una jerarquización de las disposiciones sensoriales de los sujetos. El Estado —y, a través de él, la escuela— privilegiará unos *sentidos cultos*, los que permiten la toma de distancia y la asepsia, donde los cuerpos no necesitan del contacto entre sí ni con los objetos, por sobre unos *sentidos plebeyos*. Dirá Pineau (2014) que la ciudad dejará de ser una ciudad que se huele para ser una realidad que se contempla. Así, junto con impartir la lectoescritura y el cálculo, la escuela acompañó el proceso de construcción de una sensibilidad nacional-civilizada en la que el componente estético ocupó un papel fundamental.

Sostendremos que en cada uno de los festejos se configuraron unos registros sobre qué y cómo puede o debe ser visto algo —en nuestro caso, *la Nación*—; se construyó una posición de espectador y de espectáculo; un campo de lo visible, de lo invisible, de lo bello, de lo feo, de lo emotivo. Los dispositivos utilizados para transmitir sentimientos construyeron de modo diferente las condiciones bajo las cuales se produce la experiencia sensible. Diremos que en las fiestas patrias se despliega un conjunto de operaciones

estéticas que ponen en evidencia una división de lo sensible (Rancière, 2002): un reparto litigioso que define las formas de lo común.

La escuela en la escena del Centenario

Ampliamente estudiada, la celebración del Centenario se propuso mostrar un balance general de la Nación, exaltando los logros del país durante un siglo de vida independiente y las transformaciones económicas, sociales y culturales asociadas a las últimas décadas del siglo XIX. La conmemoración se organizó en función de una serie de intervenciones a lo largo de la ciudad, en el marco de un consenso extendido sobre la necesidad de monumentalizar el pasado. La ciudad, su *puesta a punto* como monumento y legado (Gorelik, 1998), era el territorio propicio para las evaluaciones y balances que acompañaban la efeméride: el símbolo de la nueva Nación que se lanzaba hacia el futuro.⁷

Ahora bien, la centralidad de lo educativo envolvía la fiesta del Centenario bajo el objetivo de una pedagogía nacionalizante que puso a la élite argentina a la par de sus contemporáneas europeas, por entonces igualmente embarcadas en un proceso de producción de homogeneidad cultural *desde arriba* (Godoy, 1993). Sostenemos, en este sentido, que la escuela (y la escuela como parte de la fiesta) constituyó uno de los principales dispositivos estéticos destinados a una transmisión sentimental de la Nación.

Las páginas de *El Monitor de la Educación Común*⁸ (MEC) permiten conocer las prescripciones estéticas estatales ligadas a la transmisión del sentimiento nacional durante los festejos, así como la puesta en práctica de estas a partir de los informes que presentan los consejos escolares y los inspectores. En el periodo que nos ocupa, el MEC construye un saber hacer, prescribe modos de formación del sentimiento nacional y, al mismo tiempo, al publicar las crónicas de las fiestas escolares, ofrece pistas

6 Luego de ocupar diversos cargos públicos como médico, Ramos Mejía asumió la presidencia del CNE entre 1908 y 1910. Desde allí desplegó una liturgia patriótica destinada a nacionalizar a los hijos de inmigrantes.

7 Las comisiones designadas para organizar los festejos dan cuenta de esta composición, donde la ciudad misma se constituye como *exposición*: 1) Exposición, apertura y ornato de la Plaza del Congreso; 2) Estatuas y monumentos; 3) Escuelas; 4) Exposiciones, polígonos, casa de ejercicios físicos y juegos olímpicos; 5) Publicaciones, certámenes literarios, cuadros; 6. Exterior, Congreso; 7) De programa y festejos populares.

8 El MEC nació en 1881 como herramienta del Consejo Nacional de Educación, organismo del que dependían las escuelas primarias nacionales del país. Desde su creación se encargó de difundir leyes, disposiciones y estadísticas de las escuelas. A partir de 1900, la revista se orientó a formar a los docentes en principios y contenidos educativos.

sobre la apropiación del público que participaba en los festejos. Resulta entonces fundamental para estudiar las intervenciones estéticas que apuntaron a direccionar gustos, comportamientos, sentimientos y sensibilidades.⁹ Siguiendo a Mandoki (2007), el MEC forma parte de la *léxica* de Estado y se despliega produciendo efectos destinados a transmitir sentido, pero también a impactar afectivamente y derivar una acción en cierta dirección. En este sentido, no puede ser considerado solo como un canal de información, sino como uno de los espacios en los que la transmisión estética del sentimiento nacional cobró forma.

Las fuentes permiten diferenciar tres usos de lo escópico, que adquieren, a los efectos de la educación patriótica, un peso propio. El primero, y más estudiado, es el uso didáctico de las imágenes como vía privilegiada para transmitir la historia y fijar en los niños el sentimiento patrio. Las imágenes históricas se producían tanto para el aula como para ambientar el espacio público (exposiciones, monumentos, estatuas, luminarias, cuadros, postales y publicidad). En ambos casos había un común denominador: la confianza en las posibilidades de la educación visual, sostenida, entre otras cosas, en la afirmación de que las imágenes “son más aptas para el entendimiento”.¹⁰ Esa confianza en la omnipotencia de la imagen generaba, al mismo tiempo, la necesidad de ofrecer aquellas que funcionaran como *modelos* a imitar y de censurar las que no correspondían al proyecto civilizador de la sensibilidad.

Un ejemplo de ello fue la creación de la Oficina de Decorado Escolar en 1908, iniciativa de Ramos Mejía destinada a someter el decorado de las escuelas a un plan de cultura estética que difundiera el buen gusto y la Nación. La Oficina tenía entre sus funciones la de reproducir ilustraciones de paisajes, retratos y cuadros célebres para proveer a todas las escuelas del CNE, además de seleccionar las imágenes que

debían adornar y ser utilizadas en la enseñanza, así como suprimir aquellas que se consideraran no adecuadas.¹¹

En segundo lugar, la escuela misma se configuraba como tecnología visual: educaba la mirada promoviendo unos sentidos y un sentir en torno de lo que se daba a ver, y participaba ella misma en la producción del espectáculo. En esa vía, el proyecto *La Escuela argentina en el Centenario*, aprobado en 1909, proponía hacer visibles los procesos escolares: exposición escolar, museo histórico escolar, edición del *Atlas escolar de la república*,¹² mobiliario, arquitectura, ampliaciones de edificios, festivales, conferencias pedagógicas, bautizos de escuelas, etc. Se publicó en el n.º 442 del MEC, que sostenía que este *patriótico* proyecto “será uno de los mejores de los del amplio programa, para la conmemoración del Centenario de nuestra emancipación, pues en ese sentir la escuela ocupará su debido lugar” (1909, p. 238). Se afirmaba que la escuela debía asumir “una participación principal en la celebración del Centenario”, en tanto representaba el “germen del alma nacional” (p. 3). En sintonía con las exposiciones internacionales propias de los festejos centenarios, los procesos escolares se tornaban dignos de ser mostrados.

En este *dar a ver*, los niños-alumnos ocupaban un lugar destacado en la *ambientación*¹³ del espacio público, a partir de su concentración en todos los distritos escolares de la República durante la semana de mayo: una puesta en escena que se consideraba produciría efectos sobre la configuración misma del espacio urbano.

Así, si los escolares eran receptores de unas imágenes destinadas a impactar afectivamente, el Estado apelaba a la infancia-escolar como dispositivo visual en sí mismo. El Estado *da a ver* a la escuela a través de un modo de *disponer* el cuerpo de la infancia en el espacio público: desfile militar, orden, marcha marcial, armonía; todos ellos señalaban modos legítimos de sentir y de celebrar.

9 El n.º 450 (1910) publica los proyectos del presidente del CNE para la participación de la escuela en los festejos del Centenario, las instrucciones para los directores y maestros de las escuelas del Consejo, una descripción de la participación escolar en el acto central del día 25, extensas notas acerca de las actividades de las escuelas durante la semana de mayo y los discursos pronunciados por autoridades del CNE, maestros, directores y alumnos.

10 Las estrategias de nacionalización de los inmigrantes diseñadas por Ramos Mejía se extendían más allá de lo escolar. Uno de sus proyectos fue la realización de exposiciones de productos y símbolos nacionales en el Hotel de Inmigrantes, acompañadas de exhibiciones en un cinematógrafo. Desde 1910 comenzaron a desplegarse una serie de operaciones ligadas a la educación sentimental a través del cine de masas (Serra, 2011).

11 En 1908 se estableció la reglamentación según la cual solo el CNE podía autorizar la utilización de monarcas y retratos de próceres extranjeros en las escuelas del país.

12 Encargada a Juan Ramos, esta publicación exponía gráficamente el desenvolvimiento de la educación común en la República durante el siglo, en clave de celebración del presente.

13 El término remite a un género caracterizado por la transformación de un espacio en una obra. Desarrollado por ciertas vanguardias artísticas, implica una apropiación de la obra por parte del público: un espectador en interacción activa con el ambiente creado a través de recursos estéticos (Blázquez, 2012).

Una estética nacional-civilizada se prescribía y se registraba en el modo en que los escolares ocupaban el espacio público frente a la necesidad de derrotar sensibilidades peligrosas para el sentimiento nacional y el proyecto civilizador, e instalar formas menos bárbaras, en definitiva, más escolarizadas.¹⁴ Son pocas las referencias encontradas sobre los niños en los festejos callejeros. La dupla niño-alumno es la que estructura las percepciones sobre la infancia en las representaciones oficiales. Dice Blázquez: “el desfile ordenado, la bandera al frente, los cabellos peinados, los zapatos lustrados, las mujeres con brazos enguantados ‘limpiaban’ la ciudad de los desplazamientos desordenados, de las huelgas, de los niños sucios y ‘peligrosos’” (2012, p. 142).

En este sentido, uno de los momentos más destacados de ese dispositivo estético productor de una sensibilidad nacional, según recoge la prensa y se describe en el MEC, fue el de las 30 000 voces de los niños cantando el himno nacional, que Ramos Mejía logró reunir en el acto central del 25 de mayo en la Plaza de Mayo.

Por último, las imágenes se invocaban en función de la preocupación por la formación del *buen gusto* de los niños, tema que excedía el clima de los festejos¹⁵ pero que ocupaba un lugar en las propuestas de estos. Tanto las conferencias pedagógicas sobre estética escolar¹⁶ como la ampliación de la Oficina de Decorado Escolar formaban parte del Plan de Cultura Estética que Ramos Mejía alentaba y que cobró fuerza propia en el proyecto del Centenario.

14 Las actas del CNE registran los gastos del Estado para *vestir* al sujeto de la fiesta. En las escuelas se repartían “retratos, escudos y escarapelas”, pero también ropas y zapatos para la “puesta en público” de los escolares.

15 Ramos Mejía convocó a un grupo de artistas reconocidos a discutir un Programa de educación estética para las escuelas. En 1909, el MEC publicó esta discusión. Con algunas diferencias, los artículos coincidían en la necesidad de formar el *buen gusto* de los niños, educando el sentimiento hacia lo bello y asociándolo a lo *austero*, a la sencillez del ambiente, a hábitos que atenuaran los *excesos* como forma de imponer un canon *civilizado*. Se trataba de un plan de cultura estética que excedía lo curricular y debía darse en la cotidianeidad escolar.

16 El proyecto de Ramos Mejía dedicaba un apartado a conferencias pedagógicas sobre el desarrollo del *gusto artístico* en las escuelas: “Condiciones estéticas de los edificios y mobiliario escolares, Condiciones estéticas del decorado interior; Condiciones estéticas de las ilustraciones, material de enseñanza, libros y cuadernos escolares” (Proyecto, 1909, p. 29).

En este marco, el *buen gusto* asumió formas visuales: objetos, decoración de las escuelas, cuadros, códigos de vestimenta. Welti señala que el CNE, a través de la Oficina de Decorado Escolar, produjo una serie de materiales que respondían a una doble serie estética:

por un lado, la que representa una particular construcción de ‘la nación’ y de ‘lo nacional’, a través de las imágenes que reflejan escenas de historia local, retratos de próceres, diversos paisajes de la geografía del país, etc., y, por otro, la que refiere a la selección de un determinado segmento de la cultura y el arte, asumido por la burguesía como la ‘alta’ cultura, representada por las imágenes que remiten a una selección de obras de arte y arquitectura. (2015, p. 195)

Si la primera serie daba a *ver y sentir* a la Nación, la segunda delimitaba un canon artístico, definiendo qué obras de arte ingresaban en las escuelas. En los registros sobre la participación de las escuelas en los festejos, ambas series confluyen, dando cuenta de las apropiaciones que los directores y maestros hacían de las instrucciones señaladas por el CNE. Encontramos, por un lado, referencias a la utilización de las *series* para enseñar temas patrióticos. Asimismo, las descripciones sobre el *embellecimiento* de los edificios escolares eran una constante. El decorado cumplía la función de *herir los sentidos* y producir emociones cívicas. Podríamos sostener que el llamado *plan de cultura estética* para formar el *buen gusto* del niño era parte de un reparto de lo sensible que no estaba dissociado de la construcción de una nación civilizada.

En síntesis, en esta primera escena la escuela cumplió un papel central en modelar, a partir de criterios estéticos, las formas de sentir, mirar y mostrarse de los sujetos en la fiesta. La escuela fue parte central del espectáculo. Ese papel será muy diferente un siglo después.

La fiesta populista¹⁷

La primera década del siglo XXI estuvo marcada en Latinoamérica por la experiencia de gobiernos democráticos posneoliberales, con nuevas formas de presencia del Estado en la gestión de políticas públicas. En Argentina, este proceso —iniciado en 2003— cumplió, el 25 de mayo de 2010, siete años

17 No equiparamos aquí populismo con autoritarismo, equivalencia naturalizada tanto en la discusión pública como académica. Siguiendo a Laclau, se trata de una lógica política que supone la articulación de una serie de demandas que funcionan como principio constructivo de un sujeto popular.

y coincidía con la celebración del Bicentenario de la Revolución de Mayo. La organización de los festejos fue una prioridad para el gobierno,¹⁸ que lo entendió como un nuevo momento fundacional:

Estos festejos tenían que significar el fin de un estado de *crisis* y crear las condiciones para la emergencia y expresión de una conciencia colectiva de pertenencia común. Se trataba de revivificar la dimensión sensible y afectiva de lo común, después de una larga crisis de la legitimidad representativa. (Molinero, 2018, p. 61)

¿Cómo reconstruir un relato nacional luego de las profundas marcas dejadas por la dictadura militar (1976-1983), el menemismo (1989-1999) y la crisis del año 2001? Al mismo tiempo, se trataba de revisar las representaciones sociales heredadas de la tradición conservadora de fines del siglo XIX y de su Centenario, para “hacer que el mito de unos pocos se convirtiera en el mito de todos” (Molinero, 2015, p. 298).

El análisis de esta segunda escena requirió trabajar fundamentalmente con el archivo audiovisual de los festejos. Seleccionamos los registros alojados en la mediateca de la Televisión Pública.

Lo visual en el acontecimiento Bicentenario adquiere un plus. Las imágenes son, además de fuentes, un lenguaje privilegiado de la cultura contemporánea: “un modelo de representación dominante en la imaginación histórica actual” (Dussel, 2015, p. 124). El espectáculo fue visual en sí mismo, transmitido por los medios de comunicación, interpelando a un sujeto mediático. La integración del Sistema Nacional de Medios Públicos a la llamada Unidad Ejecutora del Bicentenario (UEB) constituyó una decisión que se vincula tanto con la necesidad de registrar imágenes como con la de proyectarlas y generarlas (Gutman, 2016).

En la escena del Centenario describíamos a la escuela como un dispositivo estético central para la transmisión sentimental. Sostendremos aquí que, entre ambos festejos, las tecnologías disponibles redefinen lo social y transforman los modos en que miramos y representamos el mundo.

Sin embargo, las nuevas reglas que ordenan el entramado de visibilidades no se presentan sin conflictos ni continuidad con las viejas. En el marco del Bicentenario, el Estado apeló a la construcción de museos, monumentos y espacios recordatorios, pero apostó centralmente a la cultura como recurso vinculado a un patrimonio intangible y a la resignificación de ciertos espacios de memoria. Si bien se

desarrollaron actividades desde principios de 2010, las más importantes se concentraron en los cinco días que duró la fiesta.¹⁹

Lo primero que interesa señalar en relación con esta escena es que el Estado desplegó operaciones estéticas de *transmisión sentimental* en las que la escuela compartió la producción de sentidos con otras agencias culturales. Esta afirmación requiere enmarcarse en, al menos, dos argumentos.

Por un lado, el reconocimiento —desde el propio campo pedagógico— de que los dispositivos mediáticos son espacios donde hoy se modelan las formas de sentir. En tanto ingresan, excluyen, califican y tematizan lo que muestran, “los medios contemporáneos no solo abonan el terreno de la modulación de las pasiones, sino que proponen cotidianamente unas políticas de la mirada” (Reguillo, 2006, p. 73). En este sentido, se asume que las industrias culturales producen saberes, símbolos, identidades, y que es en su consumo donde “se expresa y dinamiza el capital identitario de nuestra sociedad” (Hamawi, 2010, p. 10).

En *El Monitor de la Educación Común* (MEC) —reeditado desde 2004— se visualiza este desplazamiento. En diversas ediciones de 2010 se presentan propuestas educativas que desbordan el espacio escolar: se lanza el Programa Conectar Igualdad,²⁰ se difunden múltiples producciones con temática histórica transmitidas por los canales públicos, y se inaugura la muestra *Eva Perón, Mujer del Bicentenario (1919-1952)*, una exposición itinerante que recorrería escuelas y espacios culturales del país.

Como segunda consideración, es necesario ubicar la relación que los gobiernos posneoliberales de la primera década de este siglo otorgaron al vínculo entre política y cultura. El Estado salió al cruce de esas otras formas de transmisión, asumiendo la dimensión cultural como el campo decisivo de una controversia constitutiva de la política y no solamente como una expresión de esta.

19 Los festejos se desarrollaron en la ciudad de Buenos Aires, y el espacio público fue el escenario donde confluyeron el “desfile histórico militar”, el “desfile federal de las provincias” y el “desfile de la integración”, además del Paseo del Bicentenario, que reunía *stands* en los que las provincias y diferentes colectividades inmigratorias se presentaban a través de actividades artísticas, gastronómicas y recreativas. El 25 de mayo se proyectó sobre la fachada principal del Cabildo un *video mapping*, y el desfile histórico-artístico fue el espectáculo de cierre de los festejos.

20 El programa contemplaba la entrega de computadoras portátiles a docentes y alumnos de escuelas secundarias públicas e institutos de formación docente.

18 El decreto de creación del Comité Permanente del Bicentenario de la Revolución de Mayo es de 2005.

Según Javier Trímboli, historiador que asesoró en algunas de las propuestas del Bicentenario,

este Estado también es otro porque la relación constitutiva que lo había forjado en trama con las llamadas instituciones disciplinarias, fue transformada de manera relevante, al ritmo de que éstas fueron desplazadas por la lógica misma del capitalismo [...] mercado, tecnología y comunicaciones se interpenetran, pasaron a desempeñar un rol sin límites a la vista [...] No es menor que al referirnos a la interpelación que volvió a producir el Estado en relación con la historia, mencionemos con más fuerza a un canal de televisión —es cierto, perteneciente a un ministerio— que a una trama de libros con autores detrás, cosa que habla de contaminaciones y de la necesaria “astucia” de la historia para volver y que es de la política. (2015, p. 4)

Es importante destacar que no se trató solo de una lectura revisionista de la historia promovida desde el gobierno nacional,²¹ sino también del reconocimiento de *nuevas formas* de manifestación, consumo y circulación de la memoria, propias de las dinámicas culturales del mundo global. Es en este marco que debe situarse la decisión del Estado de contratar a la compañía teatral Fuerza Bruta,²² reconocida por su arte de vanguardia, para la puesta en escena de un imaginario nacional: un rasgo novedoso en la historia del peronismo.²³

Ahora bien, si en la escena del Centenario habíamos individualizado ciertos usos del registro escópico, en la escena del Bicentenario resulta difícil analizar separadamente los registros visual, acústico

y somático, en tanto lo receptivo-sensorial parece ser el componente principal de la celebración popular, donde solo tangencialmente destaca la escuela.

Para ejemplificar este argumento, me detendré en el *Desfile histórico-artístico*, que formó parte del acto de cierre de los festejos el 25 de mayo de 2010. Se trató de un espectáculo concebido por la agrupación Fuerza Bruta, basado en una fusión entre teatralización a gran escala y arte con tecnologías de avanzada (Gutman *et al.*, 2016). Se calcula que participaron en su puesta en escena tres mil personas y que lo presenciaron dos millones de espectadores. El desfile interpretó los 200 años de historia argentina en 18 carrozas, cada una de las cuales proponía un montaje estético alusivo a ciertos acontecimientos históricos —operación propia de una tradición selectiva—, a aspectos culturales de la Argentina y su idiosincrasia, o a procesos políticos y económicos. Un recorrido por la historia donde no había próceres, héroes o individualidades, excepto cuando funcionaban como personificación (Rocca y Soria, 2015).

Figura 1. Argentina, (mujer y República). Desfile histórico artístico, Buenos Aires, 2010²⁴



Fuente: AFP (24 de mayo de 2020).

Si bien se trató de un desfile con contenido histórico, a diferencia de 1910 no hubo una idea de nación forjada en clave progresiva, sino una *cita* con ciertos momentos elegidos del pasado.

Afirmaba Javier Trímboli:

La ausencia de un paraíso ante el cual inclinarse añorando su recuperación, y el abordar los *fragmentos* en clave de tensión social, mucho tienen que ver con *lo que abrió 2001* y con lo que este gobierno produjo desde el 2003 [...] Este gobierno

21 Molinaro afirma que el Bicentenario fue concebido como un gran ritual de reactualización del relato nacional y sus representaciones: “La tradición liberal conservadora fue reemplazada por nuevos héroes, emblemas de un nuevo relato sobre la identidad nacional, que celebra no el ‘mito fundador’, sino 200 años de historia” (2015, p. 298).

22 La historia de esta compañía teatral se remonta a la década de 1980, cuando Diqui James —su director artístico— formaba parte del grupo teatral La Organización Negra, que practicaba arte callejero. La compañía sostiene desde sus orígenes una estética basada en la exploración del espacio y la participación del espectador, en una experiencia que apela a todos sus sentidos.

23 Si bien el peronismo facilitó las condiciones de acceso a espacios culturales antes vedados a las clases populares, sus políticas culturales no corren el riesgo de las vanguardias: “recurren a los géneros clásicos y se caracterizan por el continuo pasaje entre el canon universal teatral y el *star system* local, entre el teatro clásico y su representación en espacios públicos, entre los géneros de tradición popular y el ideario político contemporáneo” (Soria *et al.*, 2010, p. 17).

24 El desfile estaba encabezado por una alegoría de la Nación, encarnada en la figura de una joven con rasgos mestizos vestida de celeste y blanco, que bailaba suspendida de una grúa.

permitió que haya un 2010 de estas características porque su experiencia misma es la de la tensión y el desacuerdo. (2011, p. 27)

Concentrándonos en su forma,²⁵ el desfile privilegió la *exhibición* y el *desplazamiento*, invirtiendo la estructura clásica de la espectacularidad: aquí “el espectador permanece de pie, idealmente en un mismo lugar; el espectáculo es el que avanza” (Rocca y Soria, 2015, p. 329). Asimismo, la forma *desfile* parece reestructurar la relación entre *política* y *estética* a partir del pasaje del individuo a la comunidad: se trata de “un espectáculo plural para un conjunto de personas para las cuales la experiencia de lo espectacular incluye el mirar y el estar juntos” (p. 329).

En esta conjunción entre exhibición, deslizamiento, visualidad y multitud, el *desfile* dialogó con la tradición de las celebraciones populares. Se trató de un evento que, además de “ofrecerse como espectáculo para mirar como un relato teatral, una escena de circo o un desfile, sea algo que se experimente como quien va a una fiesta o participa de un ritual comunitario” (Rocca y Soria, 2015, p. 330). “Viví el Bicentenario” fue la consigna publicitada durante los días de la fiesta.

Nos interesa subrayar que el desfile recuperó de la tradición del carnaval el principio material y *corporal* como parte central de la fiesta.²⁶ En este sentido, “performativamente, la presencia de los cuerpos en el espacio urbano fue complementaria —a la vez que constituyente— de la puesta en escena carnavalesca encargada de clausurar la fiesta oficial” (González, 2015, p. 120). En una entrevista de junio de 2010, Fabio D’Aquila, coordinador general del grupo Fuerza Bruta, señalaba:

Era muy difícil trasponer el tipo de interacción que nosotros le proponemos al público, porque la gente no se iba a poder meter en el medio del desfile. La idea era transmitir la emoción que representaba formar parte de un hecho histórico como la celebración del Bicentenario [...] Los 2000 actores que participaron tenían una indicación precisa: debían interpelar al público, invitarlo a ser partícipe del acontecimiento. (Barrientos, 11 de junio de 2010)

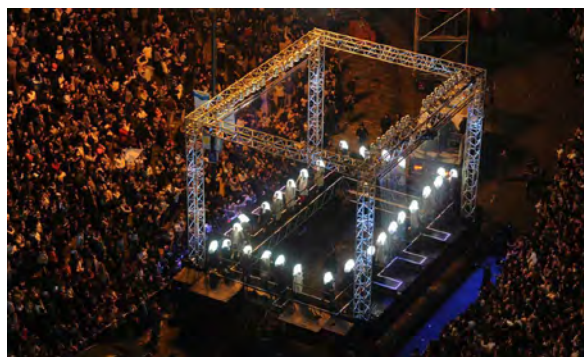
Así, Fuerza Bruta hizo de la multitud el material mismo de su trabajo (Rocca y Soria, 2015, p. 329). En la puesta en escena del desfile confluían significa-

ciones diversas: las que proponía el montaje de cada carroza respecto de la historia, y las que introducían los espectadores, a quienes la propuesta instaba a participar.

El registro somático-escópico apareció acentuado en las propuestas que desplegaba cada una de las 18 carrozas: los cuerpos de los soldados de la guerra de Malvinas que caminaban bajo la nieve y el viento; la estampa estremecedora —frente al silencio de la multitud— de 28 mujeres que, con sus pañuelos iluminados, rondaban bajo una lluvia constante en la escena de las Madres de Plaza de Mayo; la alegría de los cuerpos danzantes en el cuadro de *Argentina (mujer y República)*, por citar solo algunas imágenes poderosas.²⁷

Figura 2.

La lucha de las Madres y Abuelas de Plaza de mayo. Desfile histórico artístico, Buenos Aires, 2010



Fuente: Fuerza Bruta (s. f.)

El espectáculo acentuó el hecho histórico mediante la apelación a “fuerzas materiales alegorizadas —el agua, el aire, el fuego y la tierra (el pavimento urbano)— en una dramaturgia de maquinaria y cuerpos” (Tomatis, 2010, p. 252). Pero también en la presencia visual y sonora de la convivencia multitudinaria en el espacio público: esa articulación entre la imagen-performancia del desfile y la presencia visual de la vida colectiva del festejo.

Podríamos decir que, si la educación del sentimiento nacional —durante mucho tiempo asociada a lo escolar— construyó una jerarquización de las disposiciones sensoriales de los sujetos, privilegiando los *sentidos cultos* de la vista y el oído, que establecían una distancia aséptica entre sujetos y objetos (Pineau, 2014), aquí lo *plebeyo* recuperó un lugar privilegiado: “algo del orden de lo corporal que la convivencia mul-

25 Ofrecemos aquí algunos argumentos en torno de la forma, sin desconocer su necesaria articulación con el contenido del relato histórico. Para esta discusión remitimos a Rosemberg y Farías (2011).

26 En 2010 se reinstalaron los feriados de carnaval, que habían sido eliminados por la última dictadura militar argentina.

27 Un resumen del desfile puede verse en Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación (24 de mayo de 2020)

titudinaria propuso en el espacio público intervenido” (González, 2015, p. 126) parece tener un valor a considerar para analizar la emoción producida.

El formato desfile funcionó como *soprote* de una experiencia sensorial compartida, que conjugó de diversas maneras lo *oficial* con lo *popular*, ceremonia y fiesta, teatro y carnaval. Amati (2010) afirma que, a lo largo de los cinco días de festejos, la presencia colectiva de los cuerpos en el espacio público puso en escena la tensión de la ficción igualitaria. De allí, la importancia de su valor numérico. La prensa registró la asistencia de dos millones de personas solo en el cierre de los festejos y seis millones transitando los distintos espacios del Paseo del Bicentenario durante los cinco días de celebraciones; se trataba de una “imagen urbana en movimiento” (González, 2015). En este sentido, decía Javier Grossman, director de la UEB:

Haber ganado el espacio público fue vital...Ganar la calle, como se dice en términos políticos. Ya nada fue igual luego de los festejos. Con precisión histórica, Javier repasa que, hasta aquellas jornadas, el espacio público, salvo algunas excepciones, siempre había sido utilizado para “las plazas del NO”. Manifestaciones que siempre habían sido convocadas para plantarse en frente de algo y no a favor. “Acá se había generado un enorme encuentro para estar todos juntos”, subraya. Había una voluntad general de ir a celebrar, más allá de lo que propusiesen los organizadores. El objetivo general fue decir, al otro día, “yo estuve ahí”. (Abrevaya, 2014)

Los diarios coincidieron en definirlo como el acontecimiento artístico más convocante de la historia argentina, y las interpretaciones sobre lo que aconteció en las congregaciones públicas durante la semana de mayo se constituyeron en parte misma del acontecimiento Bicentenario, insertándolo en un uso público de la historia (Acha, 2011).

El recorrido por esta segunda escena nos permite sostener que las propuestas estéticas estatales interpelaron a un ciudadano-espectador a partir de una combinación de desfile, fiesta callejera y carnaval con estética contemporánea. La voz del Estado convergió con la de empresarios de espectáculos, cineastas, productores publicitarios y especialistas en diseño de imágenes y sonidos. Asumió así ciertos riesgos al dialogar con el saber que allí se produce: la reducción de la complejidad, la generación de narraciones que fragmentan lo real (Reguillo, 2006), la adopción de un cariz más *impuro* en las intervenciones, atravesadas por intereses de otro orden.

A diferencia de las acciones propias de los festejos modernos-escolares, que sostenían la moderación de las emociones, las distancias, la reflexión y la palabra

antes que el cuerpo, el espectáculo acentuó la ruptura de las distancias, el predominio del *efecto*, el impacto emocional, las sensaciones y el entretenimiento. Así lo afirmaba Diqui James en una entrevista en la que relataba cómo se pensó la propuesta del desfile:

Buscamos ir directo a la emoción y que después cada uno saque sus propias conclusiones sobre la historia argentina. No queríamos escribir un manual de historia (...) Queríamos que la emoción le ganara al cerebro y todos dijeran: “Yo soy esto”. Y me parece que, de alguna manera, entre todos, lo logramos. (Feijoo, 15 de octubre de 2011)]

Se trató de una lógica exitosa “porque concilia — por un lado— una demanda que existe de discursos nacional-populares con nuestra realidad de la sensibilidad posmoderna” (Acha, 2011, p. 119).

Quizás valga la pena ubicar aquí cierta actualización de la ritualidad festiva peronista que, por un lado, supone un exceso de simbolización donde la estética cobra un lugar privilegiado y, al mismo tiempo, apuesta a una poderosa intensidad emotiva.²⁸

A modo de conclusión

A lo largo de este artículo describimos las *formas* de transmisión del sentimiento nacional en dos escenas educativas estatales. Argumentamos que la educación patriótica es una educación estética que supuso —en cada festejo de modo particular— la selección de unas imágenes de la Nación, así como el ordenamiento, jerarquización y privilegio de unas disposiciones sensoriales por sobre otras.

En el caso del Centenario, los festejos asumieron una *forma* escolar, no solo por la centralidad de la escuela en la fiesta, sino porque las prescripciones sobre los modos de celebrar promovían acciones propias de lo escolar: la distancia crítica, la moderación de las emociones, la palabra antes que el cuerpo. El registro escópico ocupó un lugar privilegiado en calidad de *puesta a la vista* de objetos, monumentos y cuerpos, y reconocimos argumentos didácticos, morales y estéticos en las prescripciones sobre sus usos.

En ambas fiestas reconocemos una pedagogía estatal. Sin embargo, los dispositivos puestos en juego en el Bicentenario apelaron a las formas de narración propias de las industrias culturales, desplazando el lugar de lo escolar en el festejo e interpellando el uso tradicional del espacio urbano característico de las fiestas cívicas centenarias.

28 Remitimos al texto de Sandra Gayol (2023).

Esto ofrece, como dijimos, una serie de posibilidades, pero también conlleva riesgos. En los festejos del Bicentenario confluyeron una heterogeneidad de actores provenientes de campos con saberes, códigos y tradiciones estéticas distintas a las escolares. Así, las formas en que se desplegó la transmisión sentimental se vieron atravesadas por otros imperativos. Las industrias culturales construyen unas interpeleciones más amplias, que quedan más libradas a las posibilidades del consumidor, y que acentúan la ruptura de las distancias, el sentimentalismo, el *efecto wow* y, por supuesto, la apuesta por el entretenimiento. En este sentido, está siempre presente el riesgo de perder una perspectiva crítica frente a la espectacularización de la memoria.

Algunos análisis posteriores a los festejos señalaron la oposición entre la emoción puesta en juego en el montaje estético y la reflexión o el intelecto. Ahora bien, retomando una pregunta de Ortemberg en relación con el *videomapping* del Bicentenario: ¿invita a la reflexión sobre la historia? ¿Deberíamos exigirle tanto?

Quizás valga la pena proponer un contrapunto al argumento de la frivolidad estetizante, supuestamente vacía de contenido y opuesta a la reflexión histórica.

¿Pueden pensarse formas de transmisión — escolares y no escolares— que vinculen “entender y emocionarse”, “conocer y sentirse afectado”? O, como se pregunta Pablo Semán: “¿hasta qué punto los relatos y narrativas que apuestan a las identificaciones no promueven a su manera un desarrollo de una forma especial de reflexión social cuyo valor debemos explorar?” (2016, p. 81).

El campo pedagógico está hoy hegemonizado por discursos que pregonan una domesticación tecnocrática de las pasiones, pero también por aquellos que, desde “la clave transclasista de la sentimentalidad y la narrativa de la autorrealización, producen la fantasía de la desaparición de las desigualdades” (Reguillo, 2011, p. 11). Discutir las formas estéticas que se ofrecen, de qué modo ligan y separan, qué emociones ponen en juego y cómo estas moldean en su *performatividad* la superficie de los cuerpos y los mundos posibles es un imperativo de nuestra época, y una responsabilidad para pensar la vida en común.

En la operación de transmitir, la estética dispone cuerpos y sensibilidades, jerarquiza y restringe, pero también puede desplazar fronteras de las divisiones, hacer más enriquecedora la vida colectiva y ofrecer modos más igualitarios de compartir lo sensible. Entre esas formas se libran todo el tiempo renovadas batallas.

Referencias

- Abrevaya, M. (2014). La cultura como dinamizadora de los procesos sociales. *Kranear*, (8), 24-31. <https://hermanos-dios.blogspot.com/2014/>
- Acha, O. (2011). Conversaciones. En J. Rosemberg y M. Farías (comps.), *Conversaciones: Bicentenario: historia y política en los años kirchneristas* (pp. 115-131). Casa Nova.
- AFP. (24 de mayo de 2020). *Bicentenario: a diez años de la fiesta popular más grande de la historia argentina*. <https://www.cultura.gob.ar/a-diez-anos-de-la-fiesta-popular-que-celebro-la-revolucion-de-mayo-9052/>
- Amati, M. (2010). Lo que nos dicen los ritos: democracia y nación en la Argentina del Bicentenario. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(18), 179-198. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1503>
- Anderson, B. (1983). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Barrán, J. (2009). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrientos, M. (11 de junio de 2010). De cómo se armó el desfile de Fuerza Bruta y el deseo de traerlo a las provincias. *Salta 21*. <http://salta21.com/De-como-se-armo-el-desfile-de.html>
- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares: el discurso nacionalizante en la vida escolar*. Miño y Dávila.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Manantial.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos. *Nómadas*, (30), 180-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060014>
- Dussel, I. (2015). *Imágenes y pedagogía: algunas reflexiones iniciales*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.academia.edu/14080271>
- Feijoo, S. (15 de octubre de 2011). Queríamos que la emoción le ganara al cerebro: entrevista a Diqui James. *Pircas y Trincheras*. <https://pircasytrincheras.blogspot.com/2012/10/queriamos-que-la-emocion-le-ganara-al.html>
- Fernández, C. (2016). Prólogo. En M. Gutman, A. Clemente, M. Lacarrieu y S. Villavicencio (eds.), *Bicentenario argentino. Celebrar en las calles, ser parte de la historia* (pp. 1-2). Infinito.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: Un concepto de educación en acción*. CEM-Noveduc.

- Fuerza Bruta. (s. f.). *Taking over mass events. Fuerza Bruta redefines spectacle at every scale*. <https://fuerzabruta-global.com/mass-events/>
- Gayol, S. (2023). *Una pérdida eterna. La muerte de Eva Perón y la creación de una comunidad emocional peronista*. FCE.
- Godoy, C. (1993). La Argentina de 1910: sensibilidad y alegorías en torno del Centenario. *Estudios Sociales*, (4), 81-96. <https://doi.org/10.14409/es.v4i1.2287>
- González, M. (2015). Configurar el relato: estética y montaje de imágenes performáticas en los festejos del Bicentenario Nacional. *Anales del IAA*, 45(2), 119-132. <http://www.iaa.fadu.uba.ar/ojs/index.php/anales/article/view/174/160>
- Gorelik, A. (1998). *La grilla y el parque*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Gutman, M., Clemente, A., Lacarrieu, M. y Villavicencio, S. (2016). *Bicentenario argentino: Celebrar en las calles, ser parte de la historia*. Infinito.
- Hamawi, R. (2010). Presentación. En AA. VV., *Valor y símbolo: dos siglos de industrias culturales en la Argentina* (pp. 10-11). Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas: las emociones en el capitalismo*. Katz.
- Legendre, P. (2008). *La fábrica del hombre occidental*. Amorrortu.
- Ludmer, J. (Comp.). (1994). *Las culturas de fin de siglo en América Latina*. Beatriz Viterbo.
- Mandoki, K. (2007). *La construcción estética del Estado y de la identidad nacional*. Siglo XXI.
- Molinari, N. (2015). El Bicentenario argentino: el estatuto del acontecimiento y su conmemoración en los diarios nacionales *Clarín* y *La Nación*. *pilar*, (oct.), 295-310. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=654823>
- Molinari, N. (2018). Huellas y reelaboraciones del ritual festivo peronista en el marco de las celebraciones del Bicentenario de la Revolución de Mayo (2010). *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, (8), 56-82. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/2645>
- Ortemberg, P. (16 de diciembre de 2016). De un centenario a otro: la trama conmemorativa de las relaciones internacionales en Sudamérica. *Noticias unsam*. <https://noticias.unsam.edu.ar/wp-content/uploads/2016/12/De-un-Centenario-a-otr1.pdf>
- Pesavento, S. (2007). Sensibilidades: escritura y lectura del alma. En S. Gayol y M. Madero (eds.), *Formas de historia cultural* (pp. 361-372). Prometeo.
- Pineau, P. (Dir.). (2014). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Teseo.
- Rancière, J. (2002). *La división de lo sensible: estética y política*. Centro de Arte de Salamanca.
- Reguillo, R. (2006). Políticas de la mirada: hacia una antropología de las pasiones contemporáneas. En I. Dussel y D. Gutiérrez (comps.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 59-75). Manantial.
- Reguillo, R. (2011). Prólogo. En L. Berlant, *El corazón de la nación: política y sentimentalismo* (pp. 9-15). Fondo de Cultura Económica.
- Rocca, P. y Soria, C. (2015). Bicentenario argentino: sobre pueblos y líderes. En C. González (comp.), *Peronismo y representación: escritura, imágenes y política del pueblo* (pp. 321-343). Final Abierto.
- Rojas, R. (2010). *La restauración nacionalista* (ed. facs. de 1909). UNPE.
- Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación. (24 de mayo de 2020). *Bicentenario: a diez años de la fiesta popular más grande de la historia argentina*. <https://www.cultura.gob.ar/a-diez-anos-de-la-fiesta-popular-que-celebro-la-revolucion-de-mayo-9052/>
- Rosemberg, J. y Farías, M. (Comps.). *Conversaciones: Bicentenario: historia y política en los años kirchneristas*. Casa Nova.
- Semán, P. (2006). *Bajo continuo: exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Gorla.
- Serra, M. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo xx en Argentina*. Teseo.
- Soria, C., Rocca, P. y Dieleke, E. (Eds.). (2010). *Políticas del sentimiento: el peronismo y la construcción de la Argentina moderna*. Prometeo.
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina: diez lecciones, 1810-1980*. Siglo XXI.
- Tomatis, T. de. (2010). El Bicentenario y los usos de la historia. *La Biblioteca, Edición Bicentenario*, (9-10), 248-261. <https://www.bn.gov.ar/micrositios/revistas/biblioteca/la-biblioteca-no-9-10-bitacora-de-un-pais>
- Trímboli, J. (2011). Conversación. En J. Rosemberg y M. Farías (comps.), *Conversaciones: Bicentenario: historia y política en los años kirchneristas* (pp. 15-38). Casa Nova.

Trímboli, J. (2015). La vuelta de la historia: consideraciones sobre la nueva presencia pública de la historia. *Pasado Abierto*, 1(1). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/1215>

Welti, E. (2015). *Orígenes y desarrollo de la educación artística en la Argentina (1878-1940): Del dibujo a la educación estética* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Entre Ríos].

Fuentes primarias

El Monitor de la Educación Común, n.º 450 (junio de 1910).

Ramos Mejía, J. M. (1909). Proyecto *La escuela argentina en el Centenario*. Consejo Nacional de Educación.

Elogio a la escuela —*scholè*—: una cuestión estético-política*

In Praise of the School —*scholè*—: An
aesthetic-political Question
Elogio à escola —*scholè*—: uma
questão estético-política

Juan Pablo Mejía-Giraldo**  

Para citar este artículo

Mejía-Giraldo, J. P. (2026). Elogio a la escuela —*scholè*—: una cuestión estético-política, *Pedagogía y Saberes*, (64), 105-114. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22583>

Artículo de reflexión

Resumen

El texto constituye una reflexión en torno a dos conclusiones derivadas de la tesis *Cuerpos en vilo: crecer en medio del fuego* (2022), resultado del proceso de investigación-creación en la Maestría en Estética y Creación (UTP). La revisión se realiza al compás del Informe de la Comisión de la Verdad, en específico, el volumen 8: *No es un mal menor*. Se propone una discusión estético-política que interroga el valor de ciertas vidas que, con frecuencia, quedan por fuera de los consensos establecidos. Es más, bajo ciertos marcos de interpretación, esas vidas son consideradas máquinas de guerra, lo que genera un sentido glorioso detrás de su asesinato militar, desconociendo la constitución. El estudio y la escuela aparecen como refugio y gesto de bienvenida para la infancia en los campos de guerra.

Palabras clave

infancia; escuela; estética; política; conflicto armado

Fecha de recepción: 14 de diciembre de 2024
Fecha de aprobación: 23 de agosto de 2025
Fecha de publicación: 01 de enero de 2026

* Artículo de reflexión derivado de la tesis terminada: *Cuerpos en Vilo. Crecer en medio del fuego*. Maestría en Estética y Creación, UTP.

** Docente ocasional, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Grupo de investigación CEDAT. juan.mejia@ucaldas.edu.co

Abstract

This text reflects on two conclusions drawn from the thesis *Bodies in Suspension: Growing Up Amidst Fire* (2022), one of the outcomes of a research-creation process within the Master's in Aesthetics and Creation (UTP). The reflection is developed in dialogue with the Truth Commission Report, specifically Volume 8: *Not a Lesser Evil*. The article proposes an aesthetic-political discussion that questions the value of certain lives which are often excluded from established consensus. Moreover, these lives are framed as war machines within interpretive frameworks that attempt to glorify their military killing, thereby disregarding their constitutional existence. In this context, study and school emerge as refuge and gestures of welcome for children growing up in war zones.

Keywords

childhood; school; aesthetics; politics; armed conflict

Resumo

O texto é uma reflexão sobre duas conclusões derivadas da tese *Corpos em Suspensão: Crescer em Meio ao Fogo* (2022), um dos resultados do processo de pesquisa-criação no Mestrado em Estética e Criação (UTP). A revisão é realizada em diálogo com o Relatório da Comissão da Verdade, em especial o Volume 8: *Não é um mal menor*. Propõe-se uma discussão estético-política que interroga o valor de certas vidas que, com frequência, ficam à margem dos consensos estabelecidos. Além disso, essas vidas são interpretadas como máquinas de guerra dentro de marcos que buscam conferir um sentido glorioso ao seu assassinato militar, desconsiderando sua constituição. Nesse cenário, o estudo e a escola configuram-se como refúgio e gesto de acolhimento para a infância nos campos de guerra.

Palavras-chave

infância; escola; estética; política; conflito armado

Introducción

Bajo la lectura del Informe de la Comisión de la Verdad y en reconocimiento de su invaluable contribución a la construcción de paz en el país, retomo algunas inquietudes surgidas en la tesis de maestría *Cuerpos en vilo: crecer en medio del fuego cruzado*.

El objetivo fundamental es contribuir a la conversación sobre la pedagogía de la memoria, entendida en este documento como la transmisión de una inquietud ética en la revisión del pasado; en sus modos de interpretación para el presente y en su posibilidad de orientar el futuro bajo horizontes de dignidad y hospitalidad hacia las vidas que están por nacer.

Con el fin de orientar la lectura, presento primero una síntesis general de la tesis mencionada y, después, desarrollo dos conclusiones sobre las cuales deseo plantear una discusión estético-política. Por ahora, podemos decir que ello implica una forma de establecer una relación sensible con un tema polémico, para articular palabras que aparezcan en el espacio común e irrumpir en un orden consensual; trastocando, en parte, el orden de lo visible y lo audible en una comunidad. Esta forma de discusión interroga la manera en que ciertos discursos legitiman y modulan el lugar de la experiencia. Retomaré este punto al finalizar el texto.

El proyecto de investigación-creación se realizó en tres fases y contó con la participación de jóvenes estudiantes universitarios, además de desplazamientos entre Manizales (Caldas) y Florencia (Caquetá). El gesto de creación se materializó en una bitácora diagramada que contiene textos, imágenes y reflexiones del proceso. En resumen, la tesis se preguntó por las mediaciones estéticas que pueden interrogar, testimoniar y conmemorar la muerte de tres niñas asesinadas en un bombardeo militar en zona rural del departamento de Caquetá, en 2019. Los nombres de las niñas y adolescentes, publicados por diversos medios de comunicación,¹ son: Ángela María Gaitán Pérez, de 12 años de edad; Diana Medina Garzón y Sandra Patricia Vargas Cuéllar, ambas de 16 años.

La metodología utilizada se denominó estético-cartográfica, puesto que remite al andamiaje conceptual que permite cumplir el objetivo del proyecto. Lo estético alude, en palabras de Mandoki (2014) en *El indispensable exceso de estética*, a la capacidad sensible presente en los seres vivos, en su condición de apertura, que los mantiene en interacción con su entorno

inmediato. Lo cartográfico refiere a las coordenadas que se pueden establecer sobre una experiencia particular de afección al testimoniar estas muertes. En síntesis, se trató de un estudio de caso que involucró el acontecimiento del 29 de agosto de 2019, la noticia mediática y los modos de afección en estudiantes universitarios. Además, el estudio se acompañó de una interpretación contextual-dialéctica, que asume la realidad como una construcción semiótica, en un proceso histórico que disputa los significados del pasado.

Conviene recordar que la investigación-creación, campo de discusión recientemente abierto en Colombia, permite explorar diálogos interdisciplinarios e incluso “una práctica indisciplinaria de la filosofía y su relación con las ciencias sociales” (Rancière, 2015, p. 41), en tanto reconoce la creación como un proceso humano inacabado. No se crea algo a partir de la nada, ni existe un método único. En coherencia con un proceso de creación que siempre acontece en el marco de un conjunto de relaciones que lo preceden y se abre paso a lo imprevisible, se presentan dos de las conclusiones señaladas en la tesis:

1. La pregunta por el pasado es una cuestión ética, en el sentido de interrogar aquello que Butler (2006), en su libro *Vidas precarias: el poder del duelo y la violencia*, denominó “esquema normativo de inteligibilidad” (p. 183). Este concepto alude a los esquemas perceptuales que interpretan el valor de una vida y resalta la “desigual distribución de la dualidad” (Butler, 2020, p. 127).
2. La segunda conclusión remite a las maneras de transmitir ciertas inquietudes por la memoria como referente que orienta el futuro. En este ejercicio de transmisión, las mediaciones estéticas, en su doble condición de huella e intervención política, pueden ofrecer pistas importantes. Por ello, propongo pensar la escuela como escenario que, en el mejor de los casos, permite elaborar relaciones con el mundo desde una geografía situada y con un pasado que nos constituye.

Para efectos de la exposición, llamaré a la primera conclusión *Inquietud estética en la revisión del pasado*, y a la segunda, *La escuela como gesto de bienvenida y refugio*.

Inquietud estética en la revisión del pasado

Como es de público conocimiento, el Informe de la Comisión de la Verdad de 2022 se presentó en medio de un cambio de gobierno bastante turbulento.

¹ En el artículo titulado “Operación crisis”, la revista *Semana*, en la edición n.º 1958 (10-17 de noviembre de 2019), describe los detalles de la operación militar y revela el nombre de las víctimas menores de edad.

Resulta significativo advertir que el actual presidente hizo parte del M-19 (antigua guerrilla colombiana) y que la vicepresidenta de la república es una lideresa y víctima del conflicto armado. Sin duda, ella encarna la voz de los territorios históricamente abandonados a su suerte, en medio de la confrontación bélica y de múltiples formas de discriminación racial.

Más allá de su gestión, que en una democracia puede ser totalmente cuestionable, es simbólicamente significativo que los cargos de representación más importantes del país sean ocupados por personas históricamente excluidas del proyecto de nación. Incluso, podemos decir que se trata de una profundización de la democracia, pues, en medio de mucha hostilidad, se evidencia la posibilidad de hacer uso de la palabra y no de las armas para la confrontación política.

Por expresiones democráticas como estas, es importante revisar el pasado y la manera en que se interpreta desde el presente, porque, con frecuencia, los odios atávicos reproducen incesantemente la violencia en Colombia. Esta explicación, sin duda, no es nueva. Desde muchos lugares se ha insistido en que, ante la percepción del enemigo, se adecua cierta sensibilidad defensiva que dispone para el combate. El otro, en este discurso bélico, es una amenaza permanente. Es necesario, entonces, cuestionar el tipo de disposición que privilegia la guerra para dar paso a un escenario democrático que contenga el litigio de la vida pública en el país. Sin embargo, es claro que el proceso es lento y exige los mayores esfuerzos, dado que, históricamente, se promovió el discurso de un enemigo interno que atenta contra los intereses supuestamente nobles de la nación. El Grupo de Investigación sobre Conflictos y Violencias (INER) lo expresa con claridad:

Tratar a quien representa la alteridad como un enemigo y no como un adversario es signo concreto de un gran debilitamiento de la democracia. Esta posición compartida por los grupos insurgentes, los paramilitares y el ejército nacional se ha extendido en gran medida a la sociedad civil. (INER, 2015, p. 165)

Este discurso del enemigo y del terrorista, que modula las formas de sentir y de actuar, tan arraigadas en el territorio nacional, desconoce con total irresponsabilidad los factores que facilitan la vinculación de niñas, niños y adolescentes a los grupos armados. Dichos factores fueron estudiados inicialmente por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) en el informe *Una guerra sin edad* y ratificados por la Comisión de la Verdad en el tomo 8, *No es un mal menor*, del Informe final *Hay futuro si hay verdad*:

La Comisión de la Verdad reitera, como lo han dicho otros informes, que los factores que más facilitan la vinculación de niños, niñas y adolescentes a los grupos armados son los siguientes: 1) las condiciones de precariedad en las que viven, con pocas opciones para desarrollar sus capacidades; 2) la presencia de grupos armados que controlan y definen las dinámicas de los territorios; 3) la negligencia o imposibilidad de las familias y la sociedad de protegerlos, y 4) el desdén del Estado para prevenir la violencia que los afecta. La existencia de estos factores no exime de responsabilidad a los actores armados, pues no es posible justificar la vinculación con el argumento de que las niñas, niños y adolescentes querían ingresar, o argüir que, frente a su situación de pobreza, era un mal menor o una opción laboral. (Comisión de la Verdad, 2022, p. 139)

Es claro, entonces, que el fenómeno del reclutamiento infantil muestra una alta complejidad que no admite reduccionismos moralizantes, pues bajo esa intención se elude el cuestionamiento ético que interpela el valor de otras vidas.

