

La fotografía y el análisis de los modos de aprender. Huellas, indicios y detalles de la pedagogía libertaria y la pedagogía de la alternancia.

Amalia Miano

**Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI-UNSAM- CONICET) e
INCLUIR, Instituto para la Inclusión Social.**

mariamaly@hotmail.com

Eje temático: Epistemología y metodología

Nombre de la Mesa: Mesa N°45. El oficio de narrar a partir del montaje de materiales múltiples.

Resumen. Desde el último cuarto del siglo XIX, según lo ha documentado Lourau (1997), se implementaron en distintos países experiencias educativas libertarias. Nos referimos al trabajo de pedagogos como Paul Robin, Sebastián Faure, Francisco Ferrer, María Montessori o Janus Korczak. Si se sistematizan algunas características centrales de estas experiencias podemos sostener que la unión entre la educación y el trabajo, la forma de conocer que se orienta hacia lo colectivo y lo contextualmente situado, el aprendizaje a través de la formulación de preguntas y tanteos experimentales, la incorporación del arte, el juego y la creatividad, constituyen aspectos claves de esta *pedagogía libertaria*. En nuestro país, desde fines de la década de 1960, se abren escuelas de alternancia en el ámbito rural que retoman en sus instrumentos pedagógicos algunas de estas características, conformando también una pedagogía propia denominada *pedagogía de la alternancia*.

La propuesta de este trabajo es indagar en dos corpus fotográficos (uno de ellos perteneciente a las experiencias libertarias y el otro a las escuelas de alternancia) para relevar indicios, huellas, detalles que den cuenta de estas pedagogías, prestando atención a los cuerpos, los espacios, las situaciones y los objetos que aparecen retratados.

Palabras Clave: fotografía; montaje; pedagogía de la alternancia; pedagogía libertaria; aprendizaje.

Imagen 1. Las gallinas degolladas. *Una joven se encuentra parada mirando a la cámara. Esboza una pequeña sonrisa. Tiene el pelo recogido en una cola, lleva una camisa de mangas cortas y un delantal blanco que la cubre desde el cuello hasta el comienzo de unas botas de goma que tiene puestas en los pies. En su mano izquierda tiene una cuchilla que está manchada con sangre. Algunas partes de su delantal blanco también tienen pequeñas manchas de sangre. A su lado hay una jaula con dos gallinas y, del otro lado de esta jaula, hay un joven sonriendo y mirando hacia la jaula. El joven lleva un delantal blanco parecido al de ella y botas de goma negra. Una de sus manos agarra su delantal y la otra está abriendo una de las puertas de la jaula donde están las dos gallinas. A la izquierda de este joven hay un balde de plástico de color blanco sostenido por una estructura de hierro, de modo que el balde queda a unos veinte ó treinta centímetros del suelo. Por debajo de este balde asoma un pellejo con algunas plumas. Más abajo y sobre el césped hay una gran mancha roja de sangre, muy roja y brillante. Hacia un costado y también sobre el césped, hay muchas cabezas de gallinas, aproximadamente veinticinco. Detrás de los jóvenes se ve una estructura de chapas que tiene en uno de sus lados una malla de media sombra puesta a modo de pared. También puede verse, detrás de la joven, un pequeño acoplado y muchos árboles verdes. El sol se cuele entre las ramas y forma figuras sobre el césped iluminando las cabezas cortadas de las gallinas.*

Imagen 2. El corral. *Seis niños de diferentes edades se encuentran parados en un espacio abierto. Hay una pared de ladrillos delimitando este espacio y un portón de rejas de madera. Los dos niños más pequeños (un niño y una niña) están dando de comer a unas gallinas. El niño tiene una bolsa debajo de uno de sus brazos. Detrás de ellos se ve a otro niño, un poco más grande, que está parado al lado de un caballo sujetándolo desde sus riendas. Al costado de este joven hay otro que se encuentra parado también sujetando a un caballo desde las riendas. Delante de ellos hay seis cerdos comiendo. Una parte de este espacio se encuentra delimitado por una escalera de madera que está abierta sobre el piso y que hace de cerco. Detrás de este cerco hay dos niños más (una chica y un chico) parados cada uno al lado de un toro negro. El niño sostiene el toro con una soga. Detrás de la pared de ladrillos asoma un gran árbol.*

