

**LAS PAREDES DEL AULA. EL REGISTRO FOTOGRÁFICO
EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Mg. Gabriela Augustowsky

Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Didáctica –
Universidad de Buenos Aires

D.E.A. Suficiencia Investigadora en Bellas Artes – Universidad Com-
plutense de Madrid

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 37

**LAS PAREDES DEL AULA. EL REGISTRO FOTOGRÁFICO EN LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Mg. Gabriela Augustowsky

Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Didáctica – Universidad
de Buenos Aires

D.E.A. Suficiencia Investigadora en Bellas Artes – Universidad Complutense
de Madrid

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 37

*Conferencia pronunciada el 14 de noviembre de 2009 en el ámbito del SEMI-
NARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la
UdeSA.*

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 37

Octubre de 2010

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsables de edición: Lic. Lucía Vogelfang
Tamara Cruz

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*
Primera edición: Octubre de 2010

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.

En primer lugar, quiero agradecer públicamente la invitación de la Dra. Wainerman. Es un placer enorme estar hoy aquí y espero que este encuentro y este relato les resulten útiles en este momento tan particular del desarrollo de sus investigaciones. Voy a relatarles un poco las cuestiones más domésticas de mi investigación y después dejaré un espacio para que puedan hacer preguntas, consultas.

¿Cómo se inicia esta investigación? Una buena pregunta en general es *cuándo* comienza una investigación. Formalmente comenzaría cuando uno presenta el plan (la propuesta de tesis) y éste es aprobado. En la práctica, la investigación comienza mucho antes; podríamos encontrar algo de los orígenes cuando el investigador se detiene a pensar en sus intereses, en sus inquietudes. En algunos casos -por ejemplo, en las investigaciones educativas-, muchas investigaciones comienzan con la propia “biografía escolar”.

En este caso, en el año 1987 me recibí de Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires y uno de los primeros trabajos que tuve fue la participación en un programa de innovación didáctica -que tal vez hayan escuchado nombrar- que dependía de la Escuela ORT.

Este programa se situaba en el “Departamento de Educación Creativa” y tenía un modo particular de trabajar: lo hacía con distintas áreas disciplinares, y los especialistas íbamos a las escuelas a realizar capacitación en servicio. No sé si conocen esta modalidad de capacitación. Lo que nosotros hacíamos era producir materiales: juegos didácticos, actividades. Piensen que en el año ‘87 yo trabajaba ahí en el área de Ciencias Sociales, muy cerquita del reinicio de la democracia y había un movimiento muy importante en la didáctica: los libros

viejos ya no servían, los modos de enseñar de la dictadura tampoco. Había que reinventar algunas cosas y retomar experiencias históricas. En este contexto, mi trabajo consistía en ir a distintas escuelas primarias para llevar estos materiales producidos por nosotros y capacitar a los docentes en su uso con los alumnos.

Cuando entraba a una escuela lo primero que veía eran los elementos que estaban pegados en las paredes, en los pasillos. Piensen ustedes qué cosas hay en las paredes de una escuela primaria: hay de todo. Si es otoño, hay hojas secas, guirnaldas; hay retratos de próceres; fotos de los chicos... En una escuela, por ejemplo, había fotos de los Tres Chiflados, calendarios; una cantidad enorme de imágenes muy variadas.

Cuando yo recorría las escuelas veía dos cosas: primero, que eran todas iguales: si aterrizara un marciano, en una semana aprendería lo que es una escuela primaria. Hay modos y representaciones que se repiten invariablemente. Yo decía “acá hay algo propio de la estética de lo escolar, hay algo singular del ambiente escolar”, en el único lugar donde se encuentran esos carteles en papel afiche y con marcador es en la escuela.

Y por otro lado, veía que las cosas que estaban pegadas en las paredes me permitían conocer algo de esa escuela apenas entraba. El modo en que esos carteles estaban escritos, cómo se dirigían a los padres, cómo se dirigían a los profesores, a los chicos. También había una diferencia muy grande entre las instituciones en donde había producciones de los alumnos y aquellas en las que no. Reconozco estas ideas, estas primeras reflexiones como uno de los primeros orígenes y uno de los primeros intereses vinculados con el tema; después me encontraba con cosas realmente insólitas así que empecé a llevar la cámara de fotos en estas recorridas.

Encuentro un segundo origen de esta investigación en mi interés y en mi gusto particular por las artes plásticas, por las imágenes. Dentro de la carrera de Educación, es un tema casi marginal. A mí siempre me interesaron más los dibujos de los libros que las letras, y esta es una cosa muy complicada porque hay una idea generalizada de que la palabra es el punto máximo del desarrollo racional y de que los dibujos se usan cuando uno está en preescolar o cuando tiene dificultades para la comprensión. Yo tenía ahí todo este gusto casi subversivo por la iconografía y por todos los objetos escolares, las figuritas, las

láminas, el *Simulcop*¹. Me entusiasmaba todo este bagaje enorme de circulación iconográfica que hay en la escuela y que desde la academia —estoy hablando de los finales de los '80— recién se empezaba a tomar con algunas investigaciones sobre todo con los libros de texto.

Hay otro origen de esta cuestión: a principios de los '90, trabajé un año entero en el Archivo (fotográfico) General de la Nación, haciendo una indagación de imágenes que luego dio lugar al libro *Imágenes de nuestra escuela*, que escribí con Silvina Gvirtz. Lo que hicimos fue reconstruir la vida cotidiana de la escuela a partir de imágenes del período 1900 -1960².

Pasé horas y horas en el Archivo General de la Nación viendo imágenes de escuelas. Desde la teoría hablamos de la homogeneidad y, en este sentido, las fotos son implacables: hay que hacer un trabajo enorme para distinguir que ahí hay chicos diferentes, porque parecen todos iguales.

Y para finalizar, otro origen ya más sistemático es el contexto en el cual esta investigación se realiza, que es la Maestría en Didáctica, y el estado del arte al momento de hacer esta investigación.

La investigación didáctica fue durante muchos años una investigación centrada fundamentalmente en la observación en el aula, pero sobre todo era una investigación de verificación. Se iba al aula con tablas y listas de control para ver si el docente cumplía o no con determinados ítems. En general, muchas de estas investigaciones eran “denuncias” de malas prácticas. Cuando yo era estudiante, íbamos a observar a los docentes y salíamos diciendo “no hizo esto, no hizo lo otro, y esto tampoco. Tendría que haber hecho esto otro”, con una crítica —además de despiadada— muy inconducente, porque lo que pasaba ahí es que no entendíamos la lógica de la clase; había más que nada una tarea de corroboración.

La Didáctica se encontraba y se encuentra todavía en un proceso de cambio y de redefinición muy importante. Pasó de tratar cuestiones meramente técnicas, mejor dicho tecnicistas —una didáctica dedicada a la resolución técnica de la planificación del currículum— a pensarse como un campo en el que

¹ Los *simulcop* eran unos cuadernillos con ilustraciones en papel manteca que se transferían al papel del cuaderno o carpeta y se utilizaban para ayudar a dibujar digitando la mano del dibujante.

² Gvirtz, S., Augustowsky, G. (2002), *Imágenes de Nuestra Escuela 1900-1960*, Buenos Aires, Editorial Santillana.

la enseñanza se concibe contextualizada, situada, atravesada por cuestiones políticas y sociales. Entonces —en este marco y dentro de la Maestría— las investigaciones en didáctica, la didáctica como disciplina que piensa y analiza las prácticas, también comienza a ampliar sus temas de interés. Aparece esta idea de Edith Litwin de la “nueva agenda”, que seguramente han escuchado nombrar. La Didáctica empieza a incluir tanto los temas clásicos (las didácticas específicas, la evaluación, la planificación, el rol docente, cuestiones curriculares) como los temas que Edith llama “de la nueva agenda”. Sin embargo, yo diría que son temas muy viejos: son algunas inquietudes que la didáctica como disciplina tuvo desde siempre, que fueron abandonadas y ahora están siendo revisitadas o repensadas.

Estos serían los que yo reconozco como los inicios más cercanos de esta investigación; seguramente hay anteriores —como mis cuadernos de clase con dibujos— pero estos serían los que yo reconozco como más cercanos.

¿Cuál es el objeto de mi investigación? Aquí voy a detenerme especialmente porque, como habitualmente decimos, el objeto de investigación no “está ahí”, no es un bicho que se va a mirar; es un objeto que se construye, es un objeto que se define; es un objeto que se arma y en algún punto es un objeto que se inventa, por decirlo de alguna manera.

Cuando llegó el momento de definir mi objeto de investigación y mi tema de tesis, dije: “bueno, yo quiero investigar esto”. Ahora, ¿qué es “esto”, “esto” que se llamó “esto” durante mucho tiempo? Particularmente recuerdo cómo lo enunciaba. Yo decía: “Quiero ver la estética escolar. Quiero trabajar con lo visible, con la apariencia. Quiero trabajar con el espacio pero no con la arquitectura. No quiero hacer un estudio de los edificios. Quiero trabajar con el espacio escolar pero no con el espacio arquitectónico”. Porque cuando uno llega a una escuela, cuando uno trabaja en instituciones educativas, le prestan un lugar que ya está armado. Yo vengo acá y no hay ventanas, mucho no puedo hacer, es decir, no puedo venir con un martillo. En las instituciones educativas el espacio ya está dado. En mi trabajo el objeto fue durante mucho tiempo “esto”: las imágenes, los materiales. Lo que quería hacer era trabajar con la sensación que percibo cuando entro a una escuela.

Mi profesora de taller de tesis, que fue la doctora María Teresa Sirvent se agarraba de los pelos y me decía “¿Cuál es tu empiria?” Yo decía “todo es-

to, la sensación”. Y María Teresa me decía “bueno, la sensación no es algo empírico. ¿Qué vas a ir a mirar?”