Por supuesto, el esquema (Butler, 2006, p. 183) del que hablamos se levanta en nombre de una bondad glorificada, justificando medios violentos para alcanzar determinados fines. Esto es, precisamente, lo que Galtung (2003) llamó *violencia cultural*. Bajo este tipo de esquemas, se moldea la sensibilidad y la reacción ante el otro, fijando su existencia en un estereotipo que lo condena a una causalidad esencialmente peligrosa. Se le percibe como irritante, diabólico o patológico; en todo caso, se le deslegitima. Estas muertes no son motivo de llanto ni de duelo público, sino de júbilo y condecoración.

En este sentido, la ética se entiende como un cuestionamiento intrapersonal² que invita a la elaboración de un juicio autónomo orientado hacia una forma de actuar en un mundo compartido. Se diferencia de la moral, que implica un conjunto de tradiciones en las que se establece lo que es adecuado y lo que no lo es. En la ética, hay una confrontación con el pasado y se busca actualizar una respuesta singular ante la demanda del rostro de otro:

La ética y la moral no son lo mismo. La moral es el conjunto de valores, de normas, de hábitos, de actitudes que comparten los miembros de una cultura en un momento determinado de su historia.

² Aunque acontece en la persona, no se trata de un ejercicio realizado en soledad; más bien obedece a un ejercicio en *solitud* (Arendt, 2016b, p. 113). La autora hace referencia al pensamiento, al diálogo consigo mismo, mediado siempre por la construcción colectiva del lenguaje. Sobre este punto volveremos más adelante.

La ética, en cambio, es la respuesta a la demanda del rostro del otro en una situación de radical imprevisibilidad. (Mèlich, 2015, pp. 27- 29)

Por eso es una cuestión ética, porque implica una pregunta por el pasado y por los “esquemas normativos de inteligibilidad” vigentes en ese pasado, que antecede nuestra existencia personal, aunque no la determine. Desajustar estos *esquemas* significa preguntarse por el tiempo de vida de esos cuerpos infantiles, intentar acercarse, de alguna manera, a lo que significaron las particulares circunstancias de su muerte, en un abierto cuestionamiento a la categoría *máquinas de guerra*.

De allí la necesidad de pensar en formas de intervención sobre el tejido sensible de la sociedad. Esa forma de intervención es política. Al respecto, Rancière (2011) define la política como un disenso que subraya la exclusión que deja un acuerdo entre partes que logran un consenso. Sin embargo, el consensualismo, como lógica policial, se construye entre partes interesadas que dejan por fuera al sector más amplio de la sociedad, al que con frecuencia dicen representar:

La política consiste en reconfigurar el reparto de lo sensible que define lo común de la comunidad, en introducir sujeto y objetos nuevos, en volver visible aquello que no lo era y hacer que sean entendidos como hablantes aquellos que no eran percibidos más que como animales ruidosos. (Rancière, 2011, pp. 34-35)

O como *máquinas de guerra*, diríamos en sintonía con este artículo, recordando las palabras del ministro de Defensa, Diego Molano, en 2021, a propósito de los y las menores de edad asesinados en uno de los bombardeos militares. En la política, entendida como reconfiguración del orden dado, aparece el sujeto históricamente excluido, aquel que ha sido deslegitimado en el orden consensual. Lo contrario, es decir, la vigilancia del orden consensuado entre unos pocos, lo denomina *Policía* (Rancière, 2015, p. 33), para diferenciarlo de la política.

La memoria como lección

La revisión del pasado desde una perspectiva estética —esto es, desde una sensibilidad que nos permita explorar otras formas de sentir y pensar— puede resultar útil para la transmisión de un cuestionamiento ético. Lo estético, en este caso, no es una propiedad del objeto ni se trata de identificar la belleza en una materialidad dada; al contrario, alude a la capacidad sintiente de los seres vivos en general. En esta perspectiva, la estética se democratiza y se abre a nuevas formas de expresión:

Es indispensable remontarnos hasta el origen etimológico del término para captar el sentido con que fue acuñado. Por su etimología griega, Αἴσθησις la estética se refiere específicamente al sujeto de sensibilidad o percepción (*aisthe* percepción o sensibilidad derivado de *aisthenasthai*, y el sufijo *tés* agente o sujeto). Nótese que no denota a una categoría particular de objetos ni a lo bello o artístico, a pesar de que éstas han sido las acepciones establecidas en la teoría estética y la historia del arte por más de un cuarto de milenio. (Mandoki, 2006, p. 47)

Lo estético corresponde, entonces, a la condición de apertura de los seres vivos en su relación con el mundo. En el caso de los seres humanos, constituye la posibilidad no solo de materializar su afección en una forma expresiva, sino también de hacerla visible y audible.

Desde esta perspectiva, es posible asumir lo que plantea Todorov (2008) en *Los abusos de la memoria*: una memoria que permita la lectura de los acontecimientos de manera ejemplar y no literal. Esta operación implica desprivatizar el dolor, sin negar su singularidad, para hacerlo común y extraer de él las lecciones necesarias. Revisemos esto con mayor detalle:

Lo ejemplar no significa un modelo a seguir, sino la evidencia de lo que puede ocurrir si no se atiende el pasado; y la lección no es una instrucción moralizante, sino una invitación a la lectura crítica. Se trata de una invitación a estudiar el pasado y a hacer visible aquello que, con riesgo, puede pasar inadvertido.

A propósito del proceso de la memoria ejemplar, Todorov (2008) afirma que funciona en dos vías: la primera, permite la emergencia de un dolor que, al concederle una forma narrativa, lo hace susceptible de ser comprendido por sí mismo y por otros; la segunda, sirve de lección y advertencia, en el sentido de prestar atención a lo que degrada la dignidad humana. En sus palabras:

La operación es doble: por una parte, como en el trabajo psicoanalítico o un duelo, neutraliza el dolor causado por el recuerdo, controlándolo y marginándolo; pero, por otra parte —y es entonces cuando nuestra conducta deja de ser privada y entra a la esfera pública—, abro ese recuerdo a la analogía y a la generalización, construyo un *exemplum* y extraigo una lección. El pasado se convierte por tanto en principio de acción para el presente. (Todorov, 2008, pp. 51-53)

El pasado constituye coordinada y referente del presente. Desconocerlo es andar a la deriva en un mundo al que todos llegamos como extraños —

parafraseando a Arendt (2016a)—. Sin embargo, su reconocimiento como coordinada de orientación exige estudio; es decir, situarse a cierta distancia y volver extraño el material que se examina para poder apreciar sus múltiples significados.

En ese mismo ensayo, Todorov subraya la tensión transformadora entre la memoria y la creación: “La cultura, en el sentido que los etnólogos atribuyen a dicha palabra, es esencialmente algo que atañe a la memoria: es el conocimiento de cierto número de códigos de comportamiento, y la capacidad de hacer uso de ellos” (Todorov, 2008, pp. 34-35). Es posible entender la cultura como un entramado de significados, como el reservorio de prácticas, gestos, útiles y discursos de un territorio que se disponen para la recepción de los recién llegados al mundo.³ Si se me permite adelantarme, la escuela es el lugar que transmite esos saberes construidos sobre el mundo, desde una geografía situada, e invita a su renovación.

La pedagogía de la memoria, entonces, constituye un cuestionamiento y un interrogante sobre el pasado con miras al porvenir, desde el presente: “Es una memoria que antes que aclarar, guía hacia la pregunta y la incertidumbre y, en esa medida, orienta hacia las diferentes formas de comprender los acontecimientos” (García *et al.*, 2020, p. 53).

La escuela como gesto de bienvenida y refugio

En este apartado propongo pensar la escuela como procedimiento social que forma ciudadanos; es decir, personas capaces de hacer uso de su inteligencia humana (común) y de su propia voz. Dado lo anterior, resulta evidente su importancia para el ejercicio de la democracia, entendida como la capacidad de cualquiera para decidir y opinar valiéndose de su propio entendimiento.⁴

La escuela cumple entonces un doble gesto: *bienvenida* y *refugio*. Bienvenida, porque invita a explorar la potencia de la inteligencia común y al ensayo de una voz singular en medio de la pluralidad del mundo. Refugio, porque en la escuela se preservan los conocimientos que consideramos más valiosos del pasado,

aquellos sin los cuales estaríamos a la deriva en un mundo desconocido. En este doble gesto se actualizan tres de los procedimientos originarios de la democracia: la lectura, la escritura y la conversación. Debo aclarar, desde el inicio, lo que estas reflexiones le deben al profesor Jorge Larrosa.

La escuela⁵ es un procedimiento social que permite transmitir una inquietud por el pasado y el presente, un interés por la memoria como guía del devenir humano. Se trata de estudiar el pasado y todas esas construcciones que configuran las ideas del mundo, que, claro está, siempre son plurales, comunes y heterogéneas.

Transmitir, en este contexto, no es imponer, sino inquietar. Una inquietud que pretende atravesar el tiempo y alcanzar a otra generación: aquella en la que no crecimos, que no conocemos y que intenta abrirse paso en un mundo ya bastante privatizado y derruido. Por eso es importante mirar a quienes recién llegan al mundo con respeto y asumir la responsabilidad por lo que hemos hecho con nuestro propio tiempo. En todo caso, si hay alguien a quien juzgar, que sea la generación que está dejando un legado.

Transmitir es “transportar una información dentro del tiempo, entre esferas espacio-temporales distintas” (Debray, 2001, p. 16). Es un movimiento de signos en el tiempo, cuyo objetivo es lanzar un mensaje en forma de inquietud ética. Ahora bien, cortar los procesos de transmisión significa romper con uno de los tejidos que enlaza a la sociedad con su pasado y con su porvenir. Es evidente que la guerra cercena las posibilidades de estudiar, sobre todo en los campos de combate, y con ello interrumpe una de las principales formas de transmisión.

Por eso, es necesario pensar la escuela en su relación con la educación y su potencial de transmisión para la sociedad. Abrir diálogos plurales, cada vez más argumentados y democráticos, podría ser uno de los objetivos de la educación, especialmente si logra encarnar la premisa básica de la democracia: todo ciudadano tiene derecho a participar en la sociedad en la que nació, siempre bajo la obligación de velar por la cohabitación humana plural y diversa. Aunque resulte obvio, conviene insistir en ello: no es el diálogo lo que caracteriza el proyecto de nación, sino la confrontación armada que se impone ante las diferencias.

3 Esta es una de las ideas centrales trabajadas en la tesis *Cuerpos en vilo*, publicada recientemente bajo el sello editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira. Para ampliar esta idea en particular, véase: <https://hdl.handle.net/11059/15149>

4 Existe un texto estimulante de Jacques Rancière (2010) a propósito del tema: *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Por cuestión de espacio, no puedo desarrollar aquí su tesis central sobre la igualdad de la inteligencia, pero dejo constancia de sus provocaciones.

5 Se entiende por escuela el colegio, la universidad y cualquier otro centro de formación. Se apela a su significado original, *scholè*, que significa ocio: tiempo liberado del trabajo para estudiar el mundo, es decir, las palabras, las cosas y las prácticas que constituyen la idea del mundo. La premisa básica se retoma de Masschelein y Simons (2014) en su texto *En defensa de la escuela: una cuestión pública*.

En Colombia, la escuela suele asociarse con lo rural. Con frecuencia se le añade el diminutivo y, en cualquier caso, se le diferencia del colegio y de la universidad. Estas últimas instituciones gozan de una suerte de prestigio. Por eso resulta importante, en principio, explorar las posibilidades de la antigua palabra.

El profesor Jorge Larrosa pronuncia la palabra con cierta solemnidad; en muchos textos trabaja el origen griego de la expresión y su traducción al latín. Insiste en la antigüedad de esa palabra y en la belleza que aún contiene. Cito acá una de esas elaboraciones, en la que relaciona, como suele hacerlo, sus planteamientos con los de Arendt:

Para poder amar la piel sensible del mundo en sí misma, por su propia belleza, por simple curiosidad, hace falta una cierta liberación de la necesidad y de la utilidad que Arendt relaciona ya con esa palabra griega que está en el origen de la escuela pero también de otros inventos griegos como la democracia o la filosofía, *scholè*: esa palabra que se traduce al latín por *otium*, ocio, tiempo libre, liberado, y que se refiere a la ausencia de cualquier perturbación, al apartamiento de los intereses inmediatos, a la retirada de la acción. (Larrosa, 2020, p. 157)

El autor dialoga aquí con un texto de Arendt (2016a) titulado *La crisis en la educación*. No puedo condensar en este artículo toda esa conversación fascinante, pero sí transmitir algo de mi entusiasmo y de las posibilidades que veo en ella. Arendt, filósofa judía, atenta pensadora del juicio a Eichmann en Jerusalén y de la debacle de la Segunda Guerra Mundial, advierte que la educación tiene que ver con el amor al mundo y con el compromiso de preparar, con tiempo, a quienes recién llegan, en la tarea de renovar un mundo común. Por eso la cita de Larrosa comienza con “amar la piel sensible del mundo”. ¡Vaya desafío este en Colombia! Y, sin embargo, pienso que de eso se trata: de amar el mundo y transmitir ese amor.

Amar el mundo exige, entonces, cierta liberación de la necesidad y de la utilidad. Se trata de amar la vida y no solo el afán apremiante de la sobrevivencia. Sé que el primer alegato consiste en que nadie puede desentenderse de la necesidad ni de la utilidad; que es indispensable encontrar la forma de ganarse la vida o, de lo contrario, se es un “don nadie”, una vida que no merece la pena ni el llanto público. Quizá por eso esta cuestión tiene que ver con el amor y con la belleza, porque ambas logran ponderarse mejor con el paso del tiempo y en la toma de distancia respecto de las coordenadas que impone la inmediatez de la época: necesidad y utilidad. La resistencia del arte implica esa suerte de intemporalidad que lo caracteriza. Lo que hoy llamamos arte, en su momento

de aparición, no lo fue. Esa posibilidad de dislocar el tiempo cronológico y habitual deja testimonio de una forma sensible en el trato con el mundo, que solo después adquiere nuevos sentidos; justamente cuando actualiza su potencia en otra generación. Las obras de Débora Arango y de Feliza Bursztyn⁶ son dos ejemplos de ello en Colombia: en principio, su expresión disruptiva fue rechazada por la crítica patriarcal de su tiempo; no obstante, ambas dejaron un testimonio sensible sobre la época en que vivieron.

Ahora bien, el ocio es la posibilidad de liberar el tiempo. No es el tiempo libre entendido como descanso para recargar energías al servicio de la producción —un descanso proletarizado, como lo llama Larrosa (2020)—, sino el tiempo liberado para hacer interesante el mundo. ¿Es acaso esto un lujo? ¿Y de qué depende?

En este punto se revela una ruta inquietante entre estética y estudio: una apertura (disposición estética) y conocimiento (construcción mediante el estudio) del mundo; un intento por animar la curiosidad y el asombro frente a un mundo que no está terminado ni deshecho, a pesar de su pasado. Es un esfuerzo por mantener viva “la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 2016a, p. 301).

Claro está, esta perspectiva se distancia de la lógica empresarial que parece cada vez más interesada en subordinar la educación a la formación de empleados expertos, dóciles y poco críticos en la producción de capital; un descuido peligroso para la profundización de la democracia.

Es necesario insistir en lo que ya demostró Arendt (2017) en *Eichmann en Jerusalén*: los campos de concentración en Auschwitz funcionaron como una maquinaria bien engrasada y sincronizada, que resolvía un problema gubernamental y de salud pública inmediato en el nazismo. Si se midiera por la efectividad de los resultados obtenidos, de acuerdo con los objetivos propuestos, no habría lugar a queja alguna. Lo que Arendt nos deja en las últimas páginas de su libro es una lección a propósito de la banalidad del mal:

En realidad, una de las lecciones que nos dio el proceso de Jerusalén fue que tal alejamiento de la realidad y tal irreflexión pueden causar más daño que todos los malos instintos inherentes, quizá, a la naturaleza humana. Pero fue únicamente una lección, no una explicación del fenómeno, ni una teoría sobre el mismo. (Arendt, 2017, p. 418)

⁶ A propósito, el libro de Gloria Susana Esquivel (2020), titulado *¡Dinamita! Mujeres rebeldes en la Colombia del siglo xx*, constituye una completa crónica de aquellas mujeres emancipadas y vilipendiadas en su época.

Según Arendt (2016a), la educación aparece vinculada al amor y a la natalidad. Se trata de sustraer a la infancia de la acción que se le impone desde temprano: el trabajo obligatorio, apremiado por la necesidad y la precariedad. Aun con el desconocimiento del mandato constitucional, consagrado en el artículo 44, que establece los derechos de la infancia y su prevalencia sobre los demás, entre ellos: “Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos”. Debemos ratificar que la guerra, para la infancia, constituye la forma más cruel de actividad (violencia física y moral). Hacerla deseable en una sociedad es dejar a los niños a merced de sus propios recursos de sobrevivencia y arrojarlos fuera del mundo, condenándolos a la muerte.

Por eso, la cuestión ética implica una confrontación o un diálogo interior en medio de una historia y de una época. Arendt lo llamó *solitud* (Arendt, 2016b, p. 113) y quizá su ejercicio pueda favorecerse al invitar a entrar en una relación reflexiva con el mundo por medio de la escuela y del estudio.

Ensayar la escuela como un tiempo, y no como un lugar, puede abrir estas posibilidades. Si la raíz etimológica de *escuela* significa tiempo libre, no resulta extraño pensar que la escuela acontece en un tiempo liberado de cualquier forma de sometimiento.⁷ El interés y el estudio se cultivan porque existe tiempo para ello; en cambio, cuando pesa la presión de la sobrevivencia, el estudio se vuelve irrelevante y lo importante es solo el trabajo remunerado. Por supuesto, la guerra es la forma más miserable de emplear un cuerpo. A propósito, la Comisión de la Verdad se refiere a las afectaciones de la escuela en el marco del conflicto armado:

El conflicto armado convirtió a la escuela en un escenario de riesgo por los enfrentamientos, y a la comunidad educativa la volvió sospechosa y susceptible de amenazas. Tanto los espacios escolares como quienes permanecen en ellos fueron usados para los intereses de la guerra. (Comisión de la Verdad, 2022, p. 152)

Es llamativa la insistencia de la Comisión en la palabra *escuela*, sobre todo porque en los testimonios escuchados no se habla de educación, sino de escuela. Este término conserva cierta tonalidad pueblerina y suele ser tratado con respeto por los miembros de la comunidad que la rodea y la cimienta.

⁷ Es interesante señalar que este es uno de los mejores indicadores de la experiencia del estudio: cuando se desvanece el tiempo cronológico y se ingresa en un tiempo histórico e impersonal; cuando, al estudiar, perdemos la noción del tiempo.

La escuela libera, entonces, el tiempo para establecer una relación con el mundo. La maestra enseña y cuida el mundo de objetos dispuestos en el espacio escolar, pero también advierte sobre el paso del tiempo y el devenir al que se suscribe nuestra existencia personal. Lo único que permanece, generación tras generación, es el material escolar y, por supuesto, la figura de una profesora que llama la atención de cada nueva generación sobre ciertos asuntos de esa materialidad del mundo que sobrevive al tiempo y merece ser atendida:

En cualquier caso, un mundo común de cosas y de nombres empieza a construirse y a estabilizarse en esos gestos mutuos de señalar (el primer sentido y quizá el fundamental de la palabra “enseñar”, algo así como “hacer señas hacia algo”), de llamar la atención y de nombrar. (Larrosa, 2020, p. 210)

La escuela es un refugio porque permite realizar un gesto hospitalario hacia quienes recién llegan al mundo sin linaje familiar (niñas, niños y adolescentes en los campos de guerra), mediante tres procedimientos básicos: leer, escribir y conversar. Leer los signos del mundo e iniciar a los recién llegados en ese caudal colectivo que articula la lengua humana. Escribir, como procedimiento para darle forma al pensamiento, estimular la inteligencia y explorar su potencia. Conversar, disponiendo un espacio para el ejercicio de la voz singular. Este último es uno de los procedimientos democráticos más bellos de la *scholè*. Al respecto, una última cita —en forma de pregunta— del profesor Larrosa, para explicar someramente la cuestión de las mediaciones estéticas:

Cómo es posible que haya un maestro de pueblo que crea que la cultura es eso de lo que conversamos y cómo lo conversamos. Que crea también que en una sala de aula y con esos tres imperativos (lean, escriban y conversen) está luchando por la república, por un orden social más digno compuesto por mejores personas que lo son solo porque han aprendido a leer, a escribir y a conversar. (Larrosa, 2023, p. 137)

Comparto la perplejidad de las preguntas que plantea el profesor. En especial, mi extrañeza surge de una fascinante sospecha: algunas maestras y maestros de escuela se empeñan en hacer público el mundo, en pluralizar sus significados, enseñando con cuidado y devoción la lectura, la escritura y la conversación.

Pienso que un homenaje a su trabajo es fundamental en Colombia, sobre todo porque se puede perder el registro de muchas mujeres y hombres que se esforzaron en mantener viva la república en medio del fuego cruzado. Ahora bien, mientras este

homenaje llega —si es que llega—, podemos proponer maneras de señalar —enseñar— los horrores de la guerra. Indicar, por ejemplo, cómo roba el tiempo de vida de las personas:

Recuerdo el sonido de la guerra. A tu alrededor toda zumba, rechina, cruje... En la guerra, el alma del ser humano envejece. Después de la guerra jamás volví a ser joven... Eso es lo más importante. (Alexiévich, 2021, p. 177)

Una forma de incentivar una inquietud ética por el pasado puede darse a través del concepto de mediaciones estéticas y de su doble condición de huella (transmisión) e intervención política.

En pocas palabras, bajo el concepto de mediaciones estéticas se agrupan aquellas prácticas que presentan una doble condición: por un lado, son una materia organizada (una forma de expresión) que permite dejar evidencia para el futuro sobre un acontecimiento reciente o histórico —a esta primera condición la llamaremos huella o testimonio—; por otro, tienen alcances políticos, pues habilitan otras formas de enunciación y participan del litigio que implica la interpretación de los acontecimientos —en esta segunda cuestión reverbera la política como incidencia en el tejido social—. La discusión se encuentra detallada en la tesis que dio origen a este artículo.

Se trata, entonces, de leer los signos del pasado —un pasado que nos compromete porque es reciente; es decir, participamos de él— y de buscar alguna forma de expresión que actúe en dos vías: como testimonio y huella de nuestras afecciones ante el dolor de los demás, y como medio de significación que pretende dignificar la vida humana.

El propósito es incentivar en la escuela un tipo de práctica que interrogue el pasado y, al hacerlo, revele un asunto interesante: convertir el pasado en algo digno de atención para el presente. Ese pasado que se interroga es reciente, por lo que se aspira a la construcción de memorias colectivas y autobiográficas. Las respuestas que logremos ofrecer a este cuestionamiento del pasado pueden llamarse gesto de creación. Su materialización se convierte en depositaria de inquietudes éticas que dejan rastro de su confrontación íntima y que, en su despliegue, se hacen públicas, al tiempo que declaran la indignación. Es por eso una discusión estético-política: porque implica revelar una sensibilidad personal frente a los significados públicos de ciertas vidas propensas a la desprotección.

En este sentido, una forma de incentivar dicha práctica en la escuela es mediante ejercicios y ensayos de exploración que amplíen el pasado y su cuestionamiento como campo de estudio.

Conclusiones

En este texto presento dos conclusiones derivadas de la tesis de maestría *Cuerpos en vilo: crecer en medio del fuego*. De alguna manera, este documento constituye una continuación de las reflexiones finales allí expuestas. Dos subtítulos orientaron la escritura: *Inquietud estética en la revisión del pasado* y *La escuela como gesto de bienvenida y refugio*.

En cuanto al primer apartado, planteé la relación entre estética y ética en la formación de subjetividades humanas, a partir de entramados culturales complejos e históricos. Para ello apelé al concepto de “esquema normativo de inteligibilidad”, acuñado por Judith Butler (2007), con el fin de pensar la deshumanización que caracteriza la justificación bélica y el modelamiento de la sensibilidad que elude cualquier tipo de interpelación ética.

En el segundo apartado propuse pensar tres imágenes:

1. El refugio de la democracia está en la escuela, en la formación de seres humanos emancipados capaces de participar en un mundo compartido.
2. La escuela es un gesto de bienvenida que recibe a quienes recién llegan al mundo y les provee de las herramientas necesarias para renovar ese mundo común.
3. La imagen de un cuerpo indefenso que, en su crecimiento, se encuentra asediado por múltiples formas de violencia: desde sus precarias condiciones de subsistencia al nacer hasta las escasas oportunidades de elección sobre su futuro en un mundo globalizado.

Tres imágenes como estas motivan la propuesta de una discusión estético-política sobre el reclutamiento infantil y su denuncia. Dicha discusión se centra en las condiciones materiales de muchos cuerpos infantiles y en la manera en que son percibidos bajo ciertos marcos de significación en discursos bélicos: *máquinas de guerra*. Se trata, sin duda, de pluralizar los significados del mundo y, en ese sentido, de hacerlo público y común a la especie humana. Es también una forma de expresar indignación ante nuestra pobre concepción de lo humano y de asumir la enorme responsabilidad de renovarla para el porvenir.

De cara al legado de la Comisión de la Verdad y de su voluminosa producción, resulta crucial pensar e imaginar las diversas formas de transmisión que contribuyan a cultivar la disposición hacia una conversación intergeneracional. Una conversación

que, sin desconocer el pasado —ese que alumbra y abrumba con la magnitud de los acontecimientos—, reconozca la potencia creadora, incesante con la natalidad, que se actualiza en cada generación que llega al mundo. Una conversación que oscile entre la tradición y la novedad.

Los procesos de construcción de paz —imperfectos y procesuales, en horizontes de justicia social— requieren de una renovación generacional que actualice el pasado y revele otras formas de sociabilidad, imprevisibles para las generaciones anteriores. Hoy sabemos que la democracia no es una conquista definitiva ni acabada, sino un proceso frágil y desafiante que requiere afirmar la alteridad.

Referencias

- Alexiéovich, S. (2021). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Penguin Random House.
- Arendt, H. (2016a). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Planeta.
- Arendt, H. (2016b). *Responsabilidad y juicio*. Paidós.
- Arendt, H. (2017). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Penguin Random House.
- Butler, J. (2006). *Vidas precarias: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (trad. M. Muñoz). Paidós.
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Planeta.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. CNMH.
- Comisión de la Verdad. (2022). “Vinculación de niñas, niños y adolescentes por actores armados”. En *Tomo 8. No es un mal menor: niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado (Hay futuro si hay verdad. Informe final)*. Comisión de la Verdad.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Paidós.
- Esquivel, S. (2020). *¡Dinamita! Mujeres rebeldes en la Colombia del siglo xx*. Penguin Random House.
- Galtung, J. (2003). *La violencia cultural*. Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratuz.
- García, N., Arango, Y., Londoño, J. y Sánchez, C. (2020). *Educación en memoria. Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Grupo de Investigación sobre Conflictos y Violencias (INER). (2015). *La construcción del enemigo en el conflicto armado colombiano 1998-2010*. Sílabo.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes Educación.
- Larrosa, J. (2023). Elogio y elegía de la escuela alfabetizadora. *Pedagogía y Saberes*, (59), 130-139. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-19147>
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I. Siglo XXI*.
- Mandoki, K. (2014). *El indispensable exceso de estética*. Siglo XXI.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Mejía, J. (2023). *Cuerpos en vilo: crecer en medio del fuego* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/items/f3507231-39ab-43a5-9342-5f740087a988>
- Mèlich, J. (2015). *La lectura como plegaria*. Fragmenta Editorial.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética*. Capital Intelectual.
- Rancière, J. (2015). La dimensión estética: estética, política y conocimiento. *Revista Ciencia Política*, 10(19), 21-43. <https://doi.org/10.15446/cp.v10n19.52370>
- Semana. (10-17 de noviembre de 2019). Operación crisis. *Semana*, (1958), 16-20.
- Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria*. Paidós.

Cronotopías literarias del pasado reciente en la novela colombiana: una perspectiva dialógica para pensar los corpus de lectura y la educación estético-literaria*

Literary Chronotopias of the Recent Past in the Colombian Novel: A Dialogic Perspective to Reflect on Reading Corpora and aesthetic-literary Education
Cronotopias literárias do passado recente no romance colombiano: uma perspectiva dialógica para pensar os corpus de leitura e a educação estético-literária

Nylza Offir García-Vera**  

Para citar este artículo

García-Vera, N. O. (2026). Cronotopías literarias del pasado reciente en la novela colombiana: una perspectiva dialógica para pensar los corpus de lectura y la educación estético-literaria, *Pedagogía y Saberes*, (64), 115-129. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22597>

Artículo de investigación

Resumen

El artículo se basa en un estudio que explora, en la novela colombiana, la emergencia de cronotopías literarias que representan estéticamente el cronotopo real-histórico, en el que incluimos el periodo de La Violencia y el largo conflicto armado que nos ha atravesado como nación y que constituye nuestro

* El artículo procede de un estudio de investigación más amplio que comprende la tesis doctoral en educación de la autora (2021): *Literatura y memoria colectiva de la guerra: la emergencia de cronotopías y memorias del conflicto armado en la novela colombiana* (DIE).

** Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Profesora, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Grupo de Investigación Moralia. nogarcia@pedagogica.edu.co

pasado reciente. Consideramos que la construcción de un corpus de lectura alrededor de estas novelas, por afinidades temáticas y de sentido, así como la puesta en diálogo entre ellas y con los hechos históricos, contiene un potencial de formación, conservación y transmisión cultural de la memoria colectiva; lo cual puede contribuir a la educación estética, ética y literaria de las nuevas generaciones, es decir, posee un valor pedagógico.

Palabras clave

cronotopías literarias; novela de *La Violencia*; novela de la memoria; educación literaria

Abstract

This article draws on a study that explores, within the Colombian novel, the emergence of literary chronotopias that aesthetically represent the real-historical chronotope. This includes the period of *La Violencia* and the prolonged armed conflict that has marked the nation and constitutes its recent past. We argue that constructing a reading corpus around these novels—based on thematic and semantic affinities—and placing them in dialogue with each other and with historical events carries significant potential for the formation, preservation, and cultural transmission of collective memory. Such a process can contribute to the aesthetic, ethical, and literary education of new generations, thereby holding clear pedagogical value.

Keywords

literary chronotopias; novel of *La Violencia*; novel of memory; literary education

Resumo

O artigo baseia-se em um estudo que explora, no romance colombiano, a emergência de cronotopias literárias que representam esteticamente o cronotopo real-histórico. Esse recorte inclui o período de *La Violencia* e o longo conflito armado que atravessou a nação e constitui seu passado recente. Defendemos que a construção de um corpus de leitura em torno desses romances — por afinidades temáticas e de sentido— e a sua colocação em diálogo tanto entre si quanto com os fatos históricos contêm um potencial de formação, conservação e transmissão cultural da memória coletiva. Tal processo pode contribuir para a educação estética, ética e literária das novas gerações, configurando-se, portanto, como um recurso pedagógico.

Palavras-chave

cronotopias literárias; romance de *La Violencia*; romance da memória; educação literária

Introducción

Pensar el cronotopo como categoría artística y heurística para realizar un estudio literario supone reconocer, tal como lo planteara Pampa Arán (2016), que estamos ante un concepto bajtiniano que comprende, por una parte, una totalidad significativa y articuladora de varias de las coordenadas semántico-compositivas del microuniverso textual de cada obra, y, por otra, que esa totalidad debe dar cuenta de una cierta organización diacrónica y sincrónica de la producción literaria y de la tradición en la que se inscriben las obras. El propio Bajtín define la categoría de cronotopo como la *conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura*, y agrega:

El tiempo se condensa aquí, se comprime, se convierte en visible desde el punto de vista artístico; y el espacio a su vez se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, del argumento, de la historia. Los elementos del tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo. La intersección de las series y uniones de esos elementos constituye la característica del cronotopo artístico. (Bajtín, 1989 [1938], pp. 237-238)

La implicación directa de esta concepción sugiere, en principio, la atención, por parte del investigador, a ese universo semántico-valorativo de la obra y del conjunto completo de un corpus, pero también la necesidad de leer dicho corpus en un marco más amplio de la producción literaria, en su propia historicidad. De ahí que este artículo, basado en una investigación más amplia, presente un breve recorrido por algunas novelas que han representado en su narrativa el cronotopo histórico real, empezando por *La vorágine*, pasando luego por novelas del periodo de La Violencia —que configuran su propio cronotopo— hasta llegar a la novelística de las dos primeras décadas del presente siglo, en la que se da cuenta del conflicto armado y de la estela de víctimas que ha dejado a su paso, y que, desde nuestra comprensión, constituye una cronotopía literaria particular: el cronotopo de la memoria.

Además de asumir el concepto de cronotopo, nuestro trabajo analítico acude también a la concepción del objeto artístico en Bajtín, entendido como un modo singular de conocimiento por vía de la actitud estética. Así, si todo arte es *sobre algo* y, como *signo*, muestra *ese algo* en su propio lenguaje, en Bajtín este signo es completamente ideológico y constituye una forma cultural específica de producción y construcción de sentidos del mundo, que no es autónoma de lo real, pues “el cronotopo determina la unidad artística de la obra literaria en sus relaciones con la realidad

[...]. En el arte y la literatura todas las determinaciones espaciotemporales son inseparables, y siempre matizadas desde el punto de vista emotivo-valorativo” (Bajtín, 1989 [1938], p. 393).

Esta perspectiva bajtiniana en torno a la creación estética verbal que componen las obras nos permite, asimismo, afirmar su valor educativo, en tanto ruta privilegiada para el acceso al conocimiento social y cultural de una comunidad política. Las novelas representan manifestaciones artísticas de la experiencia individual y colectiva que las sociedades van registrando a través del tiempo y, por ello, se constituyen en marcos discursivos de referencia para la comprensión de una determinada época. Desde el punto de vista específico de la educación estético-literaria, diremos, en principio, que el realismo como corriente artística posee un valor en sí mismo para ser enseñado, puesto que, si bien la imaginación es la fuente de toda literatura, esta se integra valorativamente en la obra, refractando y subjetivando elementos de lo real-histórico para producir su propia verdad estética. Además, toda literatura, como bien lo advierte Alfonso Reyes (1962, p. 94), se expresa en forma de lectura, por lo que siempre comienza con un corpus que puede o no constituir canon, pero que, sin duda, como lo veremos en el apartado de cierre del presente artículo, repercute de una u otra manera en los lectores, en ese darse y recobrase como seres humanos pertenecientes a una común humanidad.

Cronotopías y relaciones dialógicas en la novela: la perspectiva bajtiniana

La noción de cronotopía literaria se vincula, en la teoría bajtiniana, con el lenguaje en tanto materialidad comunicativa; con *el enunciado*, en tanto acontecimiento social y efecto de la dialogicidad; y con la postura de sentido del autor, puesto que este es un sujeto histórico. Se comprende así que, cuando hablamos de cronotopo, estamos ante una categoría de carácter holístico en relación con toda la teoría literaria de Bajtín. Desde el punto de vista formal, el cronotopo no solo produce la puesta en escena del espacio-tiempo representado, “sino que gobierna o regula también la aparición de sujetos y discursos en situaciones cronotopizadas, en una época y en un espacio determinados” (Arán, 2016, p. 136). Asimismo, se descompone en varios motivos cronotópicos o figuras textualizadas posibles de reconocerse en unidades compositivas ensambladas en cada novela.

Para Bajtín, la novela es “la forma arquitectónica de acabamiento artístico de los acontecimientos históricos y sociales” (Bajtín, 1989 [1975], p. 25), que condensa “la diversidad social, organizada artísticamente, del lenguaje” (p. 81). Como palabra en uso, la novela constituye un acontecimiento comunicativo de carácter lingüístico, discursivo y estético, pero también ético, pues procede de múltiples valoraciones que el escritor hace frente a su mundo social y frente al mundo representado en su obra. De esta manera:

La obra y el mundo representado en ella se incorporan al mundo real y lo enriquecen; y el mundo real se incorpora a la obra y al mundo representado en ella, tanto durante el proceso de elaboración de la misma, como en el posterior proceso de su vida, en la reelaboración constante de la obra a través de la percepción creativa de los oyentes lectores. (Bajtín, 1989, p. 404)

Pensar la obra literaria como acontecimiento comunicativo, es decir, como acto discursivo singular y situado —tal como serán las comprensiones que surjan en cada uno de los destinatarios, oyentes-lectores, y en cada acto de lectura de la novela que se suceda en el tiempo—, nos permite enlazar la teoría del cronotopo de Bajtín con su concepción filosófica y antropológica del lenguaje y del mundo humano. En ese horizonte, si ubicamos de nuevo su concepción del enunciado como unidad básica de la comunicación y como totalidad de sentido —que puede abarcar desde una expresión de réplica en un diálogo hasta el conjunto de la obra literaria—, la *relación dialógica* se instaura, en primer lugar, en la medida en que toda novela es escrita, como toda palabra es dicha, para ser leída, oída, comprendida, contestada. La novela está dirigida a otro y espera una réplica, esto es, una respuesta. Pero además del primer destinatario (los lectores), el autor de todo enunciado supone la existencia de un tercero.

Quien escribe, sostiene Bajtín, dirige su discurso a una instancia que parece situarse por encima del diálogo, entre esas dos instancias iniciales: yo y tú (yo-para-mí y yo-para-el-otro), para ir en pos de un tercero: el mundo (yo-para-el-mundo). El mundo es esa fuente de valores que está por encima de la situación de enunciación concreta y cotidiana, que sobrevive a nosotros y que se ubica a lo largo de la *historia de la humanidad*, en el *gran tiempo*, para decirlo en los propios términos bajtinianos (Bajtín, 2002).

El proceso de comprensión del enunciado en el presente, como ya se dijo, es un momento dialógico, una segunda relación dialógica en la que un sujeto concreto (lector) se ubica frente al enunciado como totalidad, para construir no un significado (que está

en los diccionarios), sino un sentido: una réplica, una respuesta, una valoración, es decir, un sentido posible. Esto supone asumir que el lector no se ubica ante el discurso literario como si fuese un objeto ajeno al horizonte común, semántico y evaluativo, que comparte con la obra y el autor, y que va más allá del dominio de una lengua; sino que entra en ese diálogo para responder con su comprensión, que en todo caso no es concluyente ni unívoca o verdadera, aunque su respuesta esté cargada de enunciados que le permitan, a su vez, valorar lo que se dice en la obra como *justo, verdadero, bueno, bello o auténtico*.

Así, potencialmente, cada momento dialógico tiene un número indeterminado de participantes: todos los que lean las novelas o, incluso, las propias relecturas que hacemos de ellas en distintos momentos de nuestra vida. En este proceso comprensivo que sigue *ad infinitum* podemos encontrar una *nueva relación dialógica*: la intertextualidad o *dialogicidad* de la novela con otros textos, sea por afinidad temática o porque en su discurso alberga una *polifonía*, esto es, no solo múltiples voces, sino voces diferentes que recuerdan que toda palabra ya ha sido hablada:

El autor de una obra literaria (una novela) crea una obra discursiva única y total, es decir, el enunciado. Pero lo conforma de toda clase de enunciados heterogéneos, ajenos. Incluso, el discurso directo del autor está repleto de discursos ajenos concebidos como tales. (Bajtín, 1989, p. 308)

Aquí apropiaremos esta última *relación dialógica* como una puesta en relación que el lector establece entre la obra y otras obras, con otros textos de la cultura, con otros discursos literarios, atendiendo al principio bajtiniano que afirma lo siguiente:

Dos enunciados alejados uno del otro en el tiempo y en el espacio y que no saben nada uno del otro, si los confrontamos en cuanto a su sentido y si manifiestan en esta confrontación alguna convergencia de sentidos (aunque sea un tema parcialmente común, un punto de vista, etc.) revelan una relación dialógica. (Bajtín, 1989, p. 317)

El problema o asunto común es lo que genera estas relaciones entre las obras, que, en lo fundamental, son relaciones de sentido y construcción de sentido(s) posible(s), y no solo relaciones lingüísticas —aunque tengan que ver con la lengua— o relaciones lógicas —aunque nos revelen una dialéctica—. Esto significa que, para hallar tales relaciones dialógicas o entrar en ellas, tenemos que asumirnos como sujetos de discurso: como palabra encarnada en una conciencia, en un tiempo histórico y en un espacio social determinados.

Implica también reconocer que mi palabra es, en últimas, un eco dialógico de la palabra de los otros y que el *principio dialógico* en Bajtín solo puede llegar a expresar relaciones lógicas, temáticas o semánticas cuando estas se construyen y se ven investidas por *nuestra* palabra y llegan a constituirse en enunciado propio, posición del sujeto, expresión de su propia palabra. En lo que sigue, intento materializar este principio: pongo en diálogo algunas obras literarias a partir de sus temas y motivos argumentales, y ofrezco mi lectura-comprensión como respuesta activa, para mostrar cómo estas obras van configurando nuestra memoria colectiva acerca de un pasado-presente y reciente inmerso en la guerra y la violencia; pero también cómo las obras mismas resisten a estas mediante la palabra estética.

Cronotopías literarias en la novela colombiana

La vorágine de nuestras violencias: una aproximación inicial

Podemos decir que la primera novela que nos revela de forma descarnada el revés de esa otra Colombia, con sus violencias sin límite y en olvidados territorios de frontera, es *La vorágine*, de José Eustasio Rivera (1924). En ella se hallan los indicios de lo que quizás sea la primera búsqueda literaria e infructuosa de un desaparecido: el hijo de don Clemente Silva, personaje central en la obra. Esta novela, que en 2024 celebró su centenario, tiene una característica puntual que, desde el punto de vista educativo y de la memoria común, nos interesa aquí: hizo parte del canon escolar hasta finales del siglo pasado. Esto significa que quienes cursamos bachillerato, indistintamente de la región, estábamos obligados, si no a leerla en su totalidad, al menos a familiarizarnos con ella. “Jugué mi corazón al azar y me lo ganó la violencia”: aprendíamos a decir al unísono esta primera frase. Una reciente versión en novela gráfica de Óscar Pantoja y José Luis Jiménez (2016) se ofrece actualmente a las nuevas generaciones.

Ahora bien, *La vorágine* no escenifica los enfrentamientos bipartidistas de los que suelen dar cuenta las narrativas de La Violencia, sino que nos habla del etnocidio acaecido en la Amazonía y parte de la Orinoquía colombianas, en límites con Perú, Brasil y Venezuela, a raíz de lo que se conoce históricamente como “la fiebre del caucho”.

Para ubicar de qué trata este hecho histórico, debemos decir que fue a partir de los primeros años del siglo xx, con el crecimiento de la producción en

serie de automóviles de bajo costo para familias de clase media en Estados Unidos, que la sed desmedida por el *cauchú* o ‘árbol que llora’ —como lo llamaban los indígenas mucho antes del descubrimiento de América— se erigió en este territorio de frontera como un sistema de explotación de los grupos indígenas que allí habitaban: huitotos, andoques, nonuyas y boras. Desde entonces, nuestros gobiernos ya hacían concesiones inimaginables a empresas extranjeras para que vinieran a explotar los recursos naturales y, de paso, consiguieran mano de obra barata o, como en este caso, mano de obra esclava.

La antropóloga Gina Paola Sierra (2011) ubica las primeras casas explotadoras de caucho dos décadas antes de finalizar el siglo xix y describe el caso de la famosa Casa Arana, de origen peruano, que construyó a sangre y fuego dos núcleos de operaciones de acopio del caucho en La Chorrera y El Encanto (Putumayo). Estos crecerían rápidamente gracias a su sistema de explotación y enriquecimiento basado en el terror y la esclavitud, lo que les permitió constituirse en 1907 como la empresa multinacional The Peruvian Amazon Company. Sierra describe así el sistema de la Casa Arana:

La unidad básica de la empresa son los barracones. Estos funcionaban casi todos de la misma forma: poseían un capitán que dirigía las actividades y que se relacionaba directamente con el centro de acopio principal; él debía transportar la goma recogida cada quince o veinte días; cumplir con estas entregas era lo que le permitía continuar abasteciéndose de las mercancías que se le adelantaban, así como de sus otros privilegios de patrón —consumos de lujo, concubinas y sirvientes, entre otros—. Dentro de estas unidades también se encontraban los “muchachos de servicio” que eran jóvenes indígenas que habían sido educados por los capataces desde pequeños, les servían de traductores y tenían algún poder ante los demás indígenas que eran simples recolectores. Hacían parte fundamental de la red los sirringueros o recolectores que ya para esta época eran miles, los cuales estaban obligados a ubicar, extraer y cargar el látex. Por último —en algunas barracas— habitaban algunas gentes traídas de Barbados que eran principalmente vigilantes o cocineros. (Sierra, 2011, s. f.)

Y en efecto, en varios pasajes de *La vorágine* se relata cómo los sirringueros luchaban entre sí, a muerte, para conseguir el caucho y la mano de obra indígena —los *cazaban* literalmente, los convertían en esclavos en su propio territorio o los trasladaban a lugares distantes de su sociedad de origen— con el fin de cumplir la cantidad exigida en cada barraca, pues ellos también estaban endeudados y obligados

a trabajar. Un siglo después, el CNMH registrará este sistema mediante dos tomos que reúnen memorias y testimonios sobre lo ocurrido en este territorio, bajo el título *Putumayo: la vorágine de las caucherías* (CNMH, 2014).

Antonio Caballero, en la presentación de la obra lanzada como parte de la colección *Biblioteca Básica de la Cultura Colombiana* en 2015, señala que la trama de *La vorágine* avanza en prosa “enrevesada y sinuosa” —de ahí, quizás, la dificultad de sostener su lectura en jóvenes adolescentes— tal como los meandros del río Amazonas, que hacen que hasta el autor se pierda y no sepa hacia dónde va, pero, de golpe, anota Caballero, cae a raudal justo en los estallidos de la mismísima violencia, pues: “A tal punto cundía la matazón, que hasta los asesinos se asesinaron” (Caballero, 2015, p. 9).

El cronotopo literario de La Violencia

Si miramos de vuelta al siglo xx y a los orígenes de ese periodo histórico denominado en nuestro país como La Violencia, podemos decir que, posterior a este etnocidio testimoniado en *La vorágine* y luego de treinta y cuatro años de gobiernos conservadores (1914-1930), cuatro liberales (1930-1945) y, de nuevo, un presidente conservador con Ospina Pérez, llegaría el día “al que va a dar y del que viene la Historia de Colombia”, como dice el escritor Ricardo Silva, o como lo sentencia Sergio Otálora, uno de los cronistas del 9 de abril de 1948: el día en que “nada volvió a ser lo mismo, pero todo siguió igual”.

Jorge Eliécer Gaitán, líder popular, cayó asesinado por tres balazos en la carrera Séptima con avenida Jiménez, en Bogotá, la ciudad capital. Gaitán, el niño que nació en el barrio de Las Cruces, hijo de una maestra de escuela y de un liberal dedicado al oficio de librero. El joven graduado en Derecho en la Universidad Nacional, que con 25 años llegaría al Congreso y sería recordado por el gran debate que realizó durante cuatro días, en septiembre de 1929, para denunciar la matanza de los trabajadores de la *United Fruit Company* entre el 5 y el 6 de diciembre de 1928, quienes se hallaban en huelga exigiendo mejores condiciones laborales a la empresa estadounidense.

El 9 de abril es una fecha que persiste en la memoria colectiva del país. El escritor Antonio Osorio Lizarazo cuenta, a través de su narrador en *El día del odio* (1952), que Gaitán había des- enmascarado de alguna manera esa paz artificial que permitía toda clase de arbitrariedades sobre

los trabajadores más humildes, quienes no podían reclamar nada. Dice, además, que en su oratoria Gaitán intentaba despertar la conciencia y exasperaba el inconformismo, con la esperanza de dotarlo de contenidos de equidad y justicia. Sin embargo, aquel día, desde todos los puntos de la ciudad, lo único que convergió fue la ira y la venganza.

El día del odio, publicada cuatro años después de los acontecimientos, da cuenta de ese espacio-tiempo que precede al suceso. Narra cómo vivían —o más bien sobrevivían— los más pobres en la Bogotá de los años cuarenta y cómo miles de desplazados, provenientes de otras regiones, llegaban a tratar de ganarse la vida en esa selva de cemento donde reinaba la ley del más fuerte. El viacrucis de sufrimientos se encarna en el personaje de una jovencita campesina de 15 años llamada Tránsito, traída por su madre para ser “colocada” en una casa de familia de clase alta bogotana.

Tránsito bien podría entretener un diálogo con las historias de Pelúo, Parmenio, la Pecosa, el policía Rengifo o el poeta y Mamatoco. Este último, que en una licencia literaria el escritor Manuel Zapata Olivella trajo a *La Calle 10* (1960), protagoniza junto con otros una narración de retratos descarnados: la angustia de la supervivencia en condiciones precarizadas, que contribuirá al desenlace de una sublevación popular alegorizada en el propio Bogotazo.

Veintisiete años después, cuando ya ha corrido mucha sangre y mucha tinta —se calculan al menos setenta novelas escritas sobre La Violencia y en las dos décadas siguientes—, sale a la luz *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón* (1975), de Albalucía Ángel. Una novela que apenas hoy empieza a ser revisitada en Colombia, luego de recorrer varias décadas en el exterior y convertirse en objeto de estudios relevantes en el extranjero. Allí escuchamos a Ana-niña, cuyos recuerdos infantiles se entrecortan con cada hora de ese día, con sus minutos y segundos, y con la imagen recurrente del diente de leche que se le cae ese viernes 9 de abril y que, por culpa de que ¡“Mataron a Gaitán”!, nunca recibiría la visita del Ratón Pérez.

En la novela, los acontecimientos de la Historia (con mayúscula) irrumpen en la vida de la niña: voces que se confunden y nos confunden. Presenciamos al mismo tiempo la conmoción del presidente, las órdenes de la primera dama, el cuchicheo de los políticos que llegan alarmados a Palacio, y las voces de Zalamea, Gaitán-Durán y Zapata Olivella en la Radio Nacional, que se citan para dirigir la revolución en marcha. El lenguaje polifónico de esta novela recrea y yuxtapone voces colmadas de múltiples relaciones

dialógicas, que oscilan entre enunciados de la cultura local-oral y de la cultura universal y letrada. Se trata, además, de una narración construida con flujos de conciencia del personaje principal.

La pájara pinta y todos los relatos que aluden a La Violencia narran un país que quisieron ocultar durante el Frente Nacional y que, sin embargo, se cuenta una y otra vez en la escena literaria. La literatura es aquí el contrapunto —como lo dice Álvarez Gardeazabal (2000)— al mutismo intelectual que se intentó imponer en esa época: “los novelistas tuvieron que apelar a la mentira para poder contar la verdad que no dejaban hacer pública los dueños del poder”. Él mismo escribiría una novela fundamental en la que un pueblo es protagonista, y un narrador colectivo nos muestra que León María Lozano, apodado *el Cóndor* —jefe de los pájaros— no es un extra, sino parte de ese nosotros que integra la voz narrativa. Lozano dirigió una serie de matanzas contra los liberales que hicieron invivible ese pueblo y sus alrededores, como se anuncia desde el comienzo en *Cóndores no entierran todos los días* (1972).