Estos dos fragmentos son descripciones de fotografías tomadas en dos momentos y lugares muy diferentes. La primera fue tomada en una escuela de alternancia de la provincia de Buenos Aires en el año 2016. La segunda fue tomada a principios del siglo XX en Francia, en “la escuela de la colmena” (*La ruche*), un orfanto-escuela abierto por un militante anarquista llamado Sebastián Faure

¿Qué hay de común en estas fotografías a pesar de las distancias geográficas y temporales del contexto en el cual ambas fueron tomadas? ¿Qué nos pueden decir estas fotografías (y otras tomadas en espacios similares) de las formas en que se pensaba y piensa el aprendizaje en cada uno de esos espacios educativos? En tanto espacio de inscripción de lo social, la fotografía, constituida como un documento, puede ser un espacio más en el cual poder observar y analizar prácticas, objetos, relaciones espaciales entre las personas y los objetos, posturas, gestos que ocurren en espacios de aprendizaje. Ahora bien, para que la fotografía se convierta en un documento es necesario realizar algunos pasos metodológicos para poder recuperar estas fotografías a partir de distintos criterios, que pueden ser formales, morfológicos o temáticos (Gastaminza, 2002). Mas adelante daremos cuenta de los criterios temáticos que hemos construido para el análisis de las fotografías que mostramos en este trabajo. Estos criterios se desprenden de una investigación en curso sobre las escuelas rurales de alternancia en la argentina.

De la transposición y las relaciones entre imágenes y texto

En el contexto de nuestro equipo de investigación¹ definimos a la transposición como la generación de datos de tipos diferentes a partir de transponer de un código a otro (Heras, Bergesio y Burin, 2004). Es decir, partimos de suponer que la imagen que aparece en un código visual puede y necesita ser transpuesta a un código verbal. Esto es lo que se ha hecho en los dos fragmentos de arriba, es decir, para poder describir las fotografías se requiere del lenguaje verbal. Siguiendo a Gastaminza (2002) para que las fotografías se conviertan en documentos que puedan ser analizados es necesario hacer una descripción, lo más literal posible, de lo que aparece en ellas. Esta descripción posibilitaría que la imagen sea reemplazada, lo cual puede ser conveniente si trabajamos con fotos de archivo no digitalizadas, para evitar su constante manipulación.

En trabajos anteriores (Heras y Miano, 2012; Miano, 2010) hemos dado cuenta de que a este primer paso metodológico asociado con la transposición y la descripción de la imágenes le seguía un segundo paso ligado al análisis connotativo de las imágenes, es decir, a aquello que puede inferirse de ella en conexión con elementos que se encuentran culturizados, convencionalizados, o lo que Barthes llama los “elementos retóricos” de las imágenes (Barthes, 2008). Esta forma de proceder a partir de un primer paso descriptivo y luego otro interpretativo es similar al de la etnografía que se basa en la descripción de situaciones para su interpretación a partir del contexto (Geertz, 1987).

¹ Me refiero al equipo del Instituto para la Inclusión Social y el equipo del PICT 0943 “Comprender el aprendizaje colectivo de carácter cooperativo solidario” dirigido por la Dra. Ana Inés Heras.

Si nos detenemos en la operación de transposición y descripción de las imágenes cabe plantearse una reflexión: si lo que hacemos al trabajar con fotografías es recurrir al lenguaje verbal para poder analizarlas ¿por qué entonces trabajamos con fotografías? ¿Qué nos aportan *a pesar de* tener que recurrir al lenguaje verbal para poder trabajar con ellas? ¿Es que seguimos trabajando bajo la influencia de paradigmas que valoran a la escritura por sobre cualquier otro soporte de expresión e inscripción del sentido? ¿Sería posible un trabajo metodológico con las imágenes que se sustente autónomamente a través del código visual? Estas preguntas surgen a partir de cierta incomodidad al trabajar con las imágenes relacionada con una imposibilidad de dar cuenta de sus sentidos cabalmente. Una incomodidad por reducirlas a palabras, perdiendo en esa operación algo de su vitalidad, su potencia.