Ahora lo cuento y me río, pero les juro que fue un proceso de arduo sufrimiento ir al taller con ese “esto” como objeto. Yo hacía una descripción de lo que quería ver y de algunas preguntas que tenía. Estas preguntas empezaron a conformar el problema de la investigación: ¿por qué se pegan esas cosas en las paredes y no otras? ¿Quién las pega? ¿Para quién son las cosas que están en las paredes del aula? ¿Son de la escuela? ¿Son para los alumnos? ¿Son para los padres? Algunos carteles hacían que me preguntara: ¿quién lee esto? ¿De dónde habrá salido lo de las guirnaldas celestes y blancas?” Esto era lo que yo quería investigar.

En ese momento en el que me encontraba en el taller, tratando de definir el objeto, también cursaba seminarios en la Maestría. Fue entonces cuando a todo profesor que venía —era la época del uno a uno, entonces venían muchos profesores extranjeros a dar seminarios a la maestría—, les planteaba lo que quería hacer. Me contestaban “Ah, querés hacer una tesis sobre educación artística”. “No, educación artística no”. “Ah, querés hacer una tesis sobre el espacio escolar y la arquitectura escolar”. “No”.

Yo diría que el proceso fue casi tortuoso, una tortura compartida. En mi tesis hay tres páginas de agradecimientos a todas las personas que me ayudaron. Una de ellas fue María Teresa, que convirtió mis intereses creativos en un diseño de investigación didáctica. Hay un salto muy grande entre esa idea difusa que uno tiene y lo que efectivamente después puede ser una investigación. Por eso es tan importante el taller de tesis, así como las actividades que tienen que ver con los temas de investigación.

¿Cómo fue el proceso de definir el objeto? Mencionaré algunas de las cuestiones que reconozco como puntos fundamentales para definir el objeto de investigación.

Un primer punto fue abordar la genealogía de la cuestión o el desarrollo histórico. Pensé que el pasado seguramente podría ayudarme, porque si esto es así hoy, si las paredes son así hoy, es porque se construyó históricamente de algún modo. Entonces, un primer punto para la construcción del objeto, que yo creo es una pista casi ineludible en todos los temas, es la reconstrucción histórica del propio objeto.

Durante mucho tiempo el espacio escolar fue un espacio “prestado”; las clases se daban en locales generalmente de la iglesia o en espacios particulares, y eran espacios como ilustra la figura 1.

Figura 1. Escuela elemental (probablemente de latín). Grabado de 1592.



Fuente: Dussel, Inés; Caruso, Marcelo; *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999

Este grabado representa una escena en una escuela elemental alemana del siglo XVII, pero fíjense, aún en el caos ya hay elementos colgados en las paredes. Aún en este espacio tan desordenado y tan diferente a lo que es hoy para nosotros un espacio escolar, ya hay en el salón representaciones vinculadas con lo pedagógico en las paredes.

Junto con la investigación histórica, un elemento fundamental es la teoría, la lectura. La teoría es sustantiva para la construcción y para la definición del objeto. Hay —no sé si la conocen o la vieron alguna vez— una obra de Comenio que se llama *Orbis pictus*³. *Orbis pictus* es el primer libro de texto ilustrado. Desde la teoría sensualista, Comenio planteó que todo conocimiento tie-

³ Jan Amós Komensky (Comenius): *Orbis Sensualium Pictus*. Edición inglesa de 1659, reproducida íntegramente, excepto los índices en: <http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/OPictusAA.htm>.

ne que pasar primero por los sentidos, que cuando no es posible tener acceso directo a lo que se va a conocer hay que traer imágenes al aula. Imagínense mi alegría cuando encontré esto. Me dije: ¡Eureka! En el siglo XVII, Comenio está planteando el lugar de la imagen y plantea, en su incipiente diseño de lo que va a configurar la escuela moderna, el lugar de la imagen en el texto. *Orbis pictus* es un diccionario de latín (primero fue latín – checo); y durante doscientos años se lo usó para enseñar. En suma, me dije que si Comenio que es el padre de la didáctica dijo que hay que usar láminas, entonces voy bien.

Cuando se crea la escuela, con la conformación del sistema nacional de enseñanza, el espacio empieza a aparecer como un aspecto a tener en cuenta. El aula y la configuración del espacio escolar surgen relacionadas con el control, con la higiene. Esto es un aula que hoy definimos como tradicional (figura 2), cada uno de sus elementos -hoy totalmente naturalizados- fue minuciosamente pensado y diseñado.

Figura 2. Aula escuela primaria. Colegio nacional. Rosario, Provincia de Santa fe.



Fuente: Archivo General de la Nación (AGN)

En el Ministerio de Educación encontré mucha documentación vinculada con el tamaño de los pupitres, la medida que debían tener, la distancia entre

uno y otro. Con este recorrido histórico comencé a delinear el objeto, cada vez más enredado y cada vez más complejo. Comencé a entender, a conformar algo del objeto.

A esta foto me refería cuando les mencionaba anteriormente la homogeneidad. Al tiempo que recortaba el objeto y definía cómo abordarlo desde lo metodológico, me preguntaba cómo iba a hacer una tesis repleta de fotos, o con dibujos (porque además iba juntando dibujos, fotos, láminas que me regalaban las maestras en las escuelas). Acá es interesante —como una nota al pie— aprovechar los modos desordenados de pensar. Pueden usarse y... no son desordenados. Es decir, hay un momento de la investigación en que hay cierto desorden pero es un desorden creativo, creo que después hay que buscar la forma de aprovecharlo.

La figura 3 muestra la escuela “Pedro de Mendoza” de La Boca, y en ella resulta evidente que algo sucede con el espacio, con las imágenes en el espacio.

Figura 3. Escuela primaria “Pedro de Mendoza”. Ciudad de Buenos Aires.

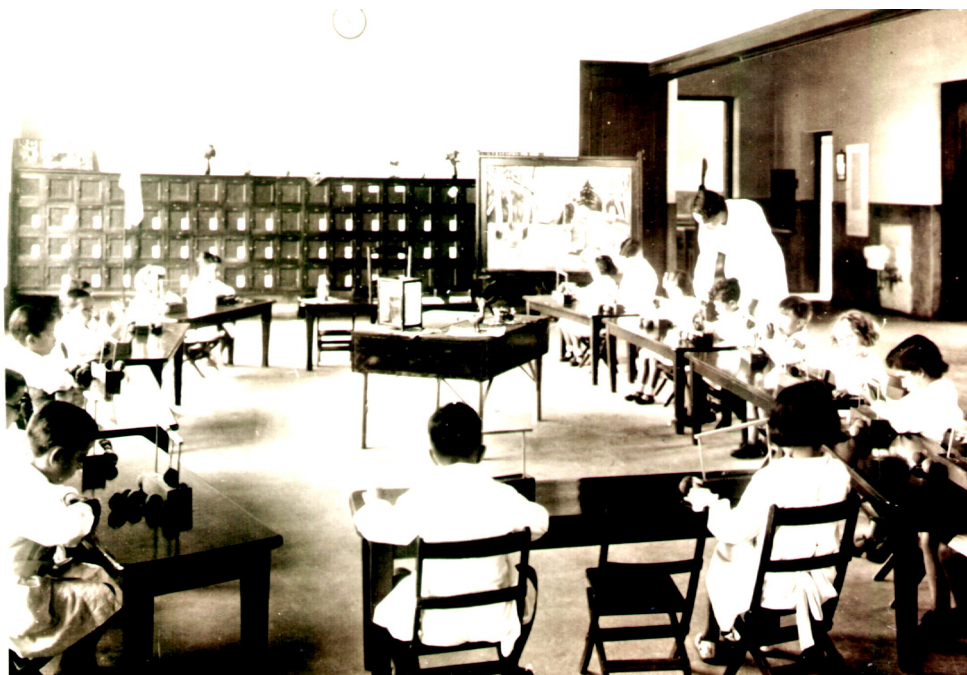


Fuente: Archivo General de la Nación (AGN)

Cuando Quinquela dona esta escuela, la dona con los murales. En el Consejo Nacional de Educación se produce una discusión tremenda e interesantísima a partir de esto; se planteaba que las imágenes iban a distraer a los alumnos (porque también estaban en las aulas). Con una decisión salomónica resolvieron poner unos telones -unos telones de terciopelo que ya no están-, de forma que el maestro decidiera cuándo cerrar el telón y tapar el mural, y cuándo abrirlo. Es una idea bastante interesante. La realidad es que hoy en día los murales están, y su adaptación y cotidianeidad con ese espacio hace que los alumnos no se distraigan por eso; se distraen por otras cosas.

Continúo con esta especie de narración histórica con imágenes de archivo. La figura 4 muestra una imagen que pertenece a la escuela del Jockey Club; la foto es de 1925.

Figura 4. Escuela Primaria y Jardín de Infantes del Jockey Club. Ciudad de Buenos Aires. Circa 1925.



Fuente: Archivo General de la Nación (AGN)

La escuela ahora queda en Libertador y se llama “Granaderos de San Martín”; fue creada para los hijos de los trabajadores del hipódromo y se llamaba “Escuela y Jardín de infantes del Jockey Club”. Lo interesante es que todo

su diseño arquitectónico fue planeado con los principios del movimiento de la escuela nueva. Fíjense en la medida del mobiliario, en el hecho de que se trata de un mobiliario móvil. Las aulas tenían tres paredes, la cuarta era un panel móvil de madera que permitía ampliar el espacio. Además, la escuela tenía laboratorio, talleres, espacios específicos y transformables para diferentes actividades. Digo “tenía” porque después, en el '40, esto se modificó. En la memoria descriptiva de sus arquitectos se exponen los principios con los que fue creada. Su espacio da cuenta del proyecto pedagógico.

Entonces, les decía, el proceso que contribuyó a definir el objeto fue esta indagación, este recorrido histórico. Para el trabajo con la teoría hubo que echar mano de distintas disciplinas, no sólo de la didáctica; hay conceptos provenientes de la arquitectura, del diseño, de las artes plásticas, de la estética.

Otro punto interesante para pensar fuertemente es la búsqueda de antecedentes. Y aquí yo me encontraba con un problema bastante serio: no había antecedentes —o los que había no eran estrictamente investigaciones—; el material que yo encontraba acerca del espacio era terriblemente prescriptivo: “el espacio debe ser flexible”; “el espacio debe ser abierto...”; “el espacio debe ser...”.