Estas novelas, junto con la trilogía de Eduardo Caballero Calderón (*El Cristo de espaldas*, 1952; *Siervo sin tierra*, 1954; *Manuel Pacho*, 1962), *Viento seco* de Daniel Caicedo (1953), *Marea de ratas* de Arturo Echeverri (1960) y *El día señalado* de Manuel Mejía Vallejo (1964), constituyen una creación estética verbal que ha sido estudiada en Colombia por críticos culturales y escritores para acordar que se trata de un fenómeno con estatuto histórico-literario propio: la novela de La Violencia. Óscar Osorio, investigador de estas narrativas, sostiene que allí se encuentran obras derivadas del hecho histórico que lo describen en una estructura lineal, y otras que reelaboran tales hechos literariamente. Sin embargo, esto no ocurre necesariamente como producto de una evolución —como sugieren muchos estudios—, pues en su concepto “hay obras tempranas de gran mérito literario y otras tardías con escasos hallazgos estéticos” (Osorio, 2006, p. 104).

Osorio observa, además, que algunos estudios amplían el corpus de estas narrativas con novelas cuya diégesis se ubica en periodos anteriores al inicio de la etapa histórica comúnmente identificada entre 1951 y 1975, y al mismo tiempo hacen un corte que deja por fuera obras fundamentales. Tal es el caso de *Estaba la pájara pinta...* de Albalucía Ángel (1975) y *Noche de pájaros* de Arturo Alape (1984). De acuerdo con la extensión de los periodos de estudio, tendríamos entonces que hablar de una “literatura referida a la violencia como fenómeno que atraviesa toda nuestra historia” (Osorio, 2006, p. 103).

La hipótesis es sugerente, pues en la Colombia contemporánea hallamos escritores que vuelven sobre estos acontecimientos como un punto de inflexión de nuestro pasado. Es el caso del dramaturgo y escritor Miguel Torres y su *trilogía de la memoria* (2019), o de la obra de Juan Gabriel Vásquez *La forma de las ruinas* (2015), que se entreteje con los dos grandes asesinatos políticos del siglo xx en Colombia: el de Rafael Uribe Uribe y el de Gaitán. Vásquez ha explorado en sus obras y ensayos la relación entre memoria y literatura e insiste en que la novela no es una entretención, sino una *inventio* en el sentido latino: un hallazgo que nos ayuda a descubrir el mundo humano —lo que somos y hemos sido en el pasado— como problema y como enigma (Vásquez, 2017).

Ahora bien, si podemos ampliar, como propone Osorio, la revisión de estos corpus mirando creaciones contemporáneas que tematizan La Violencia con eje en los hechos del 9 de abril, también podemos retroceder para revalorizar otras obras que indagan en distintas violencias históricas del país. Tal es el caso de *La rebelión de las ratas* (1961), de Fernando Soto Aparicio, novela imprescindible en la educación media, que alguna vez hizo parte del canon escolar.

Esta obra dialoga con *La casa grande* de Álvaro Cepeda Samudio, que narra la masacre de las bananeras (1928). Aunque antecede a La Violencia, anticipa la persecución que históricamente han padecido trabajadores y obreros cuando reclaman sus derechos, frente a empresas nacionales o multinacionales. Pese a la similitud temática con la novela de Soto Aparicio —ambas incluyen el motivo cronotópico del aplastamiento de una huelga—, la narrativa de Cepeda Samudio rompe con los cánones vigentes: presenta una narración fragmentaria, como lo es la memoria, y los recuerdos se entretajan en una polifonía que narra los hechos y algo más que los hechos, incluso leíbles como relatos independientes. Su trama central se centra en la familia que habita La Gabriela, la casa grande; por eso, en la procesión de imágenes aparecen, además del diálogo entre los soldados (uno dubitativo ante la orden de disparar a los huelguistas, el otro inescrupuloso y obediente), los personajes del padre, el hermano y la hermana...

En *La casa grande* también hallamos el modo como transcurren las horas y los días en el pueblo; la voz del pueblo mismo y hasta el decreto que declara a los trabajadores “cuadrilla de malhechores”, que faculta a la fuerza pública a usar las armas contra ellos. Todo está allí, incluso el documento oficial, pero reelaborado en formas propias de la tradición oral, distintas de la versión oficial, y que resumen la

heteroglosia de la que habla Bajtín: la diversidad social de acentos de la palabra según género, clase social, región o dialecto, conjugada con la escenificación de diversos puntos de vista narrativos frente al mismo acontecimiento.

En su novela cumbre, *Cien años de soledad* (1967), García Márquez retomará el suceso una y otra vez, pues no debemos olvidar que la desidia de la gente de Macondo “contrastaba con la voracidad del olvido que poco a poco iba carcomiendo sin piedad los recuerdos”. Tanto García Márquez como Cepeda Samudio harían parte del *boom* literario latinoamericano, pero la obra de este último quedaría interrumpida por su temprana muerte.

Raymond Williams (1991) ubica las producciones de García Márquez y Cepeda Samudio en el conjunto de novelas que reflejan la violencia política de la época, lo que explica por qué fueron poco divulgadas e incluso desconocidas por la crítica. En el caso de García Márquez, mientras su obra era aclamada en el extranjero, en Colombia se la desconocía o marginaba; y en el de Cepeda Samudio, el tiraje fue limitado y casi no recibió comentarios. Para Williams, hubo una alianza entre la *crítica cultural* representada por el suplemento literario de *El Tiempo* y el poder político dominante, pues a esta élite no le interesaba difundir versiones distintas a la oficial sobre hechos aún en proceso de reconstrucción.

No puede pasarse por alto que estas novelas se produjeron en el periodo del Frente Nacional (1958-1974), acrítico desde la concepción liberal-conservadora y represivo mediante la implantación de estados de sitio. Las obras de Cepeda Samudio y García Márquez critican estos hechos sociohistóricos y políticos, e incluyen perspectivas diversas que permiten la emergencia de versiones no oficiales. Según la teoría literaria que sustenta este estudio, en estas novelas coexisten perspectivas cronotopizadas que entran en conflicto con otras voces y discursos, pues “el cronotopo encarna (como la noción de polifonía) la idea tan bajtiniana de que las versiones hegemónicas y monolingües (la lengua única de la verdad) siempre tratan de acallar las tensiones y las contradicciones sociales, que la novela, en cambio, intenta desnudar” (Arán, 2016, p. 145).

Podemos afirmar entonces que, si la Violencia se presenta en la memoria colectiva de la sociedad colombiana como gran cronotopo histórico-político —capaz de las mayores ignominias y casi como entidad propia que atraviesa todas las épocas y lugares—, su cronotopo literario no se hizo esperar: es la novela en La Violencia y de La Violencia (Figueroa, 2004). En medio de esta tradición literaria está asentada la

idea de ir a contracorriente de ese lugar común que afirma que somos un pueblo feliz y que la violencia social y política es apenas un escenario periférico, sin la fuerza suficiente para ensombrecer la gran democracia que somos, excepto por algunos pocos que insisten en recordar y hablar de todo ello.

Los *cien años de soledad* de los Buendía en Macondo son el anuncio de un espacio-tiempo pendular: el de las proezas y la miseria, las luces y las sombras de la condición humana, la guerra perpetua y el delirio de prosperidad. Pero también es el cronotopo histórico-literario que oscila entre lo que se recuerda y lo que se relega al olvido, permaneciendo en lo más profundo de nuestra cultura literaria.

El cronotopo literario de la memoria

Damos un salto en el tiempo para llegar a las dos primeras décadas del siglo XXI, en las que encontramos un discurso literario que, de nuevo, rememora en sus tramas narrativas la época de La Violencia, pero que también aborda otras violencias posteriores al Frente Nacional: la confrontación armada entre el Estado y varios grupos guerrilleros, y el recrudecimiento del conflicto con la aparición de nuevos actores, como el narcotráfico y el paramilitarismo.¹ A partir de la década de los ochenta, la guerra se transformó en sus actores, escenarios y objetivos, hasta derivar en la degradación y prolongación que llevaron a Colombia a una tragedia humanitaria que el CNMH ubica, principalmente, entre 1998 y 2005.

En esta perspectiva denominamos *novela de la memoria* a este nuevo conjunto de narrativas en las que se advierte una opción deliberada por contar los hechos de violencia desde la perspectiva de quienes los viven y padecen. Como principales motivos cronotópicos aparecen la pérdida (de la vida propia, de seres queridos, de la casa, del territorio...) y los consiguientes procesos de duelo. En esa medida, estas novelas funcionan como narrativas-palimpsesto que conservan huellas de otras escrituras —el testimonio, el archivo, el documento— traslapadas en tramas

1 No ahondaremos, por razones de espacio, en la producción narrativa y testimonial que surge en las décadas de los ochenta y noventa; sin embargo, es necesario destacar los estudios desarrollados por el investigador Cristo Sánchez-Figueroa (2004), quien denomina “gramáticas literarias alternativas” a este tipo de literatura, posterior al Frente Nacional, surgida en el entrecruzamiento de guerras y nuevos actores a partir de la década de los ochenta y con una duración que se extiende a los noventa. Se trata de nuevas gramáticas socio-textuales que el autor clasifica como *ficción documental* y de *corte testimonial*, cuya pionera, según su perspectiva, es la obra *Noches de humo*, de Olga Behar, que ofrece una lectura de lo acaecido durante la toma y retoma del Palacio de Justicia (1985), a partir de tres voces testimoniales.

y capas discursivas diversas, que permiten leer y escuchar voces testimoniales tantas veces acalladas. Los hechos de violencia social, política e histórica no constituyen un simple trasfondo, sino que forman parte esencial de la estructura temático-argumental de estas obras.

En los albores del siglo, Laura Restrepo ofrece en *La multitud errante* (2001) la historia de un personaje desplazado desde niño por la violencia bipartidista. El niño queda huérfano, sin casa ni tierra, y, a medida que crece, se suma una nueva cadena de violencias: otra guerra lo vuelve a desplazar y le arrebató a su compañera, Matilde Lina. Con él atravesamos la búsqueda infructuosa de una persona desaparecida. No obstante, quizá sea Héctor Abad Faciolince quien despliegue con mayor fuerza el cronotopo espacio-temporal de la memoria en *El olvido que seremos* (2006), donde reconstruye una versión novelada de su familia para narrar la vida y la muerte de su padre, Héctor Abad Gómez, médico, profesor y defensor de derechos humanos, asesinado por paramilitares en Medellín el 25 de agosto de 1987.

En paralelo con estas obras reconocidas por la crítica, surge desde escenarios más periféricos *En el brazo del río* (2006), de Marbel Sandoval. Esta novela, junto con *Joaquina Centeno* (2017) —una madre que busca a su hijo desaparecido y que podría asemejarse a una Madre de Plaza de Mayo, de Soacha o de La Escombrera— y *Las Brisas* (2019), conforma la trilogía *Conjuro contra el olvido*.

Contada en clave femenina e intimista, mediante las voces adolescentes de Sierva María y Paulina, *En el brazo del río* narra los hechos de la masacre del jueves 12 de enero de 1984 en la vereda Vuelta-Acuña, en Cimitarra (Santander), donde en una acción conjunta militares y paramilitares torturaron y asesinaron a ocho campesinos, entre ellos la madre de Paulina, dueña de una parcela que le sería arrebatada con violencia. Mientras Sierva María reconstruye lo sucedido a su amiga, Paulina relata desde el otro lado del río, convertida en fantasma, liberada al fin de su cuerpo violentado una y otra vez. Esa noche, dice el personaje, la muerte fue para ella una forma de liberación...

La violación tumultuaria sufrida por Paulina antes de ser asesinada evoca, al mismo tiempo, a Geraldine, personaje de *Los ejércitos* (2007), novela de Evelio José Rosero, fundamental en este panorama de la memoria. Allí se muestra cómo pueblos enteros fueron sitiados y devastados por todos los ejércitos: revolucionarios, militares o paramilitares. A través de Ismael, un profesor jubilado y fisgón, asistimos como testigos a lo ominoso de una violencia sin límites.

Ahora bien, si la primera década del siglo (2000-2010) llegó con narrativas literarias que daban cuenta de los múltiples repertorios de violencia de la guerra, en la segunda década (2010-2020) estas se multiplicaron, como si narrar insistentemente lo ocurrido abriera un camino para sanar heridas y dolores: completar duelos pospuestos, apaciguar miedos e intentar curar el trauma de nacer y vivir en un país donde se asesina la esperanza y la vida. Escritores con larga trayectoria, como Tomás González, insistieron en contar tragedias íntimas derivadas de la violencia bipartidista, pero saliendo del lugar común que divide a víctimas y victimarios. En *Abraham entre bandidos* (2010) muestra cómo, en medio de un secuestro, aún pueden aparecer destellos de alegría o de humor, o incluso vínculos de empatía con alguno de los captores, gracias a sentimientos humanos que afloran cuando se comparten las mismas miserias de la vida.

Por su parte, Pablo Montoya nos entrega *Los derrotados* (2012), obra que enlaza dos momentos históricos separados por una larga memoria y unidos por dos revoluciones fallidas: la de Francisco José de Caldas y la del pasado reciente con los avatares de la guerrilla del EPL. Se trata de una novela polifónica por excelencia, no solo por las diversas voces que se entrelazan en discursos sobre el arte, la ciencia y la literatura a través de tres jóvenes protagonistas —un fotógrafo, un botánico y un escritor—, sino también por la multiplicidad de géneros discursivos a los que recurre para narrar: biografía, diario, epistolario, poética, apuntes y ensayo. Todo ello se articula en una narración desgarradora y a la vez bella.

En esa misma inquietud por lo pasado hallamos *Camposanto* (2018), de Marcela Villegas, narrada con la serenidad de quien sabe que enfrenta lo inefable. La autora explicó el origen de su historia en un testimonio: “Hace unos años leí un artículo periodístico sobre una antropóloga forense colombiana que ha exhumado cientos de cuerpos de fosas clandestinas. El texto era una suma de descripciones macabras sobre el oficio de esta mujer y mencionaba que ella tenía una hija chiquita y un marido. La imagen de esta mujer con su familia me estremeció. ¿Cómo se vive cuando uno le mira la cara al horror todos los días?”.

La novela presenta a Amalia, antropóloga forense que se enfrenta al diagnóstico de Alzheimer de su madre. Mientras esta última pierde la memoria y se adentra en la desolación del olvido, Amalia debe ayudar a otros a recuperar la identidad de sus familiares desaparecidos. En su monólogo interior, la protagonista reflexiona:

Siempre me he preguntado cómo aprendemos a vivir entre ruinas, a volverlas habituales. Tras el estupor del estadión, uno recupera lo que puede. Después se adapta a moverse entre los escombros, hasta que un día dejan de serlo y se convierten en muros, en mesas, en camas. En lo que dicte la necesidad. Pero los escombros son como muñones, trazas que atestiguan la forma del hábitat destruido, y que uno, o alguien que se le parecía, vivió en él. (Villegas, 2018, p. 117)

Tal vez esta inquietud por la memoria, tanto en quienes la narran como en quienes intentamos desentrañarla mediante los signos de la novela, no sea otra cosa que la pregunta por cómo la guerra devasta mundos íntimos y subjetividades, pero también destruye comunidades enteras. Y aun así, siempre hay alguien que insiste en erigir de nuevo el mundo, invitando a los otros a reconstruir un lugar donde sea posible volver a vivir, conversar, narrar y comenzar de nuevo.

Las novelas de la memoria parecen estar en auge. Algunas responden a estrategias de mercado y funcionan como *instant books* o *libros de ocasión*, pero otras forman parte de proyectos literarios de largo aliento, elaborados con trabajo investigativo y con un lenguaje literario cuidadosamente cincelado, recurriendo a sutiles estrategias narrativas que permiten reconstruir el pasado reciente en un vaivén entre memoria, imaginación e historia, sin perder el respeto por los personajes ni por la dignidad humana.

Recordemos que el cronotopo histórico-literario del que venimos dando cuenta no refleja el pasado o la realidad como tal, sino que moldea artísticamente los acontecimientos históricos o sociales previamente seleccionados y valorados por el escritor. La novela, o su forma compositiva, recoge, además, diversas capas de la palabra —la de las generaciones, la de las calles, la de los grupos sociales, la palabra ignorada o acallada— e inscribe ese discurso social en un universo literario que evoca el pasado bajo su propia resonancia.

¿De qué nos habla este discurso literario? De que nuestro proceso identitario, en términos socioculturales, se ha construido al tenor de la violencia como instrumento de acción política y de relación social. Ese pasado constituye también nuestro presente. El cronotopo novelesco refracta esa historia en personajes, tramas, tiempos y espacios. Y al mismo tiempo muestra que nuestra literatura resiste a la violencia —que es el cese de toda palabra— y se niega a extinguirse en el silencio. La narrativa de la memoria se opone al olvido, no para prolongar el agravio, sino para ejercer una justicia poética que nos obliga a seguir contando no a los

muertos en cuanto tales, sino a los seres vivos que fueron y cuyos proyectos quedaron truncados por el conflicto armado.

En una entrevista sobre su novela *Río muerto* (2020), catalogada por algunos como “la nueva novela de la violencia”, Ricardo Silva responde a quienes preguntan si no hay un exceso de literatura sobre este tema y por qué se ha de insistir en seguir escribiendo sobre ello:

Yo siempre he oído eso y me ha parecido fascinante e infame esa afirmación en un país donde en los últimos años han matado a y a 200 desmovilizados de las FARC. Hay una violencia típica que no se ha superado y que no tiene por qué ser ajena a la ficción. Es la ficción la que puede contar cómo se desquicia una sociedad y tratar de articular esa realidad para que se oiga y se vea y se huelga. Esta novela sigue una tradición literaria de un siglo que busca que la novela llegue a donde no llega la justicia, al relato de cada acto de violencia, porque estos relatos reales pocas veces llegan a los fallos de los jueces. (*Semana*, 20 de mayo de 2020, párr. 6)

Me pregunto entonces, con su novela, que cierra este breve recorrido literario: ¿en qué tendríamos que ponernos de acuerdo si leemos el drama de un fantasma mudo que intenta cuidar y proteger a sus dos hijos y a su esposa, pero ya no puede? Está muerto: lo han asesinado a pocos pasos de su casa. Ese padre, que aprendió a comunicarse con sus hijos mediante gestos y libretas que llenaba con un lapicero kilométrico, deja en ellos la huella de una palabra escrita que el más pequeño, Segundo, de apenas ocho años, intenta conservar antes de huir. Solo alcanza a quedarse con una línea. ¿Qué dice esa línea vuelta barullo en un papel? ¿Y qué decir del otro hijo, Maximiliano, de doce años, que ahora debe sostener a la familia y cargar, además, con el peso del duelo de una madre que enloquece? ¿Qué hemos de ver y escuchar en *Río muerto*?

Acudir a los fantasmas para que hablen de lo que les sucedió no es un recurso nuevo en la literatura; es el eco rulfiano que llega hasta aquí para recordarnos que es necesario contar la historia de quienes no cuentan para la Historia: los marginados, los vencidos, los desaparecidos. Quizá por eso Óscar Pantoja, en su novela *Madre* (2022), ganadora del Concurso de Novela de Ciudad de Bogotá, recurre a la imagen fantasmagórica y a una página negra que simboliza el luto de un país en guerra.

Varios relatos con temas y tramas que retoman estos motivos cronotópicos de pérdida y duelo se encuentran también en la literatura infantil y juvenil (LIJ), que puede completar este panorama narrativo (García-Vera, 2021). Bien valdría la pena que los pro-

gramas de formación docente en lenguas, literatura y humanidades se acercaran a este corpus, pues en él se arma el rompecabezas de las cronotopías de la memoria. Si la guerra interrumpe la vida y silencia, la literatura recupera esas vidas y esas palabras calladas. Precisamente porque está poblada de recuerdos afectados, como afirma Paul Ricoeur, la memoria abre paso a la creación de un relato, de una narración en sus múltiples variantes imaginativas.

La lectura de las novelas y la educación estético-literaria

Las novelas, como hemos observado hasta aquí, se convierten en *barómetros* de los conflictos sociales, en la medida en que dan cuenta de aquello que pugna por ser escuchado en el ámbito público. En ese sentido, las cronotopías literarias emergen de un proceso discursivo que genera narrativas capaces de reinterpretar experiencias individuales y colectivas. De ahí que la búsqueda de la lengua artística en la novela consista, precisamente, en “transformar las referencias concretas de lo real (factual) espacio-temporalizado en figuras con potencia estética y simbólica” (Arán, 2010, p. 130).

Como cuerpo simbólico de la memoria colectiva, las novelas disputan modos de representación y de comprensión de la realidad presente y de los acontecimientos pasados.² El diálogo que establecemos con ellas puede ayudarnos a deconstruir versiones sociales dominantes sobre determinados sucesos, así como a rescatar vivencias singulares de víctimas de la guerra que se relatan en todo el país. También pueden permitirnos escuchar de nuevo —y en algunos casos por primera vez— las palabras de una generación perdida o vencida por el daño mortal que se le infligió, abriendo la posibilidad de formular nuevas preguntas y respuestas, o de construir nuevos sentidos, como diría Bajtín, que las generaciones actuales y sucesivas otorgarán al mundo y a la vida social.³

2 Al respecto, Paul Ricoeur (2004) sostiene que las narraciones literarias tienen al mundo social por horizonte y, por ello, ofrecen la posibilidad de efectuación y atestación sobre el acontecer humano, en tanto narrar es, al mismo tiempo, hacer memoria.

3 La investigadora Astrid Erll (2012) encuentra interrelaciones especiales que favorecen justamente la dimensión de la literatura como medio de la memoria colectiva en las sociedades, puesto que: a) en ambas se dan procesos de condensación que crean y transmiten representaciones del pasado a través de determinados *topoi* o personajes; b) ambas se valen de “la narración como formato ubicuo de creación de sentido”, ya que toda narrativa se sitúa en tiempos pretéritos y evoca una forma de traer el pasado al presente; y c) ambas utilizan modelos de estilo literario como formas convencionales de codificar el devenir de los acontecimientos (Erll, 2012, p. 198).

El drama de la guerra y de la violencia consiste, justamente, en interrumpir dolorosamente el vínculo con los otros, su continuidad y su sentido. De ahí que las novelas de *La Violencia* y de *la Memoria* permitan evocar a las víctimas en su ausencia o en su padecimiento, hilando sus anécdotas, sus desafíos, sus hazañas y hasta sus sombras. Esto abre la posibilidad de un diálogo donde la sensibilidad recorre nuestras emociones y trae al presente las experiencias de los otros, en un intento por rescatar el valor mismo de su existencia. Así, los actos escenificados en las novelas se propagan en múltiples hilos narrativos que no reducen la existencia individual o colectiva a la sola experiencia trágica. Es entonces cuando la novela, a la manera de una extensa conversación llena de réplicas —como lo propone Bajtín—, toma la vida de las personas y de los personajes como un todo y, mediante la trama, intenta recobrar su sentido, provocando desde allí la pregunta por lo justo o lo injusto de lo acaecido a un personaje que bien podría ser cualquier ser humano, del presente o de un pasado reciente o remoto.

Esta potencialidad expresiva de las obras con motivos cronotópicos de pérdida y duelo se erige no como saber testimonial ni historiográfico, sino como la expresión de otro lenguaje: el del arte y la imaginación literaria. De este modo, logra representar aquello que inicialmente parece irrepresentable por la carga de dolor que contiene. Este saber narrativo-estético-literario se sitúa en las coordenadas espaciotemporales de la sociedad que lo produce y en sus prácticas culturales de escritura (autores) y de lectura (lectores). No es, por tanto, un saber que se posee o transmite, sino uno que entra en diálogo con las redes de otros saberes discursivos de la sociedad. Precisamente este saber narrativo puede permitirnos reconocer distintos modos de acercarnos al relato literario de la memoria en la escuela. Sin embargo, pocas veces lo que llamamos memoria en su sentido ético, estético y político forma parte de la formación escolar, pues la escuela moderna tiende a priorizar el aspecto cognitivo e instruccional, como lo muestran numerosos estudios. Con todo, como señalara Deleuze (1991), la sociedad está hecha también de múltiples líneas de fuga, pese a la rigidez institucional.

Por ello, cuando aparecen propuestas que abordan una novelística contra el olvido, vinculada con el pasado reciente y la memoria colectiva, que escenifica episodios trágicos de guerras o conflictos políticos, no se debe a que estén incluidas en los currículos oficiales, sino a que provienen de

iniciativas docentes, quienes las integran a sus proyectos pedagógicos y las incluyen en sus corpus de lectura (García-Vera *et al.*, 2015).

Siguiendo a Martha Nussbaum (1997), las novelas que circulan en escenarios de educación humanística pueden orientar la lectura hacia la comprensión de un momento histórico particular, porque vinculan la razón con la imaginación y ambas con la reflexión sobre las formas de vida social de la comunidad política a la que pertenecemos. Igualmente, Hannah Arendt resalta la imaginación como una facultad que ilumina verdades inquietantes:

La imaginación permite poner aquello que está demasiado cerca de una determinada distancia de tal forma que podamos verlo y comprenderlo sin parcialidad ni prejuicio, o colmar el abismo que nos separa de aquello que está demasiado lejos y verlo como si nos fuera familiar” (2005, p. 33)

Esa distancia, ese tender puentes hacia el acontecimiento, nos ayuda a comprender mejor, pues “la sola experiencia insta un contacto demasiado estrecho y el puro conocimiento erige barreras artificiales” (Arendt, 2005, p. 33).

La importancia de la imaginación narrativa frente a la vida pública radica en que posibilita el vínculo entre aspiraciones humanas universales y circunstancias particulares de los sujetos en un escenario abierto de signos y símbolos que constituye toda lectura. La novela ya no expresa un hecho histórico en sí, sino que busca darle otros sentidos. La expresión literaria revela que las preocupaciones humanas generales no son distintas de las de los sujetos que padecen dramas semejantes en la ficción, salvo que en esta última se despierta la empatía del lector al adentrarse en lo vivido o sufrido por los personajes y proyectarlo a su propia experiencia vital. Así lo señala Nussbaum: la lectura de una novela “nos puede transportar, mientras seguimos siendo nosotros mismos, a la vida de otro, revelando las similitudes, pero también las profundas diferencias entre la vida y el pensamiento de ese otro y de mí mismo, y haciéndolos comprensibles, o al menos, más cerca de lo comprensible” (1997, p. 153).

No obstante, esa capacidad de empatía y compasión requiere formación, es decir, enseñanza y aprendizaje. Por ello, construir un corpus de lectura que incluya historias de personas alcanzadas por la guerra constituye una estrategia posible para

despertar esa comprensión de la vulnerabilidad humana y situar la *escucha del otro* como parte integral de un proyecto formativo.⁴

El escritor David Grossman (2011) llama a esta dimensión estética del lenguaje literario una “tercera alternativa más humana”, que nos saca de la dicotomía entre ser víctima o agresor. La novela, no solo como obra, sino como método de escucha nacido de una lectura auténtica, nos recuerda “nuestra obligación de reivindicar el derecho a la individualidad y a la unicidad” (p. 40). Así, puede contribuir a comprender una situación social desde distintos puntos de vista, en contraste con el estado de guerra, que borra los matices constitutivos de la subjetividad.

En síntesis, la novela como acontecimiento discursivo y narrativo es siempre un saber de otro modo. Las interrelaciones aquí expuestas intentan mostrar sus posibilidades para la educación estética y literaria cuando integra corpus que interpelan el presente o la historia, porque “escenifican experiencias históricas traumáticas de un pasado cercano” y funcionan como medio de memoria comunicativa o como expresión de la experiencia. En esa medida, constituyen un recurso importante para la comprensión que una generación tiene de sí misma, como plantea Astrid Erll (2012, pp. 230-232).⁵

Ahora bien, las novelas se presentan como una condición pedagógica para adentrarse en esos sucesos y en las estructuras sociales, políticas y axiológicas del presente, si entendemos por educar el

4 Tal vez esto sea lo que se logra, en parte, en las prácticas pedagógicas que han incorporado la denominada *literatura concentracionaria*, que da cuenta de la experiencia de sufrimiento y muerte colectiva en las oscuras barracas o en las abominables cámaras; experiencia que tal vez solo es posible concebir mediante el artificio literario, como lo pensaba Jorge Semprún. Pero, además de esta literatura que ya forma parte de nuestra memoria colectiva, cada país tiene sus propias narrativas de sufrimiento y duelo. Quizás sea el momento de compartirlas, afrontarlas, leerlas y escucharlas, para aprender aquello que nos puede enseñar el otro cuando se nos presenta narrativamente como alguien que sufre y padece por cuenta de una violencia extrema o de una situación límite.

5 En los trabajos de Jerome Bruner (2003) hallamos, con suficiente énfasis, las posibilidades educativas que ofrece la narrativa en tanto construcción de mundos posibles, para alcanzar comprensiones acerca del modo en que hemos vivido, vivimos o podremos vivir. Esto es, según Bruner, la posibilidad de enseñar mediante múltiples narraciones literarias: el pasado, el presente y los futuros posibles (las tres grandes P’ las denomina el autor) vinculándolos con la vida, justamente porque se trata de eso: de nuestra vida en comunidad.

esfuerzo de transmitir a las nuevas generaciones tanto lo que nos enorgullece como lo que nos atormenta y avergüenza, para transformarlo en *exemplum* de reflexión ética, estética y política. Esto se logra en marcos de mediación educativa en la escuela, que despliegan múltiples relaciones dialógicas: entre estudiante-lector y obra, entre lectores, entre docente y grupo, entre obras con motivos cronotópicos semejantes, o entre obras y cronotopos históricos. Incluso se pueden entablar diálogos con otras expresiones culturales (cine, música, teatro, crónica, museos, documentales).

No obstante, la mediación de lectura debe atender al carácter singular de cada obra, comprenderla como totalidad de sentido con sus propias estrategias narrativas y, a la vez, como parte de una tradición estética verbal. Más que cuestionarios para “verificar la comprensión de lectura”, lo esencial es la conversación literaria, pues en ella emergen diversas capas de sentido y puntos de vista sobre los sucesos narrados. Esta perspectiva dialógica en el trabajo educativo con la novela de la memoria puede contribuir a que las nuevas generaciones asuman el acuerdo, explícito o implícito, de que hechos como los relatados no deben repetirse.

Por último, dos importantes implicaciones educativas se desprenden de lo planteado. En primer lugar, es necesario volver a pensar, discutir y resignificar el canon literario escolar, o incluso construir nuevos corpus de lectura que integren algunas de estas obras, las cuales, como patrimonio y memoria común, se constituyen en un derecho cultural de las nuevas generaciones. Hoy la escuela ha sido despojada de unos mínimos narrativos que nos unan en las letras como nación y, en su lugar, cada cual lee lo que quiere o lo que puede. En este contexto, el campo de producción de las obras literarias aquí expuestas puede dialogar con la literatura infantil y juvenil que se está produciendo en el mismo sentido: representar simbólica y estéticamente infancias y juventudes en contextos de opresión o de guerra (García-Vera, 2018, 2023).

En segundo lugar, esto implica resignificar la pedagogía de la lectura y la educación literaria. Tal vez ha llegado el momento de asumir más íntegramente la insistencia bajtiniana de que el arte literario está impregnado de valores del mundo y, por tanto, nos permite hablar de él en los mismos términos: éticos y estéticos. Resulta necesario reconocer el estatuto de sentido y de valores de la literatura, sin mengua de su naturaleza poética y artística, como lo plantea Alfonso Cárdenas (2004).

Finalmente, debemos señalar, en favor de esta perspectiva, que en la literatura —y en particular en la novela— hallamos un recurso simbólico que nos ayuda a atravesar con las nuevas generaciones las memorias de la violencia y de la guerra. A través de la clausura estética que posibilitan estas obras, podemos pasar a la conversación, dada la exotopía —ese excedente de visión, en palabras de Bajtín— que alcanzan los lectores. El lenguaje metafórico y narrativo contenido en este tipo de novelas es esencial en la transmisión cultural, como recuerda la antropóloga Michèle Petit (2015). Para ella, en contextos críticos, la lectura y los libros —y la posibilidad de leer con otros, de escuchar y conversar sobre lo que nos conmueve o nos duele— abren espacios para salir del propio territorio, físico o psíquico, y ofrecen un margen de maniobra tanto a maestros como a estudiantes. Asimismo, permiten dotar de profundidad y espesor simbólico las lecturas de mundo que, en adelante, podrán elaborar esas mentes y corazones.

En la lectura y en la educación literaria esto implica perder el temor al silencio en las aulas y a los nudos en la garganta después de leer una obra. Porque si les conmueve, si nos conmueve, si aún nos duele lo que le sucede a un personaje de ficción, es porque todavía hay tiempo de recobrar gran parte de lo que hemos perdido como humanidad. La novela, creación hecha solo de lenguaje, quizá pueda devolvernos la palabra frente a todo aquello que nos ha silenciado.

Referencias

- Abad-Faciolince, H. (2006). *El olvido que seremos*. Planeta.
- Alape, A. (1984). *Noche de pájaros*. Planeta.
- Álvarez-Gardeazabal, G. (1972). *Cóndores no entierran todos los días*. Red Alma Mater.
- Álvarez-Gardeazabal, G. (2000). *La novela colombiana, entre la verdad y la mentira*. Plaza y Janés.
- Ángel, A. (2015 [1975]). *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón*. Ediciones B.
- Arán, P. (2010). El relato de la dictadura en la novela argentina. Series y variaciones. En P. Arán (dir.), *Interpelaciones. Hacia una teoría crítica de las escrituras sobre la dictadura y la memoria* (pp. 13-42). Centro de Estudios Avanzados y Universidad Nacional de Córdoba.
- Arán, P. (2016). *Cronotopías literarias en La herencia de Bajtín*. Centro de Estudios Avanzados y Universidad Nacional de Córdoba.

- Arendt, H. (2005 [1951]). *Comprensión y política* (trad. Fina Birulés). *Señal que cabalgamos*, 54(4). Universidad Nacional de Colombia.
- Bajtín, M. (1989 [1938]). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Bajtín, M. (1989 [1975]). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Bajtín, M. (2002). Apuntes 1959-1961. En M. Bajtín (autor), *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* (pp. 121-160). Anthropos.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Caballero, A. (2015). Presentación. En J. E. Rivera (autor), *La vorágine*. Biblioteca Básica Colombiana.
- Caballero-Calderón, E. (1952). *El Cristo de espaldas*. Populibros Peruanos.
- Caballero-Calderón, E. (1962). *Manuel Pacho*. Bedout.
- Caballero-Calderón, E. (1968 [1954]). *Siervo sin tierra*. Zig-Zag.
- Caicedo, D. (1953). *Viento seco*. Nuestra América.
- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura* (v. 4). Universidad Pedagógica Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Putumayo: la vorágine de las caucherías. Memoria y testimonio. Primera parte*. CNMH.
- Cepeda-Samudio, A. (1997 [1962]). *La casa grande*. Panamericana.
- Deleuze, G. (1991). *Crítica y clínica*. Anagrama.
- Echeverri, A. (1960). *Marea de ratas*. Aguirre Editor.
- Erl, A. (2012). *Memoria colectiva y cultura del recuerdo*. Uniandes.
- Figuroa, C. (2004). Gramática-violencia: una relación significativa para la narrativa colombiana de la segunda mitad del siglo xx. *Tábula Rasa*, 2(2), 93-110. <https://doi.org/10.25058/20112742.209>
- García-Márquez, G. (2007 [1964]). *Cien años de soledad* (ed. conmemorativa). Alfaguara y Real Academia Española.
- García-Vera, N., Arango, A., Londoño, J. y Sánchez, B. (2015). *Educación en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Universidad Pedagógica Nacional.
- García-Vera, N. (2018). La literatura infantil y juvenil en la escuela: un péndulo entre imaginación narrativa y memoria social. *Ruta Maestra*, (23), 44-49. <https://rutamaestra.santillana.com.co>
- García-Vera, N. (2021). *Literatura y memoria colectiva de la guerra: la emergencia de cronotopías y memorias del conflicto armado en la novela colombiana* [tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional].
- García-Vera, N. (2023). Literatura y memoria colectiva: repertorios éticos y estéticos del pasado reciente en la literatura infantil y juvenil. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (99), 8-16.
- González, T. (2010). *Abraham entre bandidos*. Alfaguara.
- Grossman, D. (2011). *Escribir en la oscuridad. Sobre política y literatura*. Debolsillo.
- Mejía Vallejo, M. (1986 [1964]). *El día señalado*. Plaza y Janés.
- Montoya, P. (2012). *Los derrotados*. Sílabas.
- Nussbaum, M. (1997). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Andrés Bello.
- Osorio-Lizarazo, J. (2010 [1952]). *El día del odio*. Punto de Lectura.
- Osorio, O. (2006). Siete estudios sobre la novela de La Violencia en Colombia: una evaluación crítica y una nueva perspectiva. *Polígramas*, (25), 85-108. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co>
- Pantoja, O. y Jiménez, J. (2016). *La vorágine. Novela gráfica basada en la obra de José Eustasio Rivera*. Resplandor.
- Pantoja, O. (2022). *Madre*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, L. (2001). *La multitud errante*. Debolsillo.
- Reyes, A. (1962). *Obras completas* (v. xiv). Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, J. (2001 [1924]). *La vorágine*. El Tiempo.
- Ricoeur, P. (2004 [1985]). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Rosero, E. (2007). *Los ejércitos*. Tusquets.
- Sandoval, M. (2018 [2006]). *En el brazo del río*. Diente de León.
- Sandoval, M. (2017). *Joaquina Centeno*. Sílabas.
- Sandoval, M. (2019). *Las Brisas*. Punto de Vista.
- Semana*. (20 de mayo de 2020). Colombia está llena de fosas con gente que no pudo ser despedida. <https://www.semana.com/cultura/articulo/entrevista-con-el-escritor-ricardo-silva-sobre-su-nuevo-libro-rio-muerto/672827/>

- Sierra, G. (2011). La fiebre del caucho en Colombia. *Revista Credencial Historia*, (268). <https://www.revistacredencial.com/historia/temas/la-fiebre-del-caucho-en-colombia>
- Silva-Romero, R. (2020). *Río muerto*. Alfaguara.
- Soto-Aparicio, F. (2003 [1954]). *La rebelión de las ratas*. Panamericana.
- Torres, M. (2019). *El crimen del siglo, El incendio de abril y La invención del pasado*. Tusquets.
- Vásquez, J. (2015). *La forma de las ruinas*. Alfaguara.
- Vásquez, J. (2017). *Artes del ensayo 1*. <https://www.raco.cat/index.php/artesdelensayo>
- Villegas, M. (2018). *Camposanto*. Trazos y Sílabas; Universidad Pontificia Javeriana.
- Williams, R. (1991). *Novela y poder en Colombia*. Tercer Mundo.
- Zapata-Olivella, M. (2003 [1960]). *La Calle 10*. El Tiempo.

La escuela fantástica: prácticas artísticas en la investigación educativa

The Fantastic School: Artistic Practices
in Educational Research

A escola fantástica: práticas artísticas
na pesquisa educacional

Florencia Etcheto* 

Julieta Armella** 

Silvia Grinberg*** 

Para citar este artículo

Etcheto, F., Armella, J. y Grinberg, S. (2026). La escuela fantástica: prácticas artísticas en la investigación educativa, *Pedagogía y Saberes*, (64), 130-142. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22581>

Artículo de investigación

Resumen

Este trabajo presenta resultados de una investigación en curso desarrollada en una escuela secundaria pública, emplazada en un contexto de precaridad y pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Proponemos una analítica del material de campo haciendo eje en las prácticas artísticas como metodología de investigación en el estudio de las experiencias de la escolaridad. Esta

* flor.etcheto@gmail.com

** jarmella@unsam.edu.ar

*** sgrinberg@unsam.edu.ar

indagación se realiza a través de un trabajo colaborativo en y con la escuela, y no sobre la escuela. Sostenemos que las prácticas artísticas, en tanto método, posibilitan la narración de situaciones de vida en las que la palabra se retira. Se trata de una experiencia escolar afectada por la precariedad del espacio urbano en el que la institución está emplazada y donde la subjetividad de los estudiantes está atravesada por la desigualdad. Como parte del trabajo en terreno, se propuso a las y los estudiantes imaginar una escuela fantástica. Entre las respuestas aparecieron cuestiones tan básicas como, por ejemplo, “una escuela con las paredes pintadas de color y docentes que enseñan”. A modo de hipótesis, planteamos que las prácticas artísticas, en tanto metodologías creativas de investigación, nos acercan a una analítica que involucra un doble movimiento: una imaginación que porta tanto la crítica de la experiencia escolar como el deseo de futuro. Así, nos encontramos con que los estudiantes imaginan y fantasean con una escuela donde se enseña y se aprende.

Palabras clave

expresión artística; escuela secundaria; fantasía; pobreza; investigación

Abstract

This paper presents findings from an ongoing research project carried out in a public secondary school located in a context of urban poverty and precariousness in the Metropolitan Region of Buenos Aires (RMBA). We propose an analysis of field material focused on artistic practices as a research methodology for studying experiences of schooling. This inquiry was developed through collaborative work *in and with* the school rather than *about* the school. We argue that artistic practices, as method, make it possible to narrate life situations where words fall silent. That is, a schooling experience shaped by the precariousness of the urban space in which the institution is located, and where students' subjectivities are marked by inequality. As part of the fieldwork, students were invited to imagine a “fantastic school.” Among their responses were basic desires such as “a school with coloured walls and teachers who teach.” As a hypothesis, we suggest that artistic practices, as creative research methodologies, allow us to approach an analysis involving a double movement: an imagination that embodies both the critique of school experience and the desire for a future. In this way, we see students imagining and fantasising about a school where teaching and learning truly take place.

Keywords

artistic expression; secondary school; imagination; poverty; research

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa em andamento realizada em uma escola secundária pública situada em um contexto de precariedade e pobreza urbana da Região Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Propomos uma análise do material de campo centrada nas práticas artísticas como metodologia de pesquisa para o estudo das experiências escolares. A investigação foi desenvolvida a partir de um trabalho colaborativo *na e com* a escola, e não *sobre* a escola. Defendemos que as práticas artísticas, enquanto método, possibilitam narrar situações de vida nas quais a palavra se retira. Ou seja, uma experiência escolar afetada pela precariedade do espaço urbano em que a instituição está inserida e onde a subjetividade dos estudantes é atravessada pela desigualdade. Como parte do trabalho de campo, foi proposto às e aos estudantes imaginar uma “escola fantástica”. Entre as respostas apareceram desejos tão básicos quanto “uma escola com paredes coloridas e professores que ensinam”. Como hipótese, propomos que as práticas artísticas, enquanto metodologias criativas de pesquisa, permitem acessar uma analítica que envolve um duplo movimento: uma imaginação que carrega tanto a crítica da experiência escolar quanto o desejo de futuro. Assim, encontramos estudantes que imaginam e fantasiam com uma escola onde se ensina e se aprende.

Palavras-chave

expressão artística; escola secundária; imaginação; pobreza; pesquisa

Introducción

Me dijo que su libro se llamaba El libro de arena, porque ni el libro ni la arena tienen ni principio ni fin. Me pidió que buscara la primera hoja.

Apoyé la mano izquierda sobre la portada y abrí con el dedo pulgar casi pegado al índice. Todo fue inútil: siempre se interponían varias hojas entre la portada y la mano. Era como si brotaran del libro.

—Ahora busque el final.

También fracasé; apenas logré balbucear con una voz que no era la mía:

—Esto no puede ser.

Siempre en voz baja, el vendedor de Biblias me dijo:

—No puede ser, pero es. El número de páginas de este libro es exactamente infinito.

J. L. BORGES (2012, pp. 418-419)

“El libro de arena” es un cuento de Jorge Luis Borges que forma parte del libro homónimo, en el cual el protagonista recibe a un vendedor de Biblias que le muestra un libro de infinitas páginas. Al advertirlo, el primero exclama “no puede ser” y el vendedor le responde “no puede ser, pero es”. En esta escena del cuento encontramos lo característico de los relatos fantásticos (Roas, 2011): la confrontación problemática entre lo real y lo imposible. Es decir, “ese ‘no puede ser, pero es’ destruye las convicciones del personaje y del receptor acerca de lo que se considera como real” (Roas, 2011, p. 14). Precisamente, ese punto que anuda el “no puede ser, pero es” es el que proponemos como eje analítico y metodológico en el presente artículo. Ello a partir de resultados del trabajo de campo de una investigación¹ en la que las prácticas artísticas, como método creativo de indagación, nos acercan a la descripción de la experiencia escolar de estudiantes de nivel secundario en contextos de extrema pobreza urbana de la RMBA.

Los resultados mencionados forman parte de una pesquisa cuyo objetivo es describir la experiencia escolar de estudiantes de nivel secundario a partir

del trabajo con prácticas artísticas, atendiendo a las múltiples formas en que la vida barrial y la escolaridad se afectan y modulan. Las prácticas artísticas se vuelven modos clave de investigación, tanto para la producción de conocimiento como para la generación de oportunidades pedagógicas que contribuyan a hacer cognoscible (conceptualizar y problematizar) la experiencia escolar. Esto adquiere especial relevancia en aquellos espacios de la urbe donde la precariedad atraviesa la vida diaria de sujetos e instituciones, donde las experiencias se tornan complejas e incluso traumáticas (Das, 2003) y, por lo tanto, requieren modos novedosos de comprensión e indagación (Grinberg, 2020).

En ese sentido, la producción artística procura hacer aparecer la experiencia siempre escurridiza. Las artes operan como un medio para que las y los estudiantes tengan la posibilidad de visibilizar cuestiones complejas, expresándose a través de imágenes, colores, texturas y sonidos (Hickey-Moody, 2017). Nos preguntamos cómo son las experiencias escolares de estudiantes de nivel secundario en contextos de extrema pobreza urbana narradas a través de prácticas artísticas y de qué manera dichas experiencias se ven afectadas por la precariedad del espacio urbano.

“La escuela fantástica” es el nombre que recibe la producción artística elaborada por los estudiantes, cuya realización discutimos en este artículo. En ella, lo fantástico —aquello “que no puede ser, pero es”— narra, de modos diversos, nada menos que la tarea cotidiana de la escuela. Proponemos, así, discutir resultados de una investigación desarrollada bajo la dinámica de taller, llevada a cabo con estudiantes de tercer año de secundaria y su docente de literatura durante 2022.

Este curso se encontraba trabajando el género fantástico en la asignatura Literatura y, desde allí, se articuló el taller. Se les propuso a las y los estudiantes ensayar dicho género en la imaginación de la escuela, como primer ejercicio que luego continuó en un taller de producción artística de esa escuela imaginada, con diferentes materiales: papeles, alambre, plastilina, telas, entre otros.

Es a partir de ese trabajo que, a modo de hipótesis, proponemos que la producción realizada en el taller, mientras narra lo fantástico, produce una ruptura de lo real, donde lo que debería ser pero no es, no deja de ser aquello que creemos ocurre a diario en las escuelas y, desde allí, interroga no solo la imaginación pedagógica de futuro sino el presente de la escolaridad. En otras palabras, mientras que en “El libro de arena” lo fantástico es aquello que no puede ser, pero

1 La investigación forma parte del PICT-2021-CAT-II-00008, “Dinámicas de escolarización y tensiones de la inclusión educativa y social en el partido de General San Martín. Hacia un Laboratorio Multimedia para la Investigación e Intervención Interdisciplinaria en Educación (LIIED)”, que se desarrolla en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Martín (LICH-CONICET/UNSAM).

es, en esta escuela lo que los estudiantes narran como fantástico es lo que sí puede (y debería) ser, pero no es. Es decir, el momento en el que se produce el quiebre de la narración, propio del género fantástico, remite aquí a lo que *no es*, pero *debería*.

De modo creciente, las prácticas artísticas se han convertido en un elemento dinamizador de la investigación en ciencias sociales y humanidades, a partir de un desplazamiento ligado al giro estético, que pone especial énfasis en la condición creativa y performativa del sujeto (Bonilla *et al.*, 2022; Shusterman, 1989; Valenzuela, 2017). Un contexto en el que “han brotado otras corrientes de pensamiento, reivindicativas de la amalgama y la conjunción entre razón y sensación; entre sujeto y objeto, leídos convencionalmente desde el tamiz de la disyunción y la criba de la simplificación” (Valenzuela, 2017, p. 67). Este artículo propone instalarse en ese giro dentro del campo de la investigación educativa.

Asimismo, en el campo de las artes, como señala Laddaga (2006), encontramos una transformación que se hace palpable en la proliferación de proyectos que dejan de estar asociados a la producción de obras de arte para volcarse a procesos que involucran a no artistas, en los que la producción artística se vincula más a la búsqueda de nuevas formas expresivas que a la creación de una obra acabada.

La utilización de las artes como recursos metodológicos y el uso de imágenes encuentran diferentes enfoques en las ciencias sociales y humanas. Las Metodologías Artísticas de Investigación en Educación (MAIE) destacan que el arte puede jugar un papel importante a la hora de presentar resultados de una investigación (Marín-Viadel, 2011). Asimismo, la antropología visual indaga en la producción de imágenes en la investigación social (Freitag, 2012). El presente artículo pone énfasis en las prácticas artísticas como metodología creativa de investigación, donde los sujetos cobran el papel de productores y, en ese sentido, se habilita una narración en la que la experiencia necesita mediaciones para poder ponerse en palabras.

Si ello es válido en general, lo es aún más cuando encontramos instituciones y sujetos afectados diariamente por la precariedad y, en muchos casos, por experiencias traumáticas (Das, 2003; Grinberg, 2020; Grinberg y Dafuncho, 2016; Schwamberger *et al.*, 2020).

La escuela en la que se desarrolla esta investigación se ubica en una de las denominadas villas miseria de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), espacio que condensa pobreza urbana y

degradación ambiental. Puntualmente, el barrio se asienta a la vera del río Reconquista, el segundo más contaminado del país, y próximo a la CEAMSE.²

La contaminación del ambiente, el acceso limitado a los servicios públicos básicos y las dificultades asociadas al trabajo informal y al *cirujeo* son algunas de las problemáticas habituales que enfrentan sus habitantes. A esto se suman los enfrentamientos entre bandas narco, los tiroteos, las muertes violentas de jóvenes y el abuso de poder policial (Bonilla-Muñoz y Grinberg, 2019). Allí se sitúa la escuela, que no es ajena a esas condiciones de vida ni a lo que sucede en el barrio.

La institución está atravesada por la precariedad: son frecuentes los problemas edilicios, asociados tanto a los robos que sufre la escuela como a los cortes en el suministro de gas y electricidad o al desborde de la cámara séptica. Asimismo, es común que no se cubran algunas vacantes docentes y que haya cursos que no tengan determinadas asignaturas durante todo el año. Cabe señalar también que la escuela comparte edificio y algunos espacios comunes con la primaria, tales como el comedor y el patio descubierto. Desde hace aproximadamente tres años, el edificio está casi constantemente en obras de mejora edilicia.

El trabajo con prácticas artísticas funciona como un espacio para que los estudiantes enuncien sus experiencias escolares atravesadas por la precariedad. Es decir, experiencias de escolaridad en las que la vida de los estudiantes, y también la de los docentes, está marcada por múltiples desigualdades que se solapan.

Marco teórico

Desde hace ya varias décadas se señala que la educación está en crisis (Dussel *et al.*, 2007; Shuler *et al.*, 2013; Unesco, 2019), y que la escuela se encuentra en entredicho, con planteos que cuestionan su funcionalidad o incluso sostienen que la escuela ya no tiene que enseñar (Biesta, 2016; Grinberg, 2016; Simons y Masschelein, 2014). Esto adquiere particular relevancia en contextos de pobreza urbana, donde tanto las escuelas como los sujetos quedan librados a su propia suerte (Grinberg, 2012).

Aun así, y a pesar de las críticas que recaen sobre la institución escolar y los sentidos que pueda estar adquiriendo, se trata de un espacio que ocupa un

² Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE). Empresa creada por la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires para la gestión integral de los residuos sólidos urbanos del área metropolitana.

lugar clave en la vida de las y los estudiantes, así como en la de sus barrios (Langer, 2016; Machado *et al.*, 2016; Redondo, 2004; Santillán, 2006). Diversas investigaciones refieren al valor que las y los estudiantes le atribuyen a la escuela, no a la institución como algo genérico, sino particularmente a *su* escuela (Grinberg, 2016).