En el Prefacio de la obra “El acto fotográfico y otros ensayos” (Año 2015), Phillippe Dubois realiza una historización de la forma en que surge y se desarrolla la institución de la fotografía como un objeto de indagación teórica en las ciencias sociales. Para el autor, los años ochenta fueron de una efervescencia respecto a la reflexión teórica sobre la fotografía. En ese período la fotografía se abría a interrogaciones fenomenológicas e incluso ontológicas, es decir, es un momento de invención de la teoría fotográfica. En tanto nuevo objeto teórico, se lo dotó de una identidad propia, es decir, las preguntas giraban en torno a ¿qué es la fotografía? ¿Qué la diferencia de otras formas de imágenes como la pintura o el cine que ya habían sido estudiadas? A su vez, y en relación con las preguntas que nos formulamos más arriba, fue un momento en el cual, para instituirlo como objeto teórico legítimo, se pensó que efectivamente la fotografía conformaba una entidad específica, es decir, la imagen ya no era leída (como un texto) sino vista (en su dimensión puramente visual):

“se comienza a reconocer el principio de un pensamiento propio de las imágenes, el *pensamiento visual*, que no pasa por la lengua (y su racionalidad, su lógica discursiva), que no presupone que el sentido de lo visual depende únicamente de su traducción en palabras y en frases, sino que reflexiona sobre la valorización cognitiva de la sensación (plástica), de la percepción (fenomenológica) y de la comprensión (estética)” (Dubois, 2015, p. 18).

Fue el momento en que el análisis de la fotografía se apoyó en los desarrollos previos de la teoría gestáltica (Arheim, 2006), generando un esquema específico en torno a la percepción, con sus propios cánones, sistemas y categorías. Para Dubois, fue una época promisoria en la cual, sin embargo, se cometieron todo tipo de excesos respecto a las reflexiones sobre el análisis de la fotografía.

¿Es posible crear un pensamiento puramente visual para analizar a las imágenes? Esta pregunta nos lleva a las relaciones intrínsecas entre imagen y el lenguaje verbal y a la cuestión de que mirar involucra siempre órdenes de sentido, cuestión que remite, finalmente al lenguaje. Es decir, quienes tomamos fotografías actuamos a partir de universos de sentido compartidos que se condensan en una historia que es a la vez individual y colectiva. Cuando tomé la foto de la escena de la matanza de gallinas en la escuela, ya tenía en mi cabeza (en mi conocimiento) algunas temáticas relacionadas con la importancia de incorporar situaciones reales de trabajo (actividades productivas) en la formación de los estudiantes en el contexto de la pedagogía de la alternancia, y fue por eso que esa escena cobró valor para mí y la fotografié. Esto quiere decir que la imagen está atravesada por el lenguaje, por el pensamiento, por el sentido que le damos a las cosas y situaciones a partir de nuestra historia, nuestros intereses, está atravesada por modos de ver:

“un esquema perceptual es una articulación de órdenes de sentido que regula lo que se puede percibir a partir del modo en que la historia colectiva constituida y objetivada se encuentra encarnada en los sujetos individuales, constituyéndose en la condición a priori de sus preceptos. Un modo de ver es una institución de órdenes de sentido”.

(Savransky, 2000)

Lo visual no puede ser despojado de esos modos de ver que se constituyen a través del pensamiento, que a su vez se materializa a través del lenguaje. Entonces, al describir una fotografía no la estoy reduciendo a palabras, sino que le estoy reponiendo esos “órdenes de sentido”, esos “modos de ver” que estaban operando ya en el momento de la toma de la fotografía, es decir, la veo y analizo siempre condicionada por esas categorías previas.

Así como lo visual está condicionado por el lenguaje, resulta interesante pensar que el lenguaje también es materia visual, de allí su relación intrínseca:

“Si bien percibimos y obramos en el mundo antes de poseer el lenguaje, el acto de adquisición de la palabra modifica al mundo visible y lo hace inseparable de ella. El lenguaje, antes de tener una existencia conceptual, es una fisonomía, que se ofrece a la percepción y que, a la vez, cuenta en la percepción del mundo”. (Savransky, 2000).

Continuando con la historización que realiza Dubois (2015), en los años noventa se da un juego de posicionamientos que va a oponer a los partidarios de un abordaje teórico (o estético) y a los partidarios de un abordaje histórico sobre la fotografía. Los historiadores hacen aquí un retorno

importante, que es el de la realidad empírica de las imágenes, es decir, el referente que tiene o tuvo una existencia real, más allá de los efectos (estéticos, plásticos o fenomenológicos) de sus formas de representación. Es el retorno del pragmatismo que “hace bajar las pretensiones ontologizantes de los teóricos” (Dubois, 2015, p. 21). Tomar a la imagen como documento implica darle una importancia central a los referentes, es decir, a quiénes aparecen en las imágenes, cuáles son las situaciones retratadas, qué nos pueden decir esas imágenes, en este caso, de las formas de enseñar y aprender.