Ninguno de estos trabajos acerca del espacio tenía como sustento alguna investigación de corte empírico. Encontré sólo algunas investigaciones, unas muy interesantes. En la década del '70, en Canadá, se hicieron algunas investigaciones experimentales, de las que contaré una especialmente. La idea era analizar en qué medida el espacio escolar modificaba el rendimiento de los alumnos. Para esto modificaron un aula común, de escuela media: en lugar de los pupitres habituales pusieron sillones, alfombras, almohadones, cortinas y asemejaron ese espacio al “hábitat” de un adolescente. Lo que demostraron fue que esto no tenía que ver directamente con el rendimiento; o sea, el aula modificada no mejoró el rendimiento de los alumnos. Lo que sí modificó fue el nivel de interés por la vida escolar, por los intercambios, por la comunicación.

En la búsqueda de antecedentes encontré una serie de investigaciones vinculadas con análisis críticos del espacio, de corte foucaultiano, análisis del espacio como dispositivo de control. Hay dos o tres trabajos de estudio de los espacios de la escuela tradicional y de la escuela sarmientina; los espacios como vigilancia, el lugar del docente, el control del cuerpo, la higiene.

La cuestión de los antecedentes también es compleja, porque no existía ningún antecedente directo de esto que todavía no estaba definido como objeto.

Otro punto importante en todo el proceso es la consulta a expertos, a especialistas, a profesores, a colegas (ahora que lo pienso debí haber estado pesadísima, porque iba a todos lados con mi tema y preguntaba). Abrí el panorama de mis consultas a arquitectos, a especialistas en el tema de la educación plástica. Cursé un seminario de estética —por fuera de mi plan de maestría—, cursé un seminario sobre las vanguardias artísticas del siglo XX; y ahí logré armar una trama cuyos límites fui desdibujando. Yo misma hice eso porque en los límites de la bibliografía que yo manejaba, no aparecía esta cuestión. Mientras tanto, seguía asistiendo al taller con María Teresa. Ella, cada vez más nerviosa, me decía “bueno, ya está, se vencieron los plazos de presentación del objeto. ¿Cuál es el objeto?, ¿cuál es la empiria? Hay que recortar”. Me acuerdo que en una época soñaba con tijeras porque María Teresa me decía “hay que recortar, hay que recortar”. Yo le contestaba “no puedo, no puedo, no sé”.

La respuesta es casi obvia, mi objeto son las paredes del aula, las paredes de la escuela. Aquí en la definición del objeto tuvo un lugar fundamental —insisto mucho con esto— la teoría. Dos textos y dos categorías conceptuales muy sólidas me permitieron distinguir algo que tardé mucho tiempo en reconocer pero que es lo que finalmente le dio un sustento sólido a la definición del objeto.

Dentro del espacio escolar uno puede distinguir distintos niveles o distintos componentes. Un componente más duro, el arquitectónico, es el edificio en sus partes más duras, son aquellos aspectos que no podemos modificar quienes usamos el espacio. La parte blanda está compuesta por los aspectos semifijos o —como denominan Loughlin y Suina⁴— “el espacio dispuesto”. Con este concepto hacemos referencia a todos aquellos elementos que uno puede modificar, sacar, poner. Si pensamos en este espacio en el que estamos hoy, cambiar los bancos sería un problema grande. No sé si podríamos mover los bancos, el mobiliario es un componente semifijo de este espacio. Después hay un aspecto del espacio, mucho más flexible, que tiene que ver con todo lo que se

⁴ Loughlin, C. E., Suina, J. H. (1997), *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*.

puede sacar y poner: los carteles, láminas, pizarrones, objetos, guirnaldas, dibujos, relojes, banderas. Todo aquello que quienes lo usan pueden modificar.

De esta forma terminé de definir el objeto y mi objeto de indagación es este aspecto del espacio: el espacio dispuesto, el espacio que pueden modificar quienes usan el espacio escolar. Junto con este recorte, también fui afinando mis preguntas y problematizando el objeto.

¿Qué es lo que quiero conocer? ¿Qué quiero indagar acerca de este espacio? Aquí aparecen algunas de las preguntas nuevas. En este punto me parece una buena estrategia plantear casi como una actividad física, material: tener ahí el objeto y hacerle preguntas.

Uno de los primeros pasos una vez definido el objeto es, como les dije, rastrear antecedentes. En mi caso busqué investigaciones que tuvieran que ver estrictamente con el tema y no las encontraba. Entonces conformé lo que después se convirtió en el capítulo de los antecedentes o del estado del arte con una visión ampliada de los antecedentes, con temas parecidos, con cuestiones que lo bordean.

Como este panorama de antecedentes resultó muy heterogéneo, lo organicé teniendo en cuenta un criterio: el tipo de trabajo. Me encontré con muchas experiencias de aula, con muchos trabajos que eran ensayos. No todos eran investigaciones y aún así pasaron a formar parte de los antecedentes porque de alguna manera era el universo particular de ensayos, o escritos que se estaban acercando a estudiar esta cuestión. Aquí aparece algo interesante, se trata de un tema que no formaba parte de la investigación académica. Como es un tema muy vinculado con la práctica, quienes se ocupan de esto son quienes están cotidianamente en la práctica. En relación con los antecedentes y habida cuenta de que mi tema no tenía antecedentes, se me presentaban dos posibilidades: o el tema es una genialidad y todavía nadie lo pensó o bien es una reverenda pavada. Así, yo oscilaba entre “pero al final esto a quién le importa, será una tontería, hay cierto riesgo...”. La distancia que existe entre que un tema sea banal y sea sublime es muy corta; en general los temas no son ninguna de las dos cosas. Y llegados a este punto, me parece —y creo que esto ustedes ya lo deben saber— fundamental el lugar del tutor, del guía, el lugar del director de tesis. Es la persona que tiene experticia en el campo disciplinar que uno investiga y es el que está en condiciones de decir efectivamente si esto es

una pavada o es un tema de interés. En esta instancia —sobre todo— la figura del director es una figura central; él es quien puede ayudarnos o quien, cuando nos enamoramos de nuestras propias ideas y nos cuesta desecharlas, nos propone que las recortemos, que las revisemos, que las desechemos. Ahora bien, la imagen del recorte es muy dura porque cuando uno recorta queda un montón de trabajo afuera; quedan un montón de horas de trabajo afuera... Lo del recorte es fácil de decir pero, en realidad, cuando alguien te está diciendo “recortá, recortá”, está planteando una tarea muy compleja. Igual que elegir, seleccionar, recortar, todas las metáforas que se utilizan parecen crueles.

En este punto, con unos antecedentes tan débiles en términos de investigación, con ese estado del arte que era un agujero, mi investigación tenía agujeros por todos lados. Aquí —insisto— es importante establecer un vínculo de confianza con aquel que va a ser nuestro guía, nuestro director, y puede decir “esto sí o esto no”. Por supuesto que se puede equivocar, aunque en el recorrido que yo hice encontré a alguien que finalmente me dijo que sí, después de muchos docentes que me dijeron que no.

La directora de esta investigación fue la Doctora Edith Litwin. Aún en este marco, con estos antecedentes, con el hecho de que tratara un tema con poca trayectoria, “raro”, con una cantidad de conceptos que venían de otras disciplinas, ella me dijo “bueno, acá hay algo, avancemos, avancemos”, y aún en medio de la confusión, me dijo: “yo creo que esto es un tema, porque forma parte de la práctica, está ahí; el origen del tema es tu práctica profesional en las escuelas, esto es un tema”.

Agradezco infinitamente el aliento que me dio en ese momento; no es un aliento *naïf*, es un aliento desde la experticia que tiene el director del campo y está en condiciones de decir “con este tema se puede avanzar, y con este no”. El riesgo que uno corre en este punto, cuando uno elige un tema que le gusta, inventa, lee, diseña, es estar inventando el agua tibia -que ya está inventada- entonces el lugar del guía es fundamental.

Ahora todo está muy ordenado pero no sé si queda clara la idea. No quiero utilizar la palabra “desorden” sino más bien “simultaneidad”: uno va trabajando lo que después van a conformar los distintos capítulos de la tesis al mismo tiempo; es más, algunas páginas que en algún momento formaron parte de los antecedentes después pasan a formar parte del marco teórico. Y está

bien, porque ése es el proceso de investigación: ir acomodando las partes, las etapas, las dimensiones.

En cuanto al marco teórico, tuve que construirlo a fuerza de insistir con este objeto “novedoso”; debí construir un marco teórico que tenía que ser muy sólido, y que finalmente quedó dividido. Tomé tres grandes cuestiones.

Una cuestión es el espacio de la enseñanza; otra, la relación entre la cultura visual, la percepción y el conocimiento. ¿Por qué? Pues porque una de mis preguntas era si todo lo que está pegado en las paredes de la escuela tiene algo que ver con la enseñanza, si, a su vez, tiene algo que ver con el conocimiento, y finalmente, cuál es la relación entre estos elementos y el conocimiento.

Y una tercera pata es la cuestión de la educación estética y la educación artística. Aquí —ya lo dije como cuatro veces en este rato de mañana— la teoría es fundamental; la teoría y las categorías teóricas constituyen los pilares sobre los que uno monta la investigación. Con el marco teórico y con estas categorías teóricas surgieron las primeras categorías de análisis para ir a mirar los materiales.

Me voy a detener un poquito en la cuestión de la estrategia metodológica. Una vez definido el objeto, ¿cuál es el modo de registrar lo que está en las paredes, lo que está en el espacio? Para mí era total y absolutamente obvio que iba a sacar fotos. De nuevo en el taller, María Teresa me dijo “¿cuál es el dato?, ¿el dato es la foto?”; yo decía “es la foto”. Hubo una discusión. María Teresa a esa altura estaba muy preocupada. Me dijo “¿qué vamos a hacer con las fotos? Vos lo que tenés que hacer es sacar la foto, trabajar con ese registro y después escribir y describir lo que hay en esa foto”. Yo decía “¡No! No me voy a poner a escribir lo que hay en una foto”.