La noción de *precaridad* posibilita comprender la vida de las escuelas en su cruce con la vida barrial. Mientras que la precariedad define lo propio de lo humano, la precaridad alude a las condiciones políticas que dejan expuestas a ciertas poblaciones a la ausencia de redes de apoyo social y económico, haciéndolas diferencialmente vulnerables a los daños, la violencia y la muerte (Butler, 2010, 2017). Entendemos que la vida escolar y la vida barrial están atravesadas por la precaridad, y que ello requiere una comprensión novedosa de los procesos de circulación y producción narrativa en la escuela (Porta *et al.*, 2015; Suárez *et al.*, 2017). En este sentido, se trata de que las y los estudiantes produzcan una narración, un decir, que permita “devolverle al mundo un relato que nos ayude a permanecer en él, entre nosotros, con los otros” (Grinberg y Carpentieri, 2018, pp. 4-5).

Existen numerosas definiciones del género fantástico, así como clasificaciones internas. Consideramos al género fantástico como aquel conjunto de textos, imágenes, películas, etc., en los que la representación realista se ve interrumpida por algo completamente ajeno a lo habitual. Lo fantástico propone una contradicción respecto de lo que es esperable o normal para nosotros (Wilson, 2003).

Al encontrarnos con un relato fantástico surge la pregunta: “¿En qué mundo ocurre eso que no puede ser y, sin embargo, es?” (Wilson, 2003, p. 27). En cuanto a la literatura fantástica, Todorov (1981) sostiene que es necesario que exista una atmósfera en la que el/la lector/a vacile, y considera a esa vacilación como la primera condición de lo fantástico. A su vez, señala la importancia de que no haya lugar para interpretaciones alegóricas o poéticas (Todorov, 1981).

Para Lovecraft (1937), en cambio, lo fantástico no reside en la obra, sino en la experiencia particular del lector. En esa línea, Roas (2011) se refiere a una inestabilidad:

Y lo fantástico es un camino perfecto para revelar tal extrañeza, para contemplar la realidad desde un ángulo de visión insólito [...]. En definitiva, destruye nuestra concepción de lo real y nos instala en la inestabilidad y, por ello, en la absoluta inquietud. (Roas, 2011, p. 14)

Tanto las conceptualizaciones mencionadas como el elocuente “no puede ser, pero es” de Borges nos ofrecen una definición de lo fantástico. Como veremos en los resultados, esa inquietud, esa inestabilidad, proviene de la propia realidad de las y los estudiantes.

Metodología

La investigación se desarrolla en forma de taller de (co)producción artística en y con las escuelas, a través de una metodología cuyo fin es la creación de un espacio escolar para pensar y problematizar la vida (Grinberg y Abalsamo, 2016), donde la investigación es una práctica que realizamos con otros (Armella *et al.*, 2022). Concretamente, el trabajo de campo se llevó a cabo mediante los denominados *métodos creativos de investigación* (Kara, 2020), específicamente las prácticas artísticas. Estos métodos son valiosos en tanto permiten explorar temas relacionados con altos niveles de emoción (Prendergast, 2009) y, allí donde la palabra se retira, posibilitan la expresión de sentimientos y pensamientos (Blodgett *et al.*, 2013). En este artículo nos ocupamos específicamente del proceso de producción artística y de aquello que este habilita y produce en las y los estudiantes.

La investigación se produce mediante un trabajo colaborativo e interdisciplinario que abarca diversos campos de estudio —educación, sociología, artes visuales, cine documental, antropología— y que articula la universidad con el territorio, así como la investigación con el sistema educativo (Armella *et al.*, 2023), desde las tareas de investigación, extensión y transferencia. Teniendo en cuenta que en las últimas décadas se han complejizado las desigualdades que afectan a las escuelas y a quienes asisten a ellas (Kessler, 2018), consideramos que los métodos creativos de investigación (Kara, 2020) ofrecen nuevos modos de comprender dichas desigualdades. Entre ellos se encuentra la investigación basada en las artes (Hernández-Hernández, 2008; Kara, 2020), también referida por Hickey-Moody (2017) como prácticas artísticas como método.

Entendemos, junto a Ramallo y Porta (2020), que

Las artes llevan *el hacer* al campo de la investigación, a partir de tres aspectos centrales: utilizar elementos artísticos y estéticos —generalmente no lingüísticos—, buscar otras maneras de mirar y representar la experiencia y tratar de desvelar aquello de lo que no se habla. (Ramallo y Porta, 2020, p. 445)

Las prácticas artísticas involucran un *decir*, lo cual se vuelve clave tanto para la escuela como para la investigación, en tanto la experiencia escolar aquí referida se encuentra atravesada por la precariedad urbana y la extrema pobreza, donde múltiples desigualdades se solapan. La producción artística como método permite activar y transformar la sensibilidad (Hickey-Moody, 2017), habilitando nuevas maneras de conocer y de ser afectados (Hickey-Moody y Page, 2015). En este sentido, abre la posibilidad de que los jóvenes hagan visibles cuestiones complejas (Hickey-Moody, 2017), incluso en casos en los que la palabra se retira (Grinberg y Dafuncho, 2016).

A su vez, los talleres de producción artística ofrecen la oportunidad de aproximarnos, a través de distintos registros, a que estudiantes y docentes ensayen formas de narrar en primera persona, y a que estas narraciones se encuentren con las de otros, dando lugar a una voz colectiva (Armella, 2018). Estos talleres se planifican y desarrollan junto con las y los docentes de la escuela, procurando siempre la participación de los estudiantes mediante actividades grupales de intercambio, problematización y producción artística, dedicando tiempo al encuentro y a la construcción colectiva (Bonilla *et al.*, 2022).

Como mencionamos antes, procuramos pensar en las prácticas artísticas, en sus procesos y afecciones, más que en el Arte con mayúscula (Bosch, 2009). A su vez, coincidimos con Mandoki (2006) en que “ninguna cosa es estética, ni siquiera las obras de arte o las cosas bellas. La única *estesis* está en los sujetos, no en las cosas” (Mandoki, 2006, p. 147). Por ello afirmamos que el énfasis recae en lo que les sucede a los estudiantes. En este sentido, nos interesa recuperar la figura del artista spinoziano (Tatián, 2020), que “revierte por antelación cualquier retórica del ‘genio’ para concebirse como ‘productor’ y hacer del arte una experiencia al alcance de cualquiera, o más bien ya en posesión de cualquiera” (Tatián, 2020, p. 300). La filosofía de Spinoza se ubica en los inicios de la inversión estética, según la cual la belleza alude a un efecto producido en el sujeto, “que no remite a nada que corresponda al objeto afectante, sino a la estructura del sujeto afectado” (Tatián, 2020, p. 290), echando por tierra el ideal de belleza y objetividad.

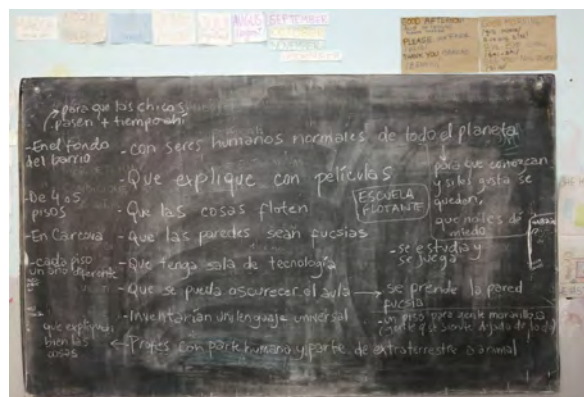
Resultados

A continuación compartimos registros y material de campo para luego realizar un análisis sobre los mismos. El trabajo con el género fantástico se articuló con lo que el curso estaba desarrollando en la asignatura Literatura. El taller tuvo una frecuencia semanal (durante

las horas de Literatura) a lo largo de cuatro meses. La profesora nos comentó que, en relación con el relato fantástico, habían estado leyendo algunos cuentos, entre ellos “El leve Pedro”.³ Nuestra propuesta fue imaginar la escuela en clave fantástica y construirla con diferentes materiales (plastilina, cartón, telas, alambre, etc.), para luego producir un corto de *stop motion*. La búsqueda consistió en encontrar modos de acercarse a la experiencia escolar, incluso de cómo quieren que sea. Nos centraremos en lo ocurrido a lo largo de las jornadas de taller, en el proceso y sus afecciones.

Empezamos con el taller. Costó, estaban poco participativos y mirando cosas en el celular. Les contamos la propuesta y dispusimos los materiales en la mesa. Empezamos a preguntarles cómo sería la escuela fantástica. Karina (estudiante) respondió “Una escuela con las paredes pintadas de color” y señaló que las paredes del aula tienen la pintura saltada, están escritas, y se refirió a los chicos que arruinan las paredes como “redañinos”. La profesora comentó que podían mejorar las paredes con los afiches que hacían y una alumna comentó algo que ellas hicieron (algún afiche). Otra dijo “que las cosas floten, que la escuela flote, que tenga las paredes fucsia”. Empezamos a anotar en el pizarrón las ideas. Mientras tanto, agarraban algunos materiales y jugaban, como la red que llevé. (Registro de campo, julio de 2022)

Figura 1.
Anotaciones en el pizarrón del aula realizadas por el equipo de investigación a partir de lo que decían las y los estudiantes



Fuente: registro de campo (2022).

Las primeras aproximaciones a la escuela fantástica poco tienen de irreal. Al contrario, dejan entrever las desiguales condiciones en que deben estudiar y

3 Cuento de Enrique Anderson Imbert (1976).

el deseo de su mejora. Ante la propuesta de imaginar una escuela fantástica, las y los estudiantes proponen una escuela deseable, casi posible: “una escuela con las paredes pintadas de color”, dice una estudiante, señalando que en su aula la pintura está descascarada. Lo contradictorio, aquello no esperable, “eso que no puede ser, pero es”, son las propias condiciones de su escolaridad, que los llevan a considerar como fantástico lo asociado a la infraestructura escolar. Es decir, lo fantástico no está en el orden de *lo que no puede ser*, sino en lo que debería ser. Ellos saben que su escuela no es como las demás, reconocen que su escolaridad está atravesada por la precariedad, que la escuela y su comunidad están libradas a su suerte. Es tal el nivel de deterioro que, en su deseo, aparecen cuestiones más cercanas a lo elemental para el funcionamiento diario.

En la caracterización de la escuela fantástica encontramos la conciencia de que su escuela es diferente de las demás, este “no puede ser, pero es” de la cotidianidad, que los lleva a proponer una escuela fantástica que es lo que la escuela debería ser. Solo en un segundo plano irrumpen los elementos propiamente irreales.

Tabla 1.

Categorización de las respuestas dadas por los estudiantes en relación a la consigna sobre la escuela fantástica

La escuela que debería ser, pero no es	Lo propiamente fantástico
<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro o cinco pisos • Que las paredes sean fucsia • Sala de tecnología • Que se pueda oscurecer el aula • Ubicada en el fondo del barrio • Que los profesores expliquen bien las cosas • Que enseñen con películas • Un piso para gente maravillosa (gente que se siente dejada de lado) • Se estudia y se juega 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores con parte humana y parte extraterrestre o animal • Con seres humanos de todo el planeta • Que las cosas floten; escuela flotante • Inventarían un lenguaje universal

Fuente: elaboración propia.

Aunque la Tabla 1 distingue entre lo posible y lo irreal, para los estudiantes esa diferencia no existe. Lo que sería estrictamente fantástico comienza mucho antes de lo que suponemos. “Para mí esa es la escuela fantástica, re fantástica, una con paredes que estén pintadas”, comentó entre risas una estudiante (registro de campo, 2022). Lo fantástico aparece después

de “armar la escuela”: con paredes pintadas, sala de tecnología, profesores, etc. Si pensamos lo fantástico, como propone Lovecraft (1937), en la experiencia del lector, lo fantástico para estos jóvenes incluye todas las propuestas. Es tan fantástico que haya profesores zoomorfos como que la escuela tenga una sala de tecnología. Ambas cuestiones entran en ese “no puede ser, pero es”.

Encontramos que muchas de las cosas que enuncian tienen su correlato material, palpable, en el día a día. Es decir, es posible hallar puntos de contacto entre las situaciones cotidianas y las características de la escuela fantástica: una de las propuestas consiste en que se pueda oscurecer el aula. No solo es algo posible, sino que incluso podría pasar desapercibido en cualquier otra escuela, pero aquí cobra importancia debido a que la instalación eléctrica presenta complejidades. Algo que notamos a lo largo del trabajo de campo en la escuela es que, por ejemplo, para apagar las luces de un aula y usar un proyector es necesario “bajar la térmica” (cortar la llave termomagnética), ya que no existe un interruptor específico para la luz del aula. Esto, por supuesto, deja sin suministro a varias aulas y hace prácticamente imposible encontrar electricidad para el proyector. Nuevamente, la idea de “que se pueda oscurecer el aula” y “aprender con películas” entra en la categoría de lo fantástico para estos jóvenes.

Tal como señala Serra (2023) en sus investigaciones, las y los estudiantes se hacen eco de aquello que sucede en el espacio escolar y realizan demandas al respecto. Resaltan el hecho de que se pueda oscurecer el aula como algo que debería suceder y no sucede; no aceptan que sea tan precario.

Otro punto a destacar es que proponen ubicar la escuela “en el fondo del barrio para que los chicos pasen más tiempo ahí” (registro de campo, 2022), al mismo tiempo que plantean una escuela a la que puedan acceder todos. Justamente la sitúan en el fondo del barrio porque entienden que es el sitio más vulnerable. Como ya mencionamos, la escuela se encuentra en un barrio que condensa pobreza y degradación ambiental: un barrio atravesado por arroyos devenidos en zanjones y próximo a un centro de disposición final de residuos. La idea es que la escuela esté en un lugar accesible para las y los estudiantes, y que sea importante que permanezcan allí. La hacen flotante, pero no para trasladarla, sino para ubicarla más adentro del barrio.

También mencionan que la escuela fantástica cuenta con profesores con partes de animales o extraterrestres, personas “que se sienten dejadas de lado” (registro de campo, 2022), individuos de todo el

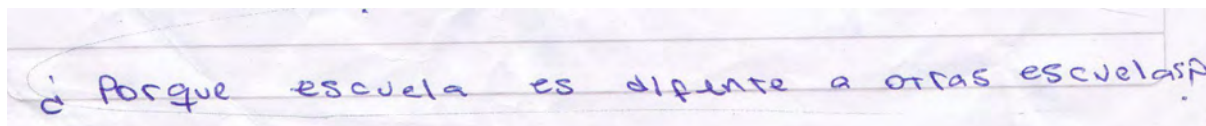
planeta, y que los primeros personajes creados (Figuras 3, 5 y 7) son de color verde o azul; uno de ellos es un cíclope. En definitiva, la escuela que enuncian y luego construyen es una escuela diversa, con una comunidad educativa de lo más variopinta.

Lejos de ser una novedad, este registro de los estudiantes respecto de la escuela ya había aparecido anteriormente en talleres de producción artís-

tica que tuvieron como tema central la institución. En 2019, en el marco de una indagación sobre la escuela a través de un ensayo fotográfico, se propuso a los estudiantes que formularan preguntas acerca de ella (Bonilla-Muñoz *et al.*, 2022). Una de las preguntas fue: “¿Por qué esta escuela es diferente a otras escuelas?” (Figura 2).

Figura 2.

“¿Por qué esta escuela es diferente a otras escuelas?”. Fragmento de una hoja donde las y los estudiantes escribieron las preguntas sobre la escuela



Fuente: registro de campo (2019).

Es decir, existe una certeza de que la escuela tiene sus particularidades, que no es como las demás, que es distinta; al mismo tiempo, se pone de relieve la incertidumbre de no saber por qué.

Volviendo al trabajo sobre la escuela fantástica, luego de la puesta en común, las y los estudiantes se dedicaron a materializar visualmente la escuela fantástica. Por un lado, un grupo se puso al frente del *stop motion* y, con mucha dedicación, creó no solo a los personajes y objetos (Figuras 3, 4 y 5), sino que incluso tomaron alambre, cinta y un palito de madera balsa para construir una herramienta destinada a trabajar en detalle la plastilina (Figura 6).

En estos primeros prototipos de la escuela fantástica vemos personajes con cuerpos de distintos colores y el mobiliario clásico de la escuela: escritorios, sillas, bancos, carpetas. En la Figura 3 incluso se aprecia la pared pintada de color fucsia a la que se refirieron durante el primer encuentro. En la confección de los elementos que componen la escuela imprimen su impronta en la materialidad, como si construyeran efectivamente la escuela. Esto remite a un cierto “arte de la enmienda” (Tatián, 2020), que, tomando su etimología, refiere a la *emmendatio*, palabra usada por los tipógrafos artesanos para nombrar la acción de corregir un error sin dañar la página: una intervención delicada y precisa sobre una materia frágil que acoge un sentido en construcción (Tatián, 2020, p. 305). Aquí observamos un gesto delicado y preciso a la hora de intervenir sobre la materia frágil que es la escuela.

Figura 3.

Producción en proceso de la escuela fantástica



Fuente: registro de campo (2022).

Figura 4.

Banco de escuela realizado por estudiantes con cartón y alambre



Fuente: registro de campo (2022).

Con delicadeza armaron elementos de la escena escolar, como un banco con el detalle del estante ubicado debajo del escritorio, incluso con una carpeta guardada allí.

Figura 5.
Personaje de stop motion en proceso realizado por un estudiante



Fuente: registro de campo (2022).

Figura 6.
Herramienta construida por un estudiante para trabajar la plastilina



Fuente: registro de campo (2022).

Por otro lado, un estudiante optó por plasmar su relato sobre la escuela en forma de historieta (Figura 7).

Figura 7.
Historieta realizada por un estudiante sobre la escuela fantástica



Fuente: registro de campo (2022).

A continuación, presentamos una breve descripción de la historieta (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo):

Viñeta 1. La escuela n.º 8. La leyenda dice: “Otro día en la escuela n.º 8”.

Viñeta 2. Una persona adulta le dice a quien parece ser su hijo/a: “Vamos que llegás tarde”. Este —de apariencia fantástica— responde: “Ahí voy”.

Viñeta 3. Un aula de la escuela, con estudiantes mirando hacia el pizarrón y un/a profesor/a con rasgos fantásticos al lado de este, que los saluda: “Hola chicos y chicas”. En el pizarrón se lee: “Sumas y restas”.

Viñeta 4. En la esquina superior se ve el timbre, que hace “ring ring”, dando inicio al recreo. Se observan personas con forma humana y otras con formas no convencionales.

Viñeta 5. Los estudiantes juegan en el patio.

Viñeta 6. Los estudiantes comen en el comedor.

Viñeta 7. La bandera flamea en el mástil de la escuela.

Viñetas 8 a 11. Continúa la rutina fuera de la escuela: los estudiantes salen (viñeta 8), caminan por la calle (viñeta 9), se ve una canchita de fútbol (viñeta 10) y comen en su casa (viñeta 11).

Viñeta 12. “Y al día siguiente se van a la escuela otra vez”.

En las viñetas, los profesores y estudiantes toman formas fantásticas (varios ojos, colores estridentes, extremidades distintas), pero la escuela se representa como común: el edificio con el cartel, el aula con su pizarrón, el timbre, el comedor, la bandera en el mástil. El primer prototipo de esa escuela fantástica y flotante muestra a un docente o estudiante en su mesa, un pizarrón y una pared color fucsia. Algo de la escuela se mantiene constante, por más que los personajes sean zoomorfos o extraterrestres: aula, pizarrón, bancos y un docente enseñando sumas y restas.

Figura 8.

Detalle de la historieta realizada por un estudiante



Fuente: registro de campo (2022).

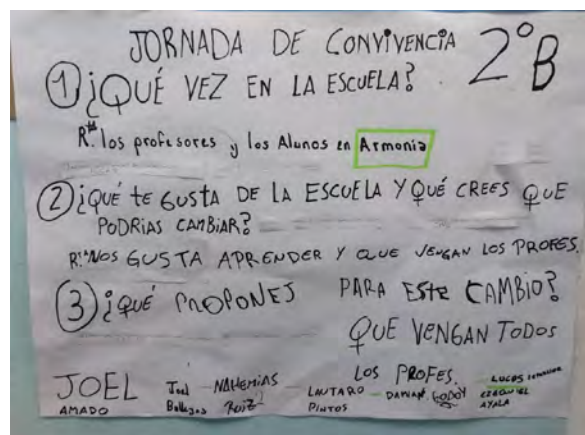
A lo largo del artículo hemos visto las características que asume una escuela fantástica para las y los estudiantes. Cambia el tamaño del edificio, la apa-

riencia de los profesores, el idioma, pero no cambia el *aprender*. Lejos de imaginar que no quieren estudiar, piden más y mejor aprendizaje: “que los profesores expliquen bien las cosas”, “que enseñen con películas”, “se estudia y se juega”. Le agregan elementos que les permiten estudiar mejor, generan condiciones para una escuela mejor. No piden “hora libre”, porque ya tienen de sobra. Es muy común que los estudiantes no tengan clase de manera cotidiana, sea porque los profesores se ausentan o porque no se cubren las vacantes en algunas materias.

Llegamos al aula a las 12 h para iniciar el taller. Al preguntarles ¿cómo están? una estudiante responde “Acá estamos... cansados. Cansados de esperar que nos den clases (Habían estado toda la mañana con *hora libre*). (Registro de campo, conversación informal con estudiante, 2019)

Figura 9.

Afiche exhibido en las paredes del pasillo de la escuela



Fuente: registro de campo (2022).

El afiche (Figura 9) reúne las conclusiones de un grupo de estudiantes sobre una jornada de convivencia. En él se leen las siguientes preguntas y respuestas:

¿Qué ves en la escuela? Los profesores y los alumnos en armonía.

¿Qué te gusta de la escuela y qué creés que podrías cambiar? Nos gusta aprender y que vengan los profes.

¿Qué proponés para este cambio? Que vengan todos los profes.

Las y los estudiantes destacan que lo que les gusta de la escuela es, precisamente, su tarea pedagógica, y al mismo tiempo proponen una mayor presencia de los docentes.

Figura 10.

Meme compartido en Instagram por una estudiante de la escuela, haciendo referencia a las obras de mejora en la escuela que se están implementando hace años y aún no han terminado



Fuente: captura de pantalla (2024).

Lo que, *a priori*, pareciera presentarse como lo fantástico —cuando la escuela se vuelve un edificio flotante o los docentes se convierten en personajes irreales—, no funciona de esa manera para los estudiantes. Para ellos, lo fantástico tiene más que ver con lo que no puede ser, pero es. Es decir, lo fantástico ocurre en el momento en que la escuela se vuelve escuela: un lugar en el que se pueda aprender, con docentes que enseñen y con condiciones dadas para que ello suceda. Lo que no puede ser, pero es, es el conjunto de esas situaciones que evidencian los estudiantes y que también hemos relevado en el trabajo de investigación: situaciones en las que la experiencia escolar está atravesada por tantos problemas que se vuelve un absurdo, como el mencionado episodio de la luz y el proyector.

Si, como vimos, lo fantástico es un camino perfecto para revelar la extrañeza y contemplar la realidad desde un ángulo de visión insólito, lo que muestran estas producciones es precisamente lo extraordinario de lo cotidiano en esta escuela. Obliga al espectador a detenerse allí y advertir la sutileza del desplazamiento que proponen los estudiantes: la escuela

fantástica —“re fantástica”, como dice una de ellas— es, ante todo, un lugar que tiene garantizadas las condiciones para enseñar y aprender, un espacio en el que la materialidad escolar permite mirar al pizarrón o compartir la proyección de una película. Las y los estudiantes reclaman su derecho a la educación tanto en clave de espacialidad (Cattaneo y Serra, 2020) como desde lo pedagógico.

Este relato fantástico, como dice Roas (2011), nos instala en una inestabilidad, en la absoluta inquietud de quien espera encontrar en esas producciones escenas distópicas o extraordinarias, y encuentra, en cambio, un relato que muestra que lo distópico es el presente vivido cotidianamente allí, mientras que lo fantástico se convierte en la expresión de deseo de un futuro en el que las cosas funcionen y la escuela sea, efectivamente, un lugar en el que se pueda aprender. “Lo que existe es la vida en estos espacios, el deseo que se desplaza y produce en esas condiciones, en ese espacio. Enunciado que por su claridad se presenta como lo que es; nada por interpretar, nada por analizar...” (Grinberg, 2012, p. 89).

Conclusiones

Los testimonios y producciones de los estudiantes dan cuenta de las formas que toma cuerpo en la escuela y en la experiencia de escolaridad afectada por la precariedad del espacio urbano en el que la institución está emplazada. La escuela fantástica pone de relieve que la cotidianidad de la escuela es lo que no puede ser, y que las características que las y los estudiantes enuncian se oponen al deterioro que esta presenta, no solo en lo material. Estas producciones nos acercan al cotidiano de la escuela, y encontramos que el presente de la institución porta una crítica de lo que la escuela está siendo.

La educación “es parte de las estructuras de la desigualdad al tiempo que es el *locus* donde son depositadas las esperanzas de la inclusión” (Grinberg, 2023, p. 15). Las y los estudiantes saben bien el tipo de escuela que les tocó: una escuela atravesada por la precariedad y, al mismo tiempo, promesa de futuro. En este sentido, la escuela fantástica que proponen es un lugar donde enseñar y aprender, ni más ni menos, donde se produce lo escolar (Simons y Masschelein, 2014). Todo lo demás viene después: le agregan más pisos, paredes de colores, que flote, profesores zomorfos; pero finalmente es eso, que se enseñe y que existan condiciones dignas.

Eso que los estudiantes ven como fantástico está relacionado con las condiciones en que la experiencia escolar debería ocurrir. Cada vez que, a partir del trabajo con prácticas artísticas, la escuela se vuelve

eje de indagación, los estudiantes piden mejores condiciones para su escolaridad y, al mismo tiempo, destacan a la escuela como un espacio de formación. Sería deseable que las políticas públicas presten atención.

Referencias

- Armella, J. (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis educativa*, (22), 147-159. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220212>
- Armella, J., Bonilla-Muñoz, M., Etcheto, F. y Schwamberger, C. (2023). La escuela como testigo y la posibilidad del testimonio. Desigualdad y pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación*, 28(1), 107-123. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6794
- Armella, J., Etcheto, F. y Grinberg, S. (2022). De la ciudad muda a la necesidad de otros: sobre nuevas formas de lo común en la escuela. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, (26), 219-246. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/7941>
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro (trad. C. E. Noguera-Ramírez). *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/download/4069/3497/11630>
- Blodgett, A., Coholic, D., Schinke, R., McGannon, K., Peltier, D. y Pheasant, C. (2013). Moving Beyond Words: Exploring the Use of an arts-based Method in Aboriginal Community Sport Research. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 5(3), 312-331. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2013.796490>
- Bonilla-Muñoz, M., Armella, J., Etcheto, F. y Grinberg, S. (2022). Retratos de y desde la escuela. Una reflexión teórico-metodológica a partir de los aportes del Nuevo materialismo. *Revista de Educación*, 27(1), 145-163. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6424
- Bonilla-Muñoz, M. y Grinberg, S. (2019). La escuela: entre la contingencia y la aporía: ilegalismos populares y pobreza urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 197-221. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/368>
- Borges, J. L. (2012). *Cuentos completos*. Sudamericana.
- Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Graó.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Cattaneo, D. y Serra, M. (2020). Sobre los espacios educativos en el presente. *A&P Continuidad*, 7(13), 6-11. <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.295>
- Das, V. (2003). Trauma and Testimony: Implications for Political Community. *Anthropological Theory*, 3(3), 293-307. <https://doi.org/10.1177/14634996030033003>
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Santillana.
- Freitag, V. (2012). El arte al encuentro de la antropología: reflexiones y diálogos posibles. *Praxis y Saber*, 3(6), 121-140. <https://doi.org/10.19053/22160159.2006>
- Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. *Polifonías*, 1(1), (75-94). <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1825>
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías*, (8), 71-94. <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1871>
- Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>
- Grinberg, S. (2023). Me voy a caer mil veces, pero me voy a levantar. Cartografías urbanas de la desigualdad escolar. *Revista del IICE*, (53). <https://doi.org/10.34096/iice.n53.11653>
- Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2016). *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/>
- Grinberg, S. y Carpentieri, Y. (Eds.). (2018). *Silencios que gritan 2. Relatos urbanos en primera persona*. Báez Ediciones.
- Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2016). Screaming Silences. Subjects and Photographs in Schools in Contexts of Extreme Urban Poverty and Environmental Decay. En D. Cole y C. Woodrow (eds.), *Super Dimensions in Globalisation and Education* (pp. 71-88). Springer.
- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI* (26), 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

- Hickey-Moody, A. (2017). Arts Practice as Method, Urban Spaces and intra-active Faiths. *International Journal of Inclusive Education*, 21(11), 1083-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1350317>
- Hickey-Moody, A. y Page, T. (Eds.). (2015). *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance. New Materialisms*. Rowman & Littlefield International.
- Imbert, E. (1976). *El leve Pedro*. Alianza Tres.
- Kara, H. (2020). *Creative Research Methods. A Practical Guide*. Bristol University Press.
- Kessler, G. (2018). Exclusión social y desigualdad: ¿Nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Laboratorio. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, (28), 4-18. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/105>
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia. La formación de otra cultura de las artes*. Adriana Hidalgo Editora.
- Langer, E. (2016). Luchas por la escolarización de jóvenes en condición de pobreza de Argentina. *Universitas*, (24), 119-142. <https://doi.org/10.17163/uni.n24.2016.05>
- Lovecraft, H. P. (1937). Notes on Writing Weird Fiction. *Amateur Correspondent*, 2(1), 7-10.
- Machado, M., Mantiñán, L. y Grinberg, S. (2016). Relatos de infancias: nacer y vivir en las villas del sur global. Cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. *Última Década*, 24(45), 140-157. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19549492008>
- Mandoki, K. (2006). *Prosaica I. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Siglo XXI.
- Marín-Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/9515>
- Porta, L., Laurentis, C. de y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*, 19(2), 43-49. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153141087006.pdf>
- Prendergast, M. (2009). Introduction. En M. Prendergast, C. Leggo y P. Sameshima (eds.), *Poetic Inquiry: Vibrant Voices in the Social Sciences* (pp. XIX-XLII). Sense Publishers.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teías*, 21(62), 439-454. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.47264>
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.
- Roas, D. (2011). *Tras los límites de lo real. Una definición de lo fantástico*. Páginas de Espuma.
- Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología*, (7), 375-386. <https://www.redalyc.org/pdf/1795/179514531027.pdf>
- Schwamberger, C., Armella, J., Carpentieri, Y. y Dafuncho, S. (2020). Experiencias que potencian, obras que resisten. Notas sobre la realización audiovisual en la escuela. *Artefacto Visual. Revista de Estudios Visuales Latinoamericanos*, 5(8), 64-80. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/141280>
- Serra, M. (Dir.). (2023). *Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas*. UNR Editora. <https://unreditora.unr.edu.ar/producto/usos-y-apropiaciones-del-espacio-escolar-en-escuelas-secundarias-urbanas/>
- Shuler, C., Winters, N. y West, M. (2013). *El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación y la evaluación de políticas*. Unesco.
- Shusterman, R. (1989). Postmodernism and the Aesthetic Turn. *Poetics Today*, 10(3), 605-622.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Suárez, D., Argnani, A. y Dávila, P. (2017). Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. *Revista del IICE*, (42), 43-56. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5353>
- Tatián, D. (2020). Rutinas de la experiencia común: El artista spinoziano como productor. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 1(50), 289-307. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201202000050795>
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. Premio.
- Unesco. (2019). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación*. Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- Valenzuela, C. (2017). El giro estético: epistemología de frontera. *Folios*, (45), 65-71. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios65.71>
- Wilson, P. (2003). Introducción. En A. Manguel (ed.), *Antología de la literatura fantástica argentina* (pp. 21-36). Norma.

Metáforas y principios de actuación en docentes de música*

Metaphors and Principles of Action in Music Teachers

Metáforas e princípios de atuação em professores de música

Lila Adriana Castañeda-Mosquera**  

Para citar este artículo

Castañeda-Mosquera, L. A. (2026). Metáforas y principios de actuación en docentes de música, *Pedagogía y Saberes*, (64), 143-155. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22586>

Artículo de investigación

Resumen

El artículo, resultado de una investigación, explora el uso de metáforas en la formación universitaria de los docentes de música para propiciar la intencionalidad formativa de los profesores. Se inicia con un análisis de estudios previos sobre metáforas educativas y su aplicación en la enseñanza musical. Seguidamente, se argumenta que las metáforas son herramientas poderosas para construir significado y fomentar la producción de sentido acerca de la música en contextos educativos. Se propone un marco conceptual que vincula las metáforas con el conocimiento profesional del profesor y con el papel del educador musical, a través de la configuración de intencionalidades formativas y principios de actuación docente. Esta investigación adopta una metodología cualitativa, con enfoque de estudio de caso

* Artículo derivado de la investigación *Incidencias del conocimiento profesional del profesor en la formación inicial de docentes de música: Estudio de caso alrededor de la noción escolar de compás* (tesis doctoral, DIE, Universidad Pedagógica Nacional)

** Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. lacastanedam@pedagogica.edu.co

colectivo, y registra el desarrollo de diferentes intencionalidades formativas y principios de actuación docente en profesores de música en formación.

Palabras clave

educación musical; formación de profesores; filosofía de la educación; conocimiento profesional del profesor; educación artística

Abstract

This article, the result of research, explores the use of metaphors in the university training of music teachers to foster formative intentionality in their professional development. It begins with an analysis of previous studies on educational metaphors and their application in music teaching. It then argues that metaphors are powerful tools for constructing meaning and generating a sense of music within educational contexts. A conceptual framework is proposed that links metaphors to teachers' professional knowledge and the role of the music educator through the configuration of formative intentionalities and teaching principles of action. The study adopts a qualitative methodology with a collective case study approach, documenting the development of different formative intentionalities and guiding principles for teaching practice in pre-service music teachers.

Keywords

music education; teacher training; philosophy of education; teacher knowledge base; arts education

Resumo

Este artigo, resultado de uma pesquisa, explora o uso de metáforas na formação universitária de professores de música, com o objetivo de promover a intencionalidade formativa no desenvolvimento profissional docente. Inicia-se com uma análise de estudos prévios sobre metáforas educacionais e sua aplicação no ensino de música. Em seguida, argumenta-se que as metáforas são ferramentas poderosas para a construção de significados e a produção de sentido sobre a música em contextos educativos. Propõe-se um marco conceitual que relaciona as metáforas ao conhecimento profissional do professor e ao papel do educador musical, a partir da configuração de intencionalidades formativas e princípios de atuação docente. A investigação adota uma metodologia qualitativa com enfoque em estudo de caso coletivo, registrando o desenvolvimento de diferentes intencionalidades formativas e princípios orientadores da prática pedagógica em professores de música em formação inicial.

Palavras-chave

educação musical; formação de professores; filosofia da educação; conhecimento profissional do professor; educação artística

Introducción

En este artículo se analiza la forma en que las metáforas enriquecen la enseñanza musical y cómo pueden constituirse en un insumo para la formación docente cuando provienen del conocimiento profesional del profesor. Las metáforas pueden ser herramientas epistémicas clave, ya que permiten conectar dominios lejanos del conocimiento con experiencias concretas y vivenciales, y se constituyen en construcciones explícitas de intencionalidades de formación en la educación musical.

Se concibe que el conocimiento profesional del profesor (CPP, en adelante) desborda ampliamente el conocimiento académico, entendido este último como el de las comunidades científicas o artísticas, en este caso el de los músicos. El CPP es un conocimiento que promueve la existencia de nuevos sujetos a partir de la interacción con las nociones que se enseñan (Perafán, 2015, 2021). En la formación docente, el reconocimiento de estos saberes construidos por profesores expertos puede ser un camino para enriquecer la comprensión del papel y la identidad del profesor, además de producir nuevos sentidos para la enseñanza, en este caso, de la música.

Este proceso se describe en la investigación realizada con docentes en formación pertenecientes al programa de Licenciatura en Música.¹ El estudio parte de la pregunta: ¿cómo puede incidir el conocimiento profesional de docentes expertos en la *complejización* del saber docente en profesores en formación alrededor de una noción musical específica? Para ello, se tomaron como base tres investigaciones previas sobre el conocimiento profesional de profesores expertos y sus construcciones discursivas en torno a nociones escolares como compás, escala e intervalo (Castañeda, 2016; Linares, 2016; Triviño, 2020).

Marco conceptual

El conocimiento profesional del profesor

El programa de investigación acerca del conocimiento profesional del profesor se consolidó en la década de 1980 con las investigaciones de Lee Shulman (2005), quien propuso la categoría *PCK* (*Pedagogical Content Knowledge*), entendida como el tipo de conocimiento que resulta de la intersección entre el conocimiento de la materia —o conocimiento disciplinar— y el

conocimiento de las estrategias pedagógicas más eficaces para transmitir esos contenidos a estudiantes con contextos y características específicos. Esto implica la capacidad de transformar el contenido académico en experiencias de aprendizaje accesibles.

Esta definición ha sido profundizada y debatida entre los investigadores educativos, discutiéndose la necesidad perentoria de intervención de investigadores y científicos de la educación para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas (Angulo-Rasco, 1999; Abell, 2007). Este campo de indagación se reorienta hacia una investigación desde los profesores (Pérez-Abril, 2003), en la cual son los mismos docentes quienes reconocen y analizan sus prácticas y las de otros para coconstruir el conocimiento pedagógico.

Para esta investigación se asumió la estructura del conocimiento del profesor propuesta por Perafán (2015, 2021), a partir de la concepción de Porlán y Rivero (1998), en la que se indica que el conocimiento del profesor incluye cuatro componentes: dos de carácter explícito —saberes académicos y saberes derivados de la experiencia— y otros dos de carácter inconsciente o tácito —teorías implícitas y guiones y rutinas—. Para Perafán (2015), cada uno de estos componentes se origina en una dimensión del docente: la transposición didáctica para los saberes académicos; la práctica profesional para los saberes derivados de la experiencia; las teorías implícitas en el campo cultural institucional, y los guiones y rutinas fundamentados en la historia de vida del docente.

Desarrollando el concepto de conocimiento profesional *deseable* de los docentes (Rivero *et al.*, 2017), este se concreta en la formulación de teorías prácticas, entendidas como la integración de saberes de la materia, pedagógicos, de la experiencia y metadisciplinarios, provenientes de la concepción del conocimiento y de las finalidades de la educación, tanto para la sociedad como para las personas. Se considera que estas teorías no son conocimientos adquiridos exclusivamente a través de la formación académica, sino construcciones propias que guían sus decisiones, prácticas y estrategias pedagógicas (Rivero *et al.*, 2020).

Se observa que dichas teorías se concretan en principios didácticos, los cuales son la base de la actuación docente (Porlán, 2008) y constituyen los marcos de referencia, concepciones y creencias a partir de las cuales los profesores desarrollan su práctica diaria en el aula. Así, las teorías prácticas no solo orientan la enseñanza, también reflejan la interacción del docente con los estudiantes, los contenidos y el contexto educativo.

¹ En el contexto colombiano, las licenciaturas son programas universitarios destinados a la formación de profesores en diferentes asignaturas.

Para reconocer estas construcciones epistemológicas, asociadas a nociones escolares particulares, se han analizado los discursos de docentes expertos y se han identificado figuras discursivas emergentes, como símiles, metáforas y ejemplos, que surgen de uno o varios de estos componentes. Estas permiten comprender la construcción de un conocimiento cuyas principales características son estar mediado por la intencionalidad formativa y propiciar la posibilidad de devenir un nuevo sujeto a partir de la noción, tanto para el estudiante como para el docente.

El discurso como construcción de realidades

Al considerar que el conocimiento parte de las imágenes provenientes de la percepción y luego las transforma en palabras, que constituyen a su vez los conceptos (Nietzsche, 2010), puede afirmarse que el pensamiento es en sí mismo un discurso y que las características de este configuran la percepción de la realidad (Maturana, 1998).

Se sostiene que el discurso configura realidades a partir de perspectivas como las de Lakoff y Johnson (1986), quienes establecen que las metáforas estructuran el pensamiento humano y son esenciales para comprender conceptos abstractos mediante experiencias concretas. Por lo tanto, las metáforas no son adornos lingüísticos, sino estructuras cognitivas que moldean la interpretación y la acción. Por ejemplo, la metáfora *toda discusión es una guerra* establece una comprensión bélica del acto de disentir, lo que se refleja en expresiones como *defendí mi posición o atacé su punto de vista*. Esto muestra cómo se asume que estar en desacuerdo implica un comportamiento de confrontación e, incluso, de violencia simbólica contra el otro.

El análisis de figuras discursivas como metáforas y símiles ha sido empleado en distintas investigaciones como recurso valioso para comprender el pensamiento y las concepciones complejas de docentes acerca de fenómenos particulares (Bullough y Stokes, 1994; Mahlios *et al.*, 2010; López-Luengo *et al.*, 2015; Mellado *et al.*, 2016). También ha sido utilizado para el estudio del pensamiento artístico (Malbrán, 2010) e, incluso, para el desarrollo del pensamiento de estudiantes de negocios (Weinrauch, 2005). En esta investigación, las figuras discursivas se analizan en el marco de la formación de los docentes de música.

Metáforas y educación musical

El uso de metáforas y símiles no es un asunto inexplorado en la educación musical. Algunos trabajos revisan su empleo como herramientas didácticas

para facilitar la comprensión de conceptos musicales, aunque con una visión un tanto instrumental (Schippers, 2005; Whalley, 2024). También investigadores de la psicología de la música han reflexionado sobre su uso. Por ejemplo, se ha indagado en las relaciones entre corporeidad, percepción musical y cognición, entendiendo la música como una actividad integrada con el movimiento y la emoción (Pelinski, 2005).

Otras investigaciones parten de la metáfora del rizoma, en la cual la música se concibe como un sistema no jerárquico donde el fenómeno musical proviene de contextos tanto de dominación como de resistencia. Esto permite que las personas se conecten con las diversas músicas de manera cambiante, heterogénea, diversa y situada (Rodríguez-Quiles, 2018).

A partir de la teoría de Lakoff y Johnson (1986), en particular, se ha analizado el uso de metáforas en la educación musical como herramientas para comprender conceptos musicales abstractos. Así, las metáforas emergen de la conjunción entre esquemas corporales e imágenes como esquemas encarnados (Martínez, 2005). Por ejemplo, los esquemas de *verticalidad* se proyectan en nociones musicales como la altura (sonidos altos o bajos), y los de *esfuerzo* en la noción de intensidad (fuerte: mayor volumen; suave: menor volumen) (Peñalba, 2005, 2009). Esto genera distintos niveles de explicación: la experiencia corporal; la proyección metafórica originada en el cuerpo; la metáfora lingüística, que explica en palabras la sensación; y, finalmente, la representación gráfica para describir la experiencia musical (Jacquier y Callejas, 2013).

En la formación de docentes de música también se han estudiado metáforas para dimensionar las construcciones identitarias de estos profesores (Wagoner, 2020), visibilizar el pensamiento crítico y transformador en la educación musical (Jorgensen y Yob, 2019) o reconocer las concepciones de los docentes en formación acerca de la enseñanza instrumental (Girgin, 2019). En estos casos, las metáforas han funcionado como estrategia de recolección de información. En cambio, para la presente investigación, las metáforas se consideran construcciones epistemológicas complejas producidas en la interacción con los estudiantes, algunas de manera explícita y otras inconsciente.

Al entender el discurso como creador de realidades, se asume que el discurso docente no es solo una herramienta de transmisión de conocimientos: es también una forma de interacción donde convergen pensamiento, intención, emoción y acción. Al afirmar que “el profesorado piensa a golpe de metáfora” (Perafán, 2015, p. 36), este pensamiento

metafórico se posiciona como una riqueza inherente al docente, quien, a través de su discurso, transmite conocimientos y construye sentidos que transforman a los estudiantes en sujetos críticos y éticos (Castañeda, 2020).

Conocimiento profesional del profesor de música, principios de actuación e intencionalidades formativas

A partir del análisis de tres investigaciones previas acerca del conocimiento profesional del profesor de música, se observaron diferentes metáforas presentes en los discursos de docentes en escenarios educativos de primaria, secundaria y universidad, asociadas a las nociones de compás (Castañeda, 2016), escala (Linares, 2016) e intervalo (Triviño, 2020).

Al analizar estas metáforas, se identificaron recurrencias en algunas intencionalidades formativas, entendidas como el sentido que los profesores atribuyen a las metáforas que usan en sus clases. Estas intencionalidades se constituyen en principios que orientan su actuación, asimilándose a la idea de principios didácticos provenientes de teorías prácticas (Porlán, 2008; Rivero *et al.*, 2020). Las intencionalidades formativas o principios de actuación se agruparon según el componente del conocimiento profesional del profesor del que se derivan las metáforas que portan este sentido (saberes académicos y de la experiencia, campo cultural institucional e historia de vida).

Inicialmente, se encontró que, a partir de las metáforas derivadas de los saberes académicos, emergieron tres principios de actuación o intencionalidades formativas en los docentes expertos que participaron en las investigaciones mencionadas: integración sensorial, temporalidad y organización.

El principio de actuación de la integración sensorial involucra actividades que combinan audición, movimiento y visualización, permitiendo a los estudiantes comprender la música desde la escucha, el movimiento y la vista. La intencionalidad formativa de temporalidad subraya la importancia de sincronizar acciones musicales y cotidianas. Así, los docentes expertos enfatizaron la necesidad de mantenerse a tiempo, tanto en la ejecución musical como en las actividades de la vida diaria. La intencionalidad de organización se concreta en la exhortación de los docentes a que los estudiantes devengan sujetos organizados. Este principio es frecuentemente mencionado en estudios de diferentes áreas, lo que da cuenta de su centralidad como una de las tareas más arraigadas de la labor docente: propiciar el devenir de sujetos organizados.

A partir de las metáforas de los docentes expertos, generadas desde los saberes derivados de la experiencia profesional, surgieron tres principios e intencionalidades concretas: perceptibilidad, constancia y emotividad creadora. El principio de actuación de perceptibilidad destaca la importancia de transformar conceptos abstractos en experiencias tangibles, por ejemplo, al comparar sonidos ascendentes y descendentes con escaleras. La emotividad creadora invita a la emoción como medio para el conocimiento y la creación, al fomentar emociones en los estudiantes que favorezcan la creatividad y la producción musical. La intencionalidad formativa orientada a la perseverancia parte de la resignificación de la repetición necesaria en toda práctica musical, instalando en los estudiantes la capacidad de superar la frustración ante las dificultades e insistir frente a la adversidad.

Desde el campo cultural institucional emergen dos intencionalidades formativas: el empoderamiento y la introspección a partir de la música. La primera exhorta al reconocimiento de las propias capacidades y a la superación de desafíos a través del ejercicio musical. La segunda busca la introspección y la armonización consigo mismo mediante la música, donde actividades como la escucha activa y las pausas contemplativas promueven un encuentro personal, fomentando una experiencia estética profunda y significativa.

Finalmente, se analizan las intencionalidades formativas que provienen de metáforas derivadas de los guiones y rutinas ligados a la historia de vida: el principio de anticipación y la intencionalidad de reflexividad para la autorregulación. El principio de anticipación se percibe en actividades como el conteo previo a una pieza musical o la planificación visual de la partitura, lo cual fomenta la capacidad de prever y organizarse. La preparación mental y la previsión son esenciales en la interpretación musical, donde se requiere “tener un ojo en la nota que se toca y el otro en la que viene a continuación”. La intencionalidad de reflexión para la autorregulación se fomenta mediante preguntas como “¿por qué tomaste esta decisión?”, que inducen a cuestionar las propias actuaciones y a asumir responsabilidades sobre ellas. Estas preguntas invitan a los estudiantes a reflexionar sobre su aprendizaje y a asumir un papel activo en su desarrollo.

A partir de estas ideas se realizó la investigación cuya metodología y resultados se presentan a continuación.

Metodología

La investigación se propuso analizar las construcciones discursivas y las actuaciones de docentes de música en formación acerca de la noción escolar de

compás, a partir de la interacción con investigaciones previas sobre el conocimiento profesional de profesores de música. Para ello se empleó una metodología cualitativa con enfoque de estudio de caso colectivo. Se entiende el estudio de caso como un análisis profundo de un fenómeno contextualizado que utiliza diversas fuentes de información (Creswell, 2007). En el estudio de caso colectivo participan varios sujetos para responder a una pregunta alrededor de un caso de investigación, a diferencia del estudio de caso intrínseco, donde se aprende específicamente de este, o del caso instrumental, en el que un solo sujeto ilustra una situación concreta (Stake, 1995).

En la presente investigación participaron cuatro docentes en formación durante un periodo de dos años. Se seleccionaron por conveniencia, considerando que durante el tiempo de observación impartieran clases virtuales a grupos de cinco o más estudiantes, lo cual facilitó la sistematización de los discursos y las interacciones docentes. Se tuvo en cuenta, además, que los participantes estuvieran finalizando la carrera y realizaran práctica docente en lectoescritura musical en escenarios educativos no formales, con estudiantes que asistieran por voluntad propia. Esto garantizó continuidad en el proceso y flexibilidad para implementar los contenidos y las metodologías propuestas por los docentes en formación. Los escenarios seleccionados debían facilitar documentos curriculares y autorizar la participación de los estudiantes en la investigación, garantizando su anonimato. Los cuatro docentes en formación aceptaron participar mediante la firma de un formato de consentimiento informado.

Como ruta metodológica, cada docente respondió primero una entrevista biográfica; luego diseñó una secuencia didáctica que incluyera la noción escolar de *compás*, con el fin de caracterizar sus concepciones iniciales acerca de su enseñanza. Posteriormente, participaron en una clase sobre el conocimiento profesional del profesor de música, a partir de la cual replantearon la secuencia didáctica inicial. Después, impartieron sus clases alternando con entrevistas de planeación con pensamiento en voz alta (PEVA). Finalmente, se aplicó una entrevista con la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER) para recoger las construcciones finales de los participantes, quienes para ese momento ya se habían graduado y ejercían como profesores de música en instituciones formales y no formales.

Los datos fueron analizados con el *software* ATLAS.ti, lo cual permitió identificar patrones recurrentes y actuaciones particulares de los docentes en formación durante sus clases, así como reflexiones

expresadas en las entrevistas, con el fin de comprender la relación entre el conocimiento de los profesores expertos y la noción de *compás*.

A partir del análisis de contenido (Bardin, 1991), tanto de las entrevistas como de las observaciones de clase, se identificaron principios de actuación derivados de saberes académicos, experiencias docentes, saberes provenientes del campo cultural institucional, y guiones y rutinas, así como algunas figuras discursivas generadas durante la secuencia didáctica implementada.

Resultados

Principios de actuación derivados de metáforas docentes

Las metáforas creadas por docentes expertos, reseñadas en investigaciones anteriores (Castañeda, 2016; Linares, 2016; Triviño, 2020), así como los principios de actuación e intencionalidades formativas asociadas, se pusieron en conocimiento de los profesores en formación antes de realizar la planeación definitiva para sus intervenciones en el aula. Tras la observación de las clases, se recogieron experiencias vinculadas con estos principios mediante fragmentos de video que luego se discutieron con los participantes de la investigación. El propósito fue comprender la incidencia de la interacción con el conocimiento del profesor experto en el desarrollo de sus clases. Se analizó con los cuatro participantes la manera en que estas ideas se concretaron o no durante la investigación y también en su ejercicio docente actual.

Los hallazgos se presentan en torno a cada una de las intencionalidades formativas y principios de actuación, agrupados según el componente del CPP del que se derivan (saberes académicos, saberes de la experiencia, campo cultural institucional e historia de vida).

En lo relativo a los saberes académicos se observaron numerosos episodios asociados, lo que muestra una amplia receptividad hacia la teoría durante la formación inicial. Los principios de actuación e intencionalidades de integración sensorial, temporalidad y organización se concretaron en las clases de diversas maneras, como se detalla a continuación.