Finalmente, y siguiendo a Dubois, desde los años 2000, los estudios sobre la fotografía enfrentan el “giro digital”. Lo digital va a permitir encarar a la fotografía a la vez desde el punto de vista “ontológico” de la imagen y desde el punto de vista pragmático, en tanto lo digital borró las diferencias entre un texto, una imagen, los sonidos, ya que todo es reducido a una base informática. El autor se pregunta para esta era digital: a partir del momento en que la fotografía no es ya definida absolutamente como una captación de lo real, sino que puede ser (no siempre, pero es una posibilidad) algo inventado por una máquina de imágenes, entonces ¿cómo puede pensarse esa imagen? A lo que responde que esa imagen digital puede ser pensada como representación de un mundo posible, como un mundo que existe en forma paralela al mundo actual, o sea, una imagen pensada como un universo de ficción y no como un universo de referencia.

Tomamos entonces a las fotografías como documentos sin desconocer que ya desde su propia composición operaron categorías de sentido previas que determinaron seleccionar un momento o situación específica para retratarla y luego analizarla; considerando que esa imagen está ya impregnada de palabras y que también las palabras están moldeadas por nuestros esquemas de percepción, nuestros modos de ver, esto es lo que llamamos una relación intrínseca entre imagen y lenguaje verbal y es lo que nos permite instituir a la imágenes como un espacio más de indagación teórica. Lo que aporta la fotografía al análisis son detalles, huellas, especificidades que probablemente escaparon a la comprensión en el momento en que estuvimos ahí tomando esa fotografía. Esos detalles, tan valorados por la etnografía, pueden luego ser recuperados en el momento de análisis de las imágenes y nos permitirán generar un conocimiento más preciso sobre las situaciones que estudiamos.

La pedagogía de la alternancia y la pedagogía libertaria

Las fotografías que se analizan en este artículo forman parte de la información generada en una investigación sobre las escuelas de alternancia en la provincia de Buenos Aires y Santa Fe. Se trata de escuelas secundarias ubicadas en ámbitos rurales que cuentan con algunos instrumentos

pedagógicos específicos que constituyen lo que se conoce como “pedagogía de la alternancia” (Ribeiro, 2008; Silva, Santos Andrade y Moreira, 2015). Entre esos instrumentos está la propia alternancia que implica que los estudiantes permanezcan por períodos alternados en la escuela y en sus predios familiares. Esto les permite a los jóvenes de ámbitos rurales continuar con sus estudios una vez finalizada la escuela primaria, a la vez que siguen participando en las actividades productivas que realizan sus familias. De aquí se desprende una de las características particulares de esta pedagogía que tiene que ver con instituir al trabajo como un ámbito de aprendizaje.

Los estudiantes desarrollan tareas productivas tanto en los días que permanecen en la escuela como en las semanas que están en sus casas. En estas escuelas, además de las áreas convencionales de cualquier escuela secundaria, existe el “área de producción” en la cual los estudiantes ven y participan de proyectos productivos específicos relacionados con los tipos de producciones que se realizan de forma prominente en su zona (por ejemplo, cría de cerdos, pollos, conejos, hortalizas, entre otras).

Además del vínculo entre la educación y el trabajo, en un trabajo anterior (Miano y Heras, en evaluación) hemos delimitado otras dos características centrales de esta pedagogía vinculadas a, por un lado, la orientación colectiva del aprendizaje en el enfoque educativo y, por otro, la importancia de la espacialidad como organizador de los instrumentos pedagógicos. En cuanto a la orientación colectiva de la pedagogía de la alternancia sostuvimos que en estas escuelas, quienes se consideran sujetos del acto educativo no son únicamente los estudiantes y los docentes, sino que tanto las familias como la comunidad en la cual está inserta la escuela, se constituyen como actores educativos. La familia participa incluso co-gestionando la escuela, pero también aportando sus saberes específicos en el acompañamiento de las actividades productivas que realizan los estudiantes. El espacio familiar es en sí mismo un espacio de interrogación y acción. Otros miembros de la comunidad también pueden ir a la escuela a comentar cuestiones específicas de sus oficios, si es que algún proyecto específico lo requiere, o bien los estudiantes realizan visitas para ampliar sus conocimientos respecto a determinadas temáticas. Finalmente, en cuanto a la orientación colectiva del aprendizaje, hay una disposición a la puesta en común de lo aprendido, es decir, cada tema que es investigado por el estudiante debe luego ser puesto en común y compartido con los demás.