Esa fue una discusión que me resultó muy interesante: ¿Qué es una foto? ¿Qué tipo de cuestión es una foto? Además, otro problema con el que me encontré en ese momento —era el año 1999, 2000— surgió ante la pregunta de María Teresa: “¿Qué antecedentes hay de investigación con fotos?”. No encontraba. La verdad es que no había. Había investigaciones de corte histórico pero investigaciones donde se utilizara como modo de registro la fotografía no había. María Teresa me dijo “esto así no puede ser porque en esta tesis no vas a presentar las fotos. Las fotos van en el anexo”. Yo decía “¡No! Las fotos

son mis datos. Tienen que estar en el cuerpo principal”. En ese momento ella viajó a Estados Unidos y trajo un libro —del que ahora hay una versión del 2004 para los que les interese el tema— de un autor que se llama Jon Prosser sobre el uso de la fotografía en la investigación social⁵. Se trata de un libro interesantísimo en el que se registran distintas investigaciones en las que se usan imágenes de diferente tipo (no sólo fotografía, sino también dibujos). Esto nos permitió —digo “nos” porque ahí fue muy intenso el trabajo con María Teresa— dar entidad a la cuestión de la foto.

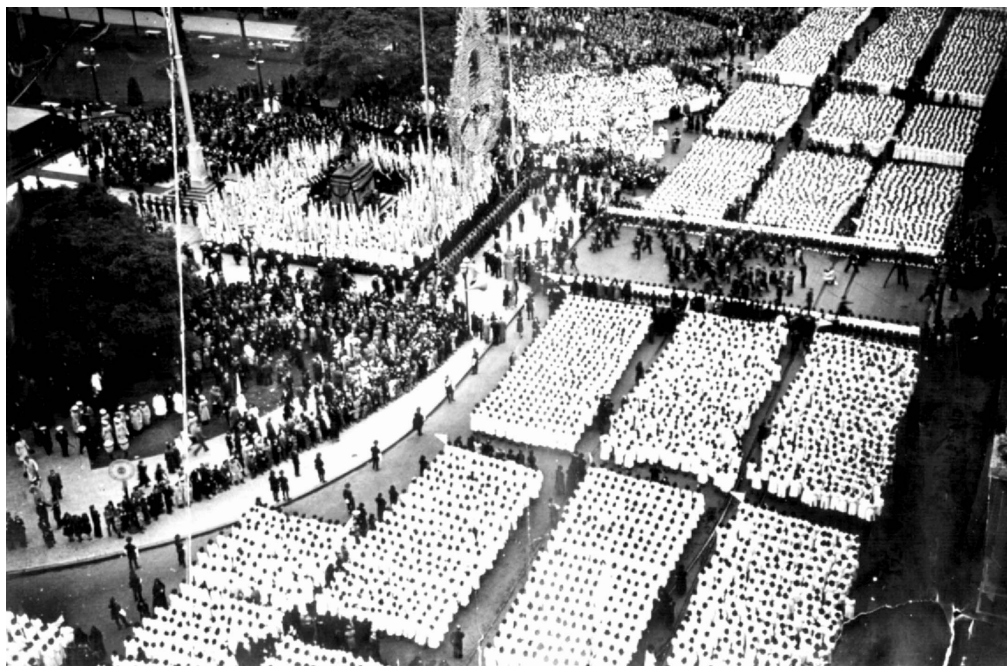
Jon Prosser plantea algo que es muy interesante: en general en el mundo universitario, en la academia —ahora menos pero piensen qué sucedía hace diez años—, lo que más valor tiene es la palabra y la palabra escrita. Hay poca experiencia o poco entrenamiento en el uso de la imagen como una fuente de información. Había que introducir un elemento nuevo: utilizar esta forma de registro.

La pregunta es: ¿cuál es el status epistemológico de la fotografía? Desde que existe la foto existe teoría acerca de qué es la fotografía, qué tipo de registro es, qué tipo de conocimiento es.

Vamos a verlo con un ejemplo. Esta foto que muestro a continuación (figura 5) es una toma de un festejo del Día de la Bandera en el año 1939; es la Plaza de Mayo. El acto era una jura colectiva del Día de la Bandera: cada escuela de la Ciudad de Buenos Aires mandaba su abanderado (están en el centro). Fíjense en el orden, la cuestión casi militar; fíjense también que hay algunas escuelas más ordenadas que otras.

⁵ Prosser, Jon, ed. (1998), *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*. London/Bristol, Falmer Press.

Figura 5. Día de la Bandera en Plaza de Mayo, 1939.



Fuente: Archivo General de la Nación (AGN)

Uno puede decir que esta foto es un reflejo de la realidad. La foto es una copia de la realidad, y es la copia más perfecta porque no interviene un pintor, ni un dibujante con sus ideas y sentimientos; lo hace una máquina. Esto es parte de las teorías predominantes en el siglo XIX, una vez que se inició la fotografía.

En la década de 1970 hay un movimiento de fuerte crítica a esta idea de la imagen fotográfica como copia; dicen “No. Esto es una construcción. Para que esta foto haya sido así hubo un montón de decisiones”. En principio, el que tomó la foto, ¿dónde se habrá puesto para capturarla? Habrá buscado la posición y el punto de vista más alto; hay un ángulo, hay un montón de elecciones. Es como sucede todos los días en la portada de los diarios, uno puede hacer una foto para que parezca que en la manifestación hubo cuatro personas o una toma que diga que hubo cien. Así, este movimiento crítico dice “La foto es pura construcción, acá no hay nada de realidad, se deciden ángulos, tomas”. Ahora fíjense qué interesante que es esto: lo mismo podría uno decir de otros instrumentos que no son copia de la realidad sino una construcción.

Una tercera corriente teórica —que es la que algunos autores contemporáneos usan para pensar la fotografía— indica que la fotografía es un índice, un

index. Algo de esto tuvo que suceder o tuvo que estar ahí para que se produjera la foto. La discusión continúa con el *Photoshop*, con la manipulación: siempre hubo retoque (ahora nos horrorizamos con el *Photoshop*, pero siempre hubo retoque fotográfico). El debate acerca del registro fotográfico continúa, y hay mucho para pensar. En este sentido creo que una pregunta que uno deber hacerse en el marco de la investigación social y en el marco de la investigación educativa es: ¿qué de lo educativo es fotografiable?, ¿para qué me serviría sacar una foto?, y ¿qué voy a hacer con ellas? No sólo qué voy a fotografiar, sino cómo lo voy a fotografiar, y sobre todo para qué, qué es lo que voy a hacer después con esa foto. Porque muchas veces se toman fotos y luego no se sabe cómo analizarlas.

Una cuestión en la que avancé y continúo avanzando es que así como uno diseña sus instrumentos, como cuando hace una entrevista, o un cuestionario, o una observación uno va con pautas y guías, lo mismo sucede con la toma fotográfica. Esto es casi obvio, pero es fundamental por dos cuestiones. Primero, por un tema de orden; después, por la posibilidad de comparar distintos casos; y finalmente, porque uno tiene que explicitar y transparentar el punto de vista (no es lo mismo tomar una foto en un aula desde donde yo estoy sentada, que desde donde están ustedes). Acá surgen todos los elementos vinculados con la vigilancia epistemológica y con la vigilancia metodológica: la foto es un instrumento que requiere toda la rigurosidad —o diría mucho más— porque como es “nuevo” lo estamos probando. En este caso, yo tenía que argumentar muy fuertemente; no sólo por qué iba a usar la foto sino también el modo en que la iba a usar.

Una cosa muy importante que salteé es que, en todo el recorrido, el trabajo exploratorio me parece que es el lugar donde uno tiene más posibilidades de equivocarse. Hice un trabajo exploratorio muy grande que sirvió para testear varias cosas (no sólo las categorías sino también esta cuestión de la fotografía). Durante los meses de trabajo exploratorio y de la montaña de fotografías que saqué, finalmente surge como resultado esta guía. En realidad fue casi una prueba de ensayo—error: yo iba a un aula, donde es bastante difícil sacar fotos—no sé si alguna vez probaron sacar foto de un aula—. Fui probando y acotando de nuevo la idea del recorte. ¿Para qué me servía tener cien fotos si después no las iba a poder analizar? Debía optimizar el recurso (no usé cámara

digital, entonces había que optimizar el rollo, el revelado). Pienso la idea del trabajo exploratorio como el espacio donde uno puede probar, ensayar y donde también puede equivocarse.

Esta es otra guía de registro fotográfico posterior. La cámara digital facilita muchísimo pero es importante saber que uno después se encuentra con un montón de fotos que no sabe dónde sacó ni desde qué punto de vista. Me parece importante insistir en esto, en el registro fotográfico como un registro pausado, organizado y vigilado.

Brevemente, ¿quieren ver un poquito de lo que pasó con la investigación?

Hice un estudio de casos. Son tres escuelas primarias en la Ciudad de Buenos Aires. La selección del estudio de casos se hizo después de este larguísimo trabajo exploratorio; hice una selección de tres casos teniendo en cuenta aquellas escuelas en las que había algo en el espacio, en las que había algún trabajo intencional sobre el espacio. También hubo un trabajo de exploración para definir qué grado.

Una de las cuestiones que observé fue que a partir de que se avanza en el grado de escolaridad hay menos cosas en las paredes. Si ustedes van a las escuelas primarias, primer grado está abarrotado de abecedarios, dibujos, y en séptimo casi no hay nada. Esto tiene que ver, también, con la concepción de que a medida que uno tiene pensamiento formal necesita menos imágenes, que un dibujo es un asistente cuando uno no sabe leer. Es una idea que desconoce totalmente la complejidad de la información iconográfica, pero que sustenta algunas prácticas de nuestra escuela.