La *integración sensorial*, que combina audición, movimiento e imagen para facilitar la comprensión conceptual, fue la más recurrida por los docentes en formación. Se utilizó de manera clara y efectiva, mediante recursos didácticos como videos, audios, movimientos improvisados o sincronizados con esquemas visuales —estáticos o en movimiento—,

tales como los *musicogramas*.² Con ello se buscó una comprensión de la música que integrara cuerpo y emoción, en línea con los estudios sobre cognición corporeizada y metáforas encarnadas (Martínez, 2005; Peñalba, 2005, 2009).

La *temporalidad* se tradujo en actividades basadas en ejercicios de conteo y dinámicas rítmicas, que promovieron la sincronización entre los estudiantes. Se destacó que la precisión temporal no solo contribuye a la coordinación grupal, sino también al desarrollo personal, al asumir el principio de *estar a tiempo* tanto en la clase como en la práctica musical y, a más largo plazo, en la vida misma.

En cuanto al principio de *organización*, donde la música invita a estructurar el tiempo y la acción, se observó que los docentes alentaron a los estudiantes a visualizar el compás como un marco que organiza las partes de una pieza musical. También se subrayó la importancia de organizar el propio tiempo al asumir responsabilidades en la formación musical. Este principio, sin embargo, tuvo un peso distinto según las características personales de cada participante: dos lo aplicaron de manera muy consciente y recurrente, mientras que para los otros dos no revistió gran importancia.

En el caso de los principios de actuación derivados de los saberes de la experiencia y de la reflexión sobre la acción, se llevaron a cabo diversas actuaciones e interpretaciones de los participantes, quienes acogieron en su enseñanza particularmente el principio de *perceptibilidad* y, en menor medida, las intencionalidades de *emotividad creadora* y *perseverancia*.

Respecto al principio de *perceptibilidad*, que busca hacer tangibles los conceptos musicales abstractos, el análisis mostró un gran número de episodios asociados, ocupando el segundo lugar después de la integración sensorial. Los docentes en formación utilizaron ejemplos cotidianos para relacionar las nociones musicales con la vida diaria, lo que permitió a los estudiantes conectar los conceptos musicales con sus propias vivencias. Se emplearon símiles y analogías para concretar lo abstracto: se comparó el pulso con el latido del corazón, con un reloj, con gotas que caen del techo o con el *beat* de la música electrónica; el acento, con las tildes, con la sensación de los pies al marchar o con los dialectos regionales; el pentagrama, con los dedos de la mano; y el compás, con un centímetro, con una cubeta de huevos o con “una cajita en la que nosotros guardamos o colocamos cositas y a esas cosas les vamos dando movimiento o

vida” (90:10; TRCL; S2).³ Esta forma de presentar los conceptos, a través de la analogía, estimuló un pensamiento vinculado al desarrollo de la imaginación y la sensibilidad mediante recursos poéticos.

En el desarrollo de la *emotividad creadora*, se buscó generar un ambiente emocional favorable para la exploración y creación musical, articulando razón, emoción y acción creativa. Los docentes en formación promovieron la curiosidad y la sorpresa, por ejemplo, al realizar con los estudiantes dibujos libres a partir del pulso musical y al reflexionar sobre la música como evocadora de recuerdos y emociones. Estas estrategias mostraron cómo la música puede ser un puente hacia la expresión personal y el disfrute estético.

En cuanto a la *perseverancia*, en las clases se registraron exhortaciones constantes a ser persistentes en los ejercicios rítmicos y también frente a las dificultades cotidianas. Esta intención se derivó de la experiencia de los participantes como intérpretes —donde es indispensable mantenerse en la pulsación para continuar la interpretación— y de sus reflexiones personales, en las que reconocen la persistencia como característica imprescindible del músico, en un contexto marcado por lo efímero y lo volátil.

En los principios de actuación derivados del *campo cultural institucional* se halló un número significativamente menor de episodios asociados, lo que indica que este componente del CPP requiere un tiempo mayor de inmersión en el escenario educativo para generar producciones de sentido. De él se derivan dos intencionalidades: el *empoderamiento* y la *introspección*.

El *empoderamiento* se concretó cuando los docentes en formación fomentaron el reconocimiento de las dificultades como oportunidades de superación personal. Un ejemplo fue la búsqueda de autonomía y autoestima en estudiantes tímidos, resaltando logros individuales con expresiones como “súper”, “excelente”, “¿viste?, era fácil, ¿no?” o con frases que alentaban a confiar en las propias capacidades: “tratemos de estar siempre forzándonos a retornos: ‘oiga, yo puedo hacer esto’; intentémoslo” (85:77-81; TRCL; S1).

La *introspección* apareció en momentos de silencio o descanso en clase, que permitieron procesar la información, y en la evocación de recuerdos *bonitos* a partir de la música escuchada. Esto ejemplifica la búsqueda del *musicar* (Small, 2009), concebido como

2 Videos que proponen percusión corporal sobre canciones conocidas a partir de una notación rítmica abreviada.

3 Este identificador incluye Identificador ATLAS.ti (documento: episodio); Instrumento; Sujeto N.º; TRCL quiere decir transcripción de clase; PEVA entrevista de pensamiento en voz alta, TER entrevista con técnica de estimulación del recuerdo.

evento relacional en el que el encuentro reflexivo con el yo propicia la unión con los otros. Así, la música se asumió como un círculo “en donde no hay nadie atrás ni delante de uno; ese trabajo siempre lo está haciendo con su compañero” (108:33; PEVA; S4). Aunque esta intencionalidad tuvo pocas menciones al inicio de la investigación, en las entrevistas finales emergió con fuerza, mostrando que adquiere vigor a través de la experiencia profesional.

Finalmente, en relación con las intencionalidades derivadas de la *historia de vida*, denominadas aquí *anticipación y reflexión para la autorregulación*, se reconoció su importancia en las entrevistas finales, aunque tuvieron poca incidencia en las clases observadas.

El principio de *anticipación* fue el que menos episodios tuvo. Algunos participantes lo aplicaron al presentar modelos anticipados de lo que se leería a continuación, recurriendo a la imitación para configurar pensamiento musical. Sin embargo, la actuación más significativa fue la de un docente que en cada clase dedicó un tiempo inicial y final para explicar lo que se haría y lo que quedaba como tarea. Aquí el pensamiento anticipatorio convergió con el principio de organización, al convocar a estar preparados para las actividades de clase y los compromisos musicales del escenario educativo.

En cuanto a la *reflexión para la autorregulación*, se observó en prácticas donde los docentes preguntaban en lugar de señalar directamente los errores de lectura, permitiendo que los estudiantes mismos los detectaran y corrigieran:

—Profesor: “¿Así de rápido?”

—Estudiante: “No, yo creo que no” (111:15; TRCL; S4).

Asimismo, se generaron preguntas frente a las responsabilidades de clase, invitando a los estudiantes a asumirlas con autodisciplina: “si desarrollan autonomía, estudian, hacen todas las cosas por ellos solos” (121:14; TER; S2). Esta habilidad, fundamental en el aprendizaje musical, también favoreció una actitud resiliente frente a la vida, haciendo evidente la característica del conocimiento del profesor de ser un conocimiento que educa y configura subjetividades antes que limitarse a definiciones objetivas sobre la música.

Se ha examinado hasta aquí de qué forma el conocimiento profesional docente es susceptible de movilización y complejización durante la formación inicial de los docentes de música, observando que este proceso se desarrolla de manera distinta en cada uno de los sujetos investigados. Asimismo, se

identificó la influencia de los principios de actuación o intencionalidades formativas, derivados del conocimiento profesional específico del profesor de música, en el ejercicio y la configuración identitaria de los futuros docentes.

En este punto surgió la interrogante sobre si, dentro de esta trayectoria de complejización, los participantes de la investigación construyeron nuevos significados parciales vinculados con las nociones escolares enseñadas.

Metáforas de los profesores en formación y nuevas intencionalidades formativas

A través de la indagación se evidenciaron figuras discursivas que emergieron en el discurso de los profesores en formación. Si bien no era el objetivo principal de la investigación, resultó evidente que se produjeron reiteraciones, concurrencias y construcciones de sentidos parciales durante la implementación de las secuencias didácticas.

En este sentido, se retoma la idea de figura retórica como algo que se expresa en términos de otra cosa. En el caso de los símiles y metáforas, según Lakoff y Johnson (1986), se experimenta un fenómeno en términos de otro, superponiendo significados y, por ende, sentidos. Aquí se observaron esquemas de actuación que convergieron en construcciones epistemológicamente diferenciadas, según su origen en los distintos componentes del conocimiento profesional del profesor.

Conviene señalar que, a diferencia de las investigaciones realizadas con profesores expertos, en este caso las metáforas tuvieron una superposición de sentidos más limitada y se produjeron en menor número. Por ejemplo, en las investigaciones anteriores surgieron ocho o nueve figuras asociadas a las nociones, mientras que aquí solo aparecieron cinco, de las cuales únicamente una fue común a los cuatro docentes. Sin embargo, se percibió que los docentes en formación utilizaron, consciente o inconscientemente, figuras discursivas para enriquecer la enseñanza de la noción escolar, dotándola de nuevos sentidos y significados e incluso de nuevas intencionalidades formativas.

A continuación, se presentan las cinco figuras discursivas generadas por los docentes en formación: la metáfora del diálogo reflexivo como estímulo a la metacognición; la metáfora de la participación en clase como invitación a la construcción colectiva del conocimiento; el ritual del ciclo como posibilidad de aprendizaje significativo; la conexión como finalidad de la música, y la metáfora del artefacto tecnológico

como invitación al asombro. En algunos casos son compartidas por dos o más participantes; en otros, fueron construcciones individuales.

La primera figura discursiva, derivada de los saberes académicos, fue la metáfora del *diálogo reflexivo*, que como sentido profundo buscaba estimular la metacognición de los estudiantes. Uno de los participantes sostuvo extensos diálogos con ellos, formulando preguntas que a veces parecían desconectadas del tema de la clase, como: “¿Cuáles son los personajes que aparecen dentro de la canción?” (74:77, TRCL; S1). También realizaba afirmaciones que visibilizaban el razonamiento del estudiante: “tú lo asocias con un instrumento” (71:91; TRCL; S1). Al explicar estas prácticas, señaló que para él era fundamental comprender el *porqué* de las cosas; por ello, orientaba su trabajo de grado hacia la metacognición en la educación musical y buscaba que sus estudiantes asumieran este modo de pensar. Esta concepción propició un ambiente dialógico en el que los estudiantes compartían perspectivas y ajustaban sus ideas al escuchar a sus compañeros.

En este caso, la idea de metacognición provino de los saberes académicos originados en la transposición didáctica (Chevallard, 1997), donde se aprende algo con la finalidad de enseñarlo. Asimismo, se manifestó la intención de que los estudiantes descubrieran sus formas de aprender y de que el profesor pudiera anticiparse a sus necesidades, recuperando la noción de *metapedagogía* (Axtell *et al.*, 2017), que enfatiza la construcción de significado a través de la conversación y el desarrollo de un conocimiento profundo con valor más allá del aula. De esta figura discursiva puede derivarse una intencionalidad formativa orientada a la *concienciación* sobre las propias formas de aprender, potenciando la adquisición de aprendizajes posteriores como un nuevo principio de actuación.

En torno a los saberes derivados de la experiencia apareció la única figura discursiva común a los cuatro participantes: la metáfora de la *participación en clase* como invitación a la construcción colectiva del conocimiento. Todos implementaron dinámicas grupales para resaltar la importancia de la participación activa. Se subrayó la colaboración y el intercambio de ideas como pilares del aprendizaje colectivo, destacando la voz de cada estudiante en el aula. La insistencia en la participación no buscaba evaluar ni calificar, sino invitar a los estudiantes a sentirse parte de un equipo común, generando vínculos de amistad a partir de la acción musical. Este reconocimiento fue clave para la configuración de sujetos capaces de encontrarse con el otro y de construir comunidades mediante la

música, lo que derivó en una nueva intencionalidad formativa: la *colectividad*, entendida como la valoración del sentido colectivo del conocimiento.

Respecto a los saberes vinculados al campo cultural institucional, uno de los participantes —el único con larga permanencia en la escuela de música donde hacía su práctica, pues había sido allí estudiante— utilizó el *ritual del ciclo*. A partir de la organización curricular del centro, donde se transitaba de manera recursiva por varios componentes de la educación musical con dificultad creciente, el participante presentó la música como un ciclo vital. Comparó el compás con etapas de la vida o con rutinas que tienen inicio y cierre, buscando que los estudiantes comprendieran la continuidad e interrelación de los elementos musicales. En la entrevista final explicó que esta idea del ciclo había dado lugar a una teoría práctica sobre cómo estructurar las secuencias didácticas: iniciaba con una presentación teórica, seguía con un momento experiencial (perceptivo y luego aplicativo), después proponía un producto creativo y finalizaba con una actividad lúdica de integración. Esta concepción, que hoy emplea en su organización curricular, se inscribe en un principio de actuación basado en la *recursividad*, donde el conocimiento se construye en bucles de acción, reflexión, creación, relajación y nueva pregunta. Una perspectiva similar se encuentra en teóricos como Swanwick (2005).

En relación con los saberes provenientes de la historia de vida, se observó que fueron los más recurrentes en los docentes en formación, lo que revela la fuerte injerencia de sus propias experiencias iniciales en el ejercicio profesional. En efecto, la primera opción suele ser enseñar cómo se aprendió, lo que refuerza la importancia de promover la reflexión sobre la propia práctica. De este componente surgieron dos metáforas: la de la *conexión* y la del *artefacto tecnológico*.

La investigación se realizó durante el confinamiento, donde la conexión a través de internet fue un obstáculo recurrente en las clases. De allí surgió la metáfora de la *conexión* como sentido de la música. Uno de los participantes dotó de un nuevo significado a esta idea: durante su secuencia didáctica acumuló más de setenta episodios en los que destacó la importancia de establecer relaciones significativas entre los elementos de la música, es decir, de conectar los conceptos musicales. Asimismo, presentó la música como un puente entre emociones, sentidos y personas mediante actividades que incluyeron el reconocimiento de capacidades e intereses de los estudiantes, la conexión entre ellos y la promoción de la conexión consigo mismos. De este modo, la música se entendió

como un lugar de encuentro con el yo y con los otros. Esta actuación se enmarca en la intencionalidad de *introspección* y se originó en la historia de vida del participante.

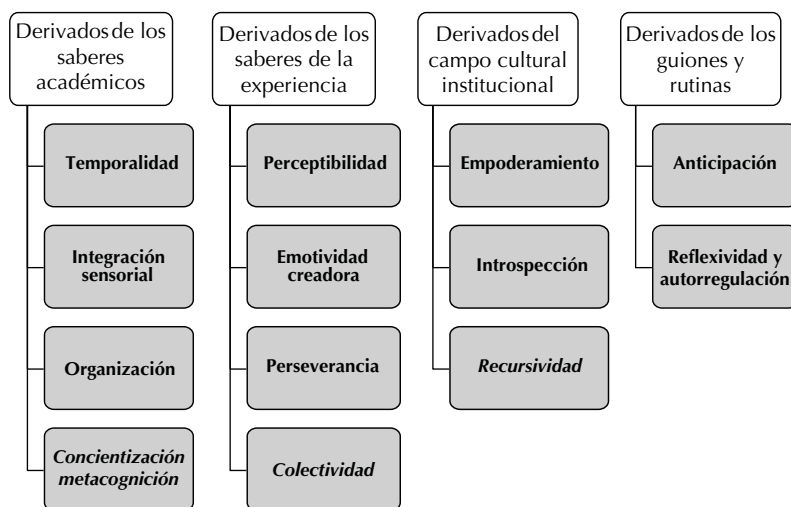
La última figura discursiva empleada por los docentes en formación fue la metáfora del *artefacto tecnológico* como exhortación al asombro. En este caso, dos de los participantes utilizaron en sus clases diferentes artefactos como apoyo a sus actividades. En algunos casos se trataba de objetos físicos —vasos, lápices, trapos, entre otros—; en otros, se emplearon dispositivos digitales para modificar la velocidad de un audio, cambiar la orientación de la pantalla o crear gráficas y musicogramas que facilitarían la lectura musical. Al preguntarles por el uso recurrente de estos artefactos, lo atribuyeron inicialmente a la búsqueda de motivar a los estudiantes; no obstante, al profundizar en sus historias de vida se encontró que ambos habían cursado algunos semestres en carreras universitarias relacionadas

con la tecnología. Este antecedente los condujo a emplear artefactos tecnológicos como soluciones a problemas cotidianos.

Una de las participantes observó, además, que había una intención más profunda en estas prácticas: fomentar la *capacidad de asombro* en los estudiantes, quienes, sobreestimulados por la inmediatez de las redes, han perdido la sensación de novedad. Aquí, el uso de artefactos tecnológicos se vinculó con lo mágico y lo poético, como forma de recuperar la curiosidad y la admiración. Esta metáfora puede asociarse con el principio de *emotividad creadora*, al articular emoción, razón e imaginación.

Los principios de actuación y las intencionalidades formativas derivados de los componentes del conocimiento profesional del profesor, enriquecidos con los aportes de los docentes en formación —que aparecen en cursiva—, pueden sintetizarse en la Figura 1.

Figura 1. Síntesis de principios de actuación e intencionalidades formativas



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El estudio muestra la importante incidencia del CPP en las actuaciones e intenciones de docentes de música en formación, quienes lograron complejizar su conocimiento acerca de las finalidades y estrategias de la educación musical. Esto se hizo evidente en las construcciones discursivas y reflexiones que realizaron durante el proceso investigativo.

A partir de investigaciones previas sobre el CPP de profesores expertos en torno a las nociones musicales de *compás, escala e intervalo*, se derivaron nueve principios de actuación e intencionalidades formativas. Los principios de actuación hallados son: *integración sensorial, perceptibilidad, concientización y empoderamiento*. Estos principios orientan la acción del docente como formas de proceder en la enseñanza, tanto en la fase preactiva como en la enactiva.

Las intencionalidades formativas identificadas fueron: *temporalidad, organización, emotividad creadora, perseverancia, anticipación e introspección*. Todas ellas constituyen propósitos formulados por los docentes para desarrollar en los estudiantes ciertas capacidades específicas, relacionadas tanto con el conocimiento musical como con la formación de actitudes frente a la vida.

Los docentes en formación recibieron información específica sobre las metáforas producidas por docentes expertos y realizaron una gran variedad de acciones orientadas por diferentes intencionalidades y principios, de manera consciente e inconsciente. En las observaciones se detectaron reiteraciones, concurrencias y construcciones parciales de sentido durante las clases, además de cinco figuras discursivas emergentes: la metáfora del *diálogo reflexivo*, la metáfora de la *participación en clase*, el *ritual del ciclo*, la metáfora del *artefacto tecnológico* y la metáfora de la *conexión* como finalidad de la música. Estas construcciones epistemológicas van más allá de la simple transmisión de información y se orientan hacia la configuración de nuevas subjetividades, a través de las nociones enseñadas. De ellas surgieron nuevas intencionalidades formativas, como la *reflexión metacognitiva*, la *recursividad* y la *generación colectiva del conocimiento*.

La metodología empleada, el estudio de caso colectivo, presenta claras limitaciones en cuanto a su alcance, especialmente en lo que respecta a la replicabilidad y la generalización. Se trata de un análisis profundo, pero con un número reducido de participantes; por ello, no se pretende ofrecer un modelo formativo, sino destacar la importancia de reconocer los saberes docentes e incluirlos en la formación inicial.

A futuro, se abre la necesidad de seguir investigando sobre otras nociones en la educación musical y sobre los sentidos e intenciones que se derivan de ellas. Además, es indispensable generar cursos de formación y orientación de las prácticas docentes a partir de los resultados identificados en este estudio. De esta manera se subraya la importancia de una educación musical que trascienda el aprendizaje técnico y abarque la formación integral de los estudiantes, permitiendo la construcción de nuevos sentidos hacia la música y hacia la vida.

Referencias

- Abell, S. (2007). Research on Science Teacher Knowledge. En S. Abell y N. Lederman (eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 1105-1149). Lawrence Erlbaum.
- Angulo-Rasco, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En J. Pérez-Gómez, J. Barquín-Ruiz y J. Angulo-Rasco (comps.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Akal.
- Axtell, I., Fautley, M. y Davey, K. (2017). Popular Music Metapedagogy in Music Teacher Education. En G. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 401-415). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444.ch28>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (v. 89). Akal.
- Bullough, R. y Stokes, D. (1994). Analyzing Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224. <https://doi.org/10.2307/1163272>
- Castañeda, L. (2016). El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria sobre la noción de compás [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/874/TO-18921.pdf>
- Castañeda, L. (2020). Metáfora y producción de sentido en el conocimiento profesional del profesor. *Enunciación*, 25(1), 14-28. <https://doi.org/10.14483/22486798.15438>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (trad. C. Gilman). Aiqué.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (2.ª ed.). Sage.
- Girgin, D. (2019). Pre-service Music Teachers' Metaphoric Perception for the Musical Instrument Education. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 256-277. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.7m>
- Jacquier, M. y Callejas, D. (2013). Teoría de la metáfora y cognición corporeizada: ¿cómo se introduce la teoría de la metáfora conceptual en los estudios musicales? *Epistemos*, 2(1), 51-76. <https://www.academia.edu/6968764>
- Jorgensen, E. y Yob, I. (2019). Metaphors for a Change: A Conversation about Images of Music Education and Social Change. *The Journal of Aesthetic Education*, 53(2), 19-39. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.53.2.0019>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana* (trad. C. González Marín). Cátedra.
- Linares, G. (2016). Conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de escala [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1070>

- López-Luengo, M., Torrico-Egido, L. y Vallés-Rapp, C. (2015). Qué metáforas personales definen al profesorado de Educación Infantil en formación. *reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 37-56. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.002>
- Mahlis, M., Massengill-Shaw, D. y Barry, A. (2010). Making Sense of Teaching through Metaphors: A Review Across Three Studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(1), 49-71. <https://doi.org/10.1080/13540600903475645>
- Malbrán, S. (2010). *El pensamiento metafórico en las artes. Artes integradas y educación. Punto de interacción creativa* (Libro 2). Universidad Nacional de Lanús.
- Martínez, I. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. En 1.as Jornadas de Educación Auditiva. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. <https://www.aacademica.org/martinez.isabel.cecilia/76.pdf>
- Maturana, H. (1998). *La objetividad: Un argumento para obligar*. Dolmen.
- Mellado, M., Montaña-Conchiña, J., Luengo, M. y Bermejo-García, M. (2016). Evolución de los modelos docentes de futuros profesores de economía de secundaria a través de la metáfora. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30(10), 23-44. <https://roderic.uv.es/handle/10550/55810>
- Nietzsche, F. (2010). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. Grupo Anaya.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (9). <https://www.redalyc.org/pdf/822/82200913.pdf>
- Peñalba, A. (2005). El cuerpo en la música a través de la teoría de la metáfora de Johnson: Análisis crítico y aplicación a la música. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (9). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200912>
- Peñalba, A. (2009). Los esquemas encarnados y las metáforas de la *embodied mind* en la conceptualización musical en la educación infantil. *Neuma: Revista de Música y Docencia Musical*, 12(2), 234-253. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4345425>
- Perafán, G. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Aula de Humanidades.
- Perafán, G. (2021). Conocimiento profesional docente: Aportes para un debate epistemológico respecto a su caracterización a partir de un estudio de caso. En J. Barragán et al. (comps.), *Trayectorias y aportes pedagógicos para la educación en ciencias* (pp. 123-165). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez-Abril, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y Saberes*, (18), 70-74. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys70.74>
- Porlán, R. (2008). El diario de clase y el análisis de la práctica. *Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía*, (8), 1-8. <https://idus.us.es/handle/11441/25448>
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Diada Editorial.
- Rodríguez-Quiles, J. (2018). La música como rizoma: bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena*, 72(229), 139-150. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902018000200139>
- Rivero, A., Pozo, R. del, Solís, E., Azcárate, P. y Porlán, R. (2017). Cambio del conocimiento sobre la enseñanza de las ciencias de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 29-52. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/319567>
- Rivero, A., Hamed, S., Delord, G. y Porlán, R. (2020). Las concepciones de docentes universitarios de ciencias sobre los contenidos. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 15-35. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2845>
- Schippers, H. (2006). "As if a Little Bird is Sitting on Your Finger...": Metaphor as a Key Instrument in Training Professional Musicians. *International Journal of Music Education*, 24(3), 209-217. <https://doi.org/10.1177/0255761406069649>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42831>
- Small, C. (2009). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, 4(12). <http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/ceimp/articles/El%20Musicar-Un%20ritual%20en%20el%20Espacio%20Social-Christopher%20Small.pdf>
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Swanwick, K. (2005 [1991]). *Música, pensamiento y educación*. Morata.
- Triviño, N. (2020). *El conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11963>

Wagoner, C. (2020). Preservice Music Teacher Identity Construction through Metaphor. *Journal of Music Teacher Education*, 30(2), 24-36. <https://doi.org/10.1177/1057083720982278>

Weinrauch, J. (2005). An Exploratory Use of Musical Metaphors to Enhance Student Learning. *Journal of Marketing Education*, 27(2), 109-121. <https://doi.org/10.1177/0273475304273353>

Whalley, J. (2024). Metaphor in Music Pedagogy and its Connection to Embodiment Consciousness. *Empirical Musicology Review*, 19(1), 38-40. <https://doi.org/10.18061/emr.v19i1.9577>



Otros temas



El imperativo digital en la escuela. Reflexiones desde Walter Benjamin*

The Digital Imperative in Schooling:
Reflections from Walter Benjamin

O imperativo digital na escola: reflexões
a partir de Walter Benjamin

Gabriel Alirio Rivera-Rodríguez**  
Rosa Maria Suñé Domènech***  

Para citar este artículo

Rivera-Rodríguez, G. A. y Suñé Domènech, R. M. (2026). El imperativo digital en la escuela. Reflexiones desde Walter Benjamin, *Pedagogía y Saberes*, (64), 157-169. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22197>

Artículo de investigación

* Artículo de reflexión, resultado de una investigación doctoral de Gabriel Alirio Rivera Rodríguez, titulada *Dialéctica negativa del imperativo digital: una interpretación a contrapelo de la educación*, dirigida por Rosa María Suñé Domènech (PhD), en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Esta investigación se encuentra adscrita al Grupo de Investigación GIDEP (Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos).

** Magíster en Pedagogía, Universidad Industrial de Santander; Bucaramanga, Colombia. Candidato a doctor, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. gaboriverar@gmail.com

*** Doctora en Humanidades, Universidad Pompeu Fabra. Docente, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia - Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. maria.sune@udea.edu.co

Fecha de recepción: 29 de septiembre de 2025
Fecha de aprobación: 23 de agosto de 2025
Fecha de publicación: 01 de enero de 2026

Resumen

Este artículo de reflexión explora la relación dialéctica entre la digitalización del conocimiento y la educación. Con la irrupción de la tecnología digital en las instituciones educativas, se ha producido una mutación del determinismo tecnológico hacia una nueva forma de exigencia que hemos denominado *imperativo digital*, que constriñe a estudiantes, maestros, tutores y directivos a habitar un mundo virtual que determina sus distintas formas de existencia, moldea sus pensamientos y comportamientos y prescribe sus relaciones. Como consecuencia, las experiencias educativas se reducen a vivencias, lo que convierte a los actores educativos en espectadores pasivos. Nuestra reflexión se fundamenta en Walter Benjamin, pensador de la Escuela de Frankfurt y crítico del progreso tecnológico. En *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Benjamin advierte cómo la reproducción masiva extingue el *aura* de las obras originales, anulando su contexto histórico. Aplicado a la educación, esto sugiere que la enseñanza digitalizada transforma el aprendizaje en una experiencia desprovista de profundidad. Asimismo, en *El narrador*, Benjamin distingue entre experiencia y vivencia, señalando que la inmediatez tecnológica fomenta un aprendizaje fragmentario y superficial. Desde esta óptica, el artículo invita a repensar el impacto del *imperativo digital* en la educación, no como un simple avance tecnológico, sino como un fenómeno que reconfigura subjetividades y prácticas pedagógicas. Siguiendo a Benjamin, proponemos una mirada crítica que permita subvertir la narrativa dominante sobre el progreso y rescatar la riqueza de una educación basada en la experiencia y la reflexión.

Palabras clave

cuarta revolución industrial; tecnología educativa digital; determinismo tecnológico; *imperativo digital*; Walter Benjamin

Abstract

This reflective article explores the dialectical relationship between the digitalisation of knowledge and education. With the irruption of digital technology into educational institutions, a shift has occurred from Technological Determinism to a new form of demand we call the *digital imperative*. This imperative constrains students, teachers, tutors, and administrators to inhabit a virtual world that determines their modes of existence, shapes their thoughts and behaviours, and prescribes their relationships. As a consequence, educational experiences are reduced to mere events, turning educational actors into passive spectators. Our reflection is grounded in Walter Benjamin, thinker of the Frankfurt School and critic of technological progress. In *The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility*, Benjamin warns how mass reproduction extinguishes the “aura” of original works, erasing their historical context. Applied to education, this suggests that digitalised teaching transforms learning into an experience stripped of depth. Likewise, in *The Storyteller*, Benjamin distinguishes between *experience* and *lived experience*, noting how technological immediacy fosters fragmented and superficial learning. From this perspective, the article invites us to rethink the impact of the Digital Imperative on education, not as mere technological progress, but as a phenomenon that reconfigures subjectivities and pedagogical practices. Following Benjamin, we propose a critical lens that subverts the dominant narrative of progress and reclaims the richness of an education grounded in experience and reflection.

Keywords

fourth industrial revolution; digital educational technology; technological determinism; digital imperative; Walter Benjamin

Resumo

Este artigo de reflexão explora a relação dialéctica entre a digitalização do conhecimento e a educação. Com a irrupção da tecnologia digital nas instituições educativas, ocorreu uma mutação do Determinismo Tecnológico para uma nova forma de exigência que denominamos *imperativo digital*. Esse imperativo constriñe estudantes, professores, tutores e gestores a habitar um mundo virtual que determina seus modos de existência, molda seus pensamentos e comportamentos e prescreve suas relações. Como consequência, as experiências educativas reduzem-se a vivências, convertendo os atores educacionais em espectadores passivos. Nossa reflexão fundamenta-se em Walter Benjamin, pensador da Escola de Frankfurt e crítico do progresso tecnológico. Em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin adverte que a reprodução em massa extingue a “aura” das obras originais, anulando seu contexto histórico. Aplicado à educação, isso sugere que o ensino digitalizado transforma a aprendizagem em uma experiência desprovida de profundidade. Do mesmo modo, em *O Narrador*, Benjamin distingue entre *experiência* e *vivência*, apontando que a imediatividade tecnológica fomenta uma aprendizagem fragmentada e superficial. Sob essa ótica, o artigo convida a repensar o impacto do Imperativo Digital na educação, não como um simples avanço tecnológico, mas como um fenômeno que reconfigura subjetividades e práticas pedagógicas. Seguindo Benjamin, propomos um olhar crítico que permita subverter a narrativa dominante sobre o progresso e resgatar a riqueza de uma educação baseada na experiência e na reflexão.

Palavras-chave

quarta revolução industrial; tecnologia educacional digital; determinismo tecnológico; imperativo digital; Walter Benjamin

Introducción

Este artículo sostiene que la irrupción de la Tecnología Educativa Digital (TED) en las escuelas, en el contexto de la Cuarta Revolución Industrial (4RI), ha impulsado una estandarización progresiva del perfil estudiantil a nivel global. Este proceso, ni inmediato ni voluntario, ha diluido gradualmente las particularidades culturales, territoriales y contextuales de los estudiantes. A su vez, observamos una mutación del determinismo tecnológico hacia una nueva forma de exigencia que denominamos *imperativo digital*, el cual constriñe a los estudiantes a habitar casi exclusivamente un mundo virtual y busca modelar sus formas de existencia, marcando un cambio sustancial en el campo educativo.

Además, notamos que la literatura sobre la TED subvalora elementos fundamentales de la experiencia estudiantil, lo que nos lleva a cuestionar tanto la concepción misma de *estudiante* como la de *educación*. Identificamos que esta tendencia subyace en el discurso de los promotores de dispositivos electrónicos portátiles y plataformas digitales, quienes presentan la digitalización como sinónimo de innovación y progreso. Desde una lectura benjaminiana, sostenemos que este proceso contribuye a la pérdida del *aura* de la educación, de manera análoga a cómo la reproducción técnica extingue la singularidad de la obra de arte. La enseñanza mediada por plataformas estandarizadas disuelve la riqueza contextual del aprendizaje y fomenta una relación superficial con el conocimiento, en la que los estudiantes asumen un papel pasivo ante el flujo constante de información. Así, el *imperativo digital* no solo homogeneiza las subjetividades, sino que también transforma la relación pedagógica, restringiendo la posibilidad de un aprendizaje crítico y significativo en favor de la inmediatez del consumo informativo.

Para sustentar esta investigación, el primer apartado ofrece un recorrido histórico sobre la 4RI y su relación con la digitalización educativa. En el segundo, titulado “La literatura sobre la TED: entre posturas entusiastas y condenatorias”, exploramos la polarización de las perspectivas sobre la TED. Desde una postura crítica, se advierte que fragmenta el conocimiento, reduce la dimensión experiencial del aprendizaje y favorece un modelo educativo homogéneo. Desde una visión entusiasta, se destaca su potencial democratizador al ampliar el acceso al conocimiento y diversificar las estrategias pedagógicas. Esta dicotomía recuerda la distinción de Umberto Eco (2023) en *Apocalípticos e integrados*: mientras los primeros ven en la tecnología una amenaza, los segundos la celebran como una oportunidad

de modernización. Sin embargo, más allá de esta oposición, consideramos esencial un análisis crítico que cuestione si, en realidad, la TED amplía las posibilidades formativas o, por el contrario, impone un modelo estandarizado que empobrece la experiencia educativa y la convierte únicamente en vivencia.

El tercer apartado, “La TED, una transición en curso: subvirtiendo sus significados”, examina la manera en que el desarrollo tecnológico ha digitalizado casi por completo la vida académica, modificando las interacciones, el acceso al conocimiento y los mecanismos de control en el sistema educativo. En este contexto, introducimos el concepto de *imperativo digital* como la presión ineludible de adaptarse a entornos virtuales, más allá de una elección personal. Frente a una visión determinista, proponemos una relación dialéctica: la TED no solo transforma la educación, sino que también es configurada por las necesidades del sistema educativo. Esta interacción ha generado cambios en los métodos de enseñanza, reemplazando progresivamente experiencias materiales por herramientas digitales, en un proceso acelerado por la 4RI, donde la digitalización se ha convertido en un requisito ineludible de la educación contemporánea.

El cuarto apartado, “El *imperativo digital*: una lectura benjaminiana”, examina este concepto a la luz del pensamiento de Walter Benjamin, explorando cómo la digitalización transforma la educación y las formas de interacción con el conocimiento. De hecho, consideramos que la fascinación por la TED no es reciente, sino que responde a un discurso arraigado en la idea de progreso, cuya validez debe ser problematizada. En *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, por ejemplo, Benjamin (2003) introduce el concepto de *aura* para describir la autenticidad y singularidad de una obra de arte. Aplicado a la educación, este concepto permite comprender cómo la digitalización erosiona la experiencia directa con el conocimiento. Un ejemplo de ello es la sustitución de visitas presenciales a museos por recorridos virtuales: aunque amplían el acceso, diluyen la profundidad de la interacción con la obra y su carga histórica, reduciéndola a una imagen más en el incesante flujo digital de imágenes. En *El libro de los pasajes*, Benjamin (2005) distingue entre experiencia y vivencia: la primera implica un compromiso activo y un aprendizaje profundo, mientras que la segunda se caracteriza por una percepción fragmentada y superficial. Desde esta perspectiva, sostenemos que la TED ha favorecido una aproximación más cercana a la vivencia que a la experiencia, privilegiando un consumo inmediato de información por encima de la construcción pausada del conocimiento.

Finalmente, el artículo plantea un problema fundamental: el discurso de la TED no es meramente descriptivo, sino performativo, pues no solo transmite información, sino que configura subjetividades y prácticas concretas. Al inscribirse en una narrativa de progreso, la TED opera como un dispositivo de normalización alineado con la digitalización global, desdibujando la diversidad de formas de aprendizaje. Siguiendo la noción deleuziana de *líneas de fuga* (Deleuze *et al.*, 2004), se propone abrir nuevos horizontes de investigación que cuestionen cómo la tecnología reconfigura nuestras escuelas y nuestra existencia en la era del *imperativo digital*. En este sentido, el interrogante central del texto es: ¿es posible que los seres humanos dominen la tecnología si desconocen la manera en que esta los domina? Con ello, se invita a una mirada crítica que trascienda la incorporación ingenua de la tecnología en la educación y explore sus efectos en la subjetividad, la autonomía y la diversidad en la formación de los individuos.

La 4aRI, una constricción hacia lo digital

La era actual de la humanidad ha sido definida como la Cuarta Revolución Industrial (4aRI) por Klaus Schwab, fundador y presidente del Foro Económico Mundial, quien afirma que esta etapa se caracteriza por la emergencia de tecnologías disruptivas como el *big data*, la impresión 3D, la inteligencia artificial y el internet de las cosas, las cuales —asegura— han fragmentado las fronteras entre los mundos digital, físico y biológico. En palabras de Schwab (2017),

la 4aRI “nos exige pensar lateralmente, uniendo industrias y disciplinas antes delimitadas de forma precisa” (p. 11).

Podemos mencionar algunos ejemplos al respecto. En la actualidad, los biólogos deben ser también programadores y dominar la estadística si quieren explorar el potencial de la ciencia genómica. Las corporaciones financieras, desde cooperativas hasta grandes bancos, contratan a especialistas cuantitativos para que estudien masivos volúmenes de datos en busca de información relevante sobre nuevas oportunidades de inversión. Del mismo modo, las empresas de productos tangibles deben invertir al menos en una plataforma digital de compras si desean publicitar su marca a nivel global y trascender a los clientes de su entorno local.

Schwab (2017) concluye que estas tecnologías están transformando las formas en que el ser humano se comunica, se relaciona, trabaja, siente y produce bienes materiales y culturales. Asimismo —y derivado de lo anterior—, destaca tres factores primordiales de la 4aRI: la velocidad con que esta tecnología se está difundiendo, la reducción de los tiempos de producción en periodos cada vez más cortos respecto de las revoluciones precedentes y la integración de los dominios biológicos con los digitales (por ejemplo, la creación de materiales inteligentes mediante la biología sintética). Sin embargo, subraya que dichos cambios no han ocurrido de manera fortuita ni han sido posibles de forma autónoma, sino que se derivan de transformaciones gestadas en las revoluciones anteriores. La tabla 1 resume los rasgos más destacables de cada revolución, según la perspectiva de Schwab.

Tabla 1.
Características destacables de las cuatro revoluciones industriales

Revolución	Período aproximado	Rasgos destacables	Cambios asociados
Primera Revolución Industrial (1aRI)	Entre 1760 y 1840	<ul style="list-style-type: none"> Introducción del ferrocarril. Invencción de la máquina de vapor. 	<ul style="list-style-type: none"> Mejora en las comunicaciones De la producción manual se pasó a la automatización.
Segunda Revolución Industrial (2aRI)	Entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> Advenimiento de la electricidad. Cadena de montaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Producción en masa. Incremento en la producción.
Tercera Revolución Industrial (3aRI)	Entre 1960 y fines del siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de semiconductores. Masificación de Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> Computación personal. Comunicación instantánea.
Cuarta Revolución Industrial (4aRI)	Entre inicios del siglo XXI hasta la actualidad	<ul style="list-style-type: none"> Integración de tecnologías digitales avanzadas. Máquinas que se mejoran a sí mismas. 	<ul style="list-style-type: none"> Toma de decisiones basada en datos. Aceleración de la producción

Fuente: adaptado de Schwab (2017).

No obstante, existen posturas que ponen en duda esta clasificación. Rifkin (2019), por ejemplo, sostiene que aún continuamos en la Tercera Revolución Industrial, pues todas las revoluciones han tenido tres elementos comunes que constituyen la plataforma que influye en la orientación espaciotemporal de la sociedad, en los patrones de gobierno, en los modelos de negocio y producción, en el desarrollo de entornos urbanos y en la construcción de una identidad: la comunicación, la energía y el transporte. En consecuencia, Rifkin (2019) concluye que los cambios producidos por las actuales tecnologías son solo el resultado de la incursión de lo digital en la vida cotidiana del ser humano, por lo que no tendría sentido hablar de una 4aRI.

En contraposición, hay autores que afirman que ya habitamos la Quinta Revolución Industrial (5aRI). Ziatdinov *et al.* (2024), por ejemplo, señalan que la 5aRI “percibe a las personas como socios en el trabajo en organizaciones de fabricación y producción” (p. 2). Es decir, tras la integración de las capacidades humanas con la precisión en la fabricación de los *cobots*,¹ la productividad industrial avanzará y se adaptará a múltiples áreas, todo ello en favor de un mayor bienestar social.

Por su parte, Castells (2020) afirma que, en realidad, aún vivimos en la *era de la información*, aunque podría hablarse de un periodo poscovid-19, caracterizado por una mayor dependencia de la tecnología digital para el trabajo remoto y la educación a distancia.

La literatura sobre la TED: entre posturas entusiastas y condenatorias

De acuerdo con lo discutido, existe cierta controversia al tratar de definir y comprender los tiempos actuales en relación con la tecnología digital. Sin embargo, deseamos subrayar que, pese a la diversidad de matices conceptuales, no sorprende que la educación contemporánea también haya sido moldeada por estos grandes cambios, contribuyendo tanto a la creación de innovadores recursos tecnológicos educativos como a la aparición de nuevos enfoques de aprendizaje.

1 Un *cobot*, o robot colaborativo, es un tipo de robot diseñado para trabajar junto a los seres humanos en un entorno compartido. A diferencia de los robots industriales tradicionales, los *cobots* están pensados para ser seguros y operar en colaboración con las personas, a menudo realizando tareas repetitivas o peligrosas, lo que contribuye a aumentar la eficiencia y la precisión en distintos contextos laborales.

Acogiéndonos a la acepción más generalizada — por ser más holística y pertinente para el presente estudio—, podría afirmarse que, en el campo educativo, la 4aRI se ha concretado en la *EdTech*, acrónimo de la expresión inglesa *Education Technology*, traducida al español como Tecnología Educativa o Tecnología Educacional.

Según la Unesco (2022), la *EdTech* consiste en emplear un conjunto de herramientas, recursos y metodologías basadas en tecnología para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la gestión educativa. No obstante, dado que esta definición también incluye modalidades de tecnología no digital que pueden usarse en el aula —como los medios de comunicación (radio, prensa y televisión) y otros insumos didácticos y lúdicos (*video beam*, herramientas de taller, materiales para dinamizar las clases, etc.)—, el presente estudio circunscribe la *EdTech* a los apoyos académicos intangibles (aplicaciones móviles, plataformas en línea, algoritmos, entre otros) y a los dispositivos físicos necesarios para llevar a cabo estas tareas (computadoras portátiles, tabletas, teléfonos inteligentes, etc.). Por esta razón, a lo largo del artículo se emplea la abreviatura TED (Tecnología Educativa Digital) para referirse tanto al *hardware* como al *software* que configuran el entorno educativo actual, con el fin de optimizar el proceso educativo en todos sus niveles.

Podemos, entonces, definir la TED como el uso de dispositivos electrónicos portátiles y plataformas digitales para mejorar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. Se trata de un campo interdisciplinar situado en la intersección entre las TIC y la pedagogía, cuyo objetivo es potenciar la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias por parte de los estudiantes, facilitando el acceso a la información, la personalización del aprendizaje y la colaboración entre educadores y alumnos.

Tras su amplia incursión, la TED ha generado nuevas dimensiones temporales y espaciales para la educación y ha abierto vías de participación inéditas. Sin embargo, una mirada global a la literatura sobre el tema revela que suele presentarse de manera dicotómica: o bien con una postura entusiasta, o bien con una postura condenatoria, sin espacio para matices intermedios ni para considerar otras variables que eventualmente puedan afectarla. Veamos unos cuantos ejemplos de cada postura.

Por un lado, desde una postura entusiasta, al referirse tanto a los dispositivos electrónicos portátiles como a los entornos virtuales de aprendizaje, existen publicaciones que exaltan las oportunidades que

la TED puede conferir a la educación. Por ejemplo, Mangisch y Mangisch (2020) afirman que “los dispositivos móviles [...] permiten acceder a una inmensa, variada y actualizada cantidad de información y conocimiento en forma inmediata” (p. 218), gracias a las aplicaciones móviles. En esta misma línea, Vásquez (2021) resalta que la gamificación “ha demostrado ser una herramienta efectiva para generar motivación y rendimiento entre los estudiantes” (p. 117), pues hace que la apropiación del conocimiento sea más divertida y motivadora al integrar desafíos a lo largo del proceso de aprendizaje.

Fernández (2019) subraya el valor de los MOOC,² ya que permiten “la accesibilidad, la variedad de temáticas emergentes y actualizadas, los recursos de calidad, la participación de expertos de reconocido prestigio (y) el complemento que suponen estos cursos para la formación tradicional” (p. 80), constituyéndose en una herramienta de aprendizaje autónomo a nivel global. En la misma dirección, Montenegro y Fernández (2022) destacan cómo la *realidad aumentada* ofrece experiencias inmersivas y envolventes que hacen que el aprendizaje sea más interactivo y visualmente estimulante, concluyendo en su estudio que “el uso de la realidad aumentada actúa como un elemento que mejora las experiencias de aprendizaje de los estudiantes” (p. 95).

De manera semejante, Elera *et al.* (2023) concluyen en su investigación sobre el *aula invertida* como estrategia educativa que “tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, el logro de los aprendizajes, la motivación, la mejora de la comunicación, el aprendizaje colaborativo y el fomento del aprendizaje autónomo” (p. 123). Asimismo, González *et al.* (2021, al revisar la incorporación del enfoque STEAM³ en las dos primeras décadas del siglo XXI, sostienen que este favorece “la interdisciplinariedad, [...] el desarrollo de competencias como la autonomía y emprendimiento; la colaboración y comunicación; el uso de la tecnología; la creatividad e innovación, diseño y fabricación de productos; pensamiento crítico y resolución de problemas” (p. 12). Por su parte, Gros (2018) sugiere

que, aunque el *e-learning* se sustenta en LMS,⁴ su tendencia hacia el desarrollo de entornos personales de aprendizaje, el uso de agentes inteligentes y las analíticas de aprendizaje mejorará significativamente los procesos de formación virtual al ofrecer recursos personalizados según las necesidades de cada estudiante. Finalmente, Ocaña *et al.* (2019), al analizar las implicaciones de crear formatos educativos basados en inteligencia artificial, concluyen que se logrará una mejora sustancial en la educación para todos los niveles al “proporcionar al estudiante una certera personalización de su aprendizaje a la medida de sus requerimientos, logrando integrar las diversas formas de interacción humana y las (TIC)” (p. 537).

Por otro lado, desde una postura condenatoria, encontramos trabajos que advierten sobre los problemas asociados a la TED. Por ejemplo, Otazú *et al.* (2022), en su estudio sobre la distracción educativa dentro y fuera de los entornos virtuales por parte de estudiantes universitarios, afirman que “los medios tecnológicos mal empleados por la poca adaptación a (la) modalidad virtual, estarían impactando de manera negativa en sus aprendizajes generando distracción y pérdida de enfoque en cuanto a los objetivos” (p. 57).

Desde otra perspectiva, Sánchez *et al.* (2017) estudiaron la persistente brecha digital en América Latina, “pese a las estrategias propuestas para contribuir a su reducción y que se enmarcan frecuentemente en políticas públicas tendientes a aumentar la infraestructura tecnológica y fortalecer la alfabetización digital” (p. 112). A su vez, González *et al.* (2019) analizaron las consecuencias para la salud física y mental generadas por la sobreexposición y el uso excesivo de dispositivos electrónicos portátiles, debido al incremento de los entornos virtuales de trabajo, concluyendo que “los principales problemas de salud a los que se enfrentan teletrabajadores y trabajadores móviles y nómadas debido al uso de las TIC, se encuentran agrupados en tres tipos de trastornos: visuales, musculoesqueléticos y psicosociales” (p. 5).

Bajo otra óptica, Domínguez *et al.* (2019) analizaron la vulnerabilidad de niños y jóvenes al sumergirse en la *web*, pues, aunque aporta muchos beneficios educativos, expone a esta población a ciertos riesgos como “tener acceso a contenido inapropiado, interacción con otros niños o adultos,

2 MOOC: acrónimo de la expresión inglesa *Massive Open Online Courses* (‘cursos en línea abiertos y masivos’).

3 STEAM: acrónimo de las palabras en inglés *Science, Technology, Engineering, Arts y Mathematics* (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas). Se trata de un enfoque educativo que integra estas áreas con el fin de fomentar la creatividad, la resolución de problemas y el pensamiento crítico en los estudiantes.

4 LMS: acrónimo de *Learning Management Systems* (‘sistemas de gestión del aprendizaje’). Se trata de plataformas tecnológicas utilizadas para administrar, distribuir y controlar la formación en línea, que permiten a los educadores crear cursos, dar seguimiento al progreso de los estudiantes, gestionar contenidos educativos y facilitar la comunicación entre los participantes.

exposición a prácticas agresivas de *marketing*, y abuso infantil, sexual y emocional” (p. 2). En la misma línea, Aldana *et al.* (2021), al investigar cuantitativamente la dependencia y adicción a los dispositivos electrónicos portátiles, encontraron que “la mayor afección se encuentra relacionada a ansiedad, depresión, estrés, trastornos del sueño, como elementos generadores de dependencia y adicción al teléfono inteligente por parte de los estudiantes universitarios” (p. 129).

De igual modo, Berardi (2016) advierte que esta propensión está generando un cambio en la forma de comunicación que pasa de un contacto entre las personas a una conexión entre dispositivos electrónicos portátiles; en palabras de Berardi: “Considero [...] que una mutación antropológica está sucediendo en nuestro tiempo y se trata, esencialmente, de una tran-

sición de la predominancia de un modo conjuntivo a la de un modo conectivo en la esfera de la comunicación humana” (p. 29). Para cerrar este panorama, Islas (2018) previene que, en la actualidad, “los individuos se convierten en simples contenidos más que en verdaderos elementos de valor, en realidad solo somos un conjunto de datos, individuos dependientes de la tecnología incapaces de pensar o comportarse por sí solos” (p. 1), y concluye que esta situación se refleja en el ámbito educativo.

De acuerdo con lo anterior, la Tabla 2 resume algunas externalidades —positivas y negativas— que se encuentran en la literatura sobre la TED. Aunque no pretende ser exhaustiva, esta síntesis revela aspectos clave acerca del modo dicotómico en que se viene percibiendo el sistema educativo en su relación con la tecnología digital.

Tabla 2.
Cinco externalidades positivas y negativas significativas de la TED durante la 4aRI

Externalidades positivas		Externalidades negativas	
Acceso actualizado a la información	La digitalización y la conectividad han permitido un acceso sin precedentes a una gran cantidad de recursos educativos (bibliotecas digitales, cursos en línea, bases de datos académicas, etc.).	Obsolescencia del conocimiento	El rápido avance de la ciencia y la tecnología puede hacer que lo aprendido durante la educación formal se vuelva obsoleto en poco tiempo, lo que plantea desafíos tanto para la formación de los maestros como para la pertinencia del currículo.
Personalización del aprendizaje	Las tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y el <i>big data</i> permiten adaptar el contenido y el ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante.	La brecha tecnológica como nueva cara de la desigualdad	No todos los estudiantes tienen el mismo acceso a las tecnologías digitales, lo que puede incrementar la brecha educativa entre distintos grupos socioeconómicos. En otras palabras, la brecha digital implica una brecha educativa, y esta puede convertirse en un nuevo rostro de la desigualdad social.
Fomento de la creatividad y la innovación	Los entornos que estimulan la creatividad y la innovación son cada vez más valorados, y la educación se adapta para desarrollar estas habilidades en los estudiantes, preparándolos para los desafíos del futuro.	Resistencia a la innovación	La rigidez en los procesos y estructuras organizacionales, el miedo al fracaso o la aversión al riesgo, la falta de apoyo y de recursos para la experimentación, así como entornos laborales poco colaborativos, pueden desalentar la innovación y la expresión de nuevas ideas.