En cuanto a la dimensión espacial de los instrumentos pedagógicos de la alternancia, dimos cuenta de que éstos se encuentran configurados por lo geográfico, es decir, por la ubicación efectiva que los estudiantes ocupan y las posibilidades de una movilidad dinámica de esos espacios. De esta manera, la alternancia permite que el aprendizaje se dé en al menos tres espacios: la escuela, el

predio de las familias de los estudiantes y la comunidad. No desarrollaremos aquí las características específicas del análisis de los instrumentos de la alternancia ya que excede a los propósitos de este artículo, pero sí queremos dejar asentado algunas de sus características específicas para ponerlas en juego en el análisis de las fotografías.

En tanto la investigación se está desarrollando con un enfoque histórico, nos propusimos indagar cuáles eran los fundamentos ideológicos de estos instrumentos, es decir, qué componentes tomaban de otras pedagogías que se habían dado a lo largo de la historia y qué orientaciones políticas habían tenido esas experiencias. En esa indagación teórica dimos cuenta de que el origen de las escuelas de alternancia se dio en Francia en el año 1938 (Duffaure, 1994), en el contexto de entre guerras y a partir de un proceso de auto organización por parte de algunas familias del medio rural que no querían que sus hijos abandonasen la escuela a la vez que pudiesen seguir trabajando en las chacras familiares.

Con la intención de indagar las conexiones entre la alternancia y otras experiencias pedagógicas que se dieron principalmente en Europa hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX (y que funcionan como cierta “preparación cultural” en términos de Lewis Mumford, es decir como condición de posibilidad para las escuelas de alternancia), nos encontramos con el texto “La educación libertaria” de René Lourau (1997), en el cual este autor hace un recorrido de diversas experiencias pedagógicas que analiza en el contexto de teorías y prácticas anarquistas, y que por lo tanto, califica como “pedagogías libertarias” que se dieron principalmente en Europa desde el último cuarto del Siglo XIX. De acuerdo a Lourau, el Estado ha ejercido una fuerza que nos obliga a hablar de este tipo de experiencias como algo “exótico” o extraño. Sin embargo, cuando analizamos sus especificidades, podemos ver su potencial contribución para la formación integral del ser humano.

Al recorrer las experiencias educativas citadas por Lourau, de las cuales a continuación sólo mencionaremos algunas, fue sorprendente encontrar similitudes con los instrumentos pedagógicos de la alternancia. Esto nos llevó a preguntarnos si efectivamente esas experiencias funcionaron como sustento para delinear lo que luego sería la pedagogía de la alternancia. Las coincidencias entre las formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje son tan fuertes que en principio, cuesta pensar que la alternancia no haya estado influenciada por estas experiencias libertarias. A continuación desarrollamos algunas de ellas para evaluar algunas de sus especificidades.

El orfanato de Cempius. Fue dirigido por Paul Robin, pedagogo y anarquista francés, entre los años 1880 y 1894. Su pensamiento educativo se caracterizó por el anti autoritarismo, el apoyo a la emancipación de la mujer y el intento de una instrucción integral igualitaria (Taller de pedagogía libertaria, 2012). Algunos rasgos específicos de la pedagogía implementada en Cempius fueron:

- Educación integral: psíquica, intelectual, estética, trabajo alternado con recreación.
- Se utiliza el método científico o experimental para desarrollar la observación y la capacidad de experimentar y descubrir.
- Pensamiento crítico, sensibilidad artística y creatividad.
- “Los trabajos manuales son obligatorios con el fin de desarrollar la destreza de la mano y la seguridad de la vista” (Taller de pedagogía libertaria, 2012,p. 8).