Voy a usar cinco minutos para contar la investigación. El caso 1 corresponde a una escuela que queda en el barrio de Colegiales. Una cosa importante: el espacio dispuesto —esta categoría que es mi objeto— nunca está suelto, siempre está amarrado al espacio arquitectónico; por eso también realicé en cada uno de los casos un relevamiento del espacio arquitectónico. Tomé medidas, hice planos, con un listado analicé los materiales porque el espacio duro permite, o no, determinado tipo de desplazamiento de lo que a mí me interesaba, que era el espacio dispuesto. La idea del recorte aparece como un *zoom*. Uno recorta el objeto pero, por otro lado, ese objeto siempre está anclado en una realidad mayor. La pregunta es, en el marco de mi investigación, ¿hasta

dónde voy a ampliar ese espacio mayor que contiene a mi propio objeto? Esto es infinito; puedo llegar a fotografiar el mundo y sus alrededores. Yo decía: hago foto del aula, del pasillo, de la escuela, del barrio, bueno, ¿hasta dónde tengo que definir esta escala? La respuesta es: en la medida que incida en mi objeto de investigación.

El caso 1, como ven, es una casa reciclada, donde funciona una escuela de educación artística. Una de las características de esta aula —es un aula de tercer grado— es que las paredes están total y absolutamente abarrotadas de trabajos de alumnos. Una cuestión importante que se observa acá es que están los trabajos de todos los alumnos y de cada uno de los tipos de tarea. Además había carteles escritos por las maestras.

Otra cuestión metodológica: además del registro fotográfico con la guía del registro espacial, realicé entrevistas a los directivos de las escuelas, a los maestros y a los alumnos que usaban el aula, en pequeños grupos; las realicé dentro del espacio para marcar y señalar aquello sobre lo que estábamos hablando.

En la secuencia de trabajo de Sociales, se ven dibujos que son tareas que tienen que ver con el área de Lengua, con la redacción de un cuento.

Una de las cosas importantes de este caso es que en esta aula la maestra junto con los alumnos decide qué se pega, qué se cuelga. La maestra decide junto con los alumnos qué cosas van a parar a la pared del aula. Y acá aparece algo, que aparece en las entrevistas, y que los mismos chicos también afirman, y es que la pared es la memoria del trabajo escolar. Es el registro. Hay dos instancias de registro: el registro de los cuadernos y el de las paredes.

Las paredes y lo que se usa en el panel del espacio son tema de debate y discusión con los alumnos. En esta escuela, cuando llegan a la mañana hacen una ronda sentados en almohadones y debaten la tarea del día. Una de las cosas que deciden es cuándo algo se puede bajar, qué cosas van al espacio de las paredes y cuáles no. La maestra insiste en que ella pega todos los trabajos porque el hecho de tener expuestos todos los trabajos en la pared es una instancia de evaluación y es una instancia de revisión de las propias tareas de enseñanza. En la mecánica de este grado las paredes funcionan como el registro colectivo, son las memorias del trabajo escolar.

El caso dos se trata de un programa que se llamó “Educación para la diversidad”, un programa estructurado que planteaba dos cuestiones: el uso diferente del tiempo y el del espacio escolar. Dentro de cada una de las aulas tienen ubicado un dispositivo que se llama “centro de aprendizaje”. ¿En qué consiste el “centro de aprendizaje”?

En el pizarrón aparecen dos cuestiones. Una es que el horario está pegado con velcro: el horario es flexible, no es un horario fijo, hay horas en las que deciden qué materia tener. La otra cuestión —no sé si ven las cajas— funciona así: hay una hora del día en la que los alumnos tienen “centro de aprendizaje”. En lugar de que los alumnos estén todos trabajando en una misma área disciplinar, cada alumno trabaja en el área en la que tiene más dificultades. Si yo tengo problemas con Matemática, lo que yo hago en la hora de centro de aprendizaje es sacar de la caja de Matemática una actividad y trabajar en Matemática. Si tengo problemas en Sociales, saco una actividad de la caja de Sociales... En la hora de centro de aprendizaje cada uno de los alumnos trabaja en un área distinta. Es el viejo sistema de las fichas pero sofisticado. ¿Qué es lo que permite este sistema? Se trata de un uso diferente del tiempo: yo puedo tener un grupo de alumnos trabajando al mismo tiempo en distintas tareas. Acá, las paredes, las cajas, proveen la actividad, constituyen un dispositivo material que lo permite; las cajas entregan la tarea.

Otra de las cuestiones es el uso del espacio, la descentración del uso del espacio. En los pasillos, hay paneles con bolsillos con actividades que los chicos de distintos grados usan. En esta escuela —estuve un mes observando cómo funcionaba— la maestra decide cuándo mandar a un alumno a un panel que está en un pasillo. Al ver esto pensaba “¿No se van al baño o a pasear si la docente dice “andá al panel””? La verdad es que no, porque hay mucho entrenamiento en este tipo de tarea. Si la maestra necesita quedarse en el aula con un grupo pequeño de alumnos, lo que hace es mandar a los alumnos fuera del aula, no a dar vueltas sino a trabajar en otro contenido en esos paneles.

Los paneles son de dimensiones grandes, hay de distintos contenidos, y en ellos hay actividades. Cada uno de los alumnos tiene un sistema de auto-monitoreo que da cuenta de qué actividades hizo y de cómo utilizó el centro de aprendizaje. Lo cuento rápido pero la idea es muy interesante. ¿Cuál es la idea potente? El espacio y las paredes sirven para proveer actividad a los alumnos y

para modificar el uso tradicional tanto del tiempo como del espacio dentro de la escuela.

Hay un panel de geometría, un panel de primer ciclo. ¿Ven ahí los sobres con actividades? Los chicos sacan la actividad y se sientan en el suelo al lado del panel para trabajar.

El caso tres corresponde a una escuela pública del barrio de Caballito. En esta escuela aparecen dos cosas interesantes: la escuela como el espacio de lo público, y como un espacio de construcción de la ciudadanía.

En las entrevistas de esta escuela surgen relatos muy interesantes de las maestras. Por ejemplo, durante la dictadura no les permitían pegar cosas sobre las paredes, o bien tenían que consultar previamente al director qué se podía pegar. Acá aparece fuertemente el espacio como el lugar del control, el lugar de lo político, el lugar de lo público; resulta notable el atravesamiento de la cuestión social en esta cosa tan sencilla que es qué se pega en las paredes y qué no.

Aquí lo que se ve es que el espacio escolar funciona como un gran calendario. En esta escuela se ve cómo, a lo largo de los meses, las efemérides van marcando el ritmo escolar y el ritmo de la enseñanza escolar (en mayo está el Cabildo; en junio, la Bandera), y cómo a veces un póster se pega arriba de otro (arriba del Cabildo viene la Bandera; después viene la Casa de Tucumán); las paredes van marcando el ritmo de las efemérides escolares.

Esto sucedió en un tiempo cercano a las crisis del 2000. Había guirnaldas de colores y yo me preguntaba cuál era su función dentro del ámbito de la escuela. Por la crisis, una vez por mes festejaban el cumpleaños de todos los chicos: en el mes de marzo todos los cumpleaños de marzo; un día al mes colgaban las guirnaldas y festejaban.

Acá también es interesante la relación entre el espacio de lo doméstico —que es el cumpleaños— y el espacio institucional: en el momento de crisis había ahí un trasvasamiento de los espacios.

Otra cuestión que aparece con mucha fuerza son las revistas que utilizan las maestras (maestra de primer ciclo, maestra de segundo ciclo). Ya hay investigaciones importantes específicamente sobre estas revistas. Resultan ser como un *ready—made*, listas para usar; las maestras arrancan y pegan. Muchas veces sin mucha conciencia de lo que están pegando. Es muy interesante

ver cómo si hoy recorren diez escuelas primarias van a ver los mismos carteles, porque son las páginas centrales de las revistas. En el caso de “Feliz Primavera” no hay demasiados problemas, el problema es con algunas imágenes que son muy estereotipadas; incluso hay algunas imágenes con contenidos racistas.

Este es todo un tema: qué provee el mercado para poner en las paredes. En este caso, a diferencia de la primera maestra que pega aunque la pared esté abarrotada el trabajo de todos los alumnos, hay un espacio, una cartelera que dice “sólo para genios”. Acá hay una decisión pedagógica, no todo puede ir a las paredes; sólo va a la pared lo que está prolijo, sin errores.

En esta aula había como veinte carteles pintados por los chicos que decían “hablar poco y lo preciso”. Yo le decía a la maestra “bueno, ¿y esto por qué?” Es un poco obvio pero yo preguntaba igual. Me contestaba “es una máxima sanmartiniana, una frase que le decía San Martín a su nieta”. Y le digo “bueno, le decía otras también”. “Bueno, no, elegimos esta”. Acá aparece el espacio como una instancia normativa.

Otra cosa fuertísima en la escuela media es cómo se dirigen los carteles a los alumnos. Acá aparece otra función importante del espacio escolar que es la cuestión normativa. Ustedes saben que en todas las escuelas públicas los objetos están inventariados. No se puede quitar el cuadro de un prócer, pero si se cae... En la escuela pública se ve cómo el legado de la iconografía patriótica pasó de tener un lugar preeminente durante gran parte del siglo XX a tener un lugar cada vez más marginal.

El espacio escolar es un espacio de disputa. Un espacio de disputa muy fuerte entre lo normativo, lo público, lo sagrado. No me metí con la iconografía religiosa —que en estos casos no había— pero en otra investigación sobre la escuela media, en la escuela pública, aparece la iconografía religiosa con mucha fuerza. El espacio escolar no es un espacio *naïf*, es un espacio de disputa. Me refiero a esto con un análisis didáctico: aún lo más banal, que es la decisión de qué se pega y qué no se pega en el aula, siempre está atravesado por lo social, por lo político. Lo que permite percibir esto es la mirada crítica del investigador. Me parece que el instrumento más potente con el que cuenta el investigador es su propia mirada crítica, el “yo” como instrumento es uno de los más potentes.