Externalidades positivas		Externalidades negativas	
Mejora en la colaboración y el trabajo en equipo	La tecnología ha facilitado nuevas formas de cooperación, permitiendo a los estudiantes trabajar juntos en proyectos a pesar de las distancias geográficas y fomentando así habilidades de comunicación y trabajo en equipo.	Estrés y ansiedad	La presión por mantenerse al día con las habilidades tecnológicas cambiantes puede generar estrés y ansiedad en estudiantes y docentes, afectando su bienestar mental.
Preparación para nuevos empleos	Las instituciones educativas están adaptando sus planes de estudio para preparar a los estudiantes frente a los empleos que surgen con la 4aRI, enfocándose en aquellas habilidades que no pueden automatizarse y que requieren un componente humano.	Falta de preparación docente	Muchos educadores no están lo suficientemente capacitados para enseñar con nuevas herramientas tecnológicas, lo que afecta la calidad educativa. Además, la automatización y la inteligencia artificial pueden llevar a la desaparición de empleos que tradicionalmente eran una salida laboral para los graduados, lo que exige una reestructuración de los objetivos formativos.

Fuente: adaptado de Ziatdinov *et al.* (2024).

En conclusión, a medida que la 4aRI se consolida, consideramos que ya no es posible hablar de un determinismo tecnológico, sino de un *imperativo digital*. Miremos, por ejemplo, lo que plantean algunos autores al respecto.

Empecemos por Langdon Winner, teórico estadounidense y referente en el campo de la política de la tecnología, citado por Rosales (2002), quien considera que el determinismo tecnológico depende de dos aspectos: “(1) que la base técnica de una sociedad es la condición fundamental que afecta todos los patrones de existencia social, y (2) que los cambios en la tecnología representan la fuente individual de cambio más importante en la sociedad” (Winner, 1977, citado por Rosales, 2002, p. 5). Como se observa, Winner señala que la tecnología es el principal motor del cambio social en tanto impacta de manera fundamental en la organización y el funcionamiento de las sociedades, y en la medida en que las innovaciones tecnológicas pueden transformar radicalmente la forma en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos (Rosales, 2002). No obstante, Winner enfatiza la existencia de una autonomía tecnológica, no tanto derivada de los sistemas industriales automatizados o robotizados, sino de una posible ingobernabilidad por parte del ser humano en caso de cederles el control total (Rosales, 2002). Bajo esta concepción

subyace la condición primordial del determinismo tecnológico: el control. Así, mientras exista la posibilidad de dominio, podrá evitarse el caos político.

Por su parte, los historiadores estadounidenses Merritt Roe Smith y Leo Marx, también citados por Rosales (2002), sostienen que este tipo de definiciones corresponden a una perspectiva *blanda* del determinismo tecnológico y, en contraposición, insisten en que la tecnología contiene en sí misma un poder causal propio, lo que constituye una perspectiva *dura*, ejemplificada en las mejoras que trae consigo cada nueva generación de ordenadores. Así, proponen situar el determinismo tecnológico “en una matriz social, económica, política y cultural mucho más variada y compleja” (Smith y Marx, 1996, citado por Rosales, 2002, p. 6). Esta distinción entre una variante *dura* y otra *blanda* es compartida por el filósofo finlandés Ilkka Niiniluoto (1999), quien diferencia entre una concepción *romántica* y otra *tecnocrática* de la tecnología. De acuerdo con Rosales (2002), mientras la primera tiende a una reificación de la tecnología hasta convertirla en un ente perverso, independiente del ser humano y dotado de iniciativa propia, la segunda surge de una aceptación sumisa de que el avance tecnológico debe determinar los estándares éticos y metodológicos que regulen su uso y expansión: “la racionalidad tecnológica y sus

productos [...] deben imponer los valores y criterios de funcionamiento ante los que debe rendirse, por su propio bien, la dinámica social” (p. 7).

Esta nueva percepción estableció un cambio en el concepto de determinismo tecnológico, dotándolo de la capacidad de generar efectos de manera intrínseca. Consideramos que el surgimiento de esta postura de pensamiento responde al hecho de que, frente a una innovación tecnológica, lo que más interesa a las corporaciones es darla a conocer sin detenerse a analizar su impacto en la sociedad. Su lanzamiento al mercado suele justificarse en los beneficios económicos que puede generar; lo que refuerza la idea del potencial autónomo de la tecnología para producir resultados.

En resumen, las posturas sobre la TED suelen dividirse en dos enfoques contrapuestos. Por un lado, una visión condenatoria la concibe como un mecanismo de homogeneización que diluye las particularidades culturales, fragmenta el conocimiento y reduce la educación a un conjunto de vivencias efímeras, despojándola de su dimensión experiencial. Por otro lado, una perspectiva entusiasta la presenta como una herramienta democratizadora capaz de ampliar el acceso al conocimiento y potenciar nuevas formas de aprendizaje. Esta polarización recuerda la distinción propuesta por Umberto Eco (2023) en *Apocalípticos e integrados*, donde los apocalípticos consideran la cultura de masas y su tecnología como una amenaza para la tradición, mientras que los integrados la celebran como un fenómeno de acceso y modernidad. Siguiendo esta analogía, es fundamental trascender la visión dicotómica de la TED y, en su lugar, analizarla críticamente para indagar cómo reconfigura las prácticas pedagógicas y qué subjetividades promueve, cuestionando si proporciona mayores posibilidades formativas o si, por el contrario, empobrece la experiencia educativa.

La TED, una transición en curso: subvirtiendo sus significados

Paralelamente al desarrollo tecnológico global, la educación actual también se despliega digitalmente. La mayoría de los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y administrativos) han llegado a depender de una conexión casi permanente a internet durante sus horas de vigilia, es decir, tanto dentro como fuera del aula. La tecnología digital ha influido de manera decisiva en la vida académica cotidiana: en la forma de establecer las relaciones interpersonales, en la producción, difusión y evaluación de la información y el conocimiento, en la manera de habitar los espacios

físicos y en el modo en que se monitorea a cada actor del sistema educativo. Ante este panorama surgió un cuestionamiento preliminar: ¿cómo se altera la educación a partir de las interacciones con las realidades virtuales en la era del *imperativo digital*?

La introducción de dispositivos electrónicos en las instituciones educativas planteó un desafío en la manera de comprender la tecnología, no solo en cuanto a su articulación en el aula, sino también porque esta irrupción obligó a todos los actores del sistema educativo a adaptarse a nuevos espacios, tiempos, lenguajes y formas de interactuar con el conocimiento. En esta sección defendemos la tesis de que, tras la irrupción de la tecnología digital en la vida humana —y particularmente en la de los actores de la comunidad educativa—, el determinismo tecnológico viró hacia un *imperativo digital*: una imposición que limita a la persona a permanecer inmersa en entornos virtuales gran parte de su tiempo, influyendo significativamente en sus diversas formas de vida. No obstante, no compartimos la idea de que la tecnología tenga una capacidad intrínseca para producir efectos por sí misma sobre el ser humano, sino que entendemos esta relación en clave dialéctica: tanto la tecnología como el ser humano poseen cierto grado de independencia, y aunque ninguno puede controlar totalmente a su contraparte, ambos están condicionados por las necesidades del otro.

La relación dialéctica entre la TED y los distintos actores de la comunidad educativa implica, por lo tanto, una interacción recíproca en la que ambos se influyen mutuamente y se desarrollan en conjunto. Por un lado, la TED deja de ser un mero producto creado por el ser humano como simple medio de intercambio de información y pasa también a moldear el pensamiento, el comportamiento y las relaciones sociales. Por otro lado, cada innovación tecnológica educativa surge, al menos en teoría, de las necesidades del sistema educativo. Este tipo de interacción exige una continua adaptación mutua entre la TED y los actores de la comunidad educativa, lo que conlleva transformaciones constantes en ambos. He aquí el núcleo de nuestra tesis: al consolidarse como una relación dialéctica, la incursión de la tecnología digital cimentó de manera casi inmediata las bases de un *imperativo digital*, fenómeno que alude a la presión creciente que enfrentan personas, instituciones y comunidades para adecuarse a un mundo cada vez más interconectado, sin posibilidad de optar por una vía alterna.

Durante las dos primeras décadas del siglo XXI, las instituciones educativas de todos los niveles han sido testigo de profundos cambios en la forma de impartir

conocimiento, al complementar —o incluso reemplazar— prácticas educativas tradicionales con entornos virtuales de aprendizaje. Así, aquellas prácticas manuales que exigían a los estudiantes la interacción de sus habilidades físicas y cognitivas con recursos fungibles (madera, cables, reactivos, etc.), con herramientas (seguetas, destornilladores, probetas, etc.), con máquinas (taladros, balanzas, sierras, etc.), con aparatos (microscopios, cautines, cronómetros, etc.) y con materiales cotidianos (organizadores, lapiceros, cartulinas, etc.) han sido gradualmente sustituidas por plataformas en línea o por aplicaciones ejecutadas en dispositivos electrónicos portátiles.

En el área de Biología, por ejemplo, en lugar de llevar un registro diario del crecimiento de una planta durante un mes, se prefiere observar un video acelerado de ese proceso. En Física, para evitar la repetición de múltiples lanzamientos de una pelota con el fin de calcular promedios de tiempo y distancia, se opta por simuladores del movimiento en caída libre. En Ciencias Sociales, a fin de prevenir las complicaciones logísticas de trasladar a numerosos estudiantes a un museo, se recurre a recorridos virtuales guiados. Como estos, abundan los casos en los que lo digital sustituye la experiencia material en distintas áreas de estudio.

Desde la perspectiva docente ocurre algo similar. Se observa un incremento en el uso de herramientas de comunicación asincrónica para facilitar la interacción entre actores educativos que no necesitan conectarse simultáneamente (por ejemplo, correo electrónico, WhatsApp o blogs). De igual modo, para promover la interacción en tiempo real, los docentes recurren a herramientas de comunicación sincrónica (Zoom, Microsoft Teams o Google Meet). Finalmente, con el fin de dar seguimiento a las actividades de clase, emplean plataformas digitales como Google Classroom, Edmodo o Moodle.

A la luz de este análisis, puede constatarse que la digitalización progresiva de las prácticas educativas ha transformado tanto las metodologías de enseñanza y aprendizaje como la relación de los actores educativos con los contenidos académicos. Al sustituir las experiencias tangibles por representaciones digitales, si bien se ha facilitado la accesibilidad y la eficiencia, también se han generado desafíos en la formación de habilidades prácticas que requieren contacto directo con el mundo físico. Asimismo, el papel docente se ha redefinido al incorporar herramientas digitales de comunicación y seguimiento, lo que exige una reflexión crítica sobre la virtualización del aprendizaje como fenómeno que está lejos de ser un mero cambio instrumental, ya que acarrea implicaciones epistemológicas y pedagógicas de gran alcance.

El imperativo digital: una lectura benjaminiana

El análisis de este *aluvión digital* en la educación y en nuestra vida cotidiana conlleva inevitablemente la pregunta: ¿de qué manera se modifica la educación debido a las interacciones ininterrumpidas con las realidades virtuales en la era del *imperativo digital*? Intentaremos dar respuesta a este cuestionamiento a partir de la óptica de un gran pensador alemán perteneciente a la Escuela de Frankfurt y crítico de la técnica, la tecnología y el progreso: Walter Benjamin, quien constituye el andamiaje teórico de la presente investigación.

Tras la lectura de algunos trabajos de Benjamin (2003, 2005, 2016) advertimos que la fascinación actual por la TED se sustenta en un discurso que no es novedoso, sino que responde al deslumbramiento por la tecnología y que, a su vez, se apoya en la idea de progreso, cuya validez debe problematizarse. En *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Benjamin (2003) introduce el concepto de *aura* para referirse a la cualidad única y especial de una obra de arte en su forma original, es decir, a la sensación de autenticidad y singularidad que la rodea. Asimismo, describe la grandeza que puede experimentar un espectador al situarse frente a una escultura o pintura. Benjamin (2003) define el *aura* como “el apareamiento único de una lejanía, por cercana que pueda estar” (p. 15). Es decir, el *aura* se caracteriza por evocar un sentido de distanciamiento, incluso cuando la obra está físicamente frente al observador. Lo que esta idea sugiere es que el *aura* implica una conexión con la historia, el contexto y la singularidad de la obra de arte, generando una sensación de reverencia y misterio que trasciende su simple presencia física.

Nótese cómo, por ejemplo, al reemplazar la experiencia de visitar un museo por una visita virtual guiada, no solo se extingue la posibilidad de disfrutar de la belleza y del mensaje que el autor de la obra de arte comunica de manera íntima al espectador, sino que también se cortan los lazos históricos que permiten comprender mejor las condiciones y el entorno en los que fue creada. A su vez, se silencia la posibilidad de un diálogo privado con el autor —aunque este no esté presente—, quien habla a través de su creación. En resumen, se extingue su *aura*, pues únicamente se accede a imágenes digitalizadas de la obra original, que se suman al torrente de imágenes que a diario llegan a la retina de los estudiantes por medio de las redes sociales o de cualquier otro canal de comunicación digital, convirtiéndose así en *una imagen más*.

En *El libro de los pasajes*, Benjamin (2005) explica la diferencia entre el concepto de experiencia y el de vivencia, dos formas distintas de relacionarse con el mundo y con la realidad. Para Benjamin, la experiencia alude a un conocimiento adquirido a través de la participación directa en situaciones concretas, donde el individuo establece una conexión auténtica con lo que vive. La vivencia, en cambio, se refiere a una percepción más pasiva y superficial de los acontecimientos, en la que el individuo se limita a registrar lo que sucede sin involucrarse de manera activa. Para diferenciar ambos conceptos, Benjamin apela a la figura del *flâneur*, aquel que se sumergía en el ritmo y la atmósfera de la ciudad de París en el siglo XIX, observando los detalles, captando impresiones fugaces y participando en una forma singular de contemplación relativamente pasiva. Sin embargo, el *flâneur* poseía una sensibilidad aguda hacia los estímulos visuales, auditivos y emocionales que emanaban del entorno urbano. Entonces, mientras que la experiencia implica un involucramiento directo con el entorno, que permite al individuo asimilar y comprender profundamente lo que ocurre, la vivencia se caracteriza por una actitud de mero espectador de los acontecimientos, sin comprometerse con ellos.

Por último, en su obra *El narrador*, Benjamin (2016) destaca que la composición escrita no se trata de un arte liberal, sino artesanal: “No puede sorprender que se haya sentido vinculado a la artesanía, y en cambio se mantuviese ajeno a la técnica industrial” (p. 72). Para sustentar esta afirmación, señala que Paul Valéry, escritor de su época, describe en varias de sus obras el esfuerzo del ser humano por imitar la perfección de la naturaleza. Afirma, por ejemplo, que al observar la transformación de una piedra en perla dentro del cuerpo de la ostra, el ser humano ideó delicados y minuciosos procesos de tallado, pulido y estampado sobre productos artificiales hasta hacer difícil distinguir a simple vista una perla original del producto final. Sin embargo, Benjamin (2016) resalta que dichos esfuerzos están por desaparecer, pues “el hombre de hoy ya no trabaja en lo que no es susceptible de ser abreviado” (p. 73), lo que lleva también a abreviar la narración. Así, concluye que asistimos al surgimiento del *short story*,⁵ que ya no permite “la superposición de las capas finísimas y translúcidas, constituyentes de la imagen más acertada del modo y manera en que la narración perfecta emerge de la estratificación de múltiples versiones sucesivas” (p. 73).

5 Un *short story* es una historia escrita sobre eventos imaginarios que tiene solo unas cuantas páginas.

Desde esta perspectiva, más que oponerse al avance tecnológico, el reto consiste en encontrar formas de habitar un mundo donde lo inmediato no devore lo esencial y donde la velocidad no silencie la resonancia con los otros. La pérdida del *aura* en la era digital no significa solo la extinción de la unicidad de la obra, sino que constituye el síntoma de una desconexión más profunda: nos deslizamos por un tiempo que no nos pertenece, consumimos imágenes y palabras que se disuelven antes de tocarnos, habitamos un presente en fuga que nos deja cada vez más solos. Como advierte Hartmut Rosa (2016, 2019), vivimos en una alienación resultado de la aceleración de nuestros tiempos, atrapados en una dinámica que nos impide el encuentro genuino con el mundo y con quienes lo habitan, que nos niega la resonancia. Por ello, la educación no puede limitarse a ser un reflejo de esta vorágine sin tregua. Se hace necesario recuperar espacios para la pausa, para la palabra dicha y escuchada, para la experiencia que deja huella. Solo así será posible resistir la fragmentación y recuperar la posibilidad de una educación que no solo informe, sino que transforme; que no solo transmita datos, sino que permita sentir el latido del conocimiento y la presencia del otro en su plenitud.

Consideraciones finales

Este estudio ha explorado el impacto de la irrupción de la TED en las escuelas dentro del marco de la 4RI, identificando cómo su incorporación ha propiciado una estandarización progresiva del perfil de los estudiantes. Dicho proceso ha generado un desplazamiento desde el determinismo tecnológico hacia una nueva forma de inclusión de la tecnología en las instituciones educativas, resultado de lo que hemos denominado *imperativo digital*. Comprendemos que este fenómeno impone la necesidad de habitar casi exclusivamente un mundo virtual y pretende modelar las formas de existencia, marcando un cambio sustancial en la configuración del campo educativo.

A lo largo del artículo hemos señalado cómo la literatura sobre la TED tiende a simplificar su impacto, oscilando entre posturas entusiastas y condenatorias, integradas o apocalípticas, sin atender a elementos fundamentales de la experiencia educativa. Esta omisión nos ha llevado a cuestionar no solo la concepción misma de *estudiante*, sino también la de *educación*, en un contexto donde la digitalización se presenta como sinónimo incuestionable de innovación y progreso. En este sentido, y desde una perspectiva benjaminiana, hemos argumentado que la mediación tecnológica en la enseñanza contribuye a la pérdida del *aura* de la educación, de modo análogo a cómo la

reproducción técnica extingue la singularidad de la obra de arte. La progresiva sustitución de la experiencia material y situada por plataformas estandarizadas disuelve la riqueza contextual del aprendizaje y favorece una relación superficial con el conocimiento, en la que los estudiantes, en lugar de crear, descubrir y transformar, terminan asumiendo un papel pasivo frente al incesante flujo de información.

Este análisis también ha permitido advertir una mutación en la forma de interactuar con el conocimiento: del compromiso profundo con el aprendizaje se ha pasado a una inmediatez fragmentaria que privilegia la vivencia sobre la experiencia. En una era en la que la fascinación por lo efímero sustituye la reflexión pausada, asistimos a un desplazamiento del conocimiento como proceso de construcción hacia un consumo veloz de información. La mano del estudiante, antaño herramienta de exploración y creación, se reduce hoy a un gesto mecánico: deslizar una pantalla.

La tecnología no es, en sí misma, ni emancipadora ni restrictiva; su sentido y dirección dependen de las estructuras que la implementan y de los discursos que la sostienen. En este punto, resulta imperioso problematizar el modo en que la digitalización está configurando las subjetividades y la relación pedagógica en las instituciones educativas. La pregunta que surge, entonces, no es si debemos o no incorporar la tecnología digital en la educación, sino de qué manera podemos evitar que esta nos imponga formas unívocas de existencia y pensamiento. Es preciso superar la falsa dicotomía entre un rechazo absoluto y una adopción acrítica de la TED, y en su lugar desarrollar un análisis que atienda sus contradicciones, tensiones y potencialidades aún inexploradas.

Nos encontramos en un momento histórico en el que la educación corre el riesgo de convertirse en un espectáculo de información fragmentada, una sucesión ininterrumpida de contenidos que diluyen la posibilidad de una formación significativa. Frente a esta realidad, urge abrir espacios para una pedagogía que no se limite a la eficiencia del acceso digital, sino que reivindique la experiencia como parte esencial del acto educativo. La gran cuestión que subyace a esta reflexión es si podemos realmente dominar la tecnología sin antes comprender la manera en que ella nos domina.

Si el *imperativo digital* se ha convertido en un horizonte ineludible, nuestro reto consiste en encontrar nuevas *líneas de fuga* (Deleuze *et al.*, 2004), grietas por donde la educación pueda resistir su total estandarización y reivindicar su potencial transformador. Es en esta tensión donde se juega el futuro de

la formación, entre la inmediatez del consumo y la posibilidad de un conocimiento que, en lugar de deslizarse, se encarne y se experimente en su plenitud.

Referencias

- Aldana, Z., Vallejo, V., Isea, A. y Colina, Y. (2021). Dependencia y adicción al teléfono inteligente en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(5), 129-136. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000500129>
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (B. Echeverría, ed.). Ítaca.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes* (v. 3). Akal.
- Benjamin, W. (2016). *El narrador* (P. Oyarzun R., ed.). Ediciones Metales Pesados.
- Berardi, F. (2016). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.
- Castells, M. (2020). *Ruptura. La crisis de la democracia liberal* (3.ª ed.). Alianza.
- Deleuze, G., Guattari, P. y Pérez, J. (2004). *Mil mesetas*. Pre-Textos.
- Domínguez, C., Cisneros, C. y Quiñonez, P. (2019). Vulnerabilidad ante el uso del Internet de niños y jóvenes de comunidades mayahablantes del sureste de México. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.531>
- Eco, U. (2023). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- Elera, C., Mera-Rodas, A., Montenegro-Fernández, M. y Gonzáles-Soto, V. (2023). Revisión del impacto de aula invertida como estrategia de aprendizaje. *Revista Científica de la UCSA*, 10(2), 123-137. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.02.123>
- Fernández, F. (2019). Revisión crítica de los MOOC: pistas para su futuro en el marco de la educación en línea. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 73-90. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11275>
- González, F., González, F. y Muñoz, L. (2021). Panorama de la robótica educativa a favor del aprendizaje STEAM. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(2), 1-19. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i2.2301
- González, M., López, G., González, M., González, G. y Álvarez, B. (2019). Principales consecuencias para la salud derivadas del uso continuado de nuevos dispositivos electrónicos con PVD. *Revista Española de Salud Pública*, (93), 1-11. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272019000100304

- Gros, S. (2018). La evolución del *e-learning*: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-92. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Islas, T. (2018). La implicación de las TIC en la educación: alcances, limitaciones y prospectiva. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 861-876. <https://doi.org/10.23913/ried.v8i15.324>
- Mangisch, M. y Mangisch, S. (2020). El uso de dispositivos móviles como estrategia educativa en la universidad. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 201-222. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25065>
- Montenegro, R. y Fernández, C. (2022). Realidad aumentada en la educación superior: posibilidades y desafíos. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (23), 95-114. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.858>
- Niiniluoto, I. (1999). *Critical scientific realism*. OUP Oxford.
- Ocaña, F., Valenzuela, F. y Garro, A. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- Otazú, L., Mayta, A., Caveró, G. y Martínez, M. (2022). Percepciones acerca de la distracción educativa en estudiantes de una universidad de Arequipa. *Revista Educación y Sociedad*, 3(5), 48-58. <https://doi.org/10.53940/reys.v3i5.93>
- Rifkin, J. (2019). *El Green New Deal global: por qué la civilización de los combustibles fósiles colapsará en torno a 2028 y el audaz plan económico para salvar la vida en la Tierra*. Paidós.
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración: hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo* (A. E. Gros, ed.). Katz.
- Rosales, R. (2002). El determinismo tecnológico y la "dialéctica de la historia". *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 34(100), 3-31. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704905e.2002.953>
- Sánchez, L., Reyes, A., Ortiz, D. y Olarte, F. (2017). El rol de la infraestructura tecnológica en relación con la brecha digital y la alfabetización digital en 100 instituciones educativas de Colombia. *Calidad en la Educación*, (47), 112-144. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000200112>
- Schwab, K. (2017). *La cuarta revolución industrial* (A. P. Botín, ed.). Penguin Random House Grupo Editorial.
- Unesco. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Unesco.
- Vásquez, J. (2021). Gamificación en educación: una revisión del estado actual de la disciplina. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 7(13), 117-139.
- Ziatdinov, R., Atteraya, M. y Nabiye, R. (2024). The Fifth Industrial Revolution as a transformative step towards Society 5.0. *Societies*, 14(2). <https://doi.org/10.3390/soc14020019>

Historia y ciencias sociales escolares en Colombia: balance de su producción investigativa (2004-2024)*

History and Social Sciences in Colombia: Review of Research Production (2004-2024)

História e ciências sociais na colômbia: revisão da produção de pesquisa (2004-2024)

Diego Hernán Arias-Gómez**

Para citar este artículo

Arias-Gómez, D. H. (2026). Historia y ciencias sociales escolares en Colombia: balance de su producción investigativa (2004-2024), *Pedagogía y Saberes*, (64), 170-181. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22332>

Artículo de revisión

Resumen

El presente artículo de revisión realiza un estado del arte sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia, con énfasis en los marcos teóricos, los referentes conceptuales, las metodologías y los hallazgos reportados en algunas investigaciones. Para ello se recopiló 37 publicaciones disponibles en la red y se analizó cada componente desde la estrategia de análisis de contenido, reconociendo sus constantes y vacíos. Se concluye que este campo de saber tiene una rica productividad y una amplia trayectoria que debe ser reconocida, sin desconocer los temas que aún están por explorar.

Palabras clave

enseñanza historia; enseñanza ciencias sociales; didáctica historia; didáctica ciencias socia-

* Artículo de revisión en el marco del proyecto de investigación titulado “Enseñanza de las ciencias sociales desde la cultura escolar”, realizado durante el 2023 en la estancia posdoctoral en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Universidad Distrital Francisco José de Caldas. dhariasg@udistrital.edu.co

les; estado del arte

Abstract

This review article presents a state of the art on the teaching of social sciences and history in Colombia, with a focus on theoretical frameworks, conceptual references, methodologies, and the findings reported in selected research studies. A total of 37 publications available online were analysed, applying a content analysis strategy to identify recurring patterns and gaps. The study concludes that this field of knowledge demonstrates both rich productivity and a long-standing trajectory that deserves recognition, while also acknowledging the areas that remain to be further explored.

Keywords

history teaching; social sciences teaching; history didactics; social sciences didactics; state of the art

Resumo

Este artigo de revisão apresenta um estado da arte sobre o ensino das ciências sociais e da história na Colômbia, com ênfase nos marcos teóricos, referenciais conceituais, metodologias e achados relatados em algumas pesquisas. Para tanto, foram reunidas 37 publicações disponíveis em rede e realizada a análise de cada componente, a partir da estratégia de análise de conteúdo, identificando suas constantes e lacunas. Conclui-se que esse campo do saber apresenta uma produtividade rica e uma trajetória consolidada que merece reconhecimento, sem deixar de considerar os temas que ainda precisam ser explorados.

Palavras-chave

ensino de história; ensino de ciências sociais; didática da história; didática das ciências sociais; estado da arte

Introducción

Establecer un estado del arte en un campo de investigación específico implica identificar las principales tendencias que han abordado los estudios de determinada área del conocimiento, en particular los referidos a los resultados, aunque también se ocupa de reconocer los vacíos y los aspectos que no han sido tomados en cuenta. En tal sentido, este ejercicio constituye una investigación de la investigación (Jiménez, 2004) que ofrece diversas entradas a las personas interesadas en seguirle la pista a un tema académico, ya que proporciona un mapa completo de autores, conceptos, problemas y hallazgos más significativos.

El campo de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia ha contado con rigurosos e importantes estados de la cuestión (Rodríguez, 2014 y 2022; Sánchez, 2021), que han brindado un detallado esbozo de la dinámica de este campo educativo en las últimas décadas. Sin embargo, tales estudios se han centrado fundamentalmente en los objetivos y resultados de las pesquisas, descuidando aspectos como los marcos teóricos, las metodologías o las muestras seleccionadas. En atención a ello, el presente escrito busca contribuir a llenar, en parte, ese vacío.

Para este propósito se recopilieron 37 documentos resultado de investigación. Se trabajó con publicaciones de circulación libre, ubicadas mediante buscadores como Google Académico, Microsoft Academic Search, Dialnet, Redalyc, SciELO y REDIB. Estas plataformas fueron elegidas porque son gratuitas y especializadas, lo que garantiza una amplia difusión de los textos allí alojados. Inicialmente se seleccionaron 92 documentos, que tras un proceso de filtrado quedaron en 30 artículos cuyas palabras clave estaban referidas a la enseñanza y el aprendizaje de la historia o las ciencias sociales en sus variantes didácticas, pedagógicas, educativas y curriculares. Asimismo, se incorporaron 3 libros, 3 capítulos de libro y 1 informe de investigación.

Cada texto fue leído detenidamente; se identificaron y ficharon sus principales variables (introducción, marcos teóricos, objetivos, metodologías y resultados) y se procedió a analizarlos siguiendo el esquema del análisis de contenido (Ruiz, 2004). Esta estrategia se fundamenta en una codificación rigurosa de la información, con el fin de interpretar de manera sistemática el contenido de un conjunto de datos y extraer conocimiento sobre los procesos de comunicación presentes en los materiales analizados. El análisis involucró tanto aspectos cuantitativos como cualitativos, lo que permitió obtener una visión más rica de los datos a partir de su iteración.

En lo que sigue, se presentan los componentes auscultados y, al final, una discusión de síntesis respecto a lo encontrado, las tendencias reconocidas y los caminos por explorar.

El campo académico de la didáctica de las ciencias sociales y la historia escolares en Colombia constituye un prolijo escenario de producción y circulación de conocimiento que lleva varias décadas de existencia. Son destacables los aportes de importantes obras pioneras en el país que abordaron, en su momento, diferentes aristas de su enseñanza (Cajiao, 1989; Betancur, 1995; Vega, 1998; Castillo, 2002; Arias, 2005). El interés de estas producciones iniciales fue, fundamentalmente, formular propuestas pedagógicas para ser implementadas en el aula, con una fuerte carga disciplinar y política, más que realizar balances investigativos o cotejos de lo ya producido.

De los artículos analizados en este estudio se encontró que, en la década de 2004 a 2014, se publicaron 11 textos y, entre 2015 y 2024, 25; adicionalmente, se identificó un artículo sin fecha de publicación. La gran mayoría de autoras y autores de estos documentos son docentes universitarios adscritos a programas de licenciatura, y en menor medida autores independientes o docentes de educación básica y media en ejercicio. Solo un reducido grupo ha logrado sostener en el tiempo una producción continua de investigaciones y ensayos.

Asimismo, se estableció que las investigaciones más antiguas centradas en la enseñanza de la historia datan del año 2004 (IDEP, 2004; Rodríguez, 2004) y, desde entonces, no ha cesado la divulgación de ensayos, libros, monografías, tesis de grado, sistematizaciones, memorias de eventos e investigaciones. Como se indicó al inicio, el presente trabajo se focaliza en este último tipo de producción; por tanto, el rastreo exhaustivo de toda la productividad del campo excede los alcances de este escrito.

Objetivos investigativos

Los objetivos de una investigación trazan los propósitos perseguidos en términos de dar respuesta a un problema percibido y, para ello, se despliega un procedimiento y se emplean instrumentos destinados a recabar información. Estos propósitos delimitan un estudio académico, en tanto condensan en qué se desea profundizar o qué tipo de necesidad se busca resolver. Usualmente, en un texto publicado, los objetivos se plantean al inicio para orientar al lector y se redactan explicitando el cruce entre la población

destinataria o la muestra documental seleccionada y las categorías contenidas en el marco teórico o conceptual (López y Arias, 2015).

Los objetivos se formulan en el marco de una o varias preguntas de investigación; sin embargo, en los textos consultados estas últimas aparecen con muy poca frecuencia. Este es un aspecto central, pues define dónde se coloca el foco y constituye el eje de coherencia entre metodología, teoría y resultados. En otras palabras, cualquier evaluación sería de una investigación debe observar si los objetivos articulan sus partes y si fueron resueltos, total o parcialmente, en los hallazgos presentados.

En lo que respecta al presente estado de la cuestión, se encontró que todos los documentos recopilados incluyeron de manera explícita los objetivos de investigación. De este conjunto, 17 textos se centraron en realizar balances o lecturas generales del campo de la enseñanza de las ciencias sociales en el país; la misma cantidad se ocupó de profundizar en realidades docentes; 5 artículos tuvieron como propósito formular propuestas de enseñanza; 4 se enfocaron en el estudio de libros de texto; 3 abordaron las percepciones de los estudiantes, y solo 1 se centró en el currículo del área. Algunos de estos trabajos articularon dos o tres de estos focos de interés.

En el caso de las investigaciones que plantearon como objetivo un análisis global, se destaca que fueron realizadas principalmente desde enfoques disciplinares. La mayoría se concentra en las dos últimas décadas (González y Valencia, 2014; Londoño *et al.*, 2015; Aguilera, 2017; Aguilera y González, 2019; Hejeile, 2022; Chaustre, s. f.), y unas pocas en el siglo xx (Arias, 2015; González, 2021; Aponte *et al.*, 2022) y el xix (Guerrero y Guerrero, 2020), aunque todas ellas arriban a establecer conexiones con lo que sucede en el siglo xxi.

La fuente principal de estas investigaciones fueron documentos de la normativa educativa, en particular el Decreto 1002 de 1984, los Lineamientos curriculares (MEN, 2002), los Estándares de competencias (MEN, 2004) y, en menor medida, los Derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2017). También se recurrió a la revisión de literatura en revistas indexadas y, en menor grado, a capítulos de libro, memorias de eventos o libros académicos. Estos balances coinciden en señalar el giro importante que experimentaron las ciencias sociales e historia escolares en la década de 1980, cuando la normativa exigió la integración disciplinar de historia y geografía, hasta entonces separadas, en el área de ciencias sociales; más tarde, con la Ley 115 de 1994, se incorporaron además Constitución Política y Democracia.

La mayoría de los textos describe la configuración de este campo de saber desde referentes históricos, con fuerte presencia de versiones patrioteristas, nacionalistas y moralistas en el currículo escolar hasta bien entrado el siglo xx (Londoño *et al.*, 2015; González, 2021), con algunos quiebres hacia mediados de ese siglo, en el contexto del Bogotazo, y con modificaciones significativas hacia finales, derivadas, entre otras razones, del impacto pedagógico de la crisis de los relatos de nación, del auge capitalista y de las dinámicas globalizadoras (Arias, 2015; Aguilera, 2017; Aponte *et al.*, 2022).

Algunos autores interpretan la trayectoria de las últimas décadas como una pérdida progresiva del enfoque histórico en beneficio de cierto pragmatismo y presentismo (Guerrero y Guerrero, 2020). En consecuencia, se hace un llamado a retornar al conocimiento disciplinar en la escuela, considerado como abandonado (Jiménez, 2021).

De igual manera, en los estudios más recientes se subraya la importancia de la Ley 1874 de 2017, que restableció la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y generó las recomendaciones formuladas por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEH, 2023). Las posturas frente a esta ley son variadas: van desde el elogio por las oportunidades que abre y los vacíos que subsana, hasta la crítica por las omisiones y desconocimientos que exhibe en su formulación.

Un segundo grupo de investigaciones, cuyo objetivo se centró en la cuestión docente, abordó la sistematización de experiencias de profesores en ejercicio. Algunas fueron narradas directamente por los propios docentes (IDEP, 2004); otras, realizadas por investigadores universitarios, analizaron prácticas de aula (Ibagón, 2020; González *et al.*, 2020), o profundizaron en las narrativas docentes sobre su quehacer pedagógico (Betancur, 2020). Esta amplia producción se apoyó, en general, en marcos teóricos disciplinares y, en menor medida, en estudios sociales de carácter interdisciplinar.

Los documentos consultados indagaron sobre las prácticas profesionales desde diferentes ángulos: unos mostraron los temas y contenidos trabajados en la escuela (IDEP, 2012); otros identificaron las fuentes y políticas educativas que orientan la práctica (Londoño *et al.*, 2015); también hubo quienes analizaron las finalidades formativas declaradas por los docentes (Arias, 2016; Arana y Giraldo, 2021) o las tramas relacionales entre distintos actores educativos (Arias y Amador, 2024).

En cuanto a los estudiantes, los artículos revisados buscaron establecer comparaciones entre los conceptos abordados en clase por docentes y estu-

diantes (Ibagón, 2020), analizaron los resultados en pruebas censales (Palacios *et al.*, 2020) y describieron las percepciones juveniles sobre las clases de historia (Londoño *et al.*, 2015). Estos estudios destacan los vacíos de los escolares frente a las expectativas docentes o a los exámenes aplicados y, en su mayoría, adoptaron enfoques disciplinares.

Respecto a los libros de texto, se identificaron dificultades en su elaboración conceptual y metodológica (Atehortúa, 2005; Arrieta, 2011), desvinculación de los procesos identitarios nacionales (Yañez, 2010) y la representación de un complejo repertorio de actividades, imaginarios y funciones propias de la enseñanza de las ciencias sociales (Alzate *et al.*, 2007).

Finalmente, el único trabajo que analizó el currículo de las ciencias sociales escolares (Londoño *et al.*, 2015), entendido como la formalización de la formación deseada y realizada en el ámbito educativo, describió algunos planes y programas de instituciones educativas públicas y privadas de Bogotá, resaltando en ellos especialmente sus lógicas, falencias y fortalezas.

Marcos teóricos

El marco teórico o conceptual de una investigación es un elemento clave que no siempre se incluye de manera explícita en los textos académicos. Este componente no solo ofrece la definición de las categorías centrales que fundamentan la pesquisa, sino que también se traduce en ejes metodológicos y variables de análisis. En el caso de la didáctica de las ciencias sociales y la historia, dicho encuadre permite vislumbrar los alcances de las investigaciones, sus énfasis y, por supuesto, sus omisiones.

La teoría, según Rodríguez *et al.* (1999), brinda estructuras explicativas frente al aparente caos y desorden del mundo. Intenta hacer inteligibles las relaciones de las dinámicas sociales e históricas, así como ofrecer mallas interpretativas de la realidad para predecir, comprender y revelar fenómenos particulares. En la investigación cualitativa, según estos autores, “no solo debe permitirnos que nos anticipemos al futuro, sino también orientarnos en qué debemos centrar nuestra mirada cuando lleguemos al mismo” (p. 86). En este sentido, la teoría ilumina sectores de la realidad que son proclives de ser estudiados desde determinados lentes analíticos, al tiempo que deja por fuera otros aspectos considerados irrelevantes. Inevitablemente, oculta variables de la misma área de indagación que no son contempladas. Por tanto, toda teoría, aunque no lo declare, al modelar y prescribir es limitada, máxime cuando pretende dar cuenta de la experiencia humana.

De los textos consultados se puede afirmar que solo 33 explicitaron los referentes teóricos desde los cuales se desarrolló la investigación. De estos, 12 adoptaron un horizonte disciplinar, 10 se apoyaron en el enfoque de la cultura escolar y 11 se enmarcaron en estudios sociales o miradas interdisciplinares.

Los documentos con mayor arraigo en las disciplinas —ligeramente mayoritarios— se apoyaron sobre todo en la historiografía, aunque también se hallaron algunos desde la filosofía y la sociología. El pensamiento histórico planteado en estos estudios se concibe como un ejercicio que establece cierta similitud con la práctica del historiador (Atehortúa, 2005; Ibagón, 2021). Se entiende que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales forma parte de un amplio sistema de representaciones sobre el pasado que circulan en la sociedad (Guerrero y Guerrero, 2020). El énfasis está en la ubicación en la línea temporal y en el papel del quehacer escolar de dotar al estudiantado, más que de datos y nombres para memorizar, de habilidades intelectuales como la síntesis, el manejo de información, la conceptualización, el uso de fuentes, la metacognición y el pensamiento sistémico (Pantoja, 2017; Palacios *et al.*, 2020).

La mayoría de estas investigaciones buscó realizar lecturas panorámicas, balances y diagnósticos sobre la dinámica del devenir del área en el país, básicamente a partir de la observación de documentos oficiales y otros registros físicos o virtuales disponibles.

No obstante, en general, las miradas disciplinares sobre las minucias pedagógicas tendieron a describirlas en términos de carencias. Así, tanto las políticas educativas de las últimas décadas como la sistematización de experiencias o las observaciones de aula aparecen como incoherentes e insuficientes en cuanto a sus alcances y niveles de elaboración o rigurosidad, según los parámetros del saber académico o los postulados de la conciencia histórica.

En segundo lugar, los marcos teóricos interdisciplinares, que constituyen el segundo grupo en frecuencia, abarcan campos como la pedagogía crítica, las disciplinas escolares, la teoría de los campos, las representaciones sociales y los llamados estudios sociales, entre otros.

Este heterogéneo conjunto de investigaciones entiende la enseñanza de las ciencias sociales como un escenario conflictivo y tensional (González y Valencia, 2014; Jiménez, 2021), atravesado por imaginarios sociales, intereses y dinámicas de poder (Yañez, 2010; Rojas, 2023), así como como una labor político-pedagógica orientada a la comprensión y transformación de la sociedad (Bermúdez, 2015; González *et al.*, 2020).

Algunos autores se esfuerzan por reconocer la especificidad de las ciencias sociales escolares por fuera de los marcos estrictamente disciplinares, ya sea como un componente subsidiario de la didáctica general (Montoya, 2021) o como un saber inscrito en un largo devenir pedagógico con prácticas, normas, agentes e instituciones históricamente configuradas (Sánchez, 2013; Silva, 2018).

A diferencia de otros estudios que prescriben o establecen el deber ser de la enseñanza de la historia escolar, la mayoría de las investigaciones enmarcadas en enfoques interdisciplinares y de estudios sociales se concentran en cartografiar lo ocurrido en este campo de saber y práctica, caracterizando tensiones, quiebres y continuidades. Estas revisiones abarcan desde objetivos situados en el presente hasta retrospectivas de varias décadas que buscan perfilar un campo delimitado y específico.

En tercer lugar, un grupo de textos se relaciona con la noción de cultura escolar, entendida como el conjunto de rutinas, normas, prácticas, conocimientos, valores y acontecimientos propios de la escuela (Viñao, 2002), decantados en el tiempo, que la diferencian de otras instituciones sociales. En el caso de las ciencias sociales escolares, este enfoque busca ilustrar las formas y los hábitos que caracterizan su enseñanza. En este grupo destacan trabajos que describen cómo profesores en ejercicio abordan temas específicos en sus clases (Rodríguez, 2004; IDEP, 2004, 2012), otros que historizan este campo de saber desde sus particularidades (Sánchez, 2013; Arias, 2015; González, 2021; Aponte *et al.*, 2022) y unos pocos que emprenden etnografías de la labor docente en el aula (Arias, 2022, 2024).

La mayoría de estos textos combina elementos históricos —que recuperan el pasado de la didáctica de las ciencias sociales y la historia— con referencias al presente, con el propósito, casi siempre explícito, de diferenciar la historia como disciplina académica y universitaria de la racionalidad propia del proceso escolar.

Las metodologías de los estudios

La metodología concreta los objetivos de una investigación a partir de un enfoque y de un conjunto de técnicas y estrategias para recopilar y analizar los datos. Esta fase se despliega, por lo general, mediante instrumentos que posibilitan el trabajo de campo y que, una vez sistematizados, se interpretan a la luz del marco teórico o conceptual seleccionado. Los componentes metodológicos se eligen siempre en consonancia con los objetivos y la teoría, en la medida

en que resultan subsidiarios de ellos y se adaptan a las condiciones del archivo o de los participantes (Flick, 2002).

En el caso de las ciencias sociales y la historia escolares, los textos analizados en este estado del arte muestran que los métodos privilegiados han sido de corte cualitativo, dado que los objetivos centrados en el estudio de poblaciones escolares o de fuentes documentales, en palabras de los propios autores, así lo requerían. Es de anotar que, aunque esta tendencia se percibió en casi todos los estudios, menos de la mitad reportó detalles concretos sobre el enfoque adoptado.

De los documentos consultados, solo 15 explicitaron elementos metodológicos o procedimentales. De ellos, 5 señalaron haberse apoyado deliberadamente en lo cualitativo, 1 en lo cuantitativo y 1 en un enfoque mixto. Asimismo, 12 investigaciones informaron sobre las muestras seleccionadas y únicamente 5 describieron el tipo de instrumento aplicado.

La mayoría de los trabajos que afirmaron basarse en perspectivas cualitativas tuvieron como objetivo principal el análisis de archivos (Pantoja, 2017; Montoya, 2021; Rojas, 2023); en segundo lugar, realizaron trabajo de campo con distintos actores escolares (Londoño *et al.*, 2015; Betancur, 2020).

El único estudio de orden cuantitativo (Ibagón, 2020) se enfocó en comparar las percepciones de estudiantes y docentes de historia respecto a su enseñanza. Por su parte, el trabajo con metodología mixta (Palacios *et al.*, 2020) analizó los resultados de pruebas escritas aplicadas a estudiantes de educación básica y media.

Las muestras reportadas en los estudios revisados consistieron mayoritariamente en distintos tipos de documentos (Atehortúa, 2004; Arrieta, 2011; Londoño *et al.*, 2015; Aguilera y González, 2019; Palacios *et al.*, 2020; Hejeile, 2020), en grupos reducidos de estudiantes (Londoño *et al.*, 2015; Betancur, 2020; González *et al.*, 2020) y, en menor medida, en docentes, tanto agrupados como individuales (Londoño *et al.*, 2015; Ibagón, 2020).

En cuanto a los instrumentos empleados en las fases metodológicas, se mencionan matrices de recolección de información (Hejeile, 2022), guiones de preguntas (Londoño *et al.*, 2015), codificaciones (Alzate *et al.*, 2007), encuestas (Betancur, 2020) y cuestionarios (González *et al.*, 2020).

Conviene reiterar que, aunque en todo el corpus analizado se infieren aspectos metodológicos —como enfoques, técnicas e instrumentos— a partir de los resultados y análisis presentados, aquí solo se consignan aquellos que fueron declarados

explícitamente en los textos. Es posible que muchos artículos deriven de informes de investigación más extensos, en los cuales los detalles metodológicos no resultan prioritarios al momento de condensar los hallazgos en publicaciones seriadas.

Los hallazgos reportados

Una investigación académica se realiza con el propósito de descubrir algo nuevo o de profundizar en un sector del conocimiento. Los resultados obtenidos suelen cerrar las pesquisas y definen la ruta de las conclusiones, al punto de que muchos lectores se remiten directamente a ellos para abreviar el camino y reconocer los aportes a la construcción del saber. Por supuesto, los hallazgos responden a los objetivos trazados e involucran el lugar de enunciación del investigador: no solo demuestran lo que se pudo hacer con la caja de herramientas teórica y metodológica apropiada, sino que también expresan su propia trayectoria y mirada frente al mundo y al fenómeno estudiado. Asimismo, se espera que los resultados dialoguen de manera crítica con otros estudios cercanos, de modo que lo encontrado complementa, contradiga, contraste o polemice, total o parcialmente, con otras producciones (López y Arias, 2015).

En los estudios consultados para este estado del arte, todos informan claramente de sus resultados, distribuidos en la siguiente proporción: 19 concluyen con balances generales del campo; 16 sobre la cuestión docente; 4 con análisis de políticas públicas; 5 acerca de libros de texto; 3 sobre evaluaciones masivas; 3 sobre las percepciones de los estudiantes; y 4 sobre prácticas pedagógicas. Solo una investigación abordó aspectos curriculares. Cabe señalar que una misma investigación puede presentar varios de estos resultados.

En cuanto a los trabajos que se centraron en miradas generales del campo de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia, 15 identifican procesos e hitos fundamentales (Aguilera, 2017; González, 2021; Jiménez, 2021), fechas emblemáticas y puntos de conflicto en este recorrido (Arias, 2015; Rodríguez, 2014), así como retos o sugerencias respecto a asuntos pendientes de afrontar (Hejeile, 2022). También se encontraron estudios que enfatizan la crisis del sector (Chaustre, s. f.) y señalan falencias atribuibles a la ausencia de vínculos con la historiografía (Aguilera y González, 2019; Guerrero y Guerrero, 2020).

Por otra parte, los resultados relativos al ejercicio docente evidencian caracterizaciones sobre las maneras de abordar las clases, sin dejar de señalar

ciertas incoherencias (Gómez, 2015; Arias, 2016; Ibagón, 2020; Arana y Giraldo, 2021). También destacan logros, dinámicas y alcances en la transmisión de contenidos (IDEP, 2004) y la relación del saber escolar con otros procesos educativos y sociales, especialmente en lo referente a la formación docente (Aponte *et al.*, 2022).

En lo relativo a los libros de texto, los hallazgos incluyen diagnósticos descriptivos sobre recurrencias temáticas en su presentación formal (Alzate *et al.*, 2007; Arrieta, 2011), así como inconsistencias, fragmentaciones y omisiones en los contenidos esperados del área (Atehortúa, 2007; Yañez, 2011). Solo algunos estudios examinan de manera superficial los usos y apropiaciones de los textos en el aula (Londoño *et al.*, 2015).

Los análisis de políticas educativas indican una débil relación entre la norma y la práctica pedagógica (Arana y Giraldo, 2021), además de un relativo abandono de la historia como disciplina (Londoño *et al.*, 2015; Guerrero y Guerrero, 2020). Algunos trabajos sugieren nuevas formas de construcción de orientaciones oficiales (Aponte *et al.*, 2022).

Respecto a las prácticas pedagógicas, se concluye que los docentes de ciencias sociales e historia hacen un uso creativo de manuales y otros recursos culturales, tecnológicos y audiovisuales (Londoño *et al.*, 2015; Atehortúa, 2005), y que desarrollan rutinas pedagógicas complejas, compuestas por materialidades, intencionalidades y lecturas de los contextos (Sánchez, 2021; Arias y Amador, 2024).

En cuanto a los estudiantes, los textos revisados muestran que no siempre se sintonizan con los propósitos declarados por sus docentes (Londoño *et al.*, 2015; Ibagón, 2020). Otros estudios señalan que la mayoría de los jóvenes manifiesta apatía hacia la dinámica del área (Betancur, 2020).

Los análisis de pruebas masivas de ciencias sociales aplicadas a los estudiantes concluyen que su diseño y estructura responden a lógicas ajenas al pensamiento histórico y a la lectura de contextos sociales reales (Palacios *et al.*, 2020). Además, se advierte que este tipo de exámenes, con sus consecuentes clasificaciones, funcionan como currículo aplicado, pues generan entrenamientos y simulacros en las escuelas (Londoño *et al.*, 2015). También se señala la existencia de una injusticia cognitiva que proscriba ciertos saberes y legitima otros (Aponte *et al.*, 2022).

Finalmente, la única investigación que reportó datos sobre el currículo de ciencias sociales e historia concluyó que existen notables diferencias entre los planes de estudio de colegios públicos y privados (Londoño *et al.*, 2015), en favor de estos

últimos, especialmente por su coherencia e integración conceptual. No obstante, debido a lo limitado de la muestra, se trata de resultados preliminares que no permiten conclusiones definitivas.

Discusión

El presente artículo buscó mostrar en detalle la manera en que diversos investigadores han abordado la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia, a partir de un conjunto de publicaciones disponibles en la *web*, en particular en lo referente a los marcos conceptuales, objetivos, metodologías y hallazgos. La muestra se conformó, en su mayoría, con publicaciones seriadas de acceso libre y circulación nacional. Como se evidenció, no todas las investigaciones dieron cuenta de todos los componentes, lo que muestra la flexibilidad de las rutas de construcción investigativa en el país, donde no siempre existe la preocupación de plasmar cada apartado del esquema clásico de investigación. Solo cinco de los documentos seleccionados informaron de manera cuidadosa sobre todos sus componentes, quizá porque los artículos, capítulos o libros publicados constituyen síntesis de informes mayores que, por razones de extensión, no pueden condensarse en los límites de 7000 a 10 000 palabras que suelen exigir las revistas académicas.