La colmena. Fue un orfanato- escuela para niños huérfanos o abandonados que se desarrolló entre 1900 y 1914. Abierto por Sebastian Faure, militante anarquista, que asumió los mismos principios pedagógicos que Robin. La pedagogía tenía un fuerte acento en la práctica, en el adolescente como productor y no como eventual futuro productor (Lourau, 1997). Se hacía hincapié en la enseñanza técnica profesional en un marco de contacto con la naturaleza: “tan importante eran las aulas como los talleres” (Taller de pedagogía libertaria, 2012, p. 11).

Janus Korczak. Médico y educador, abandona el ámbito privado de la medicina para abrir dos orfanatos, uno para niños judíos y otro para niños católicos, uno abierto en 1912 y el otro en 1919. Ambas experiencias fueron interrumpidas durante la segunda guerra mundial, cuando se deporta al campo de Treblinka a 200 niños del orfanato y a su equipo de docentes, Korczak incluido. En el año 1942 Korczak muere junto a los niños en las cámaras de gas. De acuerdo con Kantor (2015), dentro de la pedagogía implementada por Korczak pueden destacarse tres dimensiones:

- La toma de la palabra y la producción de pensamiento, ya que se privilegia la actividad intelectual de los niños: explicar, calcular, demostrar, escribir, leer. Para esto los hace producir textos propios (artículos, diarios, relatos, crónicas). La lectura y escritura de esos textos no tenía una función estrictamente técnica, sino que se hacía para que los chicos pudiesen reflexionar sobre lo que ocurría a diario y pudiesen debatir.
- La apuesta por el sentido del orden normativo: a través de reglamentos intenta moderar algunas situaciones cotidianas que se presentan en los hogares (por ejemplo, las peleas entre los chicos). Así, parte de lo que ocurre en la realidad sin negarlo, pero destacando lo que está bien y lo que está mal. En cuanto a la normatividad, se plantea que es insoslayable la necesidad de que los adultos garanticen la autoridad, a la vez que reconoce que los niños

están en condiciones de ejercer cierta autonomía. Para implementar esto crea el “Tribunal de los niños” en el cual se podía discutir sobre el sentido de las normas.

- La valoración del juego, la cultura y la expresión.

Celestin Freinet. Maestro de enseñanza primaria francés, comenzó sus experiencias pedagógicas en escuelas rurales de Francia en 1920. Entre las orientaciones de su pedagogía se encuentran:

- Pensar a la escuela enraizada en la vida cotidiana.
- El aprendizaje basado en el trabajo: “el origen de todos los conocimientos no es la razón sino la acción, la experiencia, el ejercicio” (Marucco, 2016).
- La organización de los niños a través del cooperativismo. Para esto desarrolla un periódico escolar que era impreso en la misma escuela por los niños. La forma organizativa era la de la cooperativa escolar. Había una orientación a organizar el trabajo de los niños de forma grupal.
- El “tanteo experimental”, que implica partir de la práctica para luego teorizar.

La experiencia de Freinet plantea casi una continuidad histórica y geográfica con el surgimiento de las escuelas de alternancia.

Al evaluar conjuntamente las orientaciones de la pedagogía de la alternancia y estas experiencias de pedagogía libertaria, podemos construir los siguientes criterios temáticos para analizar las fotografías que resumen las prácticas de enseñanza y aprendizaje en ambas pedagogías:

- Unión entre educación y trabajo, es decir, partir de la idea de que el trabajo en sí mismo es un ámbito educativo. Para esto se destacan prácticas tales como la observación, la práctica desarrollada por los estudiantes y el “tanteo experimental” en términos de Freinet.
- Orientación colectiva del proceso de enseñanza. Este criterio incluye dos dimensiones; por un lado el hecho de que quienes se consideran como actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje no son únicamente los estudiantes y los docentes, sino que también la comunidad en sí misma se convierte en un actor educativo y, principalmente en la pedagogía de la alternancia, también las familias cumplen ese rol. La otra dimensión tiene que ver con la incorporación de técnicas grupales de trabajo, es decir, en la alternancia, cuando un estudiante aprende algo lo comparte con otros (esta práctica se denomina “puesta en común”): estudiantes, docentes, miembros de la comunidad, familias. De la misma manera, por ejemplo, Korzack implementó el “tribunal de los niños” y Freinet fomentó el trabajo organizado a partir de cooperativas.

- Educación a través del arte y la recreación, importancia de la creatividad y la sensibilidad artística.