Para ir terminando nuevamente mencionaré las figuras que ayudan, y todas las ayudas. Cuando yo había tomado todas las fotos, y las tenía en papel, las miraba de atrás para adelante, de adelante para atrás. Las ponía en el piso, las ordenaba, y decía “me quiero matar, estoy trabajando hace tres años y acá no hay nada”. No sé si a ustedes les pasa, pero si uno tuviera que hacer el cuadro del estado de ánimo durante el desarrollo de una investigación, uno tiene días de euforia en los que dice: “todo marcha viento en popa, ¡tengo las fotos!”, y había días en los que me sentaba con las fotos —ahora me acuerdo y me río— y era angustiante: yo decía “me peleé con medio mundo para hacer esto” y pensaba “María Teresa me mata, me mata. Si no veo algo en las fotos, me mata.” Además, me la cruzaba en el pasillo de la facultad y ella me decía “¿Y las fotos?” Entonces, en un momento Edith me dijo “vos tenés que ir a ver a un experto o a alguien que trabaje mirando fotos”.

Fui a ver a un semiólogo que se llama Oscar Steinberg —no sé si lo escucharon nombrar—. Me acuerdo de este encuentro primero porque vive en un pasaje que se llama “El signo”, parece un chiste aunque me dijo que es una casualidad. Fui con las fotos a su estudio, las miró y me dijo “qué interesante, qué interesante que alguien se ocupe de estas cosas”. Yo decía, “¡qué bien!”. Las miró y me dijo: “vos estás mirando lo que hay pero lo que tenés que mirar es lo que no hay”. Lo dejamos ahí. Salí, lo anoté y después me fui con esa tarea, a mirar “lo que no hay”; estaba desesperada, era como si hubiera ido a ver al oráculo. Me fui con esa consigna y tardé muchos días en entender lo que me estaba diciendo.

Lo que tenía que mirar era todo aquello que no entraba en la escuela. Ahí hay un proceso de selección que hoy parece casi obvio. Recuerdo, además, con mucho agradecimiento, cómo en este proceso uno se encuentra con expertos, con gente con una gran trayectoria profesional que se toma el trabajo de sentarse con uno a ver el material, lo agradezco y lo menciono cada vez que puedo.

Otra de las cosas que me dijo fue que viera —y ahí construí nuevas categorías de análisis— las cuestiones que tenían que ver con la materialidad de lo que yo estaba trabajando, con la iconografía y su soporte material. No es lo mismo una imagen enmarcada en un marco de madera y un vidrio: eso está pensado para que dure muchos años. Así eran las imágenes que repartía el

Ministerio de Educación a principios de siglo en las escuelas. No es lo mismo una imagen de una revista que se pega y se tira. En esa serie de consultas construí nuevas categorías de análisis, me fui con nueva bibliografía y me fui con otra manera de mirar las fotos.

Y acá también hay una cosa que me parece interesante para el momento en que uno está con sus propios datos. Esos datos y esa información que uno tiene pueden mirarse desde diferentes puntos de vista. La famosa triangulación de la teoría muchas veces tiene que ver con esto, con encontrarse con otro que pueda mirar los datos de otra manera, y ponerse, como en este caso, a mirar lo que no hay, cosa que a mí sola nunca se me hubiera ocurrido.

Estas son las categorías más fuertes que construí como resultado de mi investigación: lo que hay en las paredes es el resultado de un proceso de conformación que se da en distintas etapas. Estas etapas son: diseño, producción, emplazamiento, uso y bajada. Por otra parte, concluí que en cada paso de este proceso intervienen diferentes actores, y que se produce de diferente manera: en algunos casos se prioriza la etapa del uso; en otros, la bajada sucede sola, se terminan destruyendo los carteles, no hay decisión.

Otra categoría —que para mí es *la* categoría central de la investigación— tiene que ver con que todas las decisiones de orden estilístico, de estilo, no de estética, porque la estética es la reflexión teórica acerca de eso, las decisiones en relación con la organización de lo sensible en un aula no tienen que ver con criterios estilístico-decorativos sino con concepciones pedagógicas. Pegar el trabajo de todos los alumnos y que se vea todo abarrotado tiene que ver con una decisión de índole pedagógica y didáctica. No se trata de si queda lindo o queda feo. Todo lo que sucede en la escuela, todas las decisiones de orden material de la escuela están vinculadas con decisiones pedagógicas, didácticas; concepciones de lo que es enseñar y concepciones de lo que es aprender. Aunque a veces los actores no hayan reflexionado sobre eso. Sacar una lámina de una revista y pegarla es una práctica con poca reflexión; cuando uno se encuentra a trabajar con las maestras y les dice “¿vos miraste lo que estás pegando?”, te dicen: “La verdad que no”. Las posibilidades de reflexión se expanden.

Otra de las conclusiones y cuestiones que aparecen es que las paredes son portadoras de las huellas de lo que sucede en la escuela, pero también son

productoras. Lo que sucede en las paredes genera prácticas, genera modos de enseñar, genera modos de aprender y modos de vivir el cotidiano escolar.

Dejaría aquí mi exposición. Si tienen ganas de preguntar, de comentar, de contar si algo de lo que yo conté les resuena a algo del proceso que están atravesando... Lo que quieran.

Preguntas.

Pregunta: En un momento planteaste esto de los interrogantes, de “para quién”; mi pregunta se relaciona con ello. Trabajo en una escuela en la cual desde que llegás tenés en la puerta y en las paredes todos los afiches, los dibujos, los trabajos desde preescolar hasta secundaria (tanto curricular como extra—curricular). Le pregunté a la directora para qué, para quién es. Y ella me dijo que, en realidad, es para mostrárselo a los padres.

Respuesta: Lo que pasa es que en algún momento esto era explícitamente así: a las maestras se las evaluaba con un ítem denominado “ornamentación del aula”.

Ahora se las sigue evaluando pero no tan explícitamente. Hoy tal vez se haga de forma más solapada, pero las paredes son una de las vías de comunicación con el afuera. El afuera a veces es “los padres”, a veces son las supervisiones. Y en el caso de la pared construida, la pared forma parte del proceso del trabajo de los alumnos. Las reuniones de padres se hacen en el aula y la reunión de padres tiene como guía el trabajo de los alumnos. Hay intereses más espurios: los papás en algunas escuelas pagan y esa es la forma de mostrarles en qué están gastando su dinero. Como los procesos educativos son muy invisibles, hay algo del mostrar que tiene que ver con la evaluación.

Hay una relación entre el mostrar y la evaluación, y hay un discurso alrededor, como esas frases que aparecen en el cuaderno “hoy estuvimos tres horas leyendo por eso el cuaderno va vacío.” ¿Para quién son? Para los padres, claro.

P: A mí me llama la atención lo que sucede en el mes de diciembre, cuando se terminan las clases. Una vez me puse a observar a las maestras y

me dijeron que ese tiempo “es para limpiar el aula”. Limpiar el aula es vaciarla. Y en el mes de febrero observé de nuevo y vi cómo volvían a colgar afiches y carteles. Yo pensaba que eso tenía que ver con el lugar de pertenencia del docente, que considera el aula como la habitación que decora como quiere.

R: Es como en la adolescencia, cuando uno marca los territorios colgando pósters. Las maestras habitan el aula: pegar cosas es un modo de habitar el espacio, de la misma manera en que uno llega a un trabajo nuevo y pone sus cosas, sus fotos; es un modo de apropiarse del espacio. Y además otra cosa interesante que vi fue que mucha de la vocación docente tiene que ver con la “artemanía”. Lo digo por mí. Dentro del ámbito académico y de los cursos de formación docente, y dentro de la universidad, eso es casi despreciado. Si uno dice que es maestra porque le gusta contar papel glacé, no entra a ninguna maestría, es fatal. Creo que ahí hay un bagaje importante... Está habiendo una revaloración desde el campo del arte; muchas obras de arte contemporáneo tienen que ver con alguna de las cosas que aparecen en las escuelas.

Y me parece que hay algo que en la pedagogía tradicional aparecía totalmente exacerbado, que es el tema de la forma. Creo que hay una frase que lo sintetiza bien: “hay que pensar en el contenido de la forma”. Hay que leer, hay que entender y pensar también que algo tiene que ver con el hacer de lo manual, con la imagen, con la ilustración. No se trata de una cosa banal del adorno; hay que seguir investigando qué pasa con eso, y también pensar que todo el mes de febrero cuando se confecciona el cartel de “bienvenidos” es el momento en que uno habita ese espacio; y eso se completa cuando llegan los chicos.

P: Bueno, ante todo quería agradecerte. Creo que tu presentación fue muy movilizadora. Me parece que a todos desde algún lugar nos resonó el proceso de investigación y también los resultados del trabajo.

Me quedé pensando un poco en la dimensión política de las paredes y en lo activas que son para mostrar muchas veces la arena de disputa de algunos sectores. Y lo digo fundamentalmente porque estoy pensando en las paredes de los espacios educativos que yo más transito, que son aulas universitarias, y el contraste de la experiencia de lo que son las paredes en una facultad,

como puede ser la facultad de Agronomía donde trabajo (o bien la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) y pensaba en lo que vos decías, eso que las paredes tienen o no tienen. En Humanidades, las aulas, las paredes, están vacías. Están recubiertas con pintura con distinto nivel de destrucción. Son aulas que en general tienen problemas de mantenimiento (a lo sumo en períodos electorales puede haber alguna concesión para que las agrupaciones políticas cuelguen algún tipo de propaganda). En cambio, en Agronomía las paredes de buena cantidad de aulas —sobre todo las aulas de cátedras más tradicionales— tienen las fotos de los próceres, enmarcadas en madera y con vidrio. Muchas veces son los nombres que dan también título al aula. O sea, el padre de la tradición de la cerealicultura; o el padre de la tradición de la fitopatología. Acá veo un poco de lo que decís de las decisiones explicitadas o no, del nivel de reflexión o no que hay en las instituciones: en Agronomía hay un trabajo más explícito o de discusión sobre el uso de las paredes. Y te quería comentar una anécdota. En el 2001 el período de la crisis se sintió fuertemente en las paredes y en el mantenimiento del edificio: es un edificio de finales de siglo XIX y cuesta muchísimo mantenerlo (me refiero a Agronomía de La Plata). Sin embargo, después de 2001 hubo toda una política de mejoramiento edilicio. Acreditación mediante, reaparecieron sobre las paredes unas pintadas de los '70. Hubo una decisión política de dejar como muestra una de las paredes con las pintadas de las agrupaciones de los años '70. Al poco tiempo aparecieron esvásticas frente a esa pared donde están los nombres de los alumnos desaparecidos de la facultad. Entonces me parece un hecho muy significativo lo activas que son las paredes, lo productivas en términos políticos y toda la movilización que muchas veces pareciera que no existe porque no se ve.