¿Qué se ha investigado sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia? A partir de los textos revisados, se constató que la mayoría plantea como objetivo principal la realización de balances generales del área, mientras otros se concentran en el análisis del ejercicio docente. Son escasos los estudios que indagan por las representaciones de los estudiantes y por los aspectos curriculares. Ahora bien, los balances globales han recorrido la historia de la configuración del campo en el país, abordando la tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico, tanto en los análisis como en las propuestas para su reconfiguración. Esto plantea la necesidad de mayores diálogos académicos entre distintos enfoques, así como el reconocimiento de las trayectorias de autores que han aportado de manera significativa a la comprensión de la didáctica de las ciencias sociales y la historia, especialmente docentes en ejercicio e investigadores en formación docente (Rodríguez *et al.*, 2022).

En cuanto a los estudios sobre el ejercicio docente, la mayoría oscila entre observaciones de aula, sistematización de experiencias e interpretación de narrativas, en algunos casos contrastadas con las ideas de los estudiantes o con marcos conceptuales

sobre situaciones ideales. En este nivel, se evidencia la debilidad de estudios situados que caractericen el trabajo docente desde una mirada *in situ*, que describan la complejidad de su quehacer más allá del dictado de contenidos y se acerquen a sus experiencias vividas, deseos y subjetividades. Salvo excepciones, se desconoce en gran medida qué hacen, cómo y por qué, y quiénes son los profesores de historia y ciencias sociales en la educación básica y media en Colombia, cuya diversidad refleja la del país mismo.

También resulta dicente la escasez de estudios que se interesen por los escolares: sus prácticas, deseos, interacciones e imaginarios. Lo poco producido tiende a resaltar su apatía hacia el área. Comprender lo que ocurre en la mente y el corazón de los destinatarios del trabajo docente sigue siendo una tarea pendiente, no necesariamente para proponer recetas o estrategias exitosas en el mercado educativo actual, sino para profundizar con fundamento en esta dimensión sensible del mapa escolar, a menudo sometida a lugares comunes y equívocos. Algo similar sucede con los estudios sobre currículo, igualmente escasos. Resulta necesario fomentar investigaciones sobre planes de estudio, mallas curriculares, cuadernos de clase, carpetas de trabajo, circulación de contenidos, uso del tablero y evaluaciones de aprendizaje. Este componente es clave para completar el atlas de las ciencias sociales escolares en el país, pues más allá de la normativa, es la práctica cotidiana en el aula —su materialización, resistencias o transformaciones— lo que permite comprender la dinámica real del área.

Otro vacío notorio es la ausencia de investigaciones sobre la *Colombia profunda*: lo que se enseña en zonas rurales, en territorios fronterizos o indígenas, en escenarios de conflicto armado, en la educación preescolar y primaria o en aulas multigrado. Tampoco se sabe qué ocurre con los docentes que, por diversas circunstancias, no son especialistas en ciencias sociales, ni con colegios de élite o de bachillerato internacional, cuyo currículo sigue cauces distintos. Todos estos son territorios investigativos por explorar.

Respecto a los marcos teóricos o conceptuales utilizados en el grupo de documentos acopiados en el presente estado del arte, vale decir que se encontró un relativo equilibrio entre perspectivas de la cultura escolar, lo disciplinar y lo interdisciplinar. Esta variedad da cuenta de la riqueza de enfoques respecto a la configuración del campo de la didáctica de las ciencias sociales en el país y permite entender que no existe una única vía de construcción analítica, pues su fecundidad deriva precisamente de la pluralidad de horizontes.

Se reconoce que los marcos teóricos disciplinares coinciden en interesarse por diagnósticos generales, así como algunos de los construidos desde los enfoques de estudios sociales. A su vez, casi la totalidad de los fabricados conceptualmente desde la cultura escolar se ocupan de describir otros detalles y ejercicios propios de la escuela. En gracia de discusión, es importante recalcar que no se encontraron investigaciones afincadas en la fenomenología, el posestructuralismo, la narratología, la teoría fundamentada o el marxismo, corrientes frecuentes en las ciencias humanas y sociales, incluidas las educativas.

Más aún, dada la trascendencia social y la potencia política que tienen la teoría feminista (Fraser, 2015) y los estudios decoloniales (Castro *et al.*, 1999) para analizar las sociedades contemporáneas, resulta llamativo que no se hayan encontrado investigaciones del área soportadas en estos horizontes, máxime cuando la materia prima de las clases de ciencias sociales e historia es la realidad histórica y social, pasada y presente. Las aulas de educación básica siguen a la espera de múltiples focos analíticos que permitan evidenciar muchas de sus facetas aún no exploradas.

¿Cómo se ha investigado en la enseñanza de las ciencias sociales? En relación con las metodologías empleadas en los estudios consultados, es posible colegir que imperaron las estrategias cualitativas y, en mucha menor medida, las cuantitativas y mixtas. Esto, de por sí, habla de los vacíos existentes. Además, en casi ningún caso se informó sobre las técnicas utilizadas ni sobre las particularidades de los instrumentos a los que recurrieron las investigaciones.

Se prestó poco cuidado a la descripción de estos componentes procedimentales en el grueso de los textos analizados, ya fuera por la brevedad de las líneas dedicadas a esta fase o por su omisión total. Parece haberse dado por supuesto que no valía la pena detenerse en este aspecto ante la urgencia de mostrar resultados. Sin embargo, esta falencia erosiona en muchos casos el rigor de las conclusiones, cuyas afirmaciones finales suenan apresuradas o incoherentes, pues en ciertos trabajos no fue clara la procedencia de algunas aseveraciones ni el camino seguido para arribar a determinadas conclusiones.

De igual modo, casi nunca se explicitó cuál era la lógica de análisis de los datos recabados, la misma que permitiría entender cómo se filtró y extrajo lo relevante, cómo se discriminaron los datos y qué se desechó y por qué. Este vacío metodológico puede llevar a confirmar hipótesis y sesgos previos. En cambio, lo esperado en investigación educativa es que

el trabajo de campo y su adecuado análisis, en cruce con marcos teóricos complejos, conduzcan con rigor a descubrir nuevas perspectivas o vetas promisorias dentro del ecosistema escolar.

Finalmente, la formulación de los resultados en los trabajos sobre ciencias sociales e historia escolares abordados, en consonancia con los objetivos declarados, se centró principalmente en balances generales del campo y en aproximaciones al quehacer docente. En menor medida se hallaron conclusiones sobre libros de texto, políticas educativas, prácticas pedagógicas, currículo, evaluaciones y formación docente. Este diagnóstico en sí mismo constituye un mapa invisible de posibles investigaciones a emprender en el futuro.

De las prácticas y el currículo se habló líneas atrás, y sobre políticas públicas existen rastreos valiosos (Arias, 2014; Rodríguez, 2022). En esta dirección, conviene insistir en la necesidad de producir conocimiento sobre el impacto de las evaluaciones — internas y externas— y sobre las vicisitudes de la formación docente Rodríguez (2013). Las evaluaciones, especialmente las masivas, en el marco de las demandas globalizadoras, han operado en las últimas décadas como jalonadoras del currículo real en las escuelas, por encima de proyectos institucionales y de las disposiciones legales (Laval, 2004). La obsesión por las clasificaciones, el mercado de los entrenamientos y la valoración social de escuelas y docentes en función de los resultados numéricos no solo ha asociado de manera equivocada calidad y puntajes, sino que también ha alterado perversamente la dinámica escolar, al estructurar las clases con el único fin de alcanzar mejores guarismos. Hace falta investigar cómo, hasta qué punto y por qué este mecanismo ha tenido éxito.

La formación de profesores y profesoras de ciencias sociales e historia constituye igualmente una especialidad por explorar, pues existen muy pocos estudios al respecto, a pesar de tratarse de un elemento estratégico para el devenir del campo. Syllabus, planes de estudio, perfiles de egreso, ejes de formación, relación con la política pública, transformaciones de los programas de licenciatura, capacitación en ejercicio, formación posgradual, estudios comparados y procesos de acreditación son temas que aún están en deuda en las investigaciones. Todo ello en un contexto en el que disminuye de manera sostenida el número de programas de licenciatura en el país (Arias *et al.*, 2018).

En línea con esta tesis, también surge un área de oportunidad en el análisis sobre el uso y la apropiación de los libros de texto. Aunque este material ha

sido cuestionado en las pocas publicaciones existentes, no se ha profundizado en la manera en que se pone en práctica, se utiliza y se apropia en el aula.

En síntesis, el campo de investigación de las ciencias sociales escolares en Colombia ha producido un conocimiento vasto en amplias dimensiones de la práctica y la teoría educativa, y ha sido abordado desde referentes empíricos y conceptuales valiosos. Hoy se sabe mucho más sobre sus lógicas, normativas y agentes que hace unas décadas; sin embargo, aún resta por explorar muchos de sus sectores, historizar prácticas y regulaciones, e indagar con mayor profundidad lo que sucede dentro de las aulas.

Referencias

- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios* (46), 15-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios1527>
- Aguilera, A. y González, M. (2019). *Historia reciente e historia desde abajo. Tendencias actuales de la educación en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Alzate, M., Gómez, M. y Lanza, C. (2007). *Uso de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Aponte, J., Rodríguez, S. y Acosta, W. (2022). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. *Pedagogía y Saberes*, (57), 81-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981>
- Arana, D. y Giraldo, M. (2021). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación primaria en Colombia: de las políticas curriculares a las prácticas educativas. *Educación en Revista, Curitiba*, (37), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77057>
- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arias, D. (2014). *¿Qué cambia la educación? Políticas públicas y condiciones de los cambios educativos*. Universidad de la Salle.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arias, D. (2016). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes. *Revista Aletheia*, 9(1), 18-37. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/editor/viewMetadata/>
- Arias, D., Díaz, O., Garzón, I., León, A., Rodríguez, S. y Valbuena, E. (2018). *Entre exigencias de calidad y condiciones de desigualdad. Formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias, D. y Amador, J. (2022). Entre la calidez y el debido proceso. Interacciones docente-estudiante en el aula de ciencias sociales e historia. *Pedagogía y Saberes*, (60), 132-145. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-20067>
- Arrieta, A. (2011). Visiones, concepciones y enfoques sobre tiempo, espacio y sociedad en los libros escolares de ciencias sociales en Colombia a fines del siglo XX. *Revista Historia Caribe*, 46(19), 177-199. https://revistas.uniatlantico.edu.co/index.php/Historia_Caribe/article/view/206
- Atehortúa, A. (2005). Crítica a los manuales: una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria. *Pedagogía y Saberes*, (22), 83-92. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7075>
- Bermúdez, A. (2015). Cuatro herramientas para la indagación crítica en la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 102-118. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Betancur, D. (1995). *Enseñanza de la historia a tres niveles. Una propuesta alternativa*. Magisterio.
- Betancur, L. (2020). Las prácticas didácticas de los maestros de ciencias sociales y su incidencia en el interés de los estudiantes por el área en cuatro instituciones educativas de Santiago de Cali. *Revista de Historia y Política*, (2), 25-25. <https://doi.org/10.22517/25392662.21851>
- Cajiao, F. (1989). *Pedagogía de las ciencias sociales*. Tercer Mundo y FES.
- Castillo, E. (2002). *Los maestros de ciencias sociales*. Magisterio y Uniandes.
- Castro, S., Guardiola, O. y Millán, C. (1999). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Santa Fe de Bogotá e Instituto Pensar.
- Chaustre, A. (s. f). *Sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia* (manuscrito sin publicar).
- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEH). (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. Autor.
- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo*. Instituto de Altos Estudios Nacionales de Ecuador y Traficantes de sueños.




- Gómez, J. (2015). Las ciencias sociales escolares: entre la realidad y el deseo. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 6(2), 101-113. <https://doi.org/10.18175/vys6.2.2015.06>
- González, G. y Valencia, C. (2014). La didáctica de las ciencias sociales en Colombia: planteamientos teóricos y estado de cuestión de la investigación. En J. Pagés y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 597-603). Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, G., Santisteban, A. y Pagès, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (13), 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- González, M. (2021). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *Praxis Pedagógica*, (13), 56-73. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.56-73>
- Guerrero, C. y Guerrero, J. (2020). Las dificultades, silencios y censuras de la enseñanza de la historia. En J. Guerrero y O. Acuña (comps), *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia* (pp. 101-157). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Hejeile, L. (2022). Enseñanza de la historia en Colombia: una mirada desde las investigaciones y reflexiones difundidas en artículos de revistas académicas. *Revista Ciencias Sociales*, (176), 49-60. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i176.52738>
- Ibagón, J. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiante. En J. Ibagón, R. Silva, A. Santos y R. Castro (eds.), *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 155-183). Universidad ICESI y Universidad del Valle.
- Ibagón, J. (2020). Los docentes de ciencias sociales y la enseñanza de la historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (95), 119-136. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81297>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2004). *Rutas pedagógicas en ciencias sociales. De los textos a los contextos socioculturales*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2012). *Historias que hacen historia*. Autor.
- Jiménez, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Jiménez y A. Torres (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 28-42). Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez, A. (2021). De las ciencias sociales integradas a la enseñanza de la historia, 1984-2020. *Paideia*, (26), 201-223. <https://doi.org/10.25054/01240307.2760>
- Laval, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Londoño, R., Aguirre, M. y Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar. Informe de investigación*. Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación del Distrito.
- López, R. y Arias, D. (2015). Ruta de tutoría en el macroproyecto de educación de las virtudes. En D. Arias y R. López (eds.), *Virtudes en la escuela* (pp. 147-200). Universidad de la Salle.
- Ministerio de Educación (MEN). (2002). *Lineamientos curriculares en ciencias sociales*. Autor.
- Ministerio de Educación (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Autor.
- Ministerio de Educación (MEN). (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Ciencias sociales*. Ministerio de Educación Nacional.
- Montoya, E. (2021). Formación de maestros y didáctica de las ciencias sociales en la Universidad de Antioquia: 2002-2017. *Praxis Pedagógica*, 21(28), 200-231. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2020.200-231>
- Palacios, N., Chaves, L. y Martín, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, (13), 1-29. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.dpha>
- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, (53), 57-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, J. (Ed.). (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia e IDEP.

- Rodríguez, S. (2013). Aproximación a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia en Colombia: elementos para el debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (11), 29-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9137558&orden=0&info=link>
- Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. En S. Plá y J. Pagés (coords.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 109-154). Bonilla Artigas y UPN.
- Rodríguez, S. (2022). Emergencia del pasado reciente en la trayectoria históricas del área de ciencias sociales: entre las disciplinas, la interdisciplinariedad y las demandas del contexto. En D. Arias, M. González, S. Rodríguez y G. Rubio (eds.), *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile* (pp. 43-96). Universidad del Rosario.
- Rodríguez, S., Acosta, W. y Aponte, J. (2022). Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia. *Con-Ciencia Social*, (5), 121-142. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24269>
- Rojas, J. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales en contextos de crisis social y humanitaria. *Educación y Ciudad*, (44), 1-15. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2776>
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jiménez y A. Torres (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 45-62). Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, N. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 69-80. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.16975>
- Sánchez, N. (2021). Apropiación de las ciencias sociales escolares en Colombia: una revisión bibliográfica de las prácticas de enseñanza (2002-2018). *Praxis Pedagógica*, 21(28), 86-105. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.86-105>
- Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 81-93. <http://orcid.org/0000-0001-6765-0081>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.
- Yañez, C. (2010). Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Cadernos de Educação*, (37), 15-38. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i37.1578>
- Vega, R. (1998). *Historia. conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Anthropos.

Enriquecimiento de habilidades en el desarrollo de la competencia aditiva*

Enrichment of Skills in the Development of Additive Competence

Enriquecimento de competências no desenvolvimento de competência aditiva

Ana Cristina Santana-Espitia**  
Jesús Armando Fajardo-Santamaría*** 

Para citar este artículo

Santana-Espitia, A. C. y Fajardo-Santamaría, J. A. (2026). Enriquecimiento de habilidades en el desarrollo de la competencia aditiva, *Pedagogía y Saberes*, (64), 182-200. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22106>

Artículo de investigación

* Este trabajo es resultado de las investigaciones “Diseño y construcción de un instrumento para la observación de emociones epistémicas en el aula” (realizada por la primera autora entre 12/12//2023-31/01/2025) y “Emociones epistémicas en el aprendizaje de la adición y sustracción” (realizada por el segundo autor entre 26/03/2021-30/04/2022). Ambos proyectos recibieron financiación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCIENCIAS), mediante convocatorias de estancias posdoctorales 934-2023 (CTO112721-330-2023) y 891-2020 (CTO 80740-094–2021), respectivamente. Ambas estancias se llevaron a cabo en la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE (Manizales-Colombia)

** Doctora en Psicología. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (sede Tunja), Tunja, Colombia. ana.santana@uptc.edu.co

*** Doctor en Filosofía. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Manizales, Colombia. thalmut.phd@gmail.com

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2024
Fecha de aprobación: 21 de agosto de 2025
Fecha de publicación: 01 de enero de 2026

Resumen

La hipótesis del enriquecimiento de habilidades propone que el desarrollo de competencias exige una interacción fructífera entre las personas en situaciones cotidianas complejas. El avance del aprendizaje se explica por el ajuste de habilidades vinculadas a los aspectos de cada situación de aprendizaje. La idea es que la diversidad de objetos de aprendizaje e interacciones significativas posibilita la emergencia de desempeños estables, flexibles y variados. El objetivo de este estudio es indagar el desarrollo de la competencia aditiva según esta idea. Para ello, se aplicó una tarea de adición y sustracción con 10 problemas de estructura aditiva a 86 estudiantes de 1º a 5º de primaria de tres colegios de Manizales y Bogotá (Colombia), en un diseño cuasiexperimental orientado a comparar el desempeño de los niños en todos los grados de básica primaria. En ese sentido, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) para identificar diferencias entre estos grupos, considerando el desempeño en situaciones aditivas formales o concretas y con estructuras semánticas diversas. Asimismo, se exploró el perfil de desempeño general y se realizaron correlaciones de Pearson entre aciertos y tiempo de respuesta. Los hallazgos de la investigación apoyan la hipótesis del enriquecimiento de habilidades en la consolidación de la competencia aditiva, con implicaciones pedagógicas relevantes.

Palabras clave

habilidad; competencia; estructura aditiva; sintonía metaestable; educación matemática

Abstract

The skills enrichment hypothesis proposes that the development of competencies requires a fruitful interaction between people in complex everyday situations. The learner's progress is explained by the adjustment of skills linked to the aspects of each learning situation. The idea is that the diversity of learning objects and meaningful interactions enables the emergence of stable, flexible and varied achievements. The goal of this study is to research the development of additive competence according to this idea. For this purpose, an addition and subtraction task with 10 problems of additive structure was applied to 86 students of 1st to 5th grade from 3 schools in Manizales and Bogota (Colombia) in a quasi-experimental to compare the performance of children in all grades of primary school. In this sense, analysis of variance (ANOVA) was carried out to identify differences between these groups, considering performance in formal or concrete additive situations and with different semantic structures. Likewise, the general performance profile was explored and Pearson's correlation was performed between correct answers and response time. The research findings support the hypothesis of skill enrichment in the consolidation of additive competence, with relevant pedagogical implications.

Keywords

ability; competence; additive structure; metastable attunement; mathematics education

Resumo

A hipótese do enriquecimento de habilidades propõe que o desenvolvimento de competências requer uma interação proveitosa entre as pessoas em situações cotidianas complexas. O progresso do aluno é explicado pelo ajuste das habilidades ligadas aos aspectos de cada situação de aprendizagem. A ideia é que a diversidade de objetos de aprendizagem e as interações significativas possibilitam o surgimento de desempenhos estáveis, flexíveis e variados. O objetivo deste estudo é investigar o desenvolvimento da competência aditiva de acordo com essa ideia. Para isso, uma tarefa de adição e subtração com 10 problemas de estrutura aditiva foi aplicada a 86 alunos do 1.º ao 5.º ano de três escolas de Manizales e Bogotá (Colômbia) em um projeto quase experimental com o objetivo de comparar o desempenho de crianças de todas as séries do ensino fundamental. Nesse sentido, foi realizada uma análise de variância (ANOVA) para identificar diferenças entre esses grupos, considerando o desempenho em situações aditivas formais ou concretas e com diferentes estruturas semânticas. O perfil geral de desempenho também foi explorado, e foi realizada a correlação de Pearson entre respostas corretas e tempo de resposta. Os resultados da pesquisa apoiam a hipótese de enriquecimento de habilidades na consolidação da competência aditiva, com implicações pedagógicas relevantes.

Palavras-chave

habilidade; competência; estrutura aditiva; ajuste metaestável; educação matemática

Introducción

Uno de los hitos críticos en el aprendizaje escolar es la consolidación de la competencia para sumar y restar (Peres y Vargas, 2021). La investigación reciente ha explorado la incidencia de diversos factores psicosociales en la trayectoria de aprendizaje de la matemática básica (Daro *et al.*, 2011; Evans y Field, 2020). Entre los aspectos destacados se incluyen las habilidades de razonamiento cuantitativo (Schalk *et al.*, 2016), la interacción con docentes (Valiente *et al.*, 2019), el aprovechamiento del material didáctico (Guntur *et al.*, 2023), la adaptación del individuo a alguna tradición o trasfondo sociocultural (Membrive, 2022), el uso de aproximaciones pedagógicas basadas en investigación y validadas empíricamente para la enseñanza temprana de las matemáticas (Clements *et al.*, 2023), así como la sintonía emocional del aprendiz en el entorno educativo (Bedoya *et al.*, 2022; Fajardo y Santana, 2019). En ese sentido, resulta imprescindible generar una perspectiva integradora que facilite la aproximación al desarrollo de esta competencia (Paliwal y Baroody, 2020; Schneider y Stern, 2009).

Comprender la trayectoria de desarrollo del saber escolar es uno de los objetivos centrales de la investigación educativa actual (Martínez *et al.*, 2015; Ministerio de Educación Nacional, 2022; Mutaqin *et al.*, 2021; Zhu, 2023). Este desafío implica dos demandas igualmente relevantes: por un lado, es imprescindible dilucidar los conceptos que se invocan para dar cuenta de la consolidación del aprendizaje, así, términos como *habilidad*, *competencia* o *experticia* tienden a usarse de manera difusa, especialmente al realizar atribuciones sobre el comportamiento de los aprendices; por otra parte, es preciso mostrar que la articulación de esa red de conceptos (*habilidad*, *competencia*, *experticia*), además de ser coherente, es lo suficientemente precisa para describir las variaciones en la actividad de los aprendices a lo largo de su trayectoria escolar.

El estudio del desarrollo de la competencia para adicionar y sustraer puede ser muy fructífero, porque la indagación acerca de la progresión de una competencia *básica* tiene la ventaja de que puede facilitar la comprensión de trayectorias más complejas (Clements y Sarama, 2014; Sinaga, 2024) y generar una aproximación con el potencial para el mejoramiento educativo en instancias decisivas de intervención pedagógica y social. Cuando los aprendices logran resolver situaciones que les exigen adicionar o sustraer, pueden enfrentar múltiples desafíos cotidianos dentro y fuera de la escuela (Baroody, 2024), lo cual contribuye sustancialmente a su adaptación psicosocial.

Para articular esa aproximación integradora del desarrollo de la competencia aditiva, es preciso enlazar esta investigación con un marco teórico amplio que sirva de trasfondo explicativo de los conceptos propuestos. Aunque, como notará el lector, el propósito de esta investigación es establecer la naturaleza de la competencia aditiva, se puede adelantar de manera plausible que la competencia aditiva es un conjunto interconectado de diversas habilidades cognitivas que le permiten a un agente resolver problemas de adición y sustracción. Esta postura se opone a visiones según las cuales hay solo un proceso subyacente que es supuestamente *esencial* para que un agente pueda sumar o restar.

En ese sentido, la difusión de las teorías del aprendizaje situado ha tenido un impacto profundo en la discusión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo (Gallagher, 2013; Jones, 2017; Páramo *et al.*, 2015; Sagástegui, 2004). Se trata de una auténtica revolución conceptual que contradice posturas muy arraigadas sobre el desarrollo del pensamiento, específicamente aquellas que tienden a ignorar la importancia de lo social en la estructuración del individuo (Heft, 2013). La interacción entre las personas en un mundo mutuamente compartido y socialmente estructurado se ha convertido en la unidad de análisis principal del aprendizaje (Heras-Escribano y de Pinedo-García, 2018), de modo que la adquisición de conocimiento se estudia como algo intrínsecamente situado en entornos enriquecidos socioculturalmente (Rietveld y Kiverstein, 2014).

A fin de abordar la indagación del desarrollo de la competencia aditiva, se presentarán a continuación algunas ideas centrales sobre el cambio conceptual desde el punto de vista de la cognición situada en el enfoque ecológico propuesto por Rietveld *et al.* (2018) y Rietveld (2022). Después, se discutirá brevemente el sentido de los conceptos relacionados con el desarrollo de habilidades, especialmente en la propuesta de Acosta-Silva y Vasco (2013). En tercer lugar, se delimitará la naturaleza y antecedentes de la investigación acerca de la competencia aditiva.

El Marco de Intencionalidad Hábil

Recientemente, Erik Rietveld ha propuesto un modelo teórico general (CAF, sigla en inglés de *Change-Ability Conceptual Framework*) para estudiar el cambio y consolidación del aprendizaje, enfocando el desarrollo de las habilidades de los individuos que interactúan entre sí y con el entorno (Rietveld, 2022). Este modelo supone, a su vez, un Marco de Intencionalidad Hábil (SIF, sigla en inglés de *Skilled Intentionality Framework*) que describe los elementos

a considerar en la dinámica intersubjetiva de constitución de agentes hábiles en relación con un ambiente socioculturalmente enriquecido (Rietveld *et al.*, 2018; Bruineberg *et al.*, 2021). En esta propuesta, las habilidades se entienden como patrones de actividad regular altamente flexibles propios de una *forma de vida*. Las habilidades de un individuo implican una relación directa con el entorno que habita, es por ello que como agente su conjunto de habilidades le permiten tratar con posibilidades de acción en el entorno (*affordances*). Se trata, pues, de una *sensibilidad* hábil en la que los individuos viven su experiencia cotidiana reconociendo oportunidades (*solicitations*, en inglés) que demandan el ejercicio de sus capacidades.

Debido a que la relación entre las habilidades de un agente y las configuraciones del entorno que posibilitan su ejercicio (*affordances*) es directa, la actuación implica una cierta capacidad para captar de forma inmediata la adecuación del despliegue comportamental. Se trata de una forma de normatividad situada (Rietveld, 2008), que permite ajustar en tiempo real el comportamiento para adecuarlo a las demandas presentes en el entorno.

Los seres humanos son formas de vida complejas, capaces de desplegar diversas habilidades de manera altamente flexible. El CAF permite una aproximación interesante a esa complejidad porque permite analizar el desarrollo de la habilidad como una cuestión ligada a la riqueza de las posibilidades de acción en el entorno. Esto es, la tendencia humana de crear y habitar conjuntos de *affordances* interconectados en nichos socioculturalmente complejos explica el desarrollo y estabilización de la amplia gama de habilidades que los seres humanos despliegan (Rietveld y Kiverstein, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, abordar el desarrollo de competencias de acuerdo con el encuadre explicativo del CAF implica reconocer dos procesos simultáneos, a saber: a) un proceso de enriquecimiento en el que el agente *entra a participar* en una amplia gama de situaciones que incluyen diversos *affordances* que pueden ser reconocidos por quienes pertenecen a la tradición sociocultural del que aprende (Rietveld y Kiverstein, 2014), y b) una adaptación progresiva de las habilidades del individuo, ajustándose a los criterios de corrección implícitos y explícitos que regularán su actuación. De acuerdo con Bruineberg *et al.* (2021), esta adaptación puede entenderse mejor como el advenimiento de una cierta sintonía altamente flexible (metaestable), capaz de enfrentar variaciones situacionales frente a las demandas del entorno.

A manera de ejemplo, piénsese en las competencias que los videojugadores desarrollan para moverse e interactuar en ambientes virtuales. En primer lugar, el juego sitúa al jugador en un entorno complejo en el que puede ejecutar diversas acciones. Diversos juegos incluyen posibilidades distintas de movilidad en el entorno virtual; así, algunos conceden perspectivas globales que permiten observar y manipular todos los elementos presentes en el entorno, como en el caso de los RTS (*real time strategy*); otros simulan una perspectiva de primera persona y centran las posibilidades de interacción con objetos en el movimiento personal a lugares más o menos accesibles, como es el caso de los RPG (*role playing games*). En segundo lugar, las capacidades para moverse e interactuar con objetos dentro del entorno virtual del jugador se van afinando en su experiencia personal con el juego. Así, si se trata de un RTS, el videojugador poco a poco va refinando su capacidad para explotar recursos y distribuir objetos en el mapa para ajustar sus estrategias a largo plazo, los jugadores más competentes se distinguen precisamente por su alta coordinación al posicionar objetos. En los RPG, el desarrollo de las habilidades para moverse y explorar el entorno accediendo a lugares y objetos desconocidos es central; los mejores jugadores descubren elementos del juego (zonas, objetos, tesoros) que no son reconocidos por quienes tienen menores niveles de habilidad. Nótese que un buen jugador en RTS puede ser un jugador más bien mediocre en RPG y viceversa; no obstante, en cada caso, la sintonía que han desarrollado con la disposición del entorno del juego en cada género les permite adaptarse fácilmente a otros juegos del mismo género, de modo que su actividad es metaestable, esto es, altamente estable pero flexible a las variaciones de actividad.

Habilidad, competencia y experticia

El uso de los conceptos relacionados con la consolidación del aprendizaje implica el reconocimiento de una gama amplia de niveles de despliegue comportamental (Acosta-Silva y Vasco, 2013). Más aún, las atribuciones que asignan un cierto nivel de desarrollo tienden a ser imprecisas, difusas e incluso poco claras:

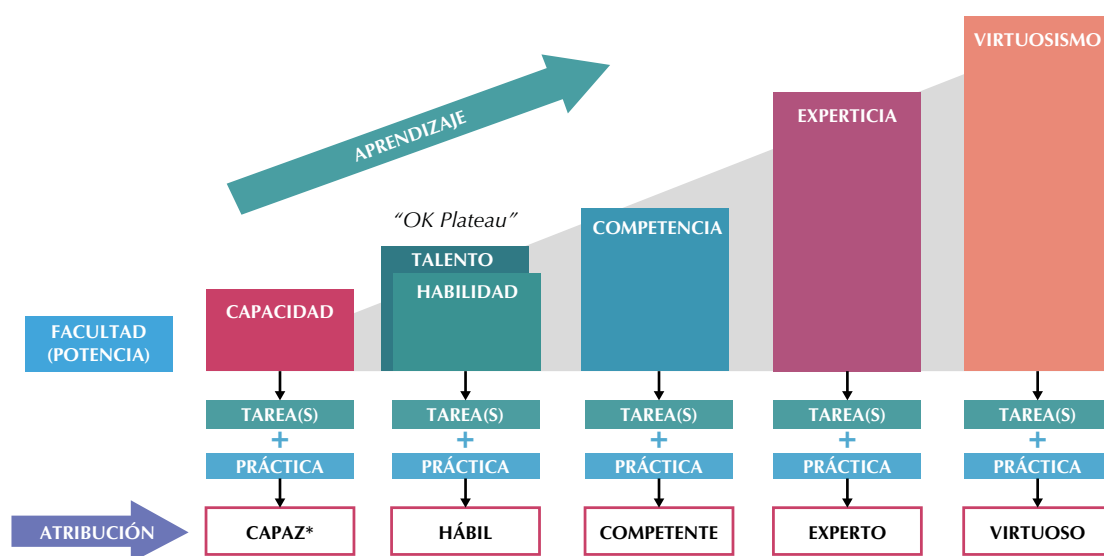
Imaginemos a una niña, Adriana, que a ojos de sus padres y profesores es muy especial, dado que tiene una sobresaliente *habilidad* musical. Desde muy pequeña fue claro que tenía un *talento* para la música, al demostrar una habilidad con la flauta que pocos habían visto; y un par de años más tarde, esa *aptitud* pasó a verse reflejada en la facilidad con la que tocaba el violín. Pero esta no es su única habilidad, ya que también tiene una *destreza* para

leer partituras y su *capacidad* de analizar la melodía de lo que escucha es algo que llena a sus padres de orgullo; finalmente, su *experticia* al silbar es una habilidad que nadie cambiaría. Por ello, al finalizar su último año escolar, su profesora la premió por su *competencia* musical, una habilidad que otros de sus compañeros no alcanzaron. (Acosta-Silva y Vasco, 2013, p. 23)

Como puede verse en la cita, lo que delimitan estos términos podría ser consistente con múltiples interpretaciones, ello no implica una dificultad

para la mutua comprensión en el habla cotidiana, pero supone un desafío mayor si de lo que se trata es de entender la consolidación del aprendizaje. Acosta-Silva y Vasco (2013) y Acosta-Silva (2022) proponen suplir esta dificultad atendiendo al nivel alcanzado por el individuo en un proceso largo de desarrollo (Figura 1). En ese sentido, algunos conceptos están más ligados al potencial del individuo en tanto que forma de vida, y otros, mucho más, a la ejecución de rutinas, despliegues y saberes en contextos educativos.

Figura 1.
Etapas del desarrollo de las competencias



Fuente: tomado de Acosta-Silva (2022, p. 50).

El nexos en el que se encuentran el CAF y la propuesta de trayectoria de desarrollo de facultades cognitivas de Acosta-Silva y Vasco (2013) y Acosta-Silva (2022) se halla en la noción de *habilidad*. De acuerdo con ambas aproximaciones, las habilidades se entienden mejor como disposiciones de actividad en situaciones específicas ligadas a ciertos entornos y objetos. Sobre ello, Rietveld (2022) señala:

Es el entorno vital compartido (el rico paisaje de posibilidades) en el que se encuentran tanto individuos como colectivos lo que genera estados (a menudo irreflexivos) de disposición a la acción relacionados con las posibilidades, basados en hábitos que se incorporan a los individuos y a las comunidades que forman. (p. 3)

Del mismo modo, Acosta-Silva y Vasco (2013) señalan:

Otro de nuestros resultados en ese apartado fue el ligar el desarrollo de las habilidades a las tareas. Lo primero que concluimos fue que no todas las tareas permiten llegar a desempeños diestros y mucho menos continuar el desarrollo hacia estadios mayores. Lo segundo fue que no existen habilidades generales, sino que cada habilidad se relaciona con tareas específicas dentro de un dominio de conocimiento bien delimitado. (p. 122)

De manera general, la idea es que hay una relación interna entre los entornos y objetos de aprendizaje y las habilidades que un aprendiz pone en juego en cada situación. Ahora bien, el ascenso que conduce al desarrollo de una *competencia* implica que el aprendiz logre *integrar* las variaciones posibles del entorno, enriqueciendo su disposición a actuar. En breve, se puede pensar que un individuo es competente cuando se le puede *atribuir un perfil de*

ejecución altamente estable, flexible y variado, siguiendo el argumento teórico de Rietveld, cuando entra en una “zona metaestable” o, en palabras de Acosta-Silva y Vasco (2013), cuando consigue “transferir su habilidad en contextos nuevos y retadores” (p. 123).

Ahora bien, puede notarse que la consideración de la trayectoria de aprendizaje es el criterio central que orienta la propuesta de Acosta-Silva y Vasco (2013) y Acosta-Silva (2022). La investigación contemporánea sobre las trayectorias educativas ha mostrado ser un enfoque fructífero para explorar el desarrollo de competencias (Sinaga, 2024). Los estudios muestran que el advenimiento de niveles avanzados de competencia tiene relación con la adquisición de destrezas, saberes y habilidades más básicas (Hämäläinen *et al.*, 2021; López, 2016; Vitello *et al.*, 2021). Más aún, en concordancia con el esquema de Acosta-Silva y Vasco (2013) y Acosta-Silva (2022), hay estudios que muestran que la acumulación amplia y diversa de *precurrentes* puede facilitar la emergencia de destrezas, saberes y habilidades de alto nivel (Escobar *et al.*, 2019; Núñez y Santamarina, 2014; Rodrigues *et al.*, 2021).

No obstante, la simple acumulación de habilidades, saberes o destrezas no parece ser suficiente para comprender el *avance* de los aprendices a lo largo de su ciclo de desarrollo. Más aún, como ya lo anticipan Acosta-Silva y Vasco (2013), una vez que se alcanza cierto nivel de desarrollo, la acumulación de experiencia que se asocia a una mayor exposición no conduce a “mejores desempeños” (p. 123).

Desde nuestro punto de vista, la estructura que Acosta-Silva y Vasco (2013) y Acosta-Silva (2022) proponen por niveles de consolidación es compatible con el marco conceptual general del CAF. A esa articulación la denominaremos *hipótesis del enriquecimiento de habilidades*, porque su eje central es que el avance que conduce a la competencia implica la emergencia de cierta metaestabilidad en el despliegue de habilidades. Hay cuatro indicios de ese proceso de enriquecimiento:

A. *Correspondencia entorno-individuo*: interpretar la trayectoria de desarrollo de competencias adoptando la hipótesis del enriquecimiento supone reconocer la relación interna que existe entre la configuración del ambiente y el despliegue de las habilidades individuales (Rietveld, 2008), por lo cual el avance debería relacionarse con el cambio en la adaptación a los objetos del entorno. Así, por ejemplo, una persona puede *agarrar* una taza por su asa porque esa asa es *agarrable*, pero esa habilidad se traduce en competencia, por ejemplo,

al agarrar un trofeo con asas, si es que hay *affordances* novedosos que pueden actualizar su habilidad motora.

- B. *Atribución como juicio normativo*: en el marco del CAF, la realización de actividades hábiles sucede en contextos sociales que *fijan* estándares normativos a las ejecuciones (normatividades formales) o en los que como mínimo se puede generar un consenso irreflexivo sobre lo que es adecuado (normatividades situadas) (Rietveld, 2008). Si se trata de un proceso de enriquecimiento el agente consolida sus capacidades *ajustando* su ejecución a las demandas normativas de su nicho sociocultural.
- C. *Plateau como sintonía metaestable*: las mesetas en la trayectoria de aprendizaje en el esquema de Acosta-Silva (2022) representan niveles de desarrollo en los que el individuo se adapta muy bien dentro de un cierto ámbito de problemas, situaciones, contextos, etc. Las cotas superiores suponen una adaptación al entorno a la vez más compleja y flexible, interpretándolas en términos del CAF, muestran el desarrollo de una “zona metaestable” (Bruineberg *et al.*, 2021, p. 12837) que acopia la trayectoria previa del individuo dentro de ese dominio. Debería hallarse alguna tendencia que muestre la consolidación de sintonías (de habilidades vinculadas a la competencia) en una “zona metaestable” superior.
- D. *Oportunidades e interacción*: la explicación de la consolidación del aprendizaje que deriva del CAF es interactiva. Las sintonías metaestables emergen en la interacción con el entorno y con otras personas. En ese sentido, la evidencia debería mostrar el ajuste del individuo a requerimientos intrínsecos de los objetos de aprendizaje y a las demandas de otras personas que interactúan con el aprendiz.

La compatibilidad entre el marco para el cambio conceptual centrado en habilidad (CAF) y la propuesta de análisis del desarrollo de la competencia de acuerdo con la trayectoria del agente de Acosta-Silva y Vasco (2013) y Acosta-Silva (2022) puede ser indagada a profundidad enfocando el lente en un dominio específico de aprendizaje. En el contexto de una exploración más amplia sobre el aprendizaje de la adición y la sustracción, nuestro punto de vista es que los cuatro aspectos de la compatibilidad CAF-trayectoria educativa pueden evidenciarse en este dominio. El objetivo de este estudio es indagar el proceso de desarrollo de la competencia aditiva de acuerdo con esta propuesta.

El aprendizaje de la adición y la sustracción

Diversas voces han señalado el aprendizaje de la adición y la sustracción como uno de los hitos centrales de la educación básica (Anderson *et al.*, 2022; Pérez y Vera, 2012). Hay quienes lo caracterizan como *precurrente*, porque se trata de una habilidad que se requiere para adquirir otras habilidades (Fritz *et al.*, 2013; Santana *et al.*, 2018).

De acuerdo con los estándares en educación matemática para básica primaria en Colombia, la competencia para realizar operaciones de suma y resta debe consolidarse antes del grado 5.^o (Gómez *et al.*, 2016; Ministerio de Educación Nacional, 2006, 2016). Los maestros de primaria enfatizan una parte importante de sus esfuerzos en la generación de oportunidades para este aprendizaje. En la cultura colombiana hay dos maneras de promover la competencia aditiva: por un lado, los docentes guían la resolución de problemas bien definidos que suelen estar centrados en la operación con cantidades abstractas (Bonilla *et al.*, 1999; González *et al.*, 2022); por otra parte, los aprendices son introducidos y participan en situaciones en las que deben interpretar información sobre cantidades para adicionar o sustraer, incluso desde antes de su inmersión en la educación formal (Aroca *et al.*, 2024; Vasco, 1990). En breve, en términos del sistema ecológico-social de la interacción en situaciones aditivas (Santana *et al.*, 2018), es posible distinguir entre problemas formalizados, en los que la interpretación se apoya en las experiencias dentro de la escuela, y problemas concretos, cuya comprensión supone para el aprendiz el ejercicio de *situarse* en un contexto interactivo con ciertos objetos y personas.

Desde un punto de vista formal, la adición y la sustracción se estudian a partir de una estructura común —la *estructura aditiva*—, que puede definirse como aquella estructura o relación formada por adiciones y sustracciones (Castro *et al.*, 1995; Gilmore y Spelke, 2008; Schneider y Stern, 2009; Vergnaud, 1991), esto es, la sustracción puede entenderse como “una suma donde se ignora uno de los sumandos” (Maza, 2001, p. 3). Así, los problemas de estructura aditiva son aquellos que se resuelven con una operación de suma o resta (Castro *et al.*, 1995). No obstante, más allá de la estructura formal, la resolución de una tarea de adición o sustracción implica la comprensión del significado de diversas situaciones en las que es necesario resolver este tipo de problemas.

Los problemas de adición y sustracción pueden presentarse con diferentes formas cuyo significado implica diversas posibilidades con las que el aprendiz puede estar más o menos familiarizado. De acuerdo

con autores como Carpenter *et al.* (1981), los problemas aditivos tienen cuatro estructuras semánticas, a saber:

- A. *Cambio*: una cantidad modifica a otra para obtener un resultado, por ejemplo; si Miguel tiene 3 dulces y su hermana le da 2 dulces más, ¿cuántos dulces tiene ahora?
- B. *Combinación*: cantidades que denotan el valor cardinal de dos o más conjuntos diferentes se integran para obtener un resultado, por ejemplo, Sofía coloca encima de su cama 5 muñecas, 1 pelota y 4 peluches. ¿Cuántos juguetes tiene en su cama?
- C. *Comparación*: se evalúa la relación entre dos cantidades para obtener un resultado; por ejemplo: Francisco tiene 18 años y Teresa tiene 31 años. ¿Cuántos años de más tiene Teresa?
- D. *Igualación*: exigen simultáneamente relacionar cantidades y modificar una o más de ellas para que coincida con un criterio definido; por ejemplo: si Luis tiene 500 pesos y Marcela tiene 1300 pesos, ¿Cuánto dinero le falta a Luis para tener la misma cantidad que Marcela?

Adicionalmente, dentro de una misma estructura semántica pueden existir variaciones sintácticas (Daroczy *et al.*, 2015). Por ejemplo, los problemas de cambio pueden ser anterógrados o retrógrados. Así pues, las mismas cantidades (por poner un caso, 2, 3 y 5) pueden hacer parte de problemas aditivos de cambio con estructuras semánticas y sintácticas muy diferentes (¿Cuánto hay que agregarle a 2 para que sea 5? o bien ¿Cuánto hay que quitarle a 5 para que sea 2?).

Esta amplia variabilidad semántica y sintáctica implica que los aprendices pueden tener diversas trayectorias de aprendizaje en su consolidación de la competencia aditiva (Ramírez y Castro, 2016). Más aún, la trayectoria de aprendizaje de la adición y la sustracción *puede revelar* la correspondencia entre las posibilidades en el entorno (*affordances*) —en este caso, cada tipo de problema— y la habilidad individual. En breve, de acuerdo con el CAF, el desarrollo de la competencia aditiva debe mostrar trayectorias diferenciables según las diversas estructuras semánticas y sintácticas de la adición-sustracción.

Por otra parte, para acreditar el enfoque centrado en la trayectoria educativa, en la consolidación del aprendizaje de la adición y la sustracción debería hallarse evidencia de que el individuo consolida habilidades, esto es, que los aprendices de cierto nivel *logran sintonizarse* para resolver cierto tipo de

problemas. En breve, el acierto o desacierto diferencial en problemas aditivos a lo largo de una trayectoria educativa puede evidenciar la coherencia del CAF en sus aspectos de interactividad, normatividad y metaestabilidad. De manera recíproca, la adaptación hábil de los aprendices de acuerdo con múltiples tipos de problema (formal vs. concreto; o bien, cambio vs. combinación vs. comparación vs. igualación) puede aclarar la trayectoria de aprendizaje como un proceso orientado al enriquecimiento de habilidades en el que el agente logra nuevas adaptaciones al tratar con nuevos objetos de aprendizaje (problemas con estructuras semánticas y sintácticas diferentes) y las integra de manera que logra una sintonía que es metaestable (sensible a las variaciones).

El tiempo de resolución de las tareas es un dato crucial para este último asunto, puesto que si la trayectoria es un proceso de enriquecimiento que alcanza cierta sintonía metaestable las respuestas deberían agilizarse progresivamente. Nótese que esta predicción es la opuesta a lo que se esperaría de una explicación de la consolidación de la competencia aditiva *multiestable*, esto es, si se concibiera el proceso de desarrollo de competencias como simple acumulación de nuevas habilidades, cada ruta de habilidad para cada tipo de problema sumaría su propio tiempo de forma independiente al tiempo total de resolución y en esa medida no deberían esperarse mejoras en el tiempo de ejecución en los estadios superiores del desarrollo de la competencia.

Método

La investigación contemporánea de las trayectorias educativas ha privilegiado dos formas de abordaje: el seguimiento longitudinal o la comparación transversal de grupos de diferentes cohortes (grupos psicosociales) (López y Rodríguez, 2020). Para el caso del aprendizaje de la competencia aditiva, la comparación de cohortes en diferentes niveles educativos presenta dos ventajas evidentes: por un lado, hace posible asociar el perfil de ejecución de los aprendices con circunstancias educativas y psicosociales comunes, y, por otra parte, facilita el análisis que promueva iniciativas para el mejoramiento educativo dentro de cada cohorte. En ese sentido, el cuasiexperimento permitió aplicar la misma tarea a niños de grados diferentes para comparar sus desempeños y establecer tendencias que permitan relacionar las cohortes en un perfil integrado de la trayectoria educativa.

Diseño y participantes

Se realizó un diseño cuasiexperimental que comparó el desempeño de los aprendices de básica primaria de las cohortes de los grados 1º a 5º. Se aplicó una tarea que incluyó 10 problemas de adición y sustracción a una muestra por cuotas de 86 estudiantes de tres colegios ubicados en Bogotá y Manizales (Colombia). Para la selección de los participantes se buscó garantizar al máximo la equidad con respecto a género (44 niños - 42 niñas) y grado (1º = 17 estudiantes, 2º = 12 estudiantes, 3º = 22 estudiantes, 4º = 17 estudiantes y 5º = 18 estudiantes). Los aspectos éticos de este estudio fueron avalados por el CINDE (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano) (Anexos 1 y 2), y todas las actividades fueron realizadas con el consentimiento de los tutores legales de los niños y previa recolección escrita y verbal de su asentimiento para participar en el estudio.

Procedimiento e instrumento

Los estudiantes fueron entrevistados de manera *online* a través de la plataforma Teams. Durante la resolución de la tarea, además del examinador, estuvo presente el acudiente del estudiante (padre, madre o cuidador) y otra niña que interactuó con el participante resolviendo otros problemas de adición y sustracción. La niña no participante realizó algunas preguntas adicionales sobre aspectos afectivos, opiniones y creencias que no se reportarán en este texto y que serán objeto de indagación adicional; la idea fue que la interacción entre los niños, el examinador y el acudiente fuera tan habitual como una sesión de clase en línea. La mitad de los problemas aditivos exhibía información abstracta sobre cantidades (formales) y la otra mitad presentaba situaciones cotidianas en las que debía realizarse alguna adición o sustracción (concretos). Se incluyeron las cuatro estructuras semánticas, así como variaciones sintácticas en cambio y comparación; estos problemas ya habían sido probados en un estudio previo llevado a cabo con estudiantes de 2.º y 3.º (Santana, 2019), y se seleccionaron por su perfil de discriminación y dificultad de acuerdo con ese estudio. De manera global, la confiabilidad obtenida para los reactivos usados en esta experiencia es alta ($\alpha = .771$, IC $\alpha = .742 - .802$), a pesar de ser una tarea de solo 10 problemas. La Tabla 1 presenta la estructura semántica y sintáctica de los problemas utilizados en la experiencia.

Tabla 1.
Problemas de adición y sustracción usados en la experiencia

Número del ítem en el instrumento original	Nombre ítem	Ítem	Estructura aditiva
2	Dedos Combinación	Paola muestra 6 dedos y Pablo muestra 8 dedos. ¿Cuántos dedos tienen entre los dos?	CO1 (Combinación 1) $a + b = ?$
4	Dedos Cambio retrógrado	Si coloco 9 dedos y guardo 6 dedos. ¿Cuántos dedos quedan?	CA2 (Cambio-separación) $a - b = ?$
12	Monedas Combinación	Tú tienes 300 pesos y yo tengo 400 pesos. Si reunimos nuestras monedas, ¿Cuánto dinero tenemos entre los dos?	CO1 (Combinación 1) $a + b = ?$
13	Monedas Comparación	María tiene 400 pesos, y Pilar tiene 500 pesos más que María. ¿Cuánto dinero tiene Pilar?	CMP3 (Comparación 3) $a + b = ?$
19	Buses Igualación	Si en el bus de Carlos hay 13 pasajeros y el bus de Felipe tiene 8 pasajeros ¿Cuántos pasajeros deben subirse al bus de Felipe para que el bus tenga el mismo número de pasajeros que el bus de Carlos?	IG1 (Igualación 1) $c - a = ?$
21	Cuentas Cambio	Si Luisa tiene 7 objetos y 4 objetos. ¿Cuántos objetos tiene Luisa?	CA1 (cambio-uniión) $a + b = ?$
23	Cuentas Comparación	Juan tiene 9 objetos y Diego tiene 6 objetos más que Juan. ¿Cuántos objetos tiene Diego?	CMP3 (Comparación 3) $a + b = ?$
25	Rectas Cambio	Si estoy en el lugar 7 y quiero ir al lugar 16 ¿Cuántos lugares debo avanzar?	CA3 (Cambio-uniión) $c - a = ?$
27	Rectas Combinación	Si voy del 0 al lugar 13 en dos recorridos, y en el primero llegué hasta el lugar 6. ¿Cuántos lugares debo avanzar en el segundo recorrido?	CO2 (Combinación 2) $c - a = ?$
30	Naturales Igualación	18 es más grande que 6. ¿Cuánto debo quitarle a 18 para que sea igual a 6?	IG2 (Igualación 2) $c - a = ?$

Fuente: elaboración propia.

Variables

Se registró el acierto de los aprendices de las diferentes cohortes en los 10 problemas de la tarea. Igualmente, se obtuvo el puntaje global de aciertos de cada participante y los puntajes parciales obtenidos por el participante de acuerdo con cada estructura semántica y tipo de contenido (concreto o formal) de los ítems resueltos durante la tarea. Asimismo, se registró el tiempo de reacción de cada aprendiz para cada ítem y se recogió información acerca de indicadores sociodemográficos.

Plan de análisis

Acorde con los cuatro indicios de la hipótesis del enriquecimiento de habilidades mencionados anteriormente, se analizaron cuatro tipos de información, a saber: a) las diferencias en el desempeño frente a diversas estructuras semánticas a lo largo de la trayectoria examinada en las respuestas de las diferentes cohortes; para ello se empleó análisis de varianza (ANOVA); b) las diferencias en el desempeño en problemas formales (con normatividades formales para estudiantes escolarizados) y concretos (con

normatividades situadas abiertas a interpretación para esos aprendices), lo cual exige ANOVA, así como el perfil de desempeño en cada variedad de problemas para establecer si la variación se estabiliza a lo largo del proceso de enriquecimiento; c) el perfil de desempeño general, mediante la visualización de un gráfico exploratorio conjunto de acierto por grados según estructuras semánticas y sintácticas; y d) las relaciones entre acierto y tiempo de respuesta a lo largo del ciclo de desarrollo, mediante el análisis de correlación de Pearson. Para la ejecución de los análisis se emplearon Excel 2019, JASP 0.17.2.1 y SPSS 27.