El aporte de las imágenes

A partir de indagar en estas experiencias libertarias, se accedió a un corpus de imágenes de las mismas. Allí, nuevamente, fue sorprendente encontrar similitudes en el plano visual entre las fotografías tomadas en las escuelas de alternancia y las fotografías de esas experiencias. A su vez, en el mes de mayo de este año, como parte del trabajo de campo realizado con las escuelas de alternancia, tuvimos acceso a imágenes fotográficas de archivo de la primera escuela de alternancia de la argentina, abierta en Moussy, al norte de la provincia de Santa Fe en el año 1969. Se trata de una Escuela de la Familia Agrícola (EFA).

Contamos entonces con un corpus fotográfico con series que pueden agruparse a partir de tres períodos históricos diferentes. El primero se corresponde con las fotografías de las experiencias libertarias (desde el último cuarto del siglo XIX hasta 1930), el segundo con la Escuela EFA de Moussy (décadas de 1970 y 1980) y el tercero se corresponde con la actualidad, sobre las escuelas de alternancia de la provincia de Buenos Aires. También hemos construido criterios temáticos para analizar esas imágenes, tal como lo describimos más arriba.

A continuación realizaremos un montaje en el cual incorporaremos las imágenes de esas tres series en relación con cada criterio temático. Seguimos así la propuesta de Fernández Polanco (2013) respecto a considerar al montaje como un dispositivo que permite interrelacionar todo tipo de medios, y como “un espacio donde no se produce el antagonismo entre lo visual y lo lingüístico, sino su acuerdo para juntos generar pensamiento, un pensamiento con y a través de las imágenes” (p. 112). Así, en este montaje, lo central es la articulación entre la imagen y el lenguaje verbal (criterio temático).

Criterio temático

Serie 1- Pedagogías libertarias

Serie 2- EFA Moussy

Serie 3- CEPT

Unión entre educación y trabajo



Freinet. Alumnos con imprenta
Fuente: www.emaze.com



La Ruche. El taller
Fuente: <http://raforum.info>



EFA. Estudiantes en los talleres.
Fuente: Archivo fotográfico Escuela EFA Moussy, N° 8.202.

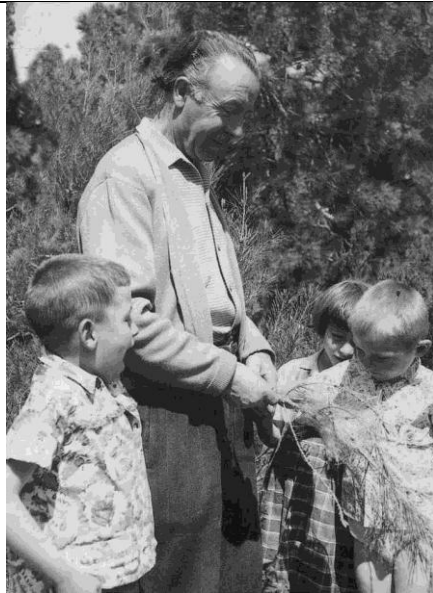


Huerta Escolar.
Fuente: CEPT N°2, San Andrés de Giles.



Trozado de pollos.
Fuente: Amalia Miano.

Orientación
colectiva
del proceso
de
enseñanza
y
aprendizaje



Freinet con sus alumnos.

Fuente:

<http://griseldacintas.blogspot.com.ar/>



Disposición del aula. Freinet

Fuente: <http://www.hijosenlibertad.com>



Taller de carpintería y lectura grupal en EFA.

Fuente: Archivo fotográfico Escuela EFA Moussy,
N° 8.202.



Visita a un taller mecánico y aprendizaje grupal
de uso de maquinaria.

Fuente: CEPT N°2, San Andrés de Giles.

Educación
a través del
arte

Orquesta en el orfanato de Cempius.

Fuente:

<http://libertariosufpel.blogspot.com.ar>



Janus Korczak y la orquesta.

Fuente: <http://www.januszkorzak.ca/>



Pequeña orquesta en EFA.

Fuente: Archivo fotográfico Escuela EFA Moussy,
N° 8.202.



Estudiantes tocando instrumentos en CEPT.

Fuente: Amalia Miano.

Pensar con imágenes

Tal como se puede observar en el montaje realizado con las imágenes a partir de los criterios temáticos construidos, podemos establecer una continuidad en las prácticas que se constituyen como modos de aprender respecto a la pedagogía de la alternancia y las pedagogías libertarias. Las imágenes nos permiten corroborar que esas continuidades en cuanto a las prácticas de aprendizaje que habíamos observado a través de lecturas, también pueden establecerse si observamos imágenes de cada uno de esos espacios. Aquí la imagen adquiere, si se quiere, el estatuto de testimonio de esa continuidad, de esa articulación entre las dos pedagogías. Si la lectura de las prácticas de aprendizaje entre la pedagogía de la alternancia y la pedagogía libertaria nos había dado un primer indicio o sospecha de que podía la primera haber estado influida por la segunda, la indagación de las imágenes no hace más que corroborar esa influencia.

Afirmamos así que las imágenes, tomadas como documento, son un espacio más para observar y analizar prácticas, en este caso, ligadas a situaciones de aprendizaje que se dieron en espacios y momentos muy distantes entre sí. A su vez, si hacemos una descripción detallada de cada una de esas imágenes (cuestión que no hemos podido incorporar totalmente en este trabajo por razones de extensión del texto), podremos analizar huellas, pequeños detalles que aparecen en las fotografías y que enriquecen los análisis e investigaciones que estamos llevando a cabo.

Metodológicamente, en cuanto a los vínculos entre lenguaje verbal e imágenes, hemos considerado que las fotografías se encuentran atravesadas por el lenguaje visual y que, a su vez, las imágenes pueden crear un nuevo relato, una secuencia o continuidad, tal como planteamos a través del montaje que hemos realizado más arriba. En términos de Fernández Polanco (2013, p. 111): “es el montaje el que produce la escritura pero ese montaje a su vez es el resultado de una técnica de lectura”, es decir, una relación intrínseca entre lenguaje verbal e imágenes.

Bibliografía citada

- Arheim, R. (2006). *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza Forma.
- Barthes, R. (2008). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Buenos Aires, Paidós.
- Dubois, P. (2015). *El acto fotográfico y otros ensayos*. Buenos Aires, La Marca Editora.
- Duffaure, A. (1994). *Educación, medio y alternancia*. Buenos Aires, APEFA.

- Fernández Polanco, A. (2013). Escribir desde el montaje. Otra forma de exponer. En Blasco S. (Ed.), *Investigación artística y Universidad: materiales para un debate* (pp. 105-115). Madrid, Asimétricas.
- Gastaminza, F. (2002) El análisis documental de la fotografía. *Cuadernos de documentación multimedia*. N°2. Junio de 1993. Edición revisada, 2002.
- Geertz, C. (1987) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa.
- Heras, A. I., Bergesio, L. y Burin, D. (2004) “Trabajo etnográfico, sociolingüística interaccional y comunicación visual en la generación y análisis de datos en lenguajes diversos”. Ponencia presentada en las *IV Jornadas de Etnografía, CAS, IDES*. Buenos Aires, Argentina. Agosto 25 al 27, 2004.
- Heras, A. I. y Miano, A. (2012). El lenguaje audiovisual en la investigación social y en la comunicación pública del conocimiento. *Ciencias, Público y Sociedad*, Vol.1, N°1. Pp. 18-40.
- Kantor, D. (2015). *Tiempo de fragua. La responsabilidad de educar a adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, La Hendija.
- Lourau, R. (1997). L'Éducation libertaire”, *L'Homme et la société*, N. 123-124, pp. 45-55.
- Marucco, M. (2016). Fichas sobre Celestin Freinet. (Documento inédito).
- Miano, A. (2010). “Algunos elementos para el análisis documental de fotografías y videos en la investigación en Ciencias Sociales”. Ponencia presentada en las *Jornadas Académicas y de Investigación de la Carrera de Ciencias de la Comunicación*. Buenos Aires. Diciembre 2010.
- Ribeiro, M. (2008): “The pedagogy of alternation in rural/country education: competing projects”, *Educação e Pesquisa*, Vol. 34, N°1. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>
- Savransky, C. (2000). *Para una teoría de la práctica. Ensayo sobre la poética de la obra*. (Documento de cátedra inédito).
- Silva, C. Santos Andrade, K. y Moreira, F. (2015): “A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância”, *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Vol. 37, N° 4, pp. 359-369. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i4.25050>
- Taller de Pedagogía Libertaria (2012). *Breve recorrido histórico. Aportes teóricos y experiencias de pedagogía libertaria*. Córdoba, Editorial Veteveo.