R: Bueno, esto evidentemente sucede. En realidad yo empecé después con todo esto. Ahora hay investigaciones en curso sobre las paredes en la escuela media, el tema de los *grafittis*. Es un tema muy, muy complejo; es un espacio de disputa, un espacio de decisiones que tiene que ver con la censura; es un espacio de lucha por el poder institucional; es la arena donde se dirimen muchos conflictos, y si uno lo mira con ojo crítico y con algún sentido, ahí aparecen muchas cuestiones del orden de lo didáctico, de la vida comunitaria, de la relación entre la institución escolar o la universidad y lo que pasa por fuera,

cuestiones vinculadas con la educación artística, con la no educación artística que tenemos, cómo se repiten ciertos estereotipos... Un montón de cuestiones. Aunque en un momento dije “mi objeto es tal”, creo que el objeto se sigue construyendo. Las paredes como objeto de investigación —que en algún momento en cierto sentido para mí significó parir este objeto— ahora se están conformando con investigaciones nuevas. Recién ahora se está conformando como un objeto a ser mirado o analizado; creo que ahí hay mucha tela para cortar.

P: Quería agradecerte, Gabriela, por la conferencia. Te conocía por el libro *Las paredes del aula* (lo trabajamos con alumnos, docentes) y me puso muy feliz escucharte cómo eras como alumna tesista. Yo te rastreeé por publicaciones tuyas hasta que llegué a la UBA, y te escribí preguntándote acerca de tu tesis, así que me identifiqué con esa cuestión de ser pesado como alumno, y me parece bárbaro. Sos muy generosa; lo demostraste con tu libro y hoy. Quería preguntarte si hay líneas de investigación, algo estás anticipando, sobre esto de las imágenes y sobre la imagen en lo escolar.

R: Bueno, sí, hay varias cosas. Existen algunas investigaciones sobre el espacio en la enseñanza media, hay gente que está investigando sobre todo los adolescentes con el tema de los *grafittis* y las pintadas en la escuela media. Después hay uso de la fotografía en otros proyectos. En todas las investigaciones donde estoy, alguien generalmente saca fotos —por supuesto que no es por mí, me parece que es algo que fue pasando—. Se está integrando el registro fotográfico como una forma que ya tiene legitimidad dentro del campo; es muy interesante. La foto se inventó en 1839 y estamos hablando de que es nuevo usar fotos. Dentro de la investigación pedagógica estamos consiguiendo que sea un instrumento legitimado (con todos los cuidados que hay que tener, porque también se hace mucho mamarracho). Hoy comienza a ser más frecuente el uso de la fotografía. Luego hay investigaciones en el campo de la educación artística, de la educación plástica; hay distintas líneas de trabajo.

Ahora estoy trabajando con mi investigación de tesis doctoral. Bueno, después de esto me fui a estudiar fotografía, obviamente. Hice mi doctorado en la universidad Complutense de Madrid en un programa que se llama Creativi-

dad Aplicada. Es un programa con la Facultad de Educación y la Facultad de Bellas Artes.

Lo que estoy investigando en mi tesis doctoral es que así como hay un desarrollo evolutivo del dibujo —no sé si todos saben lo que es la evolución del dibujo— hay un desarrollo evolutivo en el registro fotográfico, en cómo los chicos sacan fotos. En el trabajo de campo de esa investigación, que hice en Madrid, repartí cámaras descartables a los chicos para que hicieran fotos. Estoy trabajando en esa línea, que es muy interesante: las fotos no las hace el investigador, sino los propios sujetos. Eso es muy interesante porque la foto es siempre la mirada de alguien (la mirada de los alumnos); hay un grupo importante de investigación social en este sentido. Se les da una cámara a los enfermos en hospitales, a los alumnos en las escuelas, para evitar que haya una distancia enorme y para que la mirada sea del propio sujeto que es investigado o que participa de la investigación.

P: A mí me llamó la atención, cuando miraba las fotos, algo que habita siempre en las instituciones escolares: el tema del bricolage de la maestra y también me llamaron la atención las imágenes en las que mostrabas los paneles que eran cajas de cartón y donde se veía que casi todas las bibliotecas y todo lo demás está construido con cartón. Como directivo de institución, siempre me llama la atención el grado de “cartoneo” de la maestra. Por el otro lado, muchas veces le pregunto si en su casa armó una biblioteca de cartón para sus hijos; si el cesto de basura lo hizo de esta manera, o si lo hizo de otra manera. Cuando entro a las escuelas privadas donde superviso integraciones y hago integraciones, me fijo justamente en esto, en el tema del cartoneo, para ver la disyuntiva. Encuentro que la maestra en la escuela privada también cartonea, cuando a lo mejor cuenta con el recurso de pedir una biblioteca o tener algún otro elemento. Me puse a preguntar por qué, y es por la cuestión de lo efímero: yo prohibiría las revistas de diva, porque tienen que ver con el cartoneo, con esta cuestión de que algo se pone y en diciembre se tira, y en su lugar se pone otra cosa. Por otro lado, el florero que arman, lo arman con cosas espantosas. Y a mí me preocupa la estética de ese chico que se va criando donde todo es de cartón. Yo tuve una maestra que armó sillones con papel de diario —pufs—; cada uno de los chicos tenía un sillón de eso. Me acuerdo que lo compartí con

una colega, y me dijo “lo que pasa es que ella es muy creativa”, entonces dije “¿esta tipa en la casa tendrá este tipo de sillones?”

Quería preguntarte si entraste a aulas donde no hubiera nada, porque también está la construcción de la nada.

R: Varias cosas... Acá me interesa el concepto de genealogía y de buscar en la historia.

En la escuela usamos material descartable —ese es un sello del movimiento de la Escuela Nueva, las hermanas Agassi, Montessori; también un movimiento de vanguardia que es el “Arte Póvera”—. La idea de usar los tarritos de yogur, los palitos de helado tiene que ver con lo que es parte de la estética escolar. El uso del material de desecho —que hoy en día cobra una nueva dimensión— en su momento no fue pensado como algo ecológico, fue una propuesta de los maestros de la escuela nueva para que sea material más accesible, más barato. Ahí hay algo de la tradición: los materiales que se usan tienen que ver con la tradición. Si ustedes van a una librería —no sé si lo vieron— y compran témpera escolar, es más barata que la témpera artística ALBA. Uno compra témpera y dice “la escolar es peor porque es más barata”. Sucede que es material que está hecho para ensayar, para probar, para tirar. Hay algo de la tradición escolar, hay algo de la gramática escolar, ciertas formas que vamos heredando y las replicamos sin pensar mucho.

Hace algunos años di un curso sobre este tema en la Escuela de Capacitación del Gobierno de la Ciudad e invité a un diseñador industrial que se llama Alejandro Sarmiento (es un diseñador industrial muy conocido). Él contó que se había dedicado al diseño industrial porque su mamá fue maestra —después directora—, y la veía hacer manualidades. Trabajamos con la idea de los materiales de re-uso y con conceptos contemporáneos del re-uso en la escuela. Él planteaba que hay materiales que son —por ejemplo las radiografías que se lavan— terriblemente tóxicos: la goma eva, además de ser tóxica, no es reciclable, y planteaba entonces que es interesante investigar los usos del cartón, del papel, de los materiales que hoy se están utilizando.

¿Por qué las maestras hacen lo que hacen? Porque son portadoras de tradiciones, y porque mucho de lo que se hace en la escuela no es objeto de reflexión y está totalmente naturalizado. Cuando uno interviene desde distintos

lugares sobre las prácticas, reflexiona sobre ellas, y evalúa a los docentes. Cuando ellos atraviesan procesos de auto-evaluación, no dejan de hacer lo que hacen pero pueden decidir si quieren seguir haciéndolo o no.

Me parece que ahí es interesante tu pregunta. Hay que entender que gran parte de la práctica escolar se viene heredando y no es muy pensada. Cuando uno interviene y pregunta por qué surge un espacio muy rico, sobre todo para algunos de ustedes que tienen cargos de asesoramiento o de intervención. Esta investigación luego dio lugar a un libro, que se usa con las maestras. En todos los seminarios y talleres que doy sobre este tema hay una parte de manualidades, con diseñadores, con artistas. Hay algo del hacer y hay algo de lo material: el mundo de la escuela no es sólo un mundo de ideas: es un mundo de lo material —sobre todo en la primaria—, y ese material tiene contenido, tiene idea. No es banal hablar de qué materiales se usan o por qué o para qué; en eso también hay decisiones que tienen que ver con lo social, con lo político, con la historia...

P: Mi pregunta tiene que ver con lo siguiente: un médico para enseñar en un consultorio, se compra un esqueleto (si es un traumatólogo). La maestra lo hace con cartapesta y hace el mapamundi con cartapesta aunque tenga la posibilidad económica, el recurso material para comprar el mejor mapamundi que pueda. La maestra tiene esto como práctica y me parece que tiene que ver con lo histórico: la idea de que cuanto más bricolage hace y más decora sus materiales (porque hasta sus propias prácticas, sus planificaciones vienen con dibujitos con colores); más se trata de un material de un profesional...

R: Es un profesional que trabaja ocho horas por día con niños, que decidió su vocación por algo también personal, y es parte de los por qué, la infantilización de ciertos modos de la docencia.

El tema de lo económico y lo desechable no es un tema menor —el tema de la posibilidad de desechar y hacer de nuevo—. Existe otra cosa interesante que tiene que ver con los alumnos: el hacer también tiene que ver con procesos de enseñanza. Hacer algo de nuevo y hacerlo con los alumnos encierra nociones didácticas.