Resultados

Desempeño diferencial por curso en estructuras semánticas y sintácticas

Los análisis de varianza (ANOVA) revelan diferencias significativas entre grados escolares en problemas de cambio ($F(4, 81) = 4.884, p = .001, \eta^2 = .194$) y de igualación ($F(4, 81) = 6.962, p = .001, \eta^2 = .256$).

En los problemas de cambio, los análisis *post hoc* muestran que los aprendices de 1.º tienen menor promedio de acierto que los aprendices de 3.º (Diferencia de medias: $-.607, p_{\text{tukey}} = .008, IC\ 95\ \% [-1.10, -.12]$), de 4.º (Diferencia de medias: $-.765, p_{\text{tukey}} < .001, IC\ 95\ \% [-1.29, -.24]$) y 5.º (Diferencia de medias: $-.582, p_{\text{tukey}} = .010, IC\ 95\ \% [-1.10, -.07]$).

En cuanto a los problemas de igualación, los análisis *post hoc* muestran que los aprendices de 3.º, 4.º y 5.º tienen un mayor promedio de acierto con respecto a los estudiantes de primero. Así, entre 3.º y 1.º la diferencia de medias es $.949, p_{\text{tukey}} < .001, IC\ 95\ \% [.39, 1.50]$; entre 4.º y 1.º la diferencia de medias es $.824, p_{\text{tukey}} = .002, IC\ 95\ \% [.23, 1.41]$, y entre 5.º y 1.º la diferencia de medias es $.788, p_{\text{tukey}} = .010, IC\ 95\ \% [.21, 1.37]$.

Un hallazgo interesante es que también hay diferencias relacionadas con la sintaxis. Por ejemplo, el problema de rectas cambio anterógrado ($a + b = ?$) es uno de los más fáciles para los participantes de todos los grados (72 participantes acertaron), mientras que la misma estructura semántica en sentido retrogrado ($c - a = ?$) resultó ser la más difícil (21 participantes acertaron). La diferencia es significativa ($t(85) = 9.455, p < .001, d = .582$).

Desempeño diferencial según tipo de material: formal vs. concreto

En relación con el tipo de material en que se presentaron los problemas de adición y sustracción a la muestra total de participantes, una prueba *t* de muestras emparejadas indica que existen diferencias en el desempeño según el tipo de material ($t(85) = 7.331, p < .001, d = 1.265$), siendo los problemas formales los que reportan mayor promedio de aciertos en comparación con los problemas concretos (medias de 4.13 y 3.13, respectivamente).

A nivel de grado, el ANOVA muestra diferencias significativas entre grados tanto en los problemas formales ($F(4, 81) = 4.011, p = .005, \eta^2 = .165$) como en los problemas concretos ($F(4, 81) = 5.441, p < .001, \eta^2 = .212$) (Figura 2).

En los problemas formales, los análisis *post hoc* muestran que los aprendices de 1.º tienen menor promedio de acierto que los aprendices de 3.º (Diferencia de medias: $-.952, p_{\text{tukey}} < .022, IC\ 95\ \% [-1.81, -.10]$), de 4.º (Diferencia de medias: $-1.118, p_{\text{tukey}} = .008, IC\ 95\ \% [-2.03, -.21]$) y 5.º (Diferencia de medias: $-.922, p_{\text{tukey}} = .041, IC\ 95\ \% [-1.82, -.03]$).

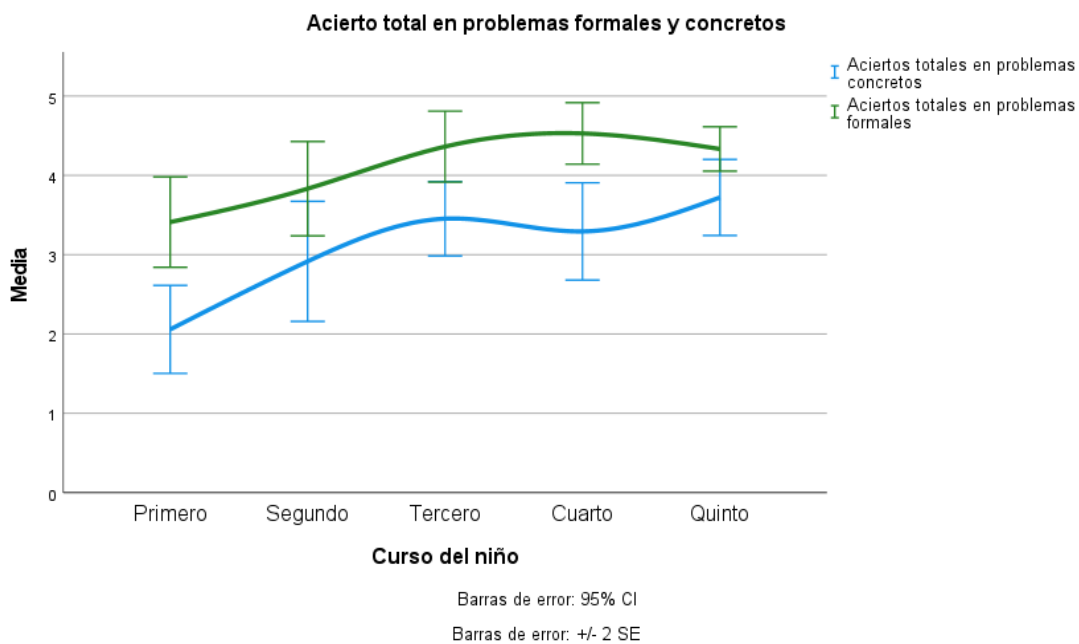
En cuanto a los problemas concretos, los análisis *post hoc* muestran que los aprendices de 3.º, 4.º y 5.º tienen un mayor promedio de acierto con respecto a los estudiantes de 1.º. Así, entre 3.º y 1.º la diferencia de medias es $1.396, p_{\text{tukey}} = .003, IC\ 95\ \% [.35, 2.44]$; entre 4.º y 1.º la diferencia de medias es $1.235, p_{\text{tukey}} = .021, IC\ 95\ \% [.13, 2.34]$ y entre 5.º y 1.º la diferencia de medias es $1.663, p_{\text{tukey}} < .001, IC\ 95\ \% [.57, 2.76]$.

Perfiles de sintonía comparando cohortes en la trayectoria

De los 10 problemas usados en la experiencia, 3 eran de cambio, 3 de combinación, 2 de igualación y 2 de comparación. La Figura 3 muestra de manera integrada las medias cuando se considera la trayectoria global de los grados examinados.

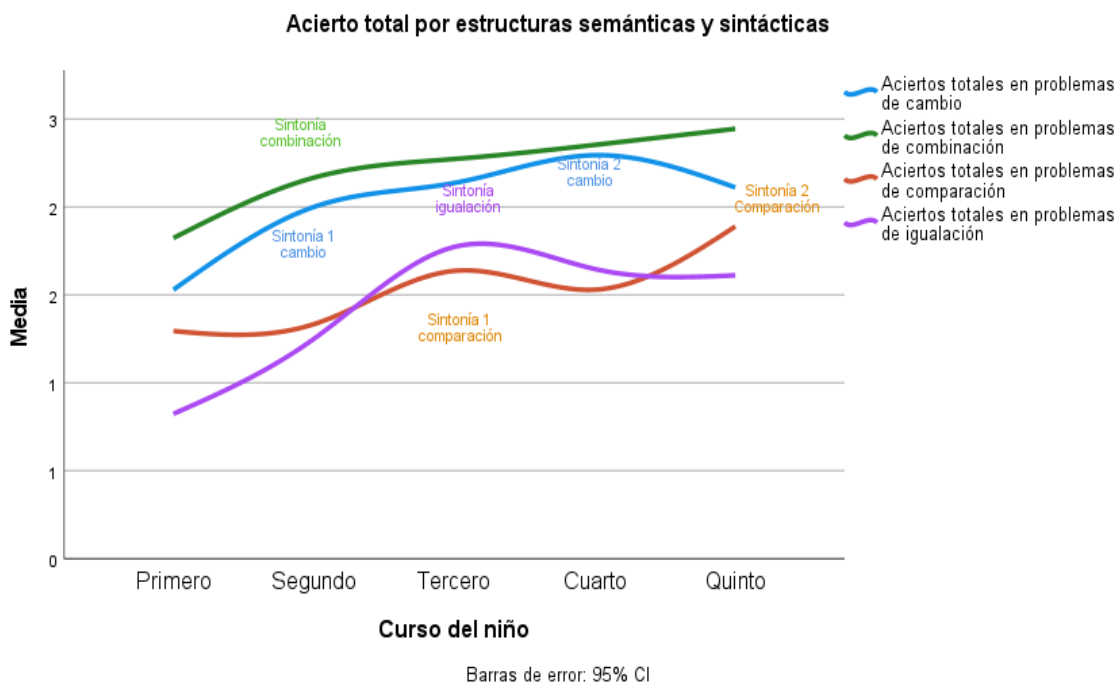
Como puede verse, los niños de segundo ya tienen la habilidad para resolver problemas de combinación y de cambio anterógrados. Los niños de tercero ya pueden solucionar problemas de comparación formal e igualación. Puede observarse un leve incremento entre los niños de cuarto y quinto grado en la resolución de problemas de cambio y comparación (Tabla 2).

Figura 2.
Trayectoria de acierto en problemas formales y concretos



Fuente: elaboración propia.

Figura 3.
Acierto por grados de acuerdo con estructuras semánticas y sintácticas



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.
Media de aciertos por estructura semántica por grado

Estructura semántica	Grado	Número de problemas presentados	Media	Desviación
Cambio	Primero		1.529	0.514
	Segundo		2.000	0.426
	Tercero	3	2.136	0.640
	Cuarto		2.294	0.470
	Quinto		2.111	0.583
Combinación	Primero		1.824	0.951
	Segundo		2.167	1.115
	Tercero	3	2.273	0.827
	Cuarto		2.353	0.786
	Quinto		2.444	0.705
Comparación	Primero		1.294	0.588
	Segundo		1.333	0.778
	Tercero	2	1.636	0.492
	Cuarto		1.529	0.624
	Quinto		1.889	0.471
Igualación	Primero		0.824	0.728
	Segundo		1.250	0.622
	Tercero	2	1.773	0.528
	Cuarto		1.647	0.606
	Quinto		1.611	0.608

Fuente: elaboración propia

Relación tiempo-acierto

Se halló correlación significativa inversa ($r(86) = -.297, p = .006$) entre el tiempo de desarrollo de la experiencia y el puntaje total de aciertos (Figura 4). Aunque esta tendencia parece mantenerse para todas

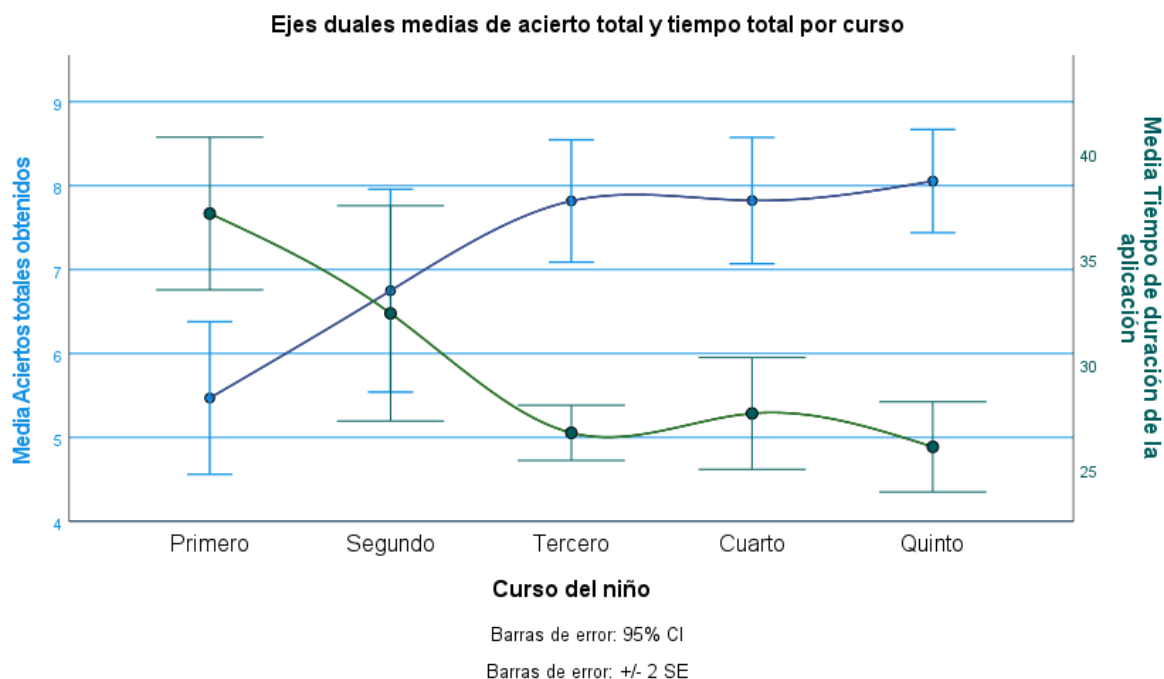
las estructuras semánticas, solo es significativa en el caso de los problemas más difíciles (Comparación: $r = -.245, p = .023$; Igualación: $r = -.339, p = .001$). A su vez, se halló correlación directa significativa entre los puntajes de acierto de todas las estructuras semánticas (Tabla 3).

Tabla 3.
Correlación entre los puntajes de acierto de las 4 estructuras semánticas

Variables	R	p	Tamaño del efecto
Cambio - Combinación	.308	.004	0.318
Cambio - Comparación	.291	.007	0.299
Cambio - Igualación	.344	.001	0.358
Combinación - Comparación	.342	.001	0.357
Combinación - Igualación	.239	.026	0.244
Comparación - Igualación	.313	.003	0.324

Fuente: elaboración propia.

Figura 4.
Relación tiempo acierto por curso



Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los resultados de este estudio son consistentes con la hipótesis del enriquecimiento de habilidades. Al respecto, vale la pena enlistar la evidencia y vincularla con la discusión precedente. En primer lugar, los resultados son coherentes con la idea de que *la consolidación de la competencia emerge de la integración de variedades en el marco hábil del agente*. Para comprender esto es crucial notar que, en esta investigación, el desempeño de los aprendices es diferente de acuerdo con las diversas estructuras semánticas, pero simultáneamente muestra una tendencia a la integración que puede verse en las altas correlaciones positivas entre los puntajes de las distintas estructuras.

En segundo lugar, los resultados acreditan la postura según la cual *las habilidades están enlazadas con configuraciones específicas del entorno de actividad*. En nuestro caso, cada estructura semántica, e incluso cada variedad sintáctica, establece una *solicitud* diferente para el aprendiz de la adición o la sustracción. Los resultados muestran que la adquisición de las habilidades necesarias para tratar con situaciones aditivas de combinación y cambio anterógrado se

produce de manera más temprana que lo que ocurre en los casos de igualdad, comparación y cambio retrógrado. Este es un resultado muy significativo porque es coherente con el análisis pedagógico de la didáctica de la matemática en Colombia (Barboza *et al.*, 2013), que señala que los maestros tienden a privilegiar, al principio de la enseñanza de la adición, los casos de integración y modificación de conjuntos de objetos. En breve, las habilidades que emergen primero en los niños de segundo y tercero en nuestro estudio son precisamente aquellas que son motivo de instrucción formal en la escuela colombiana: problemas de combinación o cambio en colecciones de objetos.

En tercer lugar, el carácter sociocultural del aprendizaje de la adición y la sustracción puede notarse claramente en la diferencia de desempeño entre problemas formales y concretos. Los problemas formales presentan la información de manera muy similar a los ejercicios y actividades que los niños y niñas desarrollan en su quehacer cotidiano en la escuela. Los resultados de este estudio muestran que estos son *el tipo de problema que el aprendiz escolarizado está habituado a resolver*. Que los problemas concretos sean más difíciles es un dato que debe ser

interpretado con cautela. Otros estudios han venido mostrando que entre niños y niñas no escolarizados o con bajo nivel de desempeño en las pruebas escolares estandarizadas pueden hallarse altos niveles de desempeño en resolución de problemas concretos (Aroca, 2015; Carraher *et al.*, 2000). En consonancia, lo que parece ser central para el estudio del enriquecimiento de las habilidades es la concordancia entre la actividad cotidiana del individuo y las demandas que impone una tarea que ha de ser evaluada.

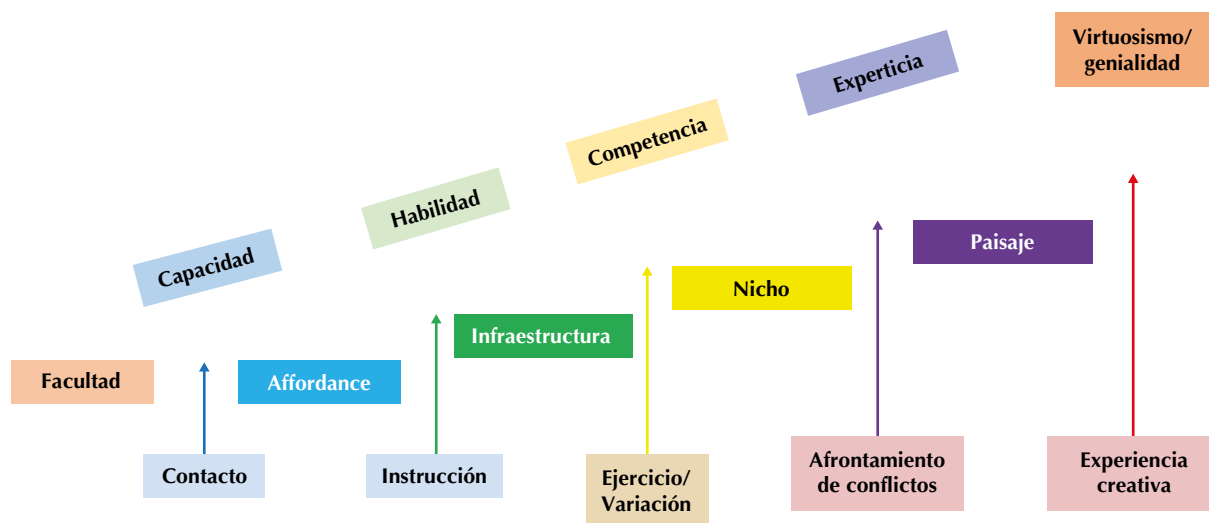
En cuarto lugar, la relación entre el tiempo de resolución de las tareas y el nivel de acierto de los participantes es una evidencia en favor de la interpretación según la cual *el aprendizaje de la adición y la sustracción se consolida como una sintonía metaestable*. Esto es, en cada trayectoria de aprendizaje parece existir un punto en el que los aprendices reconocen con mayor facilidad cierto tipo de problemas y hallan soluciones con mayor celeridad. La Figura 4 muestra que los niños y niñas de tercero en adelante han alcanzado esa “meseta OK” en la que pueden reconocer, interpretar y resolver problemas de adición y sustracción en general. Ahora bien, es posible que aún los niños de grado quinto puedan tener dificultad para lidiar con ciertos problemas (los de cambio retrógrado o los de comparación en

situaciones concretas), especialmente si se trata de situaciones que presentan variaciones poco frecuentes, exigen modificación adicional de la información (como al imaginar el inverso) o se alejan de los criterios normativos ya aceptados en la cotidianidad (como al comparar cantidades divergentes en otras dimensiones: “Juan tiene dos balones y Pedro cinco dados, ¿quién tiene más juguetes?”).

Este estudio se propuso explorar la consolidación de la competencia aditiva en el contexto de la discusión contemporánea sobre la adquisición y desarrollo de habilidades a lo largo de la trayectoria educativa. Los hallazgos de este estudio están restringidos por su carácter exploratorio y por el tamaño de la muestra.

Los hallazgos son consistentes con el modelo CAF propuesto por Rietveld (2022) y con las ideas de Acosta-Silva y Vasco (2013) y Acosta-Silva (2022) respecto a la existencia de diversos niveles de consolidación. Hemos denominado a esa integración teórica como la *hipótesis del enriquecimiento de habilidades*. Se puede hacer más explícito el eje de esta coordinación teórica al notar que es posible *pensar un marco ecológico del despliegue del nivel de desarrollo en cada nivel de consolidación* de la habilidad (Figura 5).

Figura 5.
Trayectoria de la consolidación del aprendizaje desde el marco situado



Fuente: elaboración propia.

Nuestra propuesta, algo esquemática entonces, es que el CAF puede adaptarse para describir las relaciones sistemáticas entre la exposición a un paisaje de *affordances* y la generación de interacciones socioculturalmente arregladas para fomentar la adquisición de diversos niveles de habilidad. En ese sentido, este estudio examina el paso del despliegue de una habilidad *instruida* en la escuela, fomentada con una *infraestructura* que incluye el arreglo de situaciones aditivas, para las que se introduce al aprendiz en diversas *variaciones* posibles.

De este estudio se siguen posibilidades de investigación conectadas con las ideas anteriores, a saber: a) ¿puede evidenciarse enriquecimiento de habilidades en otros dominios del aprendizaje escolar?; b) ¿se mantienen las tendencias de este estudio en niveles superiores del aprestamiento en aritmética, al estudiar la competencia con operaciones de multiplicación o división, por ejemplo?; c) ¿pueden generarse ideas pedagógicas que fomenten el desarrollo de competencias que deriven de la propuesta de enriquecimiento de habilidades?

Como puede verse, el panorama abre un *paisaje* (Rietveld y Kiverstein, 2014) rico en posibilidades de indagación. A nivel pedagógico, estas posibilidades pueden incidir positivamente en la enseñanza de la matemática básica desde perspectivas situadas, tales como, por ejemplo, el ecoanálisis (Chavarría y Castro, 2006), la pedagogía culturalmente relevante, la enseñanza culturalmente responsable y los entornos de clase sensibles culturalmente (Clements *et al.*, 2023).

Referencias

Acosta-Silva, D. A. (2022). *Nativos digitales: entre mitos y competencias*. Corporación Universitaria Unitec. https://www.researchgate.net/publication/364821276_Nativos_digitales_entre_mitos_y_competencias

Acosta-Silva, D. A. y Vasco, C. E. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: Más allá del saber qué y el saber cómo*. Centro de Publicaciones Académicas de la Corporación Universitaria (UNITEC), Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). https://www.researchgate.net/profile/David-Acosta-Silva/publication/265784268_Habilidades_competencias_y_experticias_mas_alla_del_saber_que_y_el_saber_como/links/5dcccdaa92851c382f3ada87/Habilidades-competencias-y-experticias-mas-alla-del-saber-que-y-el-saber-como.pdf

Anderson, S., Schurig, M., Sommerhoff, D. y Gebhardt, M. (2022). Students' learning growth in mental addition and subtraction: Results from a learning progress monitoring approach. *Frontiers in Psychology*, (13), article 944702. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.944702>.

Aroca, A. (2015). ¿Sumar = restar? una perspectiva etnomatemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática. Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 8(2), 237-255. <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/210>

Aroca, A., Álvarez, L. y Rodríguez, C. (2024). *Matemáticas en juegos infantiles tradicionales de la Costa Caribe Colombiana*. Sello Editorial Universidad del Atlántico. <https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/omp/index.php/catalog/catalog/view/201/201/854>

Barboza, J., Bertel, J. del C., Arias, E. y Garrido, J. (2013). La adición en los textos del programa "Todos a Aprender". *Revista Científica*, 17(2), 373-377. <https://doi.org/10.14483/23448350.7078>

Baroody, A. (2024). Fostering early numeracy in preschool and kindergarten. En R. Tremblay, M. Boivin y RDeV. Peters (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. <https://www.child-encyclopedia.com/numeracy/according-experts/fostering-early-numeracy-preschool-and-kindergarten>

Bedoya, Y., Martín-Fiorino, V. y Holguín, A. (2022). Factores emocionales en el aprendizaje de las matemáticas. Una experiencia en la educación básica. *Latitude*, 1(15), 7-29. <https://doi.org/10.55946/latitude.v1i15.175>

Bonilla, M., Sánchez, N. y Vidal, M. (1999). *Cómo enseñamos la aritmética. Algunos conceptos aritméticos en profesores de primaria*. IDEP, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Gráficas Teusaquillo.

Bruineberg, J., Seifert, L., Rietveld, E. y Kiverstein, J. (2021). Metastable attunement and real life skilled behaviour. *Synthese*, (199), 12819-12842. <https://doi.org/10.1007/s11229-021-03355-6>

Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (2000). *En la vida diez en la escuela cero*. Siglo Veintiuno.

Carpenter, T., Hiebert, J. y Moser, J. (1981). Problem structure and first-grade children's initial solution processes for simple addition and subtraction problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 12(1), 27-39. <https://doi.org/10.2307/748656>

Castro, E., Rico, L. y Castro, E. (1995). *Estructuras aritméticas elementales y su modelización*. Grupo Editorial Iberoamérica. <https://bit.ly/2PSPAWI>

- Chavarría, M. y Castro, C. (2006). Ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: hacia una educación posible. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), 1-35. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44760305.pdf>
- Clements, D. y Sarama, J. (2014). *Learning and teaching for early math: The learning trajectories approach*. Routledge.
- Clements, D., Lizzcano, R. y Sarama, J. (2023). Research and pedagogies for early math. *Education Sciences*, 13(8), 839. <https://doi.org/10.3390/educsci13080839>
- Daro, P., Mosher, F. y Corcoran, T. (2011). *Learning trajectories in mathematics: A foundation for standards, curriculum, assessment and instruction*. Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519792.pdf>
- Daroczy, G., Wolska, M., Meurers, W. D. y Nuerk, H. C. (2015). Word problems: A review of linguistic and numerical factors contributing to their difficulty. *Frontiers in Psychology*, (6), Article 348. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00348>
- Escobar-Pérez, J., Herrera-Rojas, A. N. y Gea, M. M. (2019). Identificación de precurretas para el pensamiento estadístico y probabilístico en niños de primaria a través de la estrategia del mapeo conceptual. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López-Martín y E. Molina-Portillo (eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística* (pp. 1-10). <https://www.ugr.es/~fqm126/civeest/escobar.pdf>
- Evans, D. y Field, A. P. (2020). Predictors of mathematical attainment trajectories across the primary-to-secondary education transition: parental factors and the home environment. *Royal Society Open Science*, (7), Article 200422. <http://dx.doi.org/10.1098/rsos.200422>
- Fajardo, J. A. y Santana, A. C. (2019). Emociones en el aprendizaje situado en la escuela: Una revisión sistemática de la investigación actual. En *Memorias del V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía* (pp. 2-25). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/5091>
- Fritz, A., Ehlert, A. y Balzer, L. (2013). Development of mathematical concepts as basis for an elaborated mathematical understanding. *South African Journal of Childhood Education*, 3(1), 38-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187400.pdf>
- Gallagher, S. (2013). The socially extended mind. *Cognitive Systems Research*, (25-26), 4-12. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2013.03.008>
- Gilmore, C. y Spelke, E. (2008). Children's understanding of the relationship between addition and subtraction. *Cognition*, 107(3), 932-945. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.12.007>
- Gómez, P., Castro, P., Bulla, A., Mora, M. F. y Pinzón, A. (2016). Derechos básicos de aprendizaje en matemáticas: Revisión crítica y propuesta de ajuste. *Revista Educación y Educadores*, 19(3), 315-338. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.1>
- González, N., Riveros, J. y Díaz, A. (2022). Dificultades en la resolución de problemas aditivos simples en estudiantes de segundo grado. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 17(2), 246-267. <https://doi.org/10.14483/23464712.16876>
- Guntur, M., Sahronih, S., Septia, N. y Windari, P. (2023). The learning trajectory based on STEM of elementary school pupils' in solving proportion material: Didactical design-research. *Participatory Educational Research*, 10(6), 84-103. <http://dx.doi.org/10.17275/per.23.90.10.6>
- Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K. y Taajamo, M. (2021). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? *Computers in Human Behavior*, (117), Article 106672. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106672>
- Heft, H. (2013). Environment, cognition, and culture: Reconsidering the cognitive map. *Journal of Environmental Psychology*, (33), 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.09.002>
- Heras-Escribano, M. y Pinedo-García, M. de. (2018). Affordances and landscapes: Overcoming the nature-culture dichotomy through niche construction theory. *Frontiers in Psychology*, 8(enero), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02294>
- Jones, D. (2017). Embodied cognitive ecosophy: The relationship of mind, body, meaning and ecology. *Geografiska Annaler, Series B: Human Geography*, 99(2), 156-171. <https://doi.org/10.1080/04353684.2017.1306971>
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>
- Martínez, F., Llinares, S. y Torregrosa, G. (2015). *Propuestas de enseñanza centradas en una trayectoria de aprendizaje de un contenido matemático usando materiales didácticos* (ponencia). XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Universidad de

- Alicante, 2 y 3 de julio de 2015 (pp. 585-600). https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/49152/1/XIII_Jornadas_Redes_45.pdf
- Maza, C. (2001). Adición y sustracción. En C. Maza (ed). *Didáctica de la Matemática en la Educación Primaria* (pp. 1-21). Síntesis. <https://bit.ly/2lxCI2q>
- Membrive, A., Silva, N., Rochera, M. y Merino, I. (2022). Advancing the conceptualization of learning trajectories: A review of learning across contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, (37), Article 100658. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100658>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Matemáticas*. DBA. v. 2. Ministerio de Educación Nacional. https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Matematicas-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos* (nota técnica). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_35.pdf
- Mutaqin, E., Asyari, L., Tetep, T. y Hamdani, N. (2021). Mathematical learning trajectory in primary school. *Journal of Physics: Conference Series*, (1987), Article 012032. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1987/1/012032>
- Núñez, M. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951374006.pdf>
- Ramírez, M. y Castro, C. de. (2016). Caminos de aprendizaje para problemas aritméticos de estructura aditiva de sustracción. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 16, 167-191. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77145288008.pdf>
- López, M. y Rodríguez, S. (2020). Métodos y técnicas de investigación en el análisis de trayectorias y transiciones educativas en México. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 86-104. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573963807006/html/>
- Paliwal, V. y Baroody, A. (2020). Fostering the learning of subtraction concepts and the subtraction-as-addition reasoning strategy. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 403-415. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.008>
- Páramo, P., Hederich, C., Lopez, O., Sanabria, L. y Camargo, Á. (2015). ¿Dónde ocurre el aprendizaje? *Psicogente*, 18, 320-335. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551993008>
- Peres, C. y Vargas, B. (2021). Systematic review on the precursors of initial mathematical performance. *International Journal of Educational Research Open*, 2, Article 100035. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100035>
- Pérez, G. y Vera, J. (2012). Lógica subyacente de la enseñanza de la suma y resta en profesores de primero a tercer grado escolar. *Tiempo de Educar*, 13(25), 51-81. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31124808003.pdf>
- Rietveld, E. (2008). Situated normativity: The normative aspect of embodied cognition in unreflective action. *Mind*, 117(468), 973-1001. <https://doi.org/10.1093/mind/fzn050>
- Rietveld, E. (2022). Change-ability for a world in flux. *Adaptive Behavior*, 30(6), 613-623. <https://doi.org/10.1177/10597123221133869>
- Rietveld, E., Denys, D. y Westen, M. van. (2018). Ecological-enactive cognition as engaging with a field of relevant affordances: The Skilled Intentionality Framework (SIF). En A. Newen, L. L. de Bruin y S. Gallagher (eds.), *Oxford Handbook of 4E Cognition* (pp. 41-70). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198735410.013.3>
- Rietveld, E. y Kiverstein, J. (2014). A rich landscape of affordances. *Ecological Psychology*, 26(4), 325-352. <https://doi.org/10.1080/10407413.2014.958035>
- Rodrigues, M., Fernández-Macías, E. y Sostero, M. (2021). *A unified conceptual framework of tasks, skills and competences*. European Commission, 2021, JRC121897. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/document/download/806566f3-82b9-45fc-8092-78d66c36d7e5_en
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: El aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 30-39. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- Santana-Espitia, A. (2019). *Modelo de evaluación de las dificultades de aprendizaje de la adición y la sustracción* (tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia). <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/69811/52983445.2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santana, A. C., Fajardo, J. A. y Herrera, A. N. (2018). El aprendizaje situado de la adición y la sustracción. *Revista Latinoamericana de Etnomatemáticas. Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 11(2), 98-119. <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/515/440>

- Sinaga, F. I. S. (2024). Hypothetical learning trajectory based on ethnomathematics. *NUSRA: Jurnal Penelitian Dan Ilmu Pendidikan*, 5(1), 333-341. <https://doi.org/10.55681/nusra.v5i1.2230>
- Schalk, L., Saalbach, H., Grabner, R. y Stern, E. (2016). Relational quantitative reasoning in kindergarten predicts mathematical achievement in third grade. *Journal of Numerical Cognition*, 2(2), 77-90, <https://doi.org/10.5964/jnc.v2i2.29>
- Schneider, M. y Stern, E. (2009). The inverse relation of addition and subtraction: A knowledge integration perspective. *Mathematical Thinking and Learning*, 11(1-2), 92-101. <https://doi.org/10.1080/10986060802584012>
- Vasco, C. (1990). El aprendizaje de las matemáticas elementales como proceso condicionado por la cultura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 5-25. https://www.researchgate.net/publication/28269208_El_aprendizaje_de_las_matematicas_elementales_como_proceso_condicionado_por_la_cultura
- Valiente, C., Parker, J., Swanson, J., Bradley, R. y Groh, B. (2019). Early elementary student-teacher relationship trajectories predict girls' math and boys' reading achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 109-121. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.001>
- Vergnaud, G. (1991). *El niño, las matemáticas y la realidad: Problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*. Trillas.
- Vitello, S., Grotzer, J. y Shaw, S. (2021). *What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment*. Cambridge University Press & Assessment. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/645254-what-is-competence-a-shared-interpretation-of-competence-to-support-teaching-learning-and-assessment.pdf>
- Zhu, Z. (2023). International comparative study of learning trajectories based on TIMSS 2019 G4 data on cognitive diagnostic models. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1241656. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1241656>

Anexo 1. Consentimiento informado padres de familia

FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO

Centro de Investigación y Desarrollo reconocido por Colciencias

CONSENTIMIENTO VERBAL

Yo, _____, con documento de identificación _____, padre /madre del niño (a) _____, con fecha de nacimiento del niño (a) DIA _____ MES _____ AÑO _____, autorizo nuestra participación en el estudio titulado: **Las emociones epistémicas en el aprendizaje de la adición y la sustracción**, coordinado por el psicólogo Jesús Armando Fajardo Santamaría, que tiene como propósito examinar el funcionamiento de la conducta afectiva en el aprendizaje de la adición y la sustracción.

Se me ha comunicado que no hay riesgos físicos ni psicológicos para el niño relacionados con su participación en el estudio. También se me indicó que todos los archivos electrónicos asociados a esta investigación serán protegidos con clave y bajo ningún motivo serán compartidos con personas ajenas a la investigación. Al finalizar el estudio, el investigador puede publicar los resultados y divulgar la información pertinente para dar a conocer la investigación con la debida protección de la información personal de los participantes.

Acepto que para efectos de sistematización de los datos esta sesión de aplicación sea grabada y entiendo que algunos extractos de la misma podrían usarse para divulgación en contextos académicos. Entiendo que mi hijo (a) y yo podemos dejar de participar en cualquier momento.

Autorizo esta participación mía y del (la) niño(a) a los _____ días del mes de _____ del año _____

Anexo 2. Asentimiento informado estudiantes

FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO

Centro de Investigación y Desarrollo reconocido por Colciencias

ASENTIMIENTO VERBAL

Yo, _____, que estudio en el colegio _____, y tengo _____ años, quiero participar en esta investigación sobre **las emociones en el aprendizaje de la suma y la resta**.

Sé que puedo dejar de participar cuando yo quiera y no me siento presionado(a) para hacer esta actividad.

La escuela que hace escuela: bienes comunes frente a identidades privadas¹

Bianca Thoilliez² 

Cuando hablamos de educación pública y de educación común, solemos pensar que nos estamos refiriendo a algo ya dado, a un hecho más o menos asegurado por las instituciones y las políticas educativas. Pero lo público y lo común en educación no son nunca una realidad establecida; son, más bien, conquistas siempre parciales, frágiles, que necesitan ser repensadas y rehechas en cada época. En nuestro tiempo, ese trabajo de repensar se vuelve especialmente urgente, porque asistimos a una lenta pero persistente erosión de las formas colectivas de pensar la educación. El léxico de lo público ha sido reemplazado, poco a poco, por el de lo individual, lo emocional y lo experiencial. En lugar de preguntarnos por el bien común que la educación debería producir, nos preguntamos por la felicidad que puede proporcionarnos; en lugar de hablar de igualdad y redistribución, hablamos de diversidad y autenticidad. Y, sin embargo, en esa sustitución aparentemente inocente de las palabras, se juega una profunda transformación del sentido mismo de la educación.

- 1 Este texto es una versión revisada de las notas que preparé para mi participación en el panel “La educación, lo público y lo común”, junto con los profesores Andrés Runge y Beatriz Greco, celebrado en el marco de la IX Semana de la Pedagogía, en la ciudad de Bogotá (Colombia), bajo el auspicio de la Universidad Pedagógica Nacional, los días 14 a 17 de octubre de 2025. Quisiera agradecer muy especialmente a los profesores Noguera, Rubio y Espinel la oportunidad de participar, así como la posibilidad de atender las muy interesantes preguntas del público. Las notas que allí se compartieron (y que aquí he revisado) giran en torno a las ideas desarrolladas en el capítulo “Preservar los bienes escolares” de mi libro *Conservar la educación* (Ediciones Encuentro, 2025, pp. 73-95). Agradezco igualmente al equipo editorial de *Pedagogía y Saberes* la invitación para publicar estas reflexiones en su revista.
- 2 Doctorado en Educación (*cum laude*, mención internacional), Universidad Autónoma de Madrid. Profesora titular de Teoría e historia de la educación, Departamento de Pedagogía, Universidad Autónoma de Madrid, <https://ror.org/01cby8j38>, Madrid, España. Correo electrónico: bianca.thoilliez@uam.es

Podríamos decir que hoy la educación atraviesa una suerte de *ensimismamiento*. Se mira a sí misma, gira en torno a sí, se encierra en el horizonte de las emociones, los talentos y las identidades personales. Lo que alguna vez fue pensado como un bien compartido —el conocimiento, la cultura, el estudio, la experiencia de aprender juntos— se va transformando en una serie de bienes privados que se consumen individualmente: bienestar emocional, autoestima, realización personal, reconocimiento identitario. La escuela, que debía ser una institución de redistribución y de hospitalidad intelectual, se convierte así en un espacio de autorrealización y de gestión de experiencias subjetivas. Y lo que se pierde en ese desplazamiento no es un mero detalle terminológico: lo que se pierde es el carácter público de la educación.

Hablar de la educación como bien público y como bien común supone reconocer dos dimensiones inseparables. Lo público remite a las condiciones institucionales, jurídicas y políticas que hacen posible una escuela para todos: la financiación pública, la rendición de cuentas, la obligación democrática de garantizar la igualdad de acceso. Pero lo común no puede decretarse por ley. Lo común se construye en la práctica misma de la enseñanza, en la disposición de hacer del conocimiento algo que se comparte, en el gesto de ofrecer el mundo a todos por igual. Lo público depende de los marcos políticos; lo común depende de los gestos pedagógicos. Y, sin embargo, ambos se sostienen mutuamente: sin políticas públicas no hay escuela común, pero sin una experiencia común del aprendizaje, la educación pública se vacía de su contenido.

La dificultad de sostener esta doble dimensión es una de las marcas de nuestra época. Por un lado, la educación se encuentra cada vez más sometida a las lógicas del mercado, a las dinámicas de la competencia, a los lenguajes de la eficacia y del rendimiento. Por otro lado, frente a esas presiones, han emergido discursos que pretenden devolver humanidad y sentido a la educación, pero que a menudo terminan reforzando el mismo *ensimismamiento* que pretendían corregir. Entre ellos, destacan dos: el de la felicidad y el de la diversidad. Ambos parecen, a primera vista, incuestionables. ¿Quién podría estar en contra de que los niños sean felices? ¿Quién se atrevería a negar la importancia de la diversidad? No obstante, cuando estas ideas se convierten en mandatos pedagógicos, acaban transformando la escuela en algo radicalmente distinto de lo que debía ser.

La pedagogía de la felicidad es un ejemplo claro de este proceso. Nacida de la psicología positiva y de la industria del bienestar, ha colonizado progresiva-

mente el discurso educativo con la promesa de que enseñar debe consistir, ante todo, en hacer felices a los alumnos. Su lenguaje impregna los programas de formación del profesorado, las políticas escolares, los talleres de *mindfulness* y las guías de inteligencia emocional. Pero detrás de esta aparente preocupación por el bienestar se esconde una profunda individualización del malestar. Ser feliz se convierte en una obligación moral: si no lo eres, es porque no te esfuerzas lo suficiente. El sufrimiento deja de ser una cuestión social o estructural para convertirse en un problema psicológico de gestión emocional. En este marco, la escuela ya no aparece como el lugar donde aprendemos a comprender el mundo y a compartirlo con otros, sino como el espacio donde aprendemos a autogestionar nuestras emociones.

Este punto enlaza directamente con lo que la propia pedagogía de la felicidad genera en términos de redefinición institucional, pues este desplazamiento tiene consecuencias pedagógicas profundas. En primer lugar, transforma la función del docente. El profesor deja de ser un mediador cultural —alguien que introduce a los estudiantes en un patrimonio compartido de saberes— y se convierte en una suerte de terapeuta emocional encargado de sostener el bienestar de sus alumnos. La relación educativa se redefine entonces en términos de acompañamiento, motivación y escucha, mientras se difumina la exigencia intelectual, la dificultad del estudio y el esfuerzo por comprender. Pero enseñar no es curar ni consolar: es abrir el mundo, ofrecerlo, hacerlo inteligible. El profesor que olvida eso, por bienintencionado que sea, contribuye, sin saberlo, a la privatización de los bienes escolares. En segundo lugar, la pedagogía de la felicidad desactiva la dimensión política del aprendizaje. Si la causa de todo éxito o fracaso escolar se reduce a la actitud o la resiliencia personal, desaparece la posibilidad de pensar colectivamente las causas sociales del sufrimiento educativo. La desigualdad se vuelve cuestión de voluntad. La pobreza deja de ser un problema económico para ser un problema de motivación. Se moraliza la adversidad y se convierte en virtud la capacidad de sobreponerse individualmente a ella. De ese modo, la educación deja de ser una práctica pública orientada a la redistribución de oportunidades para convertirse en una experiencia privada de superación. En nombre de la felicidad, se privatizan los bienes comunes del conocimiento.

En continuidad con este análisis, algo similar ocurre con el discurso de la diversidad. También en este caso la intención original es justa: reconocer la pluralidad de los alumnos, respetar sus diferencias, atender sus necesidades específicas. Pero cuando la diversidad se convierte en el principio rector de la

educación, se corre el riesgo de que la escuela renuncie a su función más propiamente educativa: la de ofrecer un mundo común que pueda ser compartido por todos. Una escuela que solo celebra las diferencias corre el peligro de olvidar la tarea de construir lo común. Y sin ese trabajo de construcción común, la diversidad deja de ser una riqueza para convertirse en una forma más de desigualdad.

En la cultura contemporánea, la diversidad se ha convertido en un valor de mercado. La identidad se consume como un bien simbólico. Cada grupo, cada individuo, cada estilo de vida busca ser reconocido, representado, visibilizado. En ese proceso, la identidad se vuelve una mercancía y la diversidad, un signo de distinción. La escuela no es ajena a esta lógica. A través de los currículos, los proyectos, las campañas institucionales, la escuela participa también en el mercado simbólico de las identidades. Pero cuando el esfuerzo pedagógico se concentra en la representación —en asegurar que cada quien se vea reflejado—, se pierde de vista la tarea educativa más elemental: alfabetizar, formar, transmitir el mundo. La justicia simbólica termina sustituyendo a la justicia material.

Las consecuencias son sutiles pero concluyentes. En lugar de esforzarnos por garantizar que todos los alumnos adquieran una sólida base de conocimientos, dedicamos el tiempo escolar a multiplicar celebraciones de la diversidad, a corregir sesgos en los materiales, a adaptar cada experiencia a la sensibilidad individual. Pero lo que democratiza la escuela no es la multiplicación de diferencias, sino el acceso común al conocimiento. Enseñar a todos lo mismo no es una forma de uniformidad, sino una apuesta radical por la igualdad. La igualdad, en la escuela, no significa que todos sean iguales, sino que todos son igualmente capaces de atención, de estudio, de pensamiento. Por eso, la tarea del profesor consiste, antes que nada, en hablar a todos, no a cada uno. En ofrecer un mundo que no pertenece a nadie, precisamente para que pueda pertenecer a todos.

Podemos decir entonces que tanto la pedagogía de la felicidad como la pedagogía de la diversidad comparten un mismo núcleo problemático: ambas trasladan el centro de gravedad de la educación desde lo común hacia lo individual. En un caso, el bienestar sustituye al conocimiento; en el otro, la representación sustituye a la alfabetización. En ambos, la educación se convierte en una práctica de privatización subjetiva: cada uno con su felicidad, cada uno con su identidad, cada uno con su experiencia. En efecto, la fuerza de estos discursos radica en que operan hoy como poderosos imperativos pop en la vida moral de

nuestras sociedades, desplazando el *telos* educativo hacia un plano emocional e identitario que distancia la escuela de su razón de ser pública.

Preservar los bienes escolares implica también sostener una concepción ética de lo escolar, que va más allá de la simple prestación de servicios educativos. Implica asumir que en la escuela se ponen en juego formas de vida compartida, modos de estar juntos, lenguajes comunes que no pueden reducirse ni al rendimiento individual ni al reconocimiento identitario. Esta ética escolar se basa en la convicción de que los saberes son un bien común, no una propiedad privada ni un capital simbólico de unos pocos, y que el acceso igualitario a ese saber es condición para una vida democrática.

En este sentido, preservar los bienes escolares supone resistir la colonización neoliberal de la escuela y sus lógicas de competencia, *ranking*, personalización extrema y segmentación del conocimiento. Resistir no significa solo rechazar ciertas modas pedagógicas, sino insistir en la dignidad de lo escolar como espacio de saber compartido. No todo lo que vale tiene que emocionar ni todo lo que enseña tiene que motivar de inmediato. Hay un valor en lo que cuesta, en lo que desconcierta, en lo que requiere tiempo y concentración. Enseñar a leer un poema difícil, a escribir con precisión, a sostener una conversación con quien piensa distinto son formas de preservar aquello que la escuela puede ofrecer como bien común.

Tal vez ha llegado el momento de reivindicar una pedagogía de la sobriedad: aquella que no persigue la gratificación inmediata, sino la formación sostenida; que no teme a la incomodidad cuando esta es necesaria para pensar, para aprender, para madurar. Frente a la escuela-entorno-de-bienestar, necesitamos una escuela como entorno de exigencia razonable, de palabra compartida y de reconocimiento de lo difícil como condición de lo valioso.

La escuela se convierte así en un dispositivo funcional a la realización de intereses particulares, con lo que deja de lado la posibilidad de ser un espacio para estudiar, buscar y construir bienes comunes. Este desplazamiento facilita la generalización de subjetividades centradas en el yo, a cuya construcción la escuela contribuye de forma acrítica, y profundiza la erosión de la esfera pública y el empeño por esforzarnos por vivir mejor juntos. Una erosión que, además, supone un acto de automutilación institucional: una escuela desvinculada de su vocación colectivista, universalista, igualadora es, en definitiva, una escuela menos educativa y mucho más empobrecida en términos de los bienes que puede ofrecer.

Algo similar ocurre con el discurso de la diversidad cuando deja de ser crítico y se vuelve estético y domesticado. Conviene no confundir una pedagogía crítica de la diversidad —orientada a cuestionar estructuras injustas y ampliar el acceso a los saberes— con su versión superficial. Esta última convierte la diferencia en identidad fija y la identidad en marca personal. Se celebra la pluralidad sin revisar las desigualdades; se multiplica el reconocimiento sin buscar su redistribución. Bajo una retórica inclusiva bien sonante y bien pensante, se corre el riesgo de consolidar una escuela más segmentada, más superficial: una escuela que hace menos escuela.

Desensimismar la educación significa, en este sentido, devolverle su orientación hacia lo común. Significa recordar que el sentido público de la escuela no reside solo en su titularidad o en su financiación, sino en la práctica cotidiana de hacer común el conocimiento. Cada vez que un profesor explica un contenido con la esperanza de que pueda ser comprendido por todos, está actuando políticamente. Cada vez que resiste la tentación de reducir su trabajo a la gestión emocional o a la representación simbólica, está defendiendo el bien común de la educación. Lo público y lo común no se conservan mediante declaraciones ni reformas normativas, sino mediante gestos cotidianos de generosidad intelectual.

Pero defender esta idea hoy no es fácil. Requiere oponerse, a veces, a la corriente dominante de la innovación pedagógica y del entusiasmo emocional. Requiere recordar cosas básicas, casi de Perogrullo: que la escuela existe para enseñar, que el aprendizaje requiere esfuerzo, que las desigualdades no se corrigen con talleres de autoestima, sino con mejores condiciones materiales y mejores prácticas de enseñanza. Recordar estas cosas, en un tiempo que celebra la espontaneidad y el bienestar, resulta incómodo. Pero quizá la tarea filosófica y pedagógica de nuestro tiempo consista precisamente en eso: en recordar lo olvidado y reconstruir lo derribado.

Reivindicar la educación pública y común no es, por tanto, una defensa nostálgica de la escuela tradicional, sino un acto de resistencia democrática. La educación pública no se justifica porque sea

estatal, sino porque es la forma institucional que mejor encarna la promesa de igualdad. Y la educación común no se define por la homogeneidad, sino por la posibilidad de compartir algo más allá de nuestras diferencias. En un mundo fragmentado por identidades, la escuela puede ser el último lugar donde todavía sea posible aprender algo juntos. En un mundo saturado de emociones, puede ser el espacio donde aún se valore el pensamiento. En un mundo dominado por el consumo, puede ser el lugar donde se ofrezca algo que no tiene precio.

Lo público y lo común, en educación, no son eslóganes ni categorías abstractas. Son nombres para una experiencia concreta: la experiencia de estudiar juntos. En ese gesto sencillo y profundo —sentarse a aprender algo que no es de nadie para hacerlo tuyo—, se condensa el sentido político y ético de la educación. Todo lo demás —la felicidad, la diversidad, la innovación, la autonomía— solo tiene valor si contribuye a sostener esa experiencia. Si no lo hace, se convierte en obstáculo.

Tal vez por eso la tarea pedagógica más urgente hoy sea *desensimismar la educación*, abrirla de nuevo al mundo y a los otros, recuperar su vocación de bien común. No se trata de volver atrás, sino de volver a mirar hacia fuera: hacia aquello que podemos compartir, hacia el mundo que merece ser enseñado. Apostemos por una educación capaz de ofrecer algo más que acompañamiento emocional o reconocimiento identitario: una educación que enseñe, que interpele, que ligue a los sujetos con un mundo que vale la pena ser conocido y compartido. ¿No es esa, acaso, la forma más profunda de inclusión? Que nadie quede fuera del acceso a los bienes escolares: eso es lo que hay que preservar.

En última instancia, preservar los bienes escolares es preservar un cierto legado civilizatorio: la convicción de que el conocimiento compartido, el juicio crítico, el sentido de comunidad y la transmisión intergeneracional son fundamentales para sostener una sociedad abierta, justa y hospitalaria. En tiempos de polarización y repliegue identitario, la escuela puede seguir siendo el espacio que nos vincula con lo común, con lo heredado y con lo posible.