P: Yo me quedé pensando mucho en la estrategia metodológica, en el análisis y en cómo pudiste articular, desde el objetivo, el marco teórico, hasta el informe final. ¿Cómo pudiste articular las entrevistas con estas tres líneas —el objetivo que tuviste, el marco teórico, el análisis de los datos— y con qué cosas te encontraste?, ¿qué sensaciones tuyas fuiste encontrando (porque también da lugar a la interpretación)? Te pregunto si había una concordancia entre lo que vos veías en la foto y lo que encontrabas en una entrevista. ¿Cómo fue esa articulación?

R: Si lo tuviera que hacer de nuevo o ahora cuando lo hago de nuevo, me parece que lo hubiera hecho distinto; hubiera llevado la foto a la entrevista.

En ese momento no lo hice así, pero ahora creo que lo mejor es llevar la foto y decirle “esta es tu aula. Mirá lo que hay, ¿qué te parece?”. Como hice las entrevistas dentro del aula, lo que hacía era confrontar, y le preguntaba a la maestra: “Este cartel está escrito con tu letra, ¿por qué?”. Entonces ahí la maestra decía “Bueno, porque yo priorizo la legibilidad. Quiero que lo lean, y si lo escriben con la letra de ellos no se entiende nada”.

El cotejo que vos planteás en realidad lo hice implícitamente. Creo que hay que hacerlo más explícitamente: llevar la foto. Creo que hay distintas instancias de triangulación porque ¿quién conoce más el espacio que el que lo usa todos los días? El que lo usa lo conoce, pero de un modo muy naturalizado. En ese caso hay que generar la mirada extraña. Lo de mirar lo que no hay tiene que ver con eso, con los procesos de extrañamiento, volver a mirar lo mismo de otra forma. Pero explícitamente —e insisto mucho en la ayuda de quienes trabajan con nosotros orientando nuestra investigación—, en uno de los encuentros con mi directora, Edith me dijo “Están los tres casos. Vamos a ponerles nombre” —como vieron, se llaman “la pared construida”, “la pared activa”, “la pared alegórica”—. Esa tarea de ponerle nombre es un trabajo de síntesis, porque tuve que destilar ahí qué era lo característico de cada caso. Para mí ese es el lugar de los buenos guías, de la buena conducción y de la buena ayuda.

Yo sé que María Teresa —porque después me lo dijo— ya estaba harta de mí y de lo que quería hacer. Me trajo un libro y se puso a pensar en un tema que no es su tema (porque ella trabaja en investigación participativa) y ahí me

parece que la ayuda y la generosidad de otros investigadores es fundamental. Uno va mirando y llega un momento en que lo que ve es a uno mismo y a su idea; son instancias de descentramiento. Justamente, la triangulación es eso: ver con otro.

También es fundamental el lugar de los protagonistas en la investigación social. Hay que tener una escucha muy aguda. Las entrevistas con los chicos fueron adorables, geniales; los pibes decían “bueno, yo..., esto está ahí y yo cuando termino y me aburro miro el dibujo, y lo miro y lo miro...” Y hay que volver mucho sobre los datos. Yo creo que si ahora -antes de venir acá miré los datos y me pasó- volviera a ver los cuadernos diría “¡Cómo no me avivé!”. No me avivé en ese momento, porque ahora ya hice veinte investigaciones más, pasaron diez años, estoy más vieja, leí otras cosas... Pero es importante volver sobre los datos, volver por ayuda. Pienso en esta imagen que me dijo Steinberg, y pienso cómo darlo vuelta, mirarlo al revés.

Siempre quedan cosas que uno no cierra. Una cosa a la que María Teresa se refería mucho —y yo pienso que uno piensa su tesis como una obra maestra— es la culminación. En este caso, en mi vida profesional, la tesis no fue el fin sino el principio. Lo más lindo del libro son las últimas cuatro páginas, y ahí hay que empezar de nuevo. Me parece que esa idea también ayuda cuando uno está desesperado: no es la obra maestra, es un punto. Es el punto de partida para futuras investigaciones (suena como agobiante: ustedes no terminaron la tesis y yo les digo que hagan otra, pero es así); esta tesis es el primer renglón de la próxima, es el primer párrafo; no se termina nunca.

P: Bueno yo tengo una docena de preguntas pero las resumo en muchas menos. En primer lugar, me pareció muy interesante tu exposición; llené muchas páginas de apuntes, en especial de toda la primera parte, en la que describías tu búsqueda de precisión, y las exigencias de que la investigación se enmarcara dentro de alguna disciplina o en alguna tradición teórica. Me sentí muy identificado con la idea de no querer identificarse con la arquitectura, con la didáctica... O sea con una tradición teórica específica que sentís que reduce lo que querés ver, y que finalmente —si no entiendo mal— terminaste utilizando un marco teórico disciplinariamente mixto. ¿Eso te trajo algún tipo de inconveniente?

Específicamente de la propuesta teórica que estabas exponiendo, me gustaría preguntarte acerca del concepto de espacio dispuesto por el docente, si podés decir algo más de esa parte del espacio que el docente cambia, modifica, ajusta a sus necesidades o preferencias; y si dentro de ese espacio entra el pizarrón, y por qué.

R: Uno siempre trabaja con disciplinas ajenas, al borde de la impericia. En ese trayecto cursé seminarios de arte y estaba totalmente deslumbrada y fascinada con cosas que en el campo del arte eran una obviedad. Cuando uno es extranjero en un campo disciplinar empieza a trabajar en un terreno muy fangoso. Yo utilicé conceptos de otras disciplinas pero siempre referidas a mi terreno más sólido que es el campo de la didáctica y de la pedagogía. Siempre todos los subtítulos tienen “y educación” porque es el punto desde el que yo miro. El trabajo interdisciplinar es muy complejo, entonces hay que ser sumamente cuidadoso, y hacer instancias de revisión y de control para no “meter la pata”, para no estar diciendo cosas que son obvias. Esto del borde de la impericia es interesante como concepto.

En cuanto al espacio, el pizarrón es uno de los elementos semifijos, que tiene una parte más blanda, la parte que uno modifica que con las nuevas tecnologías y los pizarrones inteligentes cada vez son más blandas; uno escribe, borra. Hay distintas gradaciones: si acá hay un pizarrón con rueditas es menos fijo que el que está en la pared y vos no lo podés modificar. Me parece que ahí más que el objeto en sí mismo, hay que mirar —y ahí trabaja la observación— el uso de ese objeto: cuán blando o no blando es el uso de ese objeto. No es lo mismo un pizarrón que está en un pasillo de una escuela y que tiene la frase del mes —que tiene escritas esas frases grandilocuentes que están medio año así—, que el pizarrón que está en el aula que se escribe y borra todo el día. Depende del uso: la flexibilidad no está en el soporte sino en el uso de ese objeto.

P: Y, respecto del uso del pizarrón, ¿encontraste categorías sobre los diferentes usos?

R: Hay una investigación de Edith Litwin sobre el estudio de los pizarrones: registraron y vieron los usos didácticos del pizarrón, las formas de registro; ahora hay estudios con los nuevos pizarrones, con las pizarras. Se está haciendo una investigación sobre los materiales didácticos, los recursos.

P: En relación con la parte blanda —no con la parte tan funcional, lo que se espera del material, sino este contraste entre lo que se espera de un material y lo que el material produce—, vos hablabas del material y lo estilístico, o de la función y el significado. Creo que hay un contraste entre lo que se espera como función pero también el aspecto ambiental, estético del material que puede correr por un lado diferente. Un ejemplo personal: algunos objetos que observé en la escuela se llamaban de distinta manera según quién los nombrara. En el caso del libro de actas (para anotar las cuestiones de disciplina), oficialmente se lo llamaba así, “libro de actas”; sin embargo, las maestras lo llamaban “libro de convivencia”; y los chicos “el libro negro”. El nombre que le ponía cada uno daba cuenta de una experiencia distinta. Entonces, quisiera saber si las cosas que están en las paredes generan prácticas que hayas podido observar en ese sentido más cultural.

R: Cuento una anécdota. Francesco Tonucci contó que en Italia queda una sola fábrica de broches de madera y que los usan para las escuelas, para hacer manualidades. Cuando uno se encuentra con la materialidad de la escuela, ahí aparecen los sentidos que le dan los usuarios, los actores: los sentidos culturales, la genealogía, un vínculo fuerte entre algunas cuestiones de lo doméstico. ¿Por qué hay broches de ropa en una escuela? ¿Porque hay algo de la frontera entre la vida doméstica, la infancia y la vida escolar? Todos los elementos de la casa que van a la escuela, todos los elementos de la burocracia, están dotados de sentido. Me parece que la investigación, además de mirar “la cosa” en sí misma, debe tratar de entender cuáles son los sentidos que le otorgan quienes los utilizan cotidianamente. Eso está en las paredes; uno analiza las láminas pero ¿qué sentido tienen para los chicos?, ¿qué sentido tienen para sus maestras?, ¿por qué las pusieron?, ¿por qué las sacan? ¿Les gustan? Ahí surge un universo de sentido en función de lo que los objetos generan en nosotros.

Hay objetos que son casi fetichistas en las escuelas: en algunas escuelas hay estatuas de próceres cuyas narices los alumnos tocan porque les traen suerte; hay de todo. Sí, claro, en el mundo vivimos rodeados de objetos y es muy impresionante cómo la bibliografía pedagógica los elude; se habla de las ideas y no de las cosas.

P: Respecto de los actos de vandalismo sobre los objetos en la pared. ¿Pudiste entenderlo, interpretarlo, te apareció algún episodio?

R: En la universidad se ven acciones pesadas, y en la escuela media también se ven destrucciones; en la escuela primaria, generalmente hay mucho más control sobre el espacio.

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educativa.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.

- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)**. Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina**. Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay**; Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa**; Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica**; Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación**; Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado**. Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976)**. Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes**. Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires**. Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires**. Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana**. Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional**. Noviembre de 2007; 26 páginas.

- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”:** investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.
- N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.
- N